



RAPORT KOŃCOWY

Ocena wsparcia w zakresie edukacji
w ramach RPO WO 2014-2020 oraz
analiza aspiracji edukacyjno-zawodowych
uczniów szkół ponadpodstawowych
i osób dorosłych



Zamawiający:

Województwo Opolskie

Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego

ul. Piastowska 14

45-082 Opole



Wykonawca:

EVALU Sp. z o.o.

ul. Dzika 19/23 lok. 55

00-172 Warszawa

tel.: 22 403-80-26

e-mail: evalu@evalu.pl

Skład zespołu badawczego: Agnieszka Śnieżek (kierowniczka zespołu badawczego), Paweł Penszko, Wojciech Pieniążek, Marta Cichowicz-Major, Jarema Piekutowski, Sebastian Pałka, Cezary Przybył, Adam Grajek, Beata Tomczak, Michał Marciniak

Spis treści

Wykaz skrótów	5
Syntetyczna informacja na temat wyników badania	7
Streszczenie	9
Summary.....	15
1 Wprowadzenie	21
2 Opis metodologii badania	26
3 Ocena użyteczności, skuteczności zastosowanych form wsparcia udzielonych w ramach Poddziałań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5 oraz 9.2.1, 9.2.2, 9.3 i 9.4 RPO WO 2014-2020....	28
3.1 Kształcenie ogólne – Poddziałańie 9.1.1 i Poddziałańie 9.1.2	28
3.1.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia	28
3.1.2 Użyteczność wsparcia.....	38
3.2 Pomoc stypendialna – Poddziałańie 9.1.5.....	47
3.2.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia	47
3.2.2 Użyteczność wsparcia.....	61
3.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałańie 9.2.1 i Poddziałańie 9.2.2	65
3.3.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia	65
3.3.2 Użyteczność wsparcia.....	73
3.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych (Poddziałańia: 9.2.1. 9.2.2 oraz Działańia: 9.3 i 9.4)	81
3.4.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia	83
3.4.2 Użyteczność wsparcia.....	100
4 Plany i aspiracje edukacyjne, zawodowe oraz migracyjne uczniów szkół ponadpodstawowych i osób dorosłych (w wieku aktywności zawodowej) oraz czynniki warunkujące ich pozostanie na opolskim rynku pracy.....	105
4.1 Kształcenie ogólne – Poddziałańie 9.1.1 i Poddziałańie 9.1.2	105
4.2 Pomoc stypendialna – Poddziałańie 9.1.5.....	107
4.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałańie 9.2.1 i 9.2.2	108
4.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałańia 9.2.1. 9.2.2 i Działańia 9.3 i 9.4	109

5	Ocena wsparcia udzielonego w trakcie trwania pandemii COVID-19 oraz analiza wykorzystania kluczowych kompetencji TIK oraz sprzętu i oprogramowania informatycznego w ramach nauczania zdalnego	110
5.1	Kształcenie ogólne - Poddziałanie 9.1.1 i Poddziałanie 9.1.2.....	110
5.2	Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5.....	113
5.3	Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i Poddziałanie 9.2.2	116
5.4	Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 i Działania 9.3 i 9.4	120
6	Perspektywy wsparcia uchodźców z Ukrainy. Edukacja włączająca w szkołach.....	122
6.1	Kształcenie ogólne -Poddziałanie 9.1.1 i 9.1.2	122
6.2	Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5.....	123
6.3	Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2	124
6.4	Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2 i Działania 9.3 i 9.4	125
7	Wnioski i rekomendacje	127
8	Bibliografia	148
9	Spis map	150
10	Spis tabel	150
11	Spis wykresów	150

Wykaz skrótów

Tabela 1 Wykaz skrótów

Skrót	Rozwinięcie/wyjaśnienie skrótu
BUR	Baza Usług Rozwojowych
CAWI/CATI	Computer-Assisted Web Interview/Computer-Assisted Telephone Interviewing (Wspomagany komputerowo wywiad przy pomocy strony WWW i telefonu)
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages (System oceny znajomości języka obcego)
EBO	Europejski Budżet Obywatelski
EFRR	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
FEO 2021-2027	Fundusze Europejskie dla Opolskiego 2021-2027
FGI	Focused Group Interview (Zogniskowany wywiad grupowy)
GUS/BDL	Główny Urząd Statystyczny/Bank Danych Lokalnych
IDI	In-Depth Interview (Indywidualne wywiady pogłębione)
IP RPO WO/IP	Instytucja Pośrednicząca Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego na lata 2014-2020
IPR	Indywidualny Plan Rozwoju
IZ RPO WO/IZ	Instytucja Zarządzająca Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego na lata 2014-2020
JST	Jednostki Samorządu Terytorialnego
KRK	Krajowe Ramy Kwalifikacji
NGO/NGOs	Non-Governmental Organization/s (Organizacja/organizacje pozarządowe)

Skrót	Rozwinięcie/wyjaśnienie skrótu
OP	Oś Priorytetowa
PISA	Programme for International Student Assessment (Międzynarodowe badanie umiejętności uczniów)
PO KL	Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013
POWER	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014-2020
RIS	Regionalne Inteligentne Specjalizacje
PUP	Powiatowy Urząd Pracy
RPO WO	Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego
RZPWE	Regionalny Zespół Placówek Wsparcia Edukacji w Opolu
SL2014	Aplikacja główna centralnego systemu teleinformatycznego, system wspierający realizację programów operacyjnych realizowanych w ramach Funduszy Europejskich 2014-2020
TIK	Technologie Informacyjno-Komunikacyjne
UE	Unia Europejska
UMWO	Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego
WoD	Wniosek o Dofinansowanie
WoP	Wniosek o Płatność
WUP	Wojewódzki Urząd Pracy
ZPORR	Zintegrowany Program Rozwoju Regionalnego na lata 2004-2006

Źródło: opracowanie własne

Syntetyczna informacja na temat wyników badania

Skuteczność i użyteczność wsparcia w Osi Priorytetowej (OP) IX RPO WO 2014-2020

W **szkołach kształcenia ogólnego** potrzebne jest w perspektywie 2021-2027 wspieranie szkół również z lokalizacji, które nie skorzystały ze wsparcia. Zaleca się wspieranie przedsięwzięć kompleksowych, przygotowujących uczniów także do pełnienia różnych ról społecznych. Zasadna jest także preferencja dla projektów włączających rodziców jako uczestników projektów w zakresie wsparcia w ich roli edukacyjnej i wychowawczej. **W przypadku projektów pomocy stypendialnej** rekomenduje się utrzymanie tej formy wsparcia, z modyfikacjami, takimi jak wprowadzenie programu stypendialnego dla uczniów szkół zawodowych¹, zróżnicowanie wysokości stypendium w zależności od typu szkoły, osiągnięć oraz ich waloryzację inflacyjną. Istotne jest także szersze informowanie nauczycieli o ich roli jako opiekunów stypendystów. W szkołach **kształcenia zawodowego** potrzebne są silniejsze preferencje dla projektów obejmujących trwałą i wielowymiarową współpracę z pracodawcami oraz tworzenie w szkołach i placówkach warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów. W projektach **kształcenia ustawicznego osób dorosłych** występuje deficyt promocji kształcenia ustawicznego oraz mentoringu osób dorosłych w wyborze ścieżki kształcenia ustawicznego. Zaleca się także wprowadzenie większej dostępności wsparcia dla osób spoza kategorii grup defaworyzowanych (np. dla osób poniżej 50 roku życia, mieszkańców miast, osób o wysokich kwalifikacjach) oraz wprowadzenie możliwości realizacji dłuższych form wsparcia, np. w ramach edukacji formalnej.

Plany, aspiracje zawodowe i edukacyjne uczniów oraz osób dorosłych

Zdecydowana większość uczniów objętych wsparciem planuje kontynuację nauki po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej. Większość z nich myśli o studiowaniu poza granicami województwa opolskiego, przekonana o wyższej jakości nauki i lepszych perspektywach zdobycia dobrej pracy poza regionem. Warto więc preferować w projektach partnerski udział opolskich szkół wyższych w celu promocji nauki w regionie. Dorośli uczestnicy wsparcia z zakresu TIK i języków obcych nie mają aspiracji dotyczących zmiany pracy czy warunków zatrudnienia, chętnie jednak korzystaliby z dodatkowych kursów.

¹ Postulat ten znalazł odzwierciedlenie w zapisach FEO, gdzie planuje się realizację programów pomocy stypendialnej w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego dla uczniów uzdolnionych, w tym z niepełnosprawnościami.

Wsparcie w czasach COVID-19

Wsparcie udzielone szkołom w czasie pandemii COVID-19 było przydatne, nadal jednak występuje potrzeba wsparcia psychologicznego dzieci i młodzieży oraz preferencji dla projektów, wykorzystujących doświadczenia płynące z nauki zdalnej.

Perspektywa wsparcia uchodźców z Ukrainy

Zarówno w edukacji formalnej, jak i w kształceniu ustawicznym potrzebne są inwestycje w tworzenie materiałów i wskazówek metodycznych do pracy z uczniem ukraińskim, wsparcie adaptacji uchodźców w środowisku lokalnym. Kwestie te powinny być rozwiązywane systemowo w ramach projektu pozakonkursowego.

Streszczenie

Celem badania była ocena realizacji dotychczasowych działań na rzecz edukacji ogólnej, zawodowej oraz ustawicznej podejmowanych w ramach RPO WO 2014-2020 z uwzględnieniem wsparcia przeznaczonego na niwelowanie konsekwencji pandemii COVID-19, a także analiza aspiracji społecznych i zawodowych uczniów szkół ponadpodstawowych oraz osób dorosłych w wieku aktywności zawodowej. W związku z obecną sytuacją w Ukrainie, w badaniu uwzględniono także potencjał wsparcia tej grupy docelowej w ramach projektów edukacyjnych perspektywy 2021-2027 w zakresie tzw. edukacji włączającej.

W badaniu zastosowano triangulację metodologiczną. Oprócz analizy dokumentów programowych, konkursowych, danych SL2014, danych GUS, dokumentacji projektowej, opracowań naukowo-badawczych związanych z tematyką badania przeprowadzono badania terenowe wśród beneficjentów i odbiorców wsparcia. Zrealizowano 11 wywiadów grupowych oraz 3 wywiady indywidualne z beneficjentami projektów pozakonkursowych. Przeprowadzono także badania ilościowe metodą CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia. Cały proces badawczy został przeprowadzony w okresie luty-czerwiec 2022 roku.

Poddziałanie 9.1.1. Wsparcie kształcenia ogólnego i Poddziałanie 9.1.2 Wsparcie kształcenia ogólnego w Aglomeracji Opolskiej

Do 28.02.2022 r. wsparciem w ramach tych Poddziałania objęto 63 518 uczniów przy zakładanej wartości docelowej wskaźnika 30 000 uczniów. Wsparcie wyraźnie częściej trafia do mieszkańców obszarów wiejskich, zgodnie z diagnozą zrealizowaną na potrzeby RPO WO 2014-2020. Wsparcie edukacji ogólnej, realizowane w ramach RPO WO 2014-2020 charakteryzuje się wysoką skutecznością realizacji zakładanych celów Programu oraz wysoką efektywnością kosztową. W realizowanych projektach obserwuje się synergię zastosowanych form wsparcia. Ważnym uzupełnieniem projektów są działania w zakresie doradztwa zawodowego oraz indywidualizacji pracy z uczniem, w tym ważną wartością dodaną są zajęcia uatrakcyjniające proces dydaktyczny, przede wszystkim związane ze stosowaniem metody eksperymentu i zajęcia realizowane poza szkołą. Uczniowie większość form wsparcia oceniają jako średnio użyteczne. Zarazem najbardziej cenią te ich elementy, które wiążą się z wyjściem poza rutynę szkolnego procesu dydaktycznego. Uczniowie podchodzą zarazem dość jednostronnie do użyteczności wsparcia: jako najbardziej użyteczne postrzegają to, co pozwala im lepiej odpowiadać na wyzwania rynku pracy. Do obszarów, w których uczniowie chcą być wspomagani, należą: przygotowanie do egzaminów – języki oraz wiedza „twarda”, przydatna na rynku pracy i umiejętności miękkie, mające wpływ na karierę zawodową. Jest to zgodne z założeniami Programu, ale dyskusyjne z perspektywy wieloaspektowego, zrównoważonego rozwoju społecznego i potrzeb rozwojowych jednostki. Patrząc z perspektywy użyteczności wsparcia zasadne jest także włączenie w realizację projektów rodziców, jak również dofinansowanie przeciwdziałania negatywnym społecznym i zdrowotnym skutkom pandemii wśród uczniów. O użyteczności wsparcia decydowało także

doposażenie pracowni przedmiotowych, doposażenie szkół w sprzęt i oprogramowanie TIK oraz wyposażenie liceów w sprzęt i oprogramowanie TIK mające na celu wspomaganie nauczania zdalnego. Ten element programu można uznać za jeden z kluczowych czynników trwałości wsparcia. Nie można przyjąć jednak, że potrzeby szkół i placówek edukacyjnych regionu są w tym zakresie zaspokojone, więc działania te winny być kontynuowane. Duża część dyrektorów widzi też konieczność modernizacji i rozbudowy infrastruktury szkoły, dobudowania sal, zwiększenia powierzchni przeznaczonej na zajęcia dydaktyczne. W połowie wspartych szkół zgłoszono także potrzebę rozbudowy infrastruktury sportowej.

Niemal wszyscy badani uczniowie liceów planują pójść na studia, dominują kierunki humanistyczne, społeczne, lingwistyczne oraz nauki o zdrowiu. Ponad połowa badanych uczniów (61%) zamierza przy tym studiować poza granicami województwa opolskiego, przekonana o wyższym poziomie kształcenia poza regionem oraz lepszych perspektywach zatrudnienia po ukończeniu uczelni. Wnioski te skłaniają do postawienia rekomendacji o zasadności włączania opolskich szkół wyższych do partnerstw w projektach edukacyjnych przyszłej perspektywy w celu promocji opolskiego szkolnictwa wyższego i zapobieganiu emigracji edukacyjnej. Badani uczniowie planują także pracę dorywczą w trakcie studiów.

Wsparcie w związku z pandemią skierowane zostało do 59 liceów ogólnokształcących. W ramach projektów nauczyciele otrzymali m.in. laptopy z oprogramowaniem (m.in. Office 365 Pro +). Zaplanowano dla nich także szkolenia w zakresie obsługi pakietów MS Office, w tym Office 365 Teams oraz e-learningu. Szkoły zostały wyposażone m.in. w ekrany interaktywne oraz zestawy mikrofonowo słuchawkowe. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele oceniają lekcje zdalne jako mniej atrakcyjne, ograniczające indywidualizację nauczania i możliwość współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Potrzeba prowadzenia edukacji włączającej narasta od wielu lat – w szkołach przybywa uczniów wymagających wsparcia i o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zarówno z orzeczeniami o niepełnosprawności lub o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i bez nich. Po części jest to wynik wzrostu świadomości problemu, w większej części wynika to jednak z pogarszającego się stanu psychicznego społeczeństwa, zwłaszcza jego najmłodszej części. Występuje więc potrzeba wsparcia zdrowia psychicznego, ale też sprawności fizycznej uczniów po okresie nauki zdalnej. Szkoły nie są przygotowane wystarczająco na przyjmowanie uczniów z Ukrainy. Występuje potrzeba wsparcia metodycznego pracy z uczniem ukraińskim, integracji dzieci i młodzieży ukraińskiej w środowisku lokalnym. Pozytywnie należy ocenić zaplanowanie w ramach FEO 2021-2027 wsparcia adaptacji uczniów i uczennic z Ukrainy w szkołach regionu jako instrumentu edukacji włączającej w ramach pozakonkursowego projektu.

Poddziałanie 9.1.5 Programy pomocy stypendialnej

Skuteczność Poddziałania 9.1.5 Programy pomocy stypendialnej jest wysoka. Założono w RPO WO 2014-2020, że docelowo liczba osób mających indywidualny plan rozwoju (IPR) wyniesie 1 500 osób. Aktualnie wskaźnik ten osiągnięto na poziomie 1 604, a będzie on

jeszcze wyższy ze względu na planowany kolejny nabór wniosków. Odsetek uczestników pochodzących z obszarów wiejskich jest wyższy niż planowano, co jest efektem preferencji dla tej grupy osób. Jest to rozwiązanie słuszne, gdyż uczniowie/uczennice z obszarów wiejskich doświadczają większych barier w rozwoju edukacyjnym, związanych m.in. z wykluczeniem transportowym.

Programy stypendialne stały się swoistą marką, są rozpoznawane i wyczekiwane. Ciągłość trwania programów stypendialnych jest niezbędna dla zachowania trwałości efektów wsparcia i utrzymania wysokiej marki tego produktu, dlatego przygotowania do wdrożenia ich w okresie 2021-2027 powinny rozpocząć się jak najszybciej. Wysoko należy ocenić rozwiązania organizacyjne, techniczne i sprawozdawcze wdrożone przez beneficjenta w programach stypendialnych.

Stypendia przede wszystkim przeznaczone były na działania rozwijające, uzupełniające edukację formalną, podnoszące kompetencje i rozwijające pasje i talenty uczniów i uczennic. Najczęściej środki ze stypendiów wydawano na zakup słowników, podręczników i przyborów szkolnych, koszty korepetycji, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Istotnym kosztem był zakup sprzętu elektronicznego i dodatków (słuchawki, drukarka etc.), szczególnie w okresie pandemii.

Wszyscy, a więc 100% uczniów i uczennic, poszerzyło swoje wiadomości w zakresie przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych oraz innych kompetencji kluczowych. Efekty wsparcia są dostrzegane w obszarze umiejętności i kompetencji edukacyjnych, ale także obszarze kompetencji społecznych. Osiągnięcie głównych celów zawartych w IPR, takich jak poprawa/utrzymanie wysokich wyników w nauce, rozwijanie pasji i zainteresowań, byłoby możliwe bez stypendium, ale byłoby też dużo trudniejsze i opierałoby się głównie na ofercie dostępnej w szkołach. Stypendia okazały się bardzo istotne w niwelowaniu trudności edukacyjnych, wywołanych przez przejście na naukę zdalną. Dzięki stypendium uczestnicy mogli zakupić niezbędny sprzęt – laptopy, kamerki, słuchawki czy drukarki, a także dodatkowe pomoce naukowe, głównie podręczniki i repetytoria, dzięki którym mogli samodzielnie uzupełniać swoją wiedzę.

Biorąc pod uwagę sytuację społeczno-gospodarczą kraju (wysoka inflacja, wzrost cen, trudniejsza sytuacja na rynku pracy), konieczne jest rozważenie zwiększenia kwoty stypendium w kolejnych edycjach programu. Wskazane jest też zróżnicowanie wysokości stypendium od etapu edukacji (szkoła podstawowa/szkoła ponadpodstawowa) oraz od osiągnięć naukowych uczniów.

Poddziałanie 9.2.1 Wsparcie kształcenia zawodowego, Poddziałanie 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego w Aglomeracji Opolskiej (wsparcie szkół kształcenia zawodowego)

W ramach Poddziałania dotyczących kształcenia zawodowego wsparciem objęto dużą grupę uczniów szkół i placówek w całym województwie (11 834 uczniów). Projekty obejmowały

najczęściej doposażenie szkół i pracowni kształcenia zawodowego, zajęcia praktyczne, kursy, szkolenia i staże dla uczniów, kursy, szkolenia i studia podyplomowe dla nauczycieli oraz współpracę z pracodawcami. Do największych sukcesów projektów należy zdobycie kompetencji zawodowych przez uczniów, a co za tym idzie, poprawę ich sytuacji na rynku pracy, zwłaszcza poprzez bezpośredni kontakt ze środowiskiem pracy i pracodawcami. Wzrosła także renoma szkół i zainteresowanie nimi.

Większość absolwentów pracuje zarobkowo, są oni też stosunkowo zadowoleni ze swojego wynagrodzenia i z samej pracy. Najbardziej użyteczne były zdaniem badanych te formy wsparcia, które wiązały się ze zdobyciem konkretnych umiejętności zawodowych - staże i praktyki oraz lekcje praktyczne w miejscu pracy, u potencjalnego pracodawcy. Należy także wspierać działania związane z regionalnymi specjalizacjami, nowoczesnym kształceniem w zakresie TIK oraz usług ochrony zdrowia i jakości życia, zwłaszcza zorientowanych na wsparcie seniorów (w świetle zjawiska starzenia się społeczeństwa).

Ponad połowa badanych uczniów klas ostatnich i przedostatnich (72%) planuje kontynuację nauki w formalnych lub poza formalnych trybach po zakończeniu nauki w aktualnej szkole. Ponad połowa (54%) planuje też podjęcie pracy w ciągu dwóch-trzech lat po zakończeniu nauki, głównie na terenie województwa opolskiego.

W projektach w małym stopniu występował efekt deadweight, gdyż środki przeznaczone przez organ prowadzący nie wystarczają na zaspokojenie potrzeb szkół, w szczególności tych dotyczących wyposażenia. Dlatego działania projektowe nie byłyby możliwe do realizacji w takim zakresie bez środków unijnych. Projekty można też uznać za efektywne kosztowo, gdyż wsparcie skierowane do szkoły obejmuje dużą grupę uczestników przez wiele lat.

Należy wzmocnić punktowanie działań umożliwiających uczniom doświadczenie realnego kontaktu ze środowiskiem pracy, jak i trwałość, systemowość oraz różnorodność form współpracy z pracodawcami. Pożądany model obejmuje współpracę trwałą, obejmującą zarówno tradycyjne formy, takie jak staże i praktyki zawodowe, jak i inne działania: tworzenie klas patronackich, prowadzenie zajęć przez pracodawców, ścisłą współpracę między pracodawcami a kadrą szkół, wsparcie finansowe ze strony pracodawców, wyjazdy studyjne i wizyty w firmach. Patronat nad taką współpracą powinien objąć organ prowadzący.

Wsparcie przeznaczone dla nauczycieli można uznać za użyteczne i trwałe, choć brak jednoznacznych dowodów na to, że przełożyło się ono już na tym etapie na wzrost kompetencji i umiejętności uczniów. Istnieje też potrzeba kontynuowania wsparcia infrastrukturalnego, zwłaszcza w zakresie kształcenia zawodowego. Pandemia i wojna w Ukrainie pogorszyły także stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, rekomenduje się zatem ujęcie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego w typach projektów perspektywy 2021-2027. Szczególną trudność sprawia kształcenie zawodowe w jego wymiarze praktycznym w formie zdalnej, dlatego rekomenduje się dalsze wsparcie uczniów i szkół w zakresie nauczania zdalnego.

Najczęściej wskazywane potrzeby związane z przybyciem uchodźczyń i uchodźców z Ukrainy, które mogą być przynajmniej częściowo zaspokojone w ramach funduszy unijnych, to przygotowanie wskazówek i materiałów metodycznych dotyczących tego, jak włączyć młodzież/dzieci ukraińskie do polskiego systemu edukacji oraz polskiego życia społecznego. Oczekiwane jest także systemowe wsparcie kwestii różnic językowych.

Poddziałanie 9.2.1 Wsparcie kształcenia zawodowego, Poddziałanie 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego w Aglomeracji Opolskiej, Działanie 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego, Działanie 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego (kształcenie ustawiczne)

Łącznie w ramach powyższych Poddziałania wsparciem objęto 17 705 osób, co stanowi 3% ogólnej liczby dorosłych mieszkańców województwa opolskiego. W ich zakresie realizowane są kursy zawodowe podnoszące kwalifikacje, dające uprawnienia do wykonywania zawodu lub podnoszące kompetencje w wykonywanym zawodzie oraz kursy z zakresu TIK i języków obcych. Wsparcie kierowane jest głównie do osób o niskich kwalifikacjach, mieszkańców obszarów wiejskich oraz osób po 50 roku życia. Przekroczono zakładane w Programie wartości docelowe wskaźników odnoszące się do ogółu uczestników oraz wspomnianych grup docelowych. Odnotowano wpływ pandemii COVID-19 na harmonogram wdrażania projektów pozakonkursowych Poddziałania 9.2.1 i Działania 9.4. Zostały one rozpoczęte dopiero w 2021 roku, niemniej nie występuje ryzyko niezrealizowania celów w perspektywie do 2023 roku.

Użyteczność wsparcia jest zróżnicowana i zdeterminowana takimi czynnikami jak sytuacja gospodarcza, konsekwencje pandemii COVID-19, dostępność form wsparcia w bazie BUR. Uczestnicy projektów Działania 9.3 – w obszarze języków obcych i TIK – nie zmienili swojej sytuacji zawodowej w wyniku wsparcia, nie zwiększyli także częstotliwości korzystania z różnych form kształcenia ustawicznego w porównaniu z sytuacją sprzed projektu. Użyteczność wsparcia w tym obszarze dotyczy nie tyle podniesienia konkurencyjności na rynku pracy, ile zwiększenia samooceny uczestników, poprawy funkcjonowania w życiu codziennym, pozazawodowym, co wiąże się z faktem, iż wsparciem obejmowano osoby o najniższych kompetencjach w tych obszarach. Biorąc pod uwagę fakt, iż wsparcie w tym Działaniu było trudno dostępne dla osób o wyższej niż podstawowa znajomości TIK i języków obcych, zaś jego użyteczność wśród uczestników z grup defaworyzowanych (50+, niskie kwalifikacje, mieszkańcy obszarów wiejskich) była ograniczona - rekomenduje się zwiększenie szans udziału osób spoza grup defaworyzowanych w projektach kształcenia ustawicznego w perspektywie 2021-2027. W trakcie badania zdiagnozowano niewystarczającą dostępność doradztwa edukacyjnego dla osób dorosłych, zaleca się więc rozważenie realizacji projektu pozakonkursowego, standaryzującego takie usługi dostępne w każdym powiecie regionu.

Zidentyfikowano także wysoką potrzebę korzystania z dłuższych i relatywnie drogiej form wsparcia kształcenia zawodowego dorosłych – np. studiów podyplomowych czy zaawansowanych kursów językowych. Wymagają one jednak przyjęcia założeń o ich finansowaniu, np. poprzez rewaloryzację kosztową bonu szkoleniowego, jego wyższą maksymalną wartość, w przypadku przeznaczenia na dłuższe formy specjalistycznego kształcenia ustawicznego.

Wsparcie ustawicznego kształcenia zawodowego w ramach Działania 9.4 charakteryzuje się wysoką użytecznością i innowacyjnością. Interwencje realizowane w ramach ofert organizacji pozarządowych uzupełniają luki w BUR, wynikają bezpośrednio z potrzeb regionalnego środowiska, są „szyte na miarę”. Włączenie partycypacji mieszkańców w ocenę ofert niesie za sobą realny potencjał popularyzacji zawodowego kształcenia ustawicznego. Rekomenduje się włączenie do zakresu wsparcia form długookresowych np. dwuletnich kursów i szkoleń, co może w jeszcze większym stopniu przyczynić się do realizacji wartości dodanej tego modelu.

Włączenie uchodźców z Ukrainy w system kształcenia ustawicznego jest trudne i kosztowne, głównie ze względu na barierę językową. Wydaje się, iż będzie ono możliwe do wprowadzenia po uprzednich min. 2-letnich kursach nauczania języka obcego np. w ramach innego priorytetu FEO 2021-2027.

Summary

The aim of the study was to evaluate the implementation of activities for general, vocational and lifelong education undertaken so far under ROP OV 2014-2020, taking into account the support intended to eliminate the consequences of the COVID-19 pandemic, as well as to analyze the social and professional aspirations of secondary school students and adults aged professional activity. Due to the current situation in Ukraine, the study also took into account the potential to support this target group as part of educational projects in the 2021-2027 perspective under the so-called inclusive education.

Methodological triangulation was used in the study. In addition to the analysis of program and competition documents, SL2014 data, data from the Central Statistical Office, project documentation, scientific and research studies related to the subject of the study, field research was carried out among the beneficiaries and recipients of support. 11 group interviews were carried out and 3 individual interviews with beneficiaries of non-competitive projects. Quantitative research was also carried out using the CAWI/CATI method among support participants. The entire research process was carried out in February-June 2022.

Sub-measure 9.1.1. Support for general education and Sub-measure 9.1.2 Support for general education in the Opole Agglomeration

Until 28/02/2022, support under these Sub-measures, covering the development of key competences or universal skills necessary on the labor market, covered 63,518 students with the assumed target value of the indicator of 30,000 students. The support clearly more often goes to the inhabitants of the region's rural areas, in accordance with the diagnosis made for the needs of ROP OV 2014-2020. Support for general education, implemented under ROP OV 2014-2020, is characterized by high effectiveness in achieving the objectives of the Program and high cost effectiveness.

The synergy of the applied forms of support is observed in the implemented projects. An important supplement to the projects are activities in the field of career counseling and in the field of individualization of work with the student, with an important added value being activities that make the teaching process more attractive, primarily related to the use of the experimental method and activities carried out outside the school. Most of the forms of support are assessed by students as moderately useful. At the same time, the elements that are associated with going beyond the routine of the process are most appreciated by them didactic at school. At the same time, students approach the usefulness of support quite one-sidedly: they perceive as the most useful what allows them to better respond to the challenges of the labor market. The areas in which students want to be supported include: preparation for exams - languages and "hard" knowledge, useful on the labor market - soft skills, influencing the professional career. This is in line with the Program assumptions, but debatable from the perspective of the multi-faceted, sustainable social development and development needs of the individual. From the perspective of the usefulness of the support,

it is also reasonable to involve parents in the implementation of projects, as well as to co-finance counteracting the negative social and health effects of the pandemic among students. The usefulness of the support was also determined by equipping subject laboratories, equipping schools with ICT hardware and software, and equipping high schools with ICT hardware and software aimed at supporting distance learning. This element of the program can be considered one of the key factors for the sustainability of the support. However, it cannot be assumed that the needs of schools and educational institutions in the region are met in this respect, so these activities should be continued. A large number of principals also see the need to modernize and expand the school infrastructure, add rooms, and increase the space intended for didactic classes. In half of the supported schools, the need to expand sports infrastructure was also reported.

Almost all of the surveyed high school students plan to go to university, the plans are dominated by the humanities, social studies, linguistics and health sciences. More than half of the surveyed students (61%) intend to study outside the Opolskie Voivodeship, convinced of a higher level of education outside the region and better employment prospects after graduating from the university. These conclusions lead to a recommendation about the legitimacy of inclusion of Opole colleges and universities in partnership in educational projects of the future perspective in order to promote Opole higher education and prevent educational emigration. The surveyed students also plan occasional work during their studies.

Support in connection with the pandemic was directed to 59 general secondary schools. As part of the projects, teachers received, inter alia, laptops with software (including Office 365 Pro +). Trainings in the use of MS Office packages, including Office 365 Teams and e-learning, have also been planned for them. Schools have been equipped with interactive screens and microphone and headphone sets. Both students and teachers evaluate remote lessons as less attractive, limiting the individualization of teaching and the possibility of cooperation with the socio-economic environment.

The need for inclusive education has been growing for many years - in schools there are more and more students in need of support and with special educational needs, both with and without decisions of disability or the need for special education. This is partly due to the growing awareness of the problem, but to a large extent it is due to the deteriorating mental state of the society, especially its youngest part. Therefore, there is a need to support the mental health, but also the physical fitness of students after the period of remote learning.

Schools are also not sufficiently prepared to admit students from Ukraine. There is a need to support methodical work with Ukrainian students, to cooperate with NGOs and to integrate Ukrainian children and youth in the local environment. The planning under FEO 2021-2027 to support the adaptation of students from Ukraine in schools in the region under the non-competitive project, co-financed by FEO 2021-2027, as an instrument of inclusive education should be assessed positively.

Sub-measure 9.1.5 Scholarship aid programs

The effectiveness of Sub-measure 9.1.5 Scholarship aid programs is high. It was assumed in ROP OV 2014-2020 that the target number of people having an Individual Development Plan (IPR) will amount to 1500 people. Currently, this ratio has been reached at the level of 1604, and it will be even higher due to the planned next call for applications. The percentage of participants from rural areas is higher than planned, which is a result of preferences for this group of people. This is the right solution because students from rural areas experience greater barriers to educational development, related to, inter alia, excluding transport.

Scholarship programs have become a kind of brand, they are recognized and awaited. The continuity of the scholarship programs is necessary to maintain the durability of the effects of the support and to maintain the high brand of this product, therefore preparations for their implementation in the period 2021-2027 should start as soon as possible.

The organizational, technical and reporting solutions implemented by the beneficiary in the scholarship programs should be highly assessed.

The scholarships were primarily allocated to activities developing, supplementing formal education, raising competences and developing the passions and talents of students. Most often, scholarship funds were spent on the purchase of dictionaries, textbooks and school supplies, tutoring costs, extracurricular and extracurricular activities. A significant cost was the purchase of electronic equipment and accessories (headphones, printer, etc.), especially during the pandemic.

Everyone, 100% of students, expanded their knowledge in the field of mathematics, science, IT, foreign languages and other key competences. The effects of support are noticed both in the area of educational skills and competences, but also in the area of social competences. Achieving the main goals included in the IPR, such as improving/maintaining high academic performance, developing passions and interests, would be possible without a scholarship, but it would be much more difficult to rely mainly on the offer available in schools.

The scholarships turned out to be very important in reducing the educational difficulties caused by the transition to distance learning. Thanks to the scholarship, participants could purchase the necessary equipment for remote learning - laptops, webcams, headphones or printers, as well as additional teaching aids, mainly textbooks and repetitions, thanks to which they could supplement their knowledge on their own.

Taking into account the socio-economic situation of the country (high inflation, rising prices, more difficult situation on the labor market), it is necessary to consider increasing the amount of the scholarship in subsequent editions of the program. It is also advisable to differentiate the amount of the scholarship depending on the stage of education (primary school/secondary school) and the scientific achievements of the students.

Sub-measure 9.2.1 Support for vocational education, Sub-measure 9.2.2 Support for vocational training in the Opole Agglomeration (field of support for vocational schools)

As part of activities related to vocational education, support was provided to a large group of students of schools and vocational training institutions throughout the voivodeship (11,834 students). The projects most often included equipping schools and vocational training laboratories, practical classes, courses, training and internships for students, courses, training and postgraduate studies for teachers, and cooperation with employers. One of the greatest successes of the projects is the acquisition of professional competences by students, and thus improving their situation on the labor market, especially through direct contact with the working environment and employers. The reputation of schools and the interest in them also increased.

According to the respondents, the most useful were those forms of support that were related to the acquisition of specific professional skills - internships, apprenticeships and practical lessons at the workplace, with a potential employer. Activities related to regional specializations, modern education in the field of ICT and health and quality of life services, especially oriented towards supporting seniors (in the light of the aging of the society), should also be supported. More than half of the surveyed students in the last and penultimate classes (72%) plan to continue their education in formal or non-formal modes after completing their education in the current school. More than a half (54%) also plan to start work within two or three years after leaving a vocational education school.

Projects had little deadweight effect as the resources allocated by the managing authority were not sufficient to meet the needs of the schools, in particular those related to equipment. Therefore, project activities would not be possible to implement to this extent without EU funds. Projects can also be considered cost effective as the support targeted at the school covers a large group of participants over many years.

It is necessary to strengthen the scoring of activities enabling students to experience real contact with the working environment, as well as durability, systematicity and variety of forms of cooperation with employers. The desired model includes permanent cooperation, including both traditional forms, such as internships, as well as other activities: creating patronage classes, conducting classes by employers, exchange of information between employers and school staff, primarily vocational education teachers, financial support from employers, study trips and company visits. Patronage over such cooperation should be assumed by the leading body.

Support for teachers can be considered useful and sustainable, although there is no clear evidence that it has already translated into an increase in students' competences and skills at this stage. There is also a need to continue infrastructure support, especially in the field of vocational training. The pandemic and the war in Ukraine worsened the mental health of children and adolescents, therefore it is recommended to include psychological and

pedagogical support in the types of projects from the 2021-2027 perspective. There is a need of, inter alia, further hardware support for students and teachers. Vocational education in its practical dimension in a remote form is particularly difficult, therefore it is recommended to continue supporting students and schools in the field of remote education.

The most frequently indicated needs related to the arrival of female refugees and refugees from Ukraine, which can be at least partially satisfied under EU funds, is the preparation of methodological guidelines on how to include Ukrainian youth / children in the Polish education system and Polish social life.

Sub-measure 9.2.1 Support for vocational education, Sub-measure 9.2.2 Support for vocational training in the Opole Agglomeration, Measure 9.3 Support for lifelong learning, Measure 9.4 Support for lifelong learning under the European Civic Fund (field of lifelong learning)

In total, 17 705 people were supported under the above-mentioned sub-measures, which constitutes 3% of the total number of adult inhabitants of the Opolskie Voivodeship. There are vocational courses aimed at improving qualifications, giving qualifications to practice the profession or improving competences in the given profession, as well as courses in the field of TIK and foreign languages. Support is directed mainly to people with low qualifications, inhabitants of rural areas and people over 50 years of age. The target values of the indicators assumed in the Program, relating to the total number of participants and the above-mentioned target groups, were exceeded. The impact of the COVID-19 pandemic on the implementation schedule of non-competitive projects of Sub-measure 9.2.1 and Measure 9.4 was noted. They were started only in 2021, but there is no risk of not achieving the goals by 2023.

The usefulness of the support is varied and determined by factors such as the economic situation, consequences of the COVID-19 pandemic, and the availability of forms of support in the BUR database. Project participants in Measure 9.3 – support in the area of foreign languages and TIK – did not change their professional situation as a result of the support and did not increase the frequency of using various forms of lifelong learning compared to the situation before the project. The usefulness of support in this area concerns not so much increasing competitiveness on the labor market, but increasing the self-esteem of participants, improving functioning in everyday, non-professional life, which is related to the fact that the support covers people with the lowest competences in these areas.

Taking into account the fact that the support in this Measure was difficult to access for people with higher than basic knowledge of ICT and foreign languages, and its usefulness among participants from disadvantaged groups (50+, low qualifications, inhabitants of rural areas), it is recommended to increase the chances of participation people from outside disadvantaged groups in lifelong learning projects in the 2021-2027 perspective.

In the course of the study, the insufficient availability of educational counseling for adults was diagnosed, so it is recommended to consider the implementation of a non-competitive project, standardizing such services available in each district of the region. There was also identified a high need to use longer and relatively expensive forms of support for vocational education of adults – e.g. postgraduate studies or advanced language courses. However, they require assumptions about their financing, e.g. through the cost revaluation of a training voucher, its higher maximum value, in the case of earmarking for longer forms of specialist lifelong learning.

Support for continuing vocational education under Measure 9.4 is characterized by high usefulness and innovation. Interventions implemented under the offers of non-governmental organizations fill the gaps in the BUR, result directly from the needs of the regional environment, are "tailored". Including the participation of residents in the evaluation of offers carries a real potential to popularize vocational lifelong learning. It is recommended to include in the scope of support long-term forms, e.g. two-year courses and training, which may further contribute to the implementation of the added value of this model.

Including refugees from Ukraine in the system of lifelong learning is difficult and costly, mainly due to the language barrier. It seems that it will be possible to introduce it after the previous min. 2-year foreign language teaching courses under another priority FEO 2021-2027.

1 Wprowadzenie

Głównym celem badania była ocena realizacji dotychczasowych działań na rzecz edukacji ogólnej, zawodowej oraz ustawicznej podejmowanych w ramach RPO WO 2014-2020, a także analiza aspiracji społecznych i zawodowych uczniów szkół ponadpodstawowych oraz osób dorosłych w wieku aktywności zawodowej.

Cele szczegółowe badania objęły następujące zagadnienia:

- a) Ocena użyteczności, skuteczności zastosowanych form wsparcia udzielonych w ramach Poddziałań 9.1.1, 9.1.2 i 9.1.5 oraz Działań 9.2, 9.3 i 9.4 RPO WO 2014-2020 pod kątem realnych potrzeb odbiorców, teraźniejszych wyzwań edukacyjnych oraz ich wpływu na poprawę sytuacji uczestników projektów, jak i możliwości wykorzystania przez nich nabytych kluczowych kompetencji i kwalifikacji niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy;
- b) Poznanie planów i aspiracji edukacyjnych, zawodowych oraz migracyjnych uczniów szkół ponadpodstawowych i osób dorosłych (w wieku aktywności zawodowej) oraz czynników warunkujących ich pozostanie na opolskim rynku pracy;
- c) Ocena wsparcia udzielonego w trakcie trwania pandemii COVID-19 oraz analiza wykorzystania kluczowych kompetencji TIK oraz sprzętu i oprogramowania informatycznego w ramach nauczania zdalnego;
- d) Wypracowanie zestawu wniosków i rekomendacji w celu zwiększenia skuteczności, użyteczności i trwałości oferowanego wsparcia w obszarze edukacji, użytecznych w realizacji polityki rozwoju regionalnego do 2030 roku w województwie opolskim.

W związku z kryzysem humanitarnym wynikającym z wojny na Ukrainie i napływem uchodźców do Polski, w tym do województwa opolskiego (głównie kobiet i dzieci w wieku szkolnym), dodatkowym celem badania stało się rozpoznanie możliwości i barier wsparcia tej grupy docelowej w obszarach badania.

Proces badawczy miał na celu udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Kształcenie ogólne:

1. W jakim stopniu Program wpłynął na zaspokojenie indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz jakie działania w przyszłości powinny być realizowane na poziomie regionalnym w zakresie indywidualizacji nauczania, szczególnie w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
2. Jaka jest użyteczność i skuteczność wsparcia pod kątem podniesienia u uczniów kompetencji kluczowych oraz właściwych postaw niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy?
3. Jaka skala absolwentów szkół znalazła zatrudnienie zaraz po zakończeniu edukacji i jaka część absolwentów szkół kontynuowała naukę? w jakim stopniu wsparcie otrzymane w ramach projektów pomogło im w znalezieniu zatrudnienia?

4. Czy z uwagi na zmieniające się potrzeby rynku pracy istnieje potrzeba rozszerzenia wsparcia skierowanego do uczniów o podnoszenie kwalifikacji/kompetencji twardych?

Pomoc stypendialna:

5. Jaka jest skala udzielonego wsparcia (pod względem osobowym i finansowym) w ramach pomocy stypendialnej RPO WO 2014-2020 w stosunku do potrzeb i oczekiwań odbiorców oraz wiedzy beneficjentów projektów? Czy limity i ograniczenia w realizacji tego typu projektów powinny zostać zmodyfikowane, czy też utrzymane w kolejnej perspektywie finansowej?
6. Czy pobieranie stypendiów ułatwiło stypendystom (zarówno uczniom szkół kształcenia ogólnego jak i zawodowego) pokonanie barier w rozwoju edukacyjnym oraz czy i w jakim stopniu przyczyniło się do osiągnięcia przez nich wyższego poziomu wykształcenia? Jaką rolę odegrała wysokość otrzymanego stypendium?

Szkolnictwo zawodowe

7. Czy i w jakim stopniu wsparcie na rzecz poprawy jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego wpłynęło na dostosowanie kwalifikacji, kompetencji i umiejętności zawodowych mieszkańców regionu do wymagań stale zmieniającego się rynku pracy? w jakim stopniu wsparcie to wpłynęło na zwiększenie szans zatrudnienia przyszłych absolwentów na regionalnym rynku pracy? Jaka skala absolwentów szkół zawodowych znalazła zatrudnienie zaraz po zakończeniu nauki? w jakim stopniu wsparcie pomogło w znalezieniu zatrudnienia, w tym zgodnego z ukończonym kierunkiem?
8. Jaki jest stopień dostosowania systemu kształcenia zawodowego w regionie do potrzeb specjalizacji regionalnych (w tym inteligentnych) oraz budowy jego konkurencyjności? Czy i w jakim zakresie powinno nastąpić większe uspołnienie ze specjalizacjami wskazanymi w Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Opolskiego do 2030 roku?
9. Jakie działania były podejmowane w zakresie współpracy szkół i placówek z otoczeniem społeczno-gospodarczym? Czy te działania były adekwatne do potrzeb wskazanych podmiotów? Jakie działania należy podjąć by zwiększyć skuteczność i jakość przedmiotowej współpracy?
10. Jaki model współpracy pomiędzy pracodawcami a placówkami prowadzącymi kształcenie zawodowe w zakresie organizowania praktycznej nauki zawodu i przygotowania zawodowego jest najwłaściwszy do wdrożenia w województwie opolskim? Jakie są możliwe do wypracowania mechanizmy służące nawiązywaniu, pogłębieniu tej współpracy?

Kształcenie ustawiczne:

11. Czy i w jakim zakresie działania z zakresu kształcenia ustawicznego w okresie programowania 2014-2020 są dostosowane do rzeczywistych potrzeb i wymagań regionu (w aspekcie rynku pracy) i jego mieszkańców?

12. Jaki powinien być zakres form kształcenia możliwy do uwzględnienia w ramach kształcenia ustawicznego? Czy zakres ten powinien być w jakimś stopniu ograniczony?
13. Jakie grupy docelowe i dlaczego powinny w pierwszej kolejności mieć możliwość skorzystania ze wsparcia w ramach kształcenia ustawicznego?
14. Jakie podejście beneficjenci stosowali w metodologii pomiaru osiągniętych wartości wskaźników dotyczących nabywania kompetencji? Czy określali minimalny poziom wymagań, powyżej którego uznawano, że nabycie kompetencji miało miejsce oraz w jaki sposób prowadzili ocenę efektów uczenia się, osiąganych przez uczestników projektów (uczniów i nauczycieli oraz osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym)?
15. W jakim stopniu założenia Europejskiego Budżetu Obywatelskiego² oraz oferty wyłonione do realizacji zadań w zakresie nabycia i/lub podnoszenia kwalifikacji/kompetencji osób dorosłych stanowią odzwierciedlenie potrzeb i oczekiwań mieszkańców województwa opolskiego oraz regionalnego i lokalnego rynku pracy?
16. Jakie są mocne i słabe strony zaproponowanego modelu realizacji EBO? Czy należy, a jeśli tak to jak, przemodelować jego formułę w latach 2021-2027? Na jakich obszarach skoncentrować wsparcie w ramach EBO w nowej perspektywie finansowej?

Efekty projektów edukacyjnych:

17. Jakie typy działań podejmowane w projektach z obszaru edukacji dominują w ramach RPO WO 2014-2020? w jakim zakresie typy projektów były łączone i czy sprzyjało to wyższej użyteczności realizowanych działań? Czy zrealizowane projekty były kontynuacją wcześniej prowadzonej polityki?
18. Jaka jest efektywność kosztowa osiągniętych efektów?
19. Jakie czynniki wpływają na osiągnięte efekty oraz jakie są bariery we wdrażaniu projektów (z uwzględnieniem charakterystyki uczestników projektów oraz specyfiki wykorzystywanych instrumentów wsparcia)?
20. Czy zrealizowane w obszarze edukacji projekty w ramach RPO WO 2014-2020 przyniosły dodatkowe efekty względem zaplanowanych w Programie (wartość dodana)? Jeśli tak to jakie i w jaki sposób są one dostrzegane?
21. Czy występują działania pozwalające zwiększać jakość i dostępność edukacji, których ze względu na formułę Działań i Poddziałań RPO WO 2014-2020 w obszarze edukacji, szkoły nie mogły realizować? Jakie to działania oraz czy w przyszłości mogą być one wdrażane, jeżeli tak to z jakich źródeł?

² Pilotażowy projekt realizowany w województwie opolskim, który ma pozwolić dorosłym mieszkańcom Opolszczyzny na zdobycie nowych kwalifikacji i kompetencji przydatnych zarówno na rynku pracy, jak i w rozwijaniu swoich pasji (za pośrednictwem wyłonionych w otwartych konkursach ofert – regionalnych organizacji pozarządowych).
Zob.: <https://www.opolskie.pl/europejski-budzet-obywatelski/>

22. Jakie efekty przyniosła realizacja projektów edukacyjnych oraz które z tych efektów mogą mieć charakter skutków pozornych (niezależnych od udzielonego wsparcia)? Które rezultaty w największym stopniu zależą od udzielonego wsparcia, a które w najmniejszym?
23. Jak duży jest efekt zachęty i zdarzenia niezależnego (deadweight) w przypadku projektów edukacyjnych realizowanych w województwie opolskim? Które z realizowanych przez szkoły działań zostałyby podjęte niezależnie od udzielonego wsparcia?
24. Jaka jest użyteczność, skuteczność i trwałość wsparcia dedykowanego nauczycielom kształcenia ogólnego i zawodowego oraz czy i w jakim stopniu wsparcie doskonalenia, podnoszenia i nabywania kompetencji i kwalifikacji nauczycieli wpłynęło na podniesienie jakości nauczania w regionie, w tym wzrost kompetencji i umiejętności uczniów?
25. W jakim stopniu potrzeby infrastrukturalne instytucjonalnych odbiorców wsparcia zostały zaspokojone w perspektywie 2014-2020 i czego one dotyczyły? Czy i w jakim zakresie oraz w stosunku do jakich placówek wsparcie to jest nadal wymagane w perspektywie do 2030 roku, mając na uwadze „ograniczenia” wynikające ze wsparcia tego typu zadań w ramach RPO WO 2014-2020 i FEO 2021-2027?
26. Czy i w jakim zakresie kryteria wyboru projektów przyczyniły do realizacji w regionie optymalnych form wsparcia z punktu widzenia realizacji celów OP IX RPO WO 2014-2020?

Plany na przyszłość:

27. Jakie są plany i aspiracje edukacyjne oraz zawodowe uczniów szkół ponadpodstawowych? Jakie są zamierzenia migracyjne przyszłych absolwentów oraz co na nie wpływa, w tym jakie czynniki warunkują ich pozostanie na rynku pracy województwa opolskiego?
28. Jakie są aspiracje edukacyjne oraz zawodowe osób dorosłych w wieku aktywności zawodowej?

Wpływ pandemii COVID-19

29. Jaki był wpływ pandemii COVID-19 na realizację trwających projektów w ramach wskazanych Działań i Poddziałań oraz w jakim stopniu pandemia wywarła wpływ na odbiorców wsparcia?
30. Jakie rodzaje wsparcia zostały udzielone szkołom w trakcie trwania pandemii³ oraz czy przyczyniły się one do poprawy jakości nauczania zdalnego w tym czasie oraz wzrostu umiejętności i kompetencji w zakresie edukacji zdalnej?

³ Z rozróżnieniem źródeł tego wsparcia oraz przy weryfikacji zakresu wsparcia z rozróżnieniem np. na: wsparcie techniczne, wsparcie szkoleniowe oraz działania informacyjno-edukacyjnych, zakres wykorzystanych narzędzi, w tym ich użyteczności i intuicyjności.

31. Jakie bariery zidentyfikowane zostały podczas nauczania zdalnego oraz czy i w jakim zakresie mogą one być w przyszłości usunięte?
32. Jakie są najistotniejsze potrzeby uczniów i rodziców oraz nauczycieli i dyrektorów szkół możliwe do zrealizowania w przedmiotowym wymiarze w ramach przyszłych projektów edukacyjnych?
33. W jakim stopniu efekty realizowanych wcześniej projektów w obszarze edukacji, w tym m.in. umiejętności nabyte z zakresu TIK wpłynęły na jakość procesu dydaktycznego realizowanego w okresie pandemii?
34. Które elementy dotyczące procesu kształcenia (ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia zawodowego) mogą być realizowane z wykorzystaniem nauczania zdalnego, a które są niemożliwe do realizacji?

Kryzys humanitarny – uchodźcy z Ukrainy

35. Jakie są możliwości szkół, otoczenia społeczno-gospodarczego, koordynatorów oświaty oraz podmiotów kształcenia ustawicznego osób dorosłych dotyczące włączenia dzieci i młodzieży ukraińskiej do polskiego systemu edukacji oraz włączenia ukraińskich uchodźczyń do opolskiego rynku pracy?
36. Jakie są bariery skutecznego włączenia uchodźców do systemu edukacji i rynku pracy?
Jakie są możliwe środki zaradcze?
37. W jakim zakresie należy uwzględnić pomoc dla uchodźców z Ukrainy w FEO 2021-2027?
Jakie są alternatywne źródła jej finansowania?

Badaniem objęte zostały interwencje realizowane w OP IX Wysoka jakość edukacji w ramach następujących Działań i Poddziałań:

- ✓ Poddziałanie 9.1.1 Wsparcie kształcenia ogólnego
- ✓ Poddziałanie 9.1.2 Wsparcie kształcenia ogólnego w Aglomeracji Opolskiej
- ✓ Poddziałanie 9.1.5 Programy pomocy stypendialnej
- ✓ Poddziałanie 9.2.1 Wsparcie kształcenia zawodowego
- ✓ Poddziałanie 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego w Aglomeracji Opolskiej
- ✓ Działanie 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego
- ✓ Działanie 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego

Badanie zostało zrealizowane przy zastosowaniu triangulacji metodologicznej, w oparciu o model TBE (Theory-based evaluation) w okresie luty-czerwiec 2022 roku.

2 Opis metodologii badania

Katalog metod badawczych obejmował:

1. Analizę desk research obejmującą następujące kategorie danych zastanych:
 - dokumenty programowe RPO WO 2014-2020;
 - dokumentacja konkursowa w ramach poddziałań i działań objętych wsparciem;
 - wnioski o dofinansowanie projektów oraz wnioski o płatność;
 - sprawozdania z realizacji Programu;
 - wnioski o przyznanie stypendium w ramach 9.1.5 RPO WO 2014-2020 w roku szkolnym 2020/2021 wraz ze sprawozdaniami;
 - oferty wybrane do dofinansowania w ramach EBO;
 - dane monitoringowe z systemu SL2014;
 - dane GUS BDL;
 - założenia FEO na lata 2021-2027, projekty Programu;
 - wyniki/poziom zdawalności egzaminów końcowych szkół podstawowych i egzaminów maturalnych;
 - regionalne analizy dotyczące losów zawodowych absolwentów;
 - raporty, analizy i opracowania wyszczególnione w rozdziale 8 niniejszego raportu.
2. Wywiady FGI z następującymi kategoriami respondentów (łącznie 11 FGI):
 - przedstawicielami szkół na poziomie kształcenia ogólnego będącymi beneficjentami/odbiorcami wsparcia w ramach Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 RPO WO 2014-2020 (11 osób – przedstawiciele 6 szkół);
 - przedstawicielami szkół na poziomie kształcenia zawodowego będącymi beneficjentami/odbiorcami wsparcia w ramach Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 RPO WO 2014-2020;
 - przedstawicielami beneficjentów realizujących projekty w ramach Działania 9.3 oraz Działania 9.4 RPO WO 2014-2020 (12 osób – przedstawiciele 7 szkół);
 - przedstawicielami IZ i IP RPO WO 2014-2020 odpowiedzialnymi za realizację projektów edukacyjnych (15 osób);
 - przedstawicielami rodziców/opiekunów uczniów/stypendystów realizujących indywidualny plan rozwoju (18 osób);
 - przedstawicielami rodziców/opiekunów uczniów oraz samych uczniów biorących udział w projektach Poddziałania 9.1.1; 9.1.2 w podziale na uczniów szkół podstawowych (1. FGI – 13 osób) i uczniów szkół ponadpodstawowych (2. FGI- 11 osób);
 - przedstawicielami rodziców/opiekunów uczniów oraz samych uczniów biorących udział w Poddziałania 9.2.1; 9.2.2 (12 osób);

- przedstawicielami organizacji pracodawców, przedsiębiorcami i partnerami społeczno-gospodarczymi (10 osób);
 - przedstawicielami NGO wyłonionymi w otwartym konkursie ofert w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego (13 osób);
 - koordynatorami wojewódzkimi w zakresie systemu oświaty (Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, Kuratorium Oświaty, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, organy prowadzące szkoły itp. – 12 osób).
3. Wywiady telefoniczne CAWI/CATI z następującymi kategoriami respondentów:
- nauczycielami – uczestnikami projektów Poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.2.1 i 9.2.2 – odbiorcy form wsparcia – n=225;
 - uczniami szkół kształcenia zawodowego (Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2) – uczestnicy projektów i odbiorcy wsparcia – n=169;
 - osobami dorosłymi uczestniczącymi w kształceniu ustawicznym (Działanie 9.3 – uczestnicy projektów i odbiorcy wsparcia) – n=217;
 - uczniami przedostatnich i ostatnich klas szkół ponadpodstawowych (Poddziałanie 9.1.1, 9.1.2, 9.2.1, 9.2.2) – uczestnicy projektów i odbiorcy wsparcia – n=458;
 - dyrektorami szkół kształcenia ogólnego i zawodowego (Poddziałanie 9.1.1, Poddziałanie 9.1.2, Poddziałanie 9.2.1 i Poddziałanie 9.2.2) – instytucjonalni odbiorcy wsparcia – n=287;
 - beneficjentami projektów Poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.2.1 i 9.2.2 – n=62.
4. Wywiady indywidualne pogłębione (IDI) z następującymi respondentami:
- beneficjentem projektu pozakonkursowego Poddziałania 9.1.5;
 - beneficjentem i koordynatorem Europejskiego Budżetu Obywatelskiego;
 - beneficjentem projektu pozakonkursowego Poddziałania 9.2.1 – przedstawicielem Regionalnego Centrum Rozwoju Edukacji.
5. Panel ekspertów – 1 spotkanie z przedstawicielami Zespołu Zadaniowego ds. ewaluacji edukacji oraz potencjalnymi adresatami zaleceń, które zostało przeprowadzone na etapie uzgodnień ostatecznych zapisów raportu końcowego.

3 Ocena użyteczności, skuteczności zastosowanych form wsparcia udzielonych w ramach Poddziałań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5 oraz 9.2.1, 9.2.2, 9.3 i 9.4 RPO WO 2014-2020

3.1 Kształcenie ogólne – Poddziałanie 9.1.1 i Poddziałanie 9.1.2

3.1.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia

Wsparcie dla edukacji ogólnej realizowane jest w Programie w ramach Osi Priorytetowej IX pn. Wysoka jakość edukacji, poprzez Poddziałania: 9.1.1 Wsparcie kształcenia ogólnego oraz 9.1.2 Wsparcie kształcenia ogólnego w Aglomeracji Opolskiej. Poddziałania te mają realizować cel szczegółowy Osi Priorytetowej: podniesienie u uczniów kompetencji kluczowych i uniwersalnych niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy oraz rozwój indywidualnego podejścia do ucznia, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

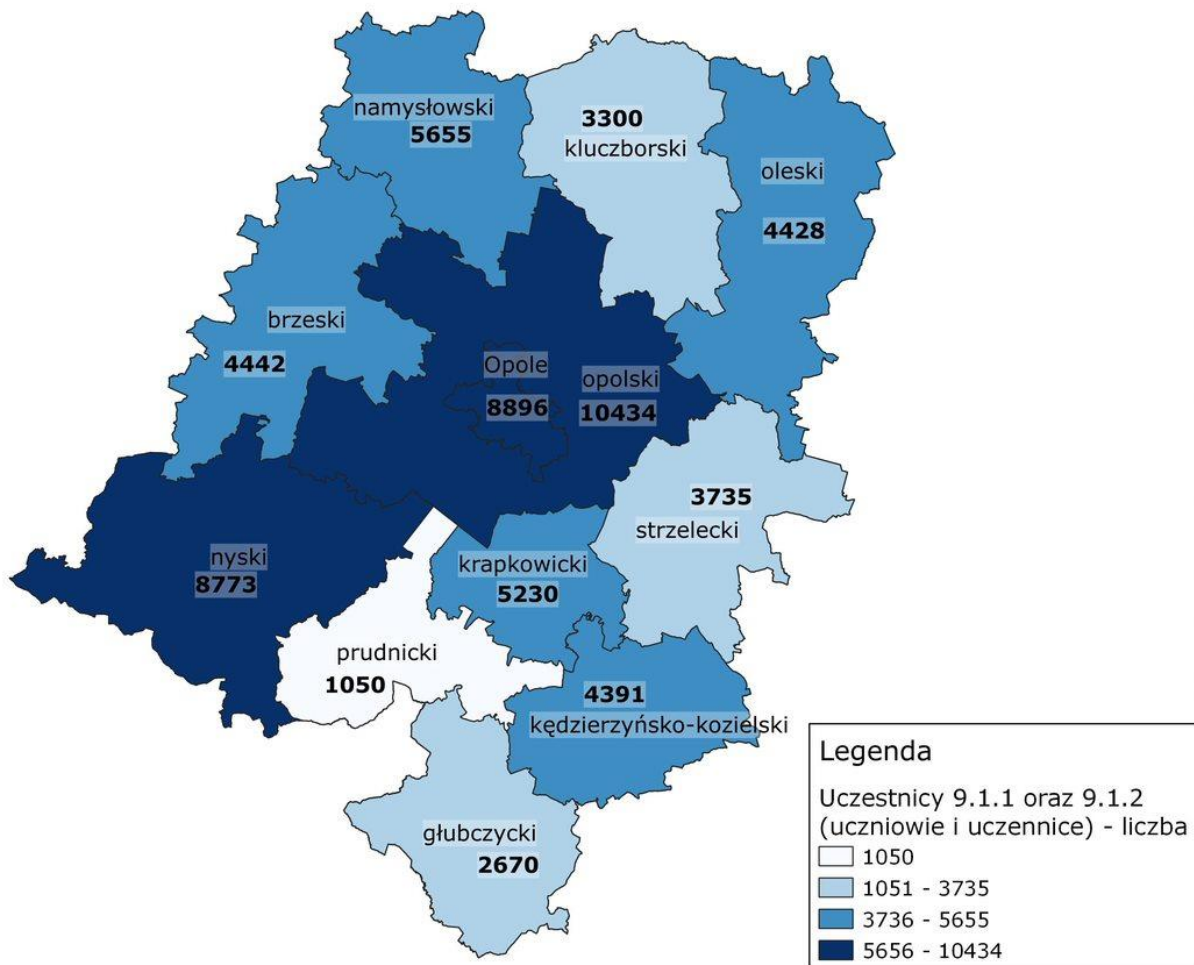
Efekty kwantyfikowalne wsparcia

Do dnia 28.02.2022 r. wsparciem w ramach Programu, obejmującym rozwijanie kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy, objęto 63 518 uczniów przy zakładanej wartości docelowej wskaźnika wynoszącej 30 000 uczniów.

W ramach tej liczby wsparto 45 509 uczniów z obszarów wiejskich, przy zakładanej wartości wskaźnika 9 500 osób, co wskazuje, że **wsparcie wyraźnie częściej trafia do mieszkańców obszarów wiejskich regionu**. Jest to o tyle istotne, że zgodnie z diagnozą, przeprowadzoną na potrzeby RPO WO 2014-2020, na obszarach wiejskich i w małych miastach regionu notowano gorsze wyniki egzaminów gimnazjalnych (obecnie egzaminu ósmoklasisty) niż w średnich i dużych miastach. Tendencja ta utrzymuje się w kolejnych latach wdrażania Programu. Niemniej należy podkreślić, że w zakresie wyników egzaminu z języka polskiego i matematyki różnica między obszarami wiejskimi i małymi miastami a miastami od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców sukcesywnie maleje. W miastach powyżej 20 tys. i powyżej 100 tys. (Opole) utrzymuje się tendencja zdecydowanie lepszego wyniku z języka obcego. Nadal wyniki egzaminów w szkołach w Opolu, w porównaniu ze szkołami z pozostałych gmin i powiatów regionu, są zdecydowanie wyższe we wszystkich egzaminowanych obszarach.

Rozkład terytorialny wsparcia wskazuje na wyraźną dominację powiatu opolskiego (10 434 uczniów) i miasta Opole (8 896 uczniów). Duża liczba uczniów (8 773) skorzystała ze wsparcia również w powiecie nyskim, co jest o tyle zrozumiałe, że jest to powiat o największej w regionie liczbie ludności w wieku 5-19 lat. Warto jednak zwrócić uwagę, że różnice w liczbie uczniów wspartych w ramach Programu są wyraźne i nie pozostają w jednoznacznym związku z liczbą ludności w tym wieku. Na przykład w powiecie prudnickim, mającym mniejszą o ok. 50 procent liczbę ludności w kategorii 5-19 lat niż powiat nyski, ze wsparcia skorzystało niemal dziewięciokrotnie mniej uczniów.

Mapa 1 Liczba uczniów korzystających ze wsparcia w ramach projektów kształcenia ogólnego Poddziałiań 9.1.1 i 9.1.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022

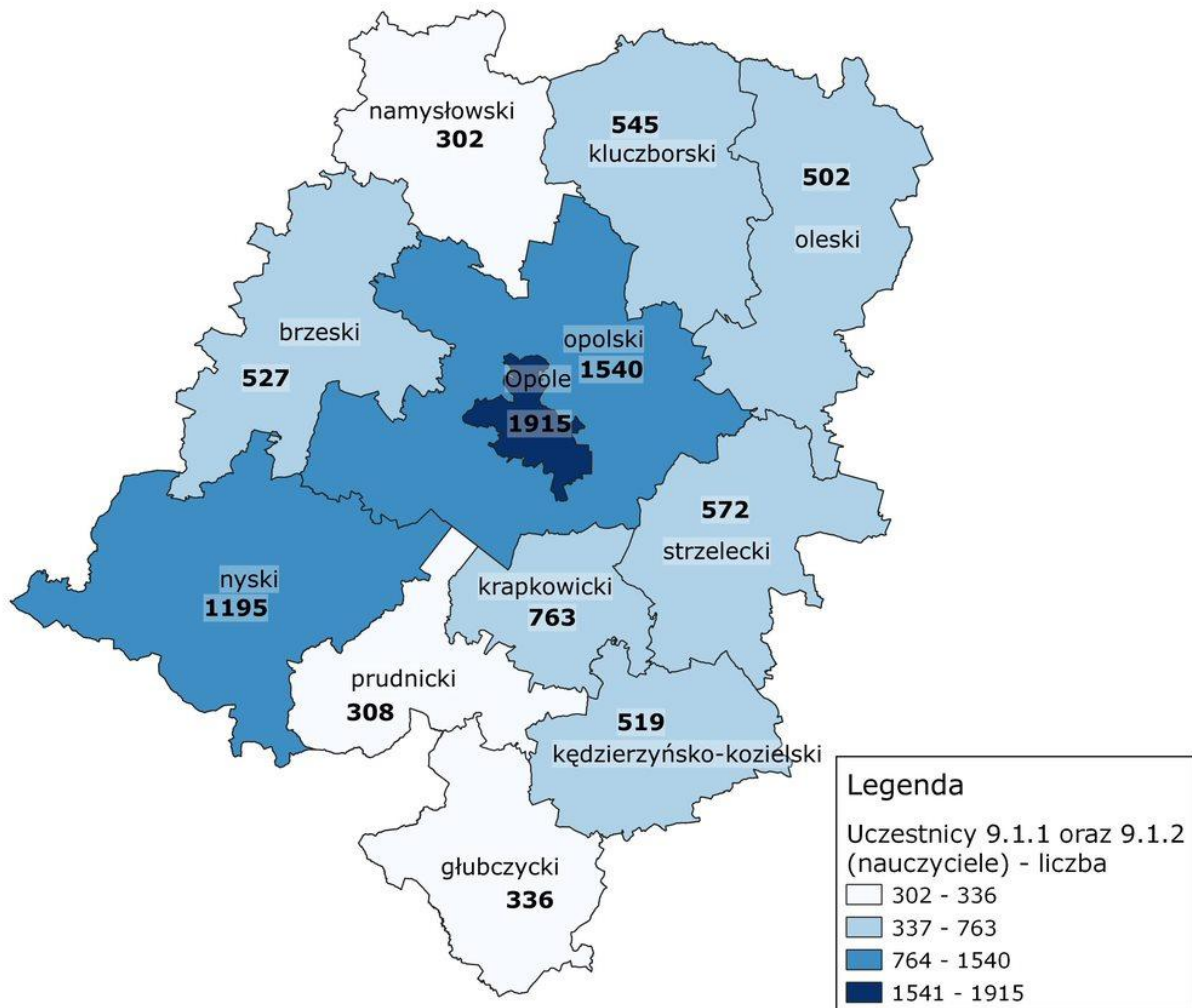


Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników z SL2014, stan na dzień 28.02.2022.

W ramach Programu doposażono pracownie przedmiotowe w 617 szkołach, przy zakładanej wartości wskaźnika wynoszącej 310 szkół. Ponadto 847 szkół i placówek edukacyjnych wyposażono w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych, przy założonej wartości wskaźnika na poziomie 230.

Wsparciem w ramach Programu objęto też 9 312 nauczycieli (przy zakładanej wartości wskaźnika na poziomie 3 950), 5 289 nauczycieli objęto wsparciem z zakresu TIK (przy zakładanej wartości wskaźnika: 2 000).

Mapa 2 Liczba nauczycieli kształcenia ogólnego, korzystających ze wsparcia w ramach projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2017-2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników SL2014, stan na dzień 28.02.2022

Terytorialny rozkład wsparcia udzielonego nauczycielom jest podobny do rozkładu wsparcia skierowanego do uczniów. Wskazuje zatem na to, że w regionie występują zdecydowane różnice zdolności absorpcyjnych środków skierowanych na rozwój edukacji ogólnej. Z jednej strony powiaty takie jak opolski i miasto Opole realizują projekty zapewniające wsparcie zdecydowanej większości potencjalnych odbiorców, z drugiej zaś obserwować można powiaty przejawiające wyraźnie niższą aktywność w pozyskiwaniu środków RPO WO 2014-2020. Zważywszy jednak na zdecydowane przekroczenie wartości wszystkich omówionych wyżej wskaźników, należy stwierdzić, że realizacja Programu w regionie charakteryzuje się wysoką skutecznością w wymiarze ilościowym.

Wysoko należy ocenić fakt, iż z uwagi na to, że region posiada strukturę instytucjonalną (Regionalny Zespół Wsparcia Placówek Edukacyjnych), która realizuje i mogłaby realizować

w szerszym zakresie projekty obejmujące więcej powiatów, zaplanowano w okresie 2021-2027 realizację projektu w trybie pozakonkursowym, skierowanego m.in. do organów o niskich lub zerowych wynikach w pozyskiwaniu środków UE, po uprzednim rozpoznaniu ich potrzeb.

Analizy eksperckie członków zespołu badawczego wskazują na następujące czynniki wpływające na niską zdolność aplikacyjną gmin w obszarze wsparcia EFS:

- brak stałego zespołu mogącego wdrażać działania projektowe (np. w przypadku projektów edukacyjnych, dla nauczycieli pracujących w małych wiejskich szkołach jest to jedno z kilku źródeł zatrudnienia, stąd trudno jest im pogodzić działania projektowe realizowane w jednej szkole z pracą w kolejnych szkołach);
- niewielka liczba uczniów w szkole, stąd wysokie ryzyko niezrealizowania celów projektowych w przypadku rezygnacji niektórych uczniów;
- brak wystarczającej liczby pracowników, po stronie beneficjenta, posiadających umiejętności w zakresie projektowania wsparcia i prowadzenia rozliczeń projektowych;
- brak doświadczenia, niski kapitał relacyjny beneficjenta lub odbiorców instytucjonalnych wsparcia np. w kontekście pozyskiwania wykonawców zadań dodatkowych, organizacji wyjazdów edukacyjnych, itp.
- niski kapitał obywatelski i społeczny w danej lokalizacji, skutkujący brakiem presji na poprawę jakości edukacji;
- wysoki stopień zadłużenia i niska płynność finansowa danej JST, skutkująca zmniejszeniem skali inwestycji, angażowania zasobów własnych.

Skuteczność zastosowanych form wsparcia

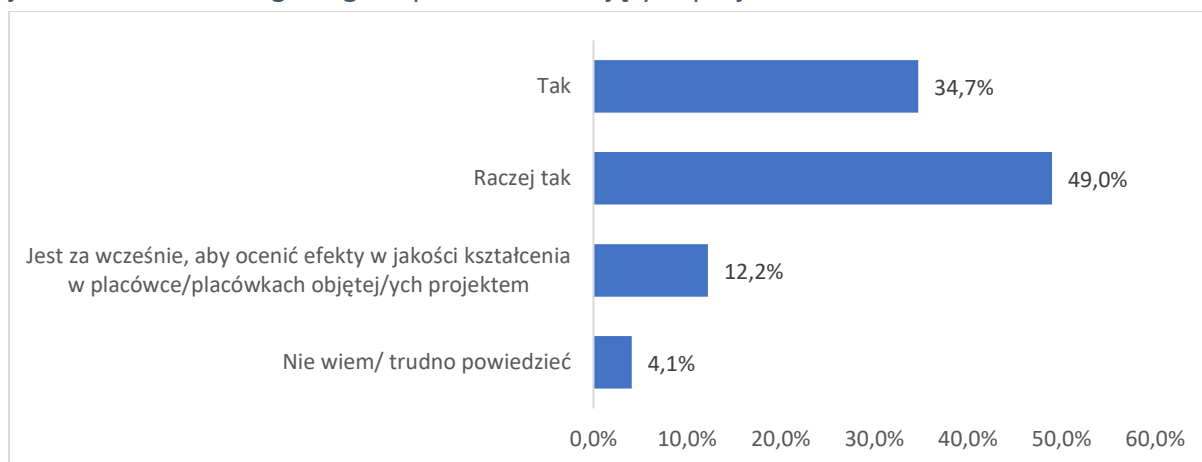
Analiza WoD, połączona z informacjami uzyskanymi w ramach IDI i FGI, pozwala stwierdzić, że w projektach z obszaru edukacji ogólnej **dominuje pięć kategorii działań**, zwykle występujących komplementarnie w ramach jednego projektu:

- zajęcia dodatkowe dla uczniów, obejmujące zarówno formy w szkolne, jak i pozaszkolne;
- doradztwo zawodowe, obejmujące też formy realizowane poza szkołą, począwszy od wyjazdów do potencjalnych miejsc pracy czy nawet staży dla uczniów liceów ogólnokształcących;
- wsparcie doskonalenia zawodowego nauczycieli, zarówno w zakresie nauki przedmiotu, zwłaszcza w zakresie nauki metodą eksperymentu, jak i wsparcie w zakresie wykorzystania TIK w procesie dydaktycznym;
- wyposażenie i doposażenie szkół w nowoczesne pomoce dydaktyczne, zarówno pracowni przedmiotowych, jak i doposażenie z zakresu TIK;
- wsparcie szkół w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wpływ tych form na realizację celu Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 ma kilka wymiarów. W przypadku wsparcia kierowanego do uczniów, działania te mogą mieć wpływ przede wszystkim na wyniki nauczania, w najważniejszej mierze na poprawę zdawalności egzaminów. Kolejnym ich walorem jest uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego zarówno poprzez wprowadzenie metody eksperymentu w pracy szkolnej, jak i poprzez zapewnienie uczniom atrakcyjnych zajęć poza szkołą. Efekt ten jednak wpływa nie tyle na jakość pracy szkoły, co na wyniki pracy pojedynczego ucznia. Jego utrwalenie i przeniesienie skutków uczestnictwa szkoły w projekcie na następne generacje uczniów zależy zarówno od doskonalenia nauczycieli, jak i doposażenia szkół. Respondenci IDI i i FGI (przedstawiciele szkół, przedstawiciel RZPWE, wojewódzcy koordynatorzy oświaty, przedstawiciele IZ/IP) wskazują jednoznacznie, że te trzy elementy są warunkiem trwałej poprawy jakości pracy szkół. Respondenci IDI i FGI wskazują także na ważną wartość dodaną RPO WO 2014-2020 w porównaniu do innych regionów, jaką jest położenie nacisku na różne formy doradztwa zawodowego, począwszy od uzyskiwania kwalifikacji doradców edukacyjno-zawodowych przez nauczycieli, poprzez tworzenie Punktów Informacji i Kariery (PIK), jak i udział w targach pracy, odwiedziny potencjalnych pracodawców, a nawet, w przypadku ogólnokształcących szkół ponadpodstawowych, poprzez możliwość zapoznania się z miejscem pracy w ramach krótkiego stażu. Jak wynika z analizy WoD, większość beneficjentów łączy w projekcie trzy formy, które nazwać można kluczowymi z uwagi na realizację celu Osi Priorytetowej IX (wsparcie uczniów, nauczycieli i doposażenie szkół). W większości projektów występują też działania z zakresu doradztwa zawodowego i wsparcia szkół w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jak wynika z badania ilościowego z beneficjentami, wsparcie nauczycieli w zakresie doskonalenia umiejętności w zakresie kształcenia kompetencji kluczowych realizowane było przez 76,9% respondentów w Poddziałaniu 9.1.1, a w Poddziałaniu 9.1.2 przez 100% respondentów. Zgodnie z zapisami SZOOP dla obu Poddziałania, wsparcie uczniów poprzez kształtowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych zadeklarowało 100% badanych beneficjentów. **Łączenie różnych form wsparcia w ramach jednego projektu jest zatem przyjętą powszechnie praktyką, a odstępstwa od niej wydają się marginalne.** Zdecydowanie służyło to użyteczności udzielonego wsparcia, co zostanie szerzej omówione w następnym rozdziale.

Blisko 74% beneficjentów, badanych metodą ankietową, uważa, że w efekcie realizacji projektów osiągnięto poprawę jakości kształcenia. Według beneficjentów największy wpływ na poprawę jakości kształcenia miało wsparcie uczniów zarówno w zakresie kompetencji kluczowych i uniwersalnych, jak i kształtowanie ich kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych, a następnie doposażenie pracowni przedmiotowych.

Wykres 1 Deklaracje beneficjentów projektów Poddziałania 9.1.1. i 9.1.2 dotyczące poprawy jakości kształcenia ogólnego w placówkach objętych projektem⁴



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród beneficjentów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 [n=49]

W ramach mniej więcej połowy projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 (46% wskazań) stosowano zestandaryzowane formy oceny podniesienia poziomu kompetencji uczniów w wyniku działań projektowych. Co czwarty badany nauczyciel wykorzystywał do oceny efektów zewnętrzne narzędzie oceny poziomu kompetencji ucznia, co piąty opracował do tego celu własne, autorskie testy. Pozostali respondenci opierali swoją ocenę podniesienia kompetencji uczniów w wyniku wsparcia na obserwacji zachowań uczniów lub wynikach codziennych kartkówek lub sprawdzianów.

Efekty dodatkowe wsparcia

W wymiarze jakościowym, na podstawie przeprowadzonych wywiadów indywidualnych i zogniskowanych, można stwierdzić osiągnięcie następujących efektów, wskazujących na realizację celów Osi Priorytetowej IX w obszarze wsparcia kształcenia ogólnego:

- **ogólna poprawa jakości oferty edukacyjnej szkół regionu**, wynikająca z poprawy kompetencji nauczycieli w zakresie objętym Programem, doposażenia szkół, większej atrakcyjności nauki z uwagi na wprowadzenie metody eksperymentu w szkole, a także wprowadzenie atrakcyjnych form zajęć pozaszkolnych, następnie z wprowadzenia elementów przygotowujących ucznia do wyzwań rynku pracy i upowszechnienia indywidualnego podejścia do ucznia;
- **poprawa jakości oferty edukacyjnej na obszarach wiejskich regionu** wynikająca z większego niż zakładano odsetka uczniów z obszarów wiejskich korzystających ze wsparcia. Efekt ów można zaliczyć do efektów nieplanowanych;

⁴ Odpowiedzi na pytanie: Czy osiągnięto poprawę jakości kształcenia w placówce/placówkach objętej/yh projektem w wyniku realizacji projektu?

- **wzmocnienie struktur instytucjonalnych i bazy dydaktycznej, działających na użytek placówek edukacyjnych całego regionu.** Dotyczy to przede wszystkim Regionalnego Zespołu Placówek Wsparcia Edukacji w Opolu, realizującego w ramach Poddziałania 9.1.1 projekt Odkrywcy Sekretów Nauki oraz w ramach Podziałania 9.1.2 projekt Sekrety Nauki – Młodzi Odkrywcy Sekretów Nauki, a także szereg innych, komplementarnych projektów na rzecz poprawy jakości edukacji ogólnej, finansowanych z różnych źródeł.

Nauczyciele odpowiadający na pytanie otwarte ankiety o efekty nieplanowane wsparcia wskazywali ponadto na zwiększenie zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi wśród uczniów (48 spośród 49 respondentów). Pozostałe odpowiedzi nie miały istotności statystycznej.

Jako wartość dodaną w ramach wskazanych trzech typów efektów wyróżnić należy przede wszystkim **zwiększenie atrakcyjności procesu dydaktycznego**, na który składa się szereg czynników związanych z wyposażeniem szkół, doskonaleniem zawodowym nauczycieli i wprowadzeniem różnych form nauki metodą eksperymentu, zarówno w szkole, jak i poza nią. W ocenie uczestników wywiadów zogniskowanych i indywidualnych, zarówno reprezentujących IZ/IP, regionalnych koordynatorów oświaty, przedstawicieli szkół, jak i odbiorców wsparcia, czyli uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych – największą zaletą Programu było szeroko rozumiane wyprowadzenie procesu dydaktycznego poza szkołę: możliwość udziału w zajęciach w dobrze wyposażonych pracowniach, prowadzonych przez RZWPE, zajęcia w innych miejscach edukacji bezpośredniej, jak np. gospodarstwa agroturystyczne, krótkie staże u potencjalnych pracodawców, odwiedziny w zakładach pracy, udział w targach pracy, itp. Warto zwrócić uwagę, że z perspektywy uczniów zajęcia realizowane w szkole przedstawiane były jako mniej użyteczne i generalnie gorzej zostały zapamiętane. W ocenie wojewódzkich koordynatorów oświaty i przedstawiciela RZWPE, takie wyprowadzenie dydaktyki poza szkołę działa na zasadzie pozytywnego sprzężenia zwrotnego - zachęca ucznia do nauki, skłaniając zarazem nauczycieli do rewizji swoich metod nauczania, czemu sprzyja także poprawa jakości wyposażenia pracowni przedmiotowych.

Efekt zachęty i efekt deadweight

W ocenie respondentów badań jakościowych (przedstawiciele IZ/IP, wojewódzcy koordynatorzy oświaty, przedstawiciele szkół, przedstawiciel RZWPE) możliwość otrzymania wsparcia była czynnikiem krytycznym dla realizacji działań. Udzielający odpowiedzi dyrektorzy szkół najczęściej deklarowali jednak, że w przypadku, gdyby ich szkoła nie została włączona do projektu i tak podjęliby działania, na które uzyskali dofinansowanie. Zadeklarowało tak 40,4% dyrektorów, a przeciwnie zdanie wyraziło 16%. Zwraca jednak uwagę bardzo wysoki odsetek odpowiedzi „nie wiem, trudno powiedzieć” – 43,6%, co świadczy o tym, że większość prowadzących placówki edukacyjne nie rozważa realnie takiej ewentualności.

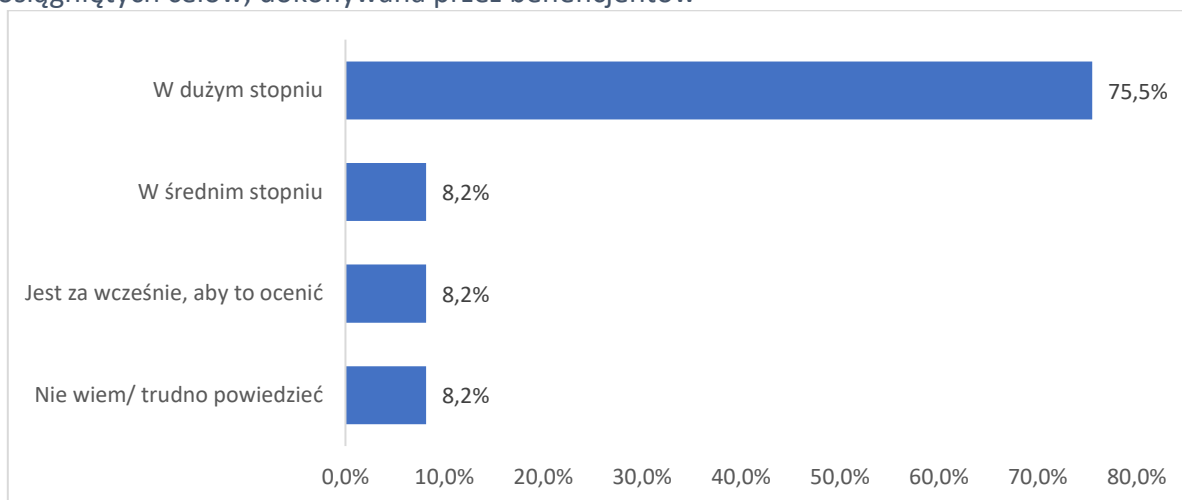
Z badania jakościowego wynika jednak dość jednoznacznie, że organy prowadzące (gminy i powiaty) są gotowe finansować przede wszystkim podstawowe statutowe zadania szkół, natomiast wszelkie działania uatrakcyjniające naukę, czy też zakupy wyposażenia dydaktycznego i TIK, najchętniej finansują ze środków zewnętrznych. Kwestia ta dotyczy wszystkich gmin, nie tylko gmin i powiatów o niskich dochodach budżetowych, które finansują podległe im placówki w największej mierze z subwencji oświatowej. Można zatem przyjąć, że działania na rzecz poprawy jakości edukacji uzależnione są w dużej mierze od finansowania zewnętrznego. W tym sensie można stwierdzić **brak efektu deadweight dla Poddziałiań 9.1.1 i 9.1.2 lub jego ograniczony zakres**. Trudno jednak ocenić, jak realnie zachowywaliby się przedstawiciele organów prowadzących i dyrektorzy placówek edukacyjnych korzystający ze wsparcia w warunkach braku dostępu do dodatkowych, zewnętrznych środków. Postawienie jednoznacznego wniosku w tej kwestii byłoby możliwe po zbadaniu praktyki finansowania edukacji ogólnej przez organy prowadzące i szkoły aplikujące nieskutecznie o środki UE lub rezygnujące z aplikowania.

Efektywność kosztowa osiągniętych efektów

Badanie jakościowe (FGI z przedstawicielami szkół) wykazało, że ze względu na wysoką inflację realizacja wskaźników finansowych projektu napotyka na trudności. Równocześnie jednak, jak stwierdzono na początku rozdziału, liczba uczniów objętych Programem jest dwukrotnie wyższa od zakładanej, a w przypadku nauczycieli założenia zostały przekroczone nawet nieco większym stopniu. Tak samo zostały przekroczone pozostałe wskaźniki produktu, co oznacza w przybliżeniu dwukrotny wzrost efektywności kosztowej w stosunku do zakładanego poziomu.

Beneficjenci oceniający efektywność kosztową własnego projektu, w zdecydowanej większości stwierdzają, że poniesione koszty są adekwatne w stosunku do osiągniętych celów.

Wykres 2 Ocena adekwatności kosztów projektu Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 w stosunku do osiągniętych celów, dokonywana przez beneficjentów⁵



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród beneficjentów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 [n=49]

W przypadku obu Poddziałania na koniec IV kw. 2021 r. całkowita wartość zakończonych i rozliczonych projektów wynosi 105 561 767,29 zł. Przyjąwszy, że wsparciem objęto w ramach tych projektów 63 518 uczniów, oznacza to, że średni koszt wsparcia jednego ucznia wynosi 1 661,92 zł. Efektywność kosztową Programu w zakresie wsparcia kształcenia ogólnego ocenić należy zatem, wzięwszy pod uwagę wszystkie przytoczone wyżej przesłanki – jako wysoką.

Czynniki i bariery wpływające na osiągnięte efekty

Czynniki przyczyniające się do osiągnięcia założonych celów Programu, a także czynniki to utrudniające, analizowane były na dwóch poziomach: działań instytucjonalnych, tj. podjętych przez IZ RPO WO 2014-2020 oraz na poziomie projektu/szkoły i na poziomie uczestnika projektu, jakim był uczeń lub nauczyciel.

Czynniki wpływające na skuteczność wsparcia podzielić można zatem na trzy kategorie:

- uwarunkowania zewnętrzne, zarówno o charakterze szans, jak i barier wpływające na realizację Programu tak na poziomie IZ/IP RPO WO 2014-2020, jak i na poziomie projektu/szkoły, niezależne od zaangażowania interesariuszy Programu, np. sytuacja społeczno-gospodarcza w kraju i w regionie, krajowa polityka edukacyjna, czy - jak wskazały doświadczenia lat 2020-2021 – zagrożenia pandemiczne;
- czynniki instytucjonalne z obszaru zarządzania Programem, czyli sprawność działania IZ/IP oraz użyteczność przyjętych procedur zarówno na etapie aplikowania, jak i realizacji i rozliczania projektu;

⁵ Odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu poniesione koszty w projekcie są adekwatne do uzyskanych efektów?

- praktyka realizatorów projektów: beneficjentów, organów prowadzących (zwykle też w roli beneficjenta), partnerów projektów, dyrektorów szkół, zaangażowanych w realizację projektu nauczycieli oraz wszystkich pozostałych interesariuszy.

Analiza wniosków o płatność, wywiady pogłębione z przedstawicielami IZ/IP i dyrektorami szkół oraz studia przypadku pozwoliły na wskazanie dwóch kluczowych uwarunkowań zewnętrznych będących **barierami w realizacji Programu**:

- problemy i ryzyka wynikające z reorganizacji systemu edukacji ogólnej (przede wszystkim likwidacja gimnazjów);
- pandemia COVID-19.

Reorganizacja ustroju szkolnego była istotna przede wszystkim dla realizacji projektów rozpoczynających się w roku szkolnym 2017/2018, gdyż były one tworzone przy założeniu, że gimnazja są stałym elementem systemu edukacji. W części szkół w projektach tego okresu, w związku z wygaszeniem oddziałów gimnazjalnych, zmniejszyła się liczba uczniów i nauczycieli, co zagroziło, choć w nieznacznym stopniu, realizacji założonych wartości wskaźników. Z kolei w innych szkołach pojawili się uczniowie klas 7-8. Była to grupa generująca nowe potrzeby odnoszące się zarówno do wyposażenia, jak i działań miękkich. Należy również wspomnieć, że wyjściowa diagnoza na potrzeby Programu była opracowywana przy założeniu funkcjonowania trzystopniowego ustroju szkolnego. Zmiana ustroju wygenerowała dodatkowe wyzwania, na które należało odpowiedzieć w ramach projektów. Była to przede wszystkim konieczność objęcia wsparciem uczniów klas 7-8, czego nie przewidziano w diagnozie ogólnej, jak i w diagnozach przedprojektowych do pierwszych naborów.

Pandemia COVID-19 spowodowała konieczność dokonywania zmian w projektach rozpoczynających się w roku 2019. Było to na tyle istotne wyzwanie, że na wsparcie edukacji zdalnej przeznaczono część alokacji obu poddziałań oraz przyjęto trzy dodatkowe wskaźniki produktu: Liczba osób objętych wsparciem w zakresie zwalczania lub przeciwdziałania skutkom pandemii COVID-19; Liczba podmiotów objętych wsparciem w zakresie zwalczania lub przeciwdziałania skutkom pandemii COVID-19; Wartość wydatków kwalifikowanych przeznaczonych na działania związane z pandemią COVID-19. Szczegółowe omówienie tego obszaru znajdzie się w osobnym rozdziale w dalszej części raportu.

Na poziomie instytucjonalnym wystąpił w zasadzie jeden, stosunkowo niewiele ważący czynnik o charakterze bariery: **nadmierna komplikacja i restrykcyjność procedur Programu** zarówno na etapie aplikowania, jak i realizacji projektu. Opinia ta pojawiła się w wywiadach zogniskowanych z przedstawicielami szkół, koordynatorami wojewódzkimi oświaty oraz przedstawicielem RZWPE. Potwierdza to również wynik badania ilościowego – w badaniu ankietowym 65,5% beneficjentów Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2 (odpowiedzi „zgadzam się” i „raczej się zgadzam” łącznie) stwierdza, że we wniosku trzeba podać zbyt szczegółowe dane, które mogą się zmienić w trakcie realizacji projektu. Zarazem też 38,7% beneficjentów

tych Poddziałań stwierdziło, że w kryteriach oceny projektu zwraca się zbyt dużą wagę na kwestie techniczne, a małą na efekty, jakie projekt ma przynieść. W wywiadach zogniskowanych i indywidualnych pojawiła się kilkakrotnie sugestia, że system realizacji Programu wymusza na IZ brak zaufania wobec beneficjenta.

Na poziomie projektów/szkół zidentyfikowano następujące czynniki o charakterze pozytywnym:

- doświadczenie szkół w realizacji innych projektów, dofinansowanych ze środków UE bądź z innych źródeł;
- dobra współpraca organów prowadzących placówki edukacyjne z ich otoczeniem, przy czym współpraca ta może mieć kilka aspektów: współpracy z rodzicami, ze społecznością lokalną (szkoła pełni rolę lokalnego centrum kultury i komunikacji społecznej), z pracodawcami;
- realizacja projektów Młodzi Odkrywcy Sekretów Nauki i Odkrywcy Sekretów Nauki w ramach Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2, zawierających ofertę dla wszystkich szkół regionu;
- komplementarność projektów: działania w ramach projektów uzupełniały się.

Z kolei czynnikiem negatywnym była stwierdzona przez respondentów (przedstawiciele szkół, przedstawiciel RZWPE, przedstawiciele IZ/IP, wojewódzcy koordynatorzy oświaty) niewystarczająca motywacja nauczycieli do udziału w projekcie. Czynnika tego nie można jednak uznać za czynnik działający jedynie na poziomie szkoły/projektu. Zaangażowanie nauczycieli w doskonalenie zawodowe oferowane w ramach projektów ograniczało na pewno fakt, że udział w szkoleniach i innych formach doskonalenia wymagał poświęcenia własnego wolnego czasu.

3.1.2 Użyteczność wsparcia

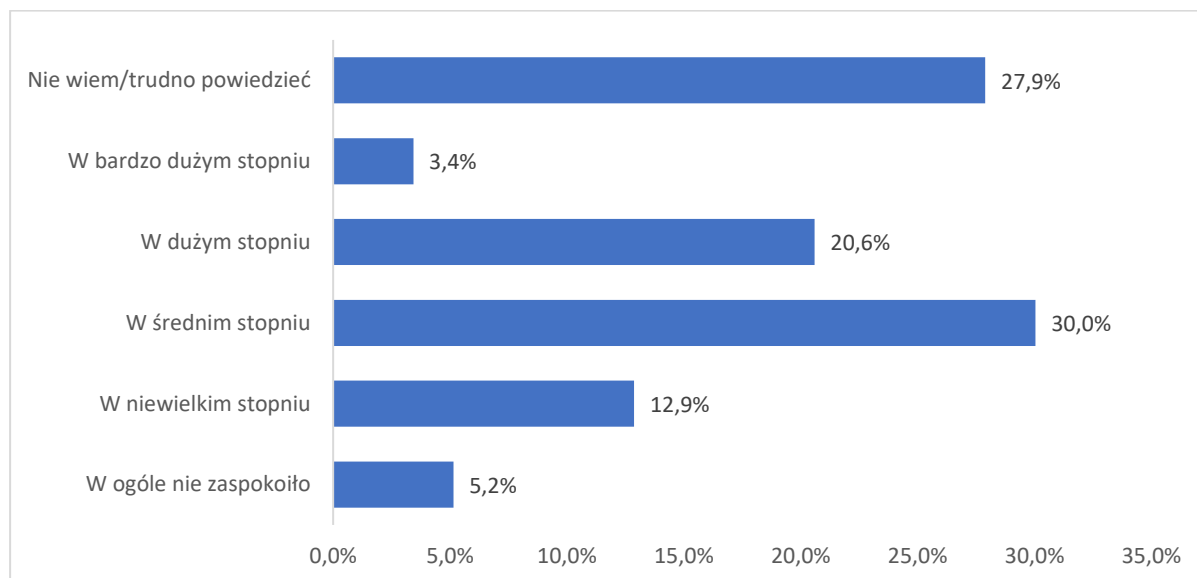
Zaspokojenie indywidualnych potrzeb ucznia

Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 RPO WO 2014-2020 zarówno na poziomie celu, jak i wskaźników oraz możliwych do realizacji form wsparcia zaprogramowane zostały w taki sposób, że warunkiem ich powodzenia jest zaspokojenie potrzeb ucznia i jego sukces edukacyjny oraz sukces na rynku pracy. Logika interwencji w ramach obu Poddziałań koncentruje się zatem nie tyle na ogólnie pojętej poprawie oferty edukacyjnej, co na optymalnym dostosowaniu tej oferty do potrzeb ucznia. Można zatem przyjąć, że podstawową miarą powodzenia Programu w obszarze edukacji ogólnej – choć nie znajdującą wprost odzwierciedlenia we wskaźnikach produktu i rezultatu bezpośredniego – jest zadowolenie ucznia i zaspokojenie jego aspiracji edukacyjnych. Oznacza to także duży nacisk na indywidualizację nauczania, a także zwrócenie uwagi na ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To ostatnie dotyczyć może zarówno uczniów o specjalnych zdolnościach, jak i wszystkich uczniów o różnego typu ograniczeniach w dostępie do edukacji.

Uczniowie szkół ponadpodstawowych, odpowiadający na ankietę CAWI/CATI, oceniają najczęściej zaspokojenie swoich potrzeb edukacyjnych w średnim stopniu (30% deklaracji).

Zważywszy jednak, że 24% respondentów odpowiada, że projekt zaspokoił ich potrzeby w dużym, lub bardzo dużym stopniu, można uznać, że poczucie zaspokojenia własnych potrzeb jest w badanej grupie zadowalające z perspektywy celów Programu. Należy wszakże zwrócić przy tym uwagę na znaczący (27,9%) odsetek odpowiedzi „Nie wiem, trudno powiedzieć”. Uczniowie wskazują także, że „w średnim stopniu” (28.1%) uzyskane wsparcie przydało im się na kolejnym etapie edukacji.

Wykres 3 Ocena zaspokojenia własnych potrzeb edukacyjnych przez uczniów klas ostatnich i przedostatnich liceów ogólnokształcących, w wyniku udziału w projektach w ramach Poddziałania 9.1.1 i Poddziałania 9.1.2⁶



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczniów klas przedostatnich i ostatnich liceów ogólnokształcących [n=233]

Informacje uzyskane w wyniku wywiadów zogniskowanych z uczniami liceów i szkół podstawowych wskazują przede wszystkim na fakt, że uczestnicy projektów stosunkowo słabo identyfikują je jako zewnętrzne, unijne wsparcie. Projekty postrzegane są raczej jako oferta szkoły; równocześnie uczniowie często w momencie wywiadu już dawno zakończyli udział w projekcie i często mylili projekt z innymi formami wsparcia, z których skorzystali, np. z projektami Programu Erasmus. Dokonywana w trakcie wywiadu analiza korzyści z różnych form wsparcia wskazywała jednak, że uczniowie cenią sobie najwyżej formy charakteryzujące się następującymi cechami:

- wyjazdowe, odbywające się poza szkołą;
- związane z możliwościami dokonywania eksperymentów;
- wyzwalające kreatywność, samodzielność;

⁶ Odpowiedzi na pytanie: Jak oceniasz stopień zaspokojenia własnych potrzeb edukacyjnych w wyniku udziału w projektach w ramach Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2

- z elementami zabawy, wolne od „szkolnej nudy”;
- prowadzone przez nauczycieli i instruktorów umiających ciekawie przedstawić temat (przy czym, niestety, wskazywano często przy okazji, że takich umiejętności nie posiadają nauczyciele w szkole);
- połączone z możliwością zapoznania się ze specyfiką danego zawodu (aktywne doradztwo zawodowe poprzez odwiedziny zakładów pracy, udział w targach pracy itp.)
- zgodne z zainteresowaniami ucznia i jego aspiracjami zawodowymi.

Zajęcia spełniające powyższe kryteria uczniowie udzielający wywiadu uznawali za atrakcyjne, a także przydatne. Podkreślali jednak, że stanowiły one jedynie część projektu i było ich zwykle za mało. Może być to jednym z powodów, że znaczący odsetek uczniów ocenia udział w projektach jako „średnio użyteczny”.

Rozwój kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych

Zgodnie z diagnozą, sformułowaną na potrzeby RPO WO 2014-2020, współcześnie na rynku pracy oczekiwane są specyficzne umiejętności, np. współpracy w grupie i komunikacji. Według diagnozy, absolwentom zwykle brak umiejętności wykorzystania swojej wiedzy w praktyce. Dostrzegalna jest niedojrzałość uczniów w zakresie kształtowania swojej drogi edukacyjnej i zawodowej oraz radzenia sobie z trudnościami i wyzwaniami, utrzymująca się niejednokrotnie jeszcze w szkołach wyższych, a nawet jeszcze dłużej w trakcie zatrudnienia u pracodawcy. W tym kontekście, z punktu widzenia przyszłej zatrudnialności absolwentów, coraz większego znaczenia nabiera potrzeba kształcenia kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych wśród uczniów szkół kształcenia ogólnego, w tym w obszarze porozumiewania się w językach obcych, kompetencji matematyczno-przyrodniczych, TIK, umiejętności uczenia się, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, a ponadto kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości.

Przyjęta w Programie logika interwencji dla obszaru kształcenia ogólnego odpowiada na te wyzwania. W opinii respondentów badania jakościowego (przede wszystkim FGI z wojewódzkimi koordynatorami oświaty oraz IDI z przedstawicielem RZPWE) realizowane projekty przyczyniają się do kształtowania kompetencji i umiejętności uniwersalnych, czemu towarzyszy pozytywna zmiana w zakresie postaw uczestników projektów wobec rynku pracy, przede wszystkim większa samoświadomość własnych aspiracji i możliwości. Stosunkowo umiarkowany jest natomiast wpływ projektów na mierzone wynikami egzaminu ośmioklasisty i maturalnego efekty kształcenia⁷.

⁷ Należy pamiętać, że niniejsza ewaluacja nie obejmuje pomiaru wpływu projektów na wyniki i zdawalność egzaminów, a przytoczona opinia ma charakter ekspercki.

Poprawa ocen egzaminacyjnych może być tylko jednym, bynajmniej nie najbardziej oczywistym sygnałem zmiany. Zmiana ta bowiem może mieć charakter jakościowy. Z perspektywy uczniów efekty równie istotne jak wynik egzaminu kończącego dany etap edukacji to np. podniesienie jakości szkoły na bardziej przyjazną i posiadającą atrakcyjną ofertę edukacyjną, mającą dobre relacje z otoczeniem zewnętrznym, np. z pracodawcami. Z kolei z perspektywy nauczyciela, miarą może być poprawa komfortu pracy poprzez możliwość wykorzystania nowoczesnego wyposażenia pracowni przedmiotowych czy TIK, a także możliwość skorzystania z oferty doskonalenia zawodowego.

Badani uczniowie klas przedostatnich i ostatnich liceów ogólnokształcących za najbardziej cenne formy wsparcia uznali wprawdzie stypendia i zajęcia przygotowujące do egzaminów (61,4% i 58,8% opinii „zdecydowanie bardzo pożyteczne”), ale następnymi w kolejności, cenionymi przez nich formami wsparcia są zajęcia rozwijające z zakresu języków obcych, w tym ze słownictwa fachowego (49,9% opinii „zdecydowanie bardzo pożyteczne”) oraz zajęcia rozwijające, np. uczące jak rozmawiać z pracodawcą, jak się prezentować, jak pracować w zespole, jak być innowacyjnym, przedsiębiorczym (42,9% opinii „zdecydowanie bardzo pożyteczne”) – czyli zajęcia mające jednoznacznie wpływ z jednej strony na kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne, z drugiej zaś przygotowujące do wyzwań rynku pracy.

Oceny użyteczności form wsparcia w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych z perspektywy uczestniczących w projektach nauczycieli zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 2 Wpływ form wsparcia na kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych w ramach projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2, w ocenie nauczycieli kształcenia ogólnego

Forma wsparcia	Ocena wpływu na rozwój i kompetencje uczniów, dzieci Ocena w skali od 1 do 7
Projekty edukacyjne, tj. projekt grupowy, w którym uczniowie pracowali razem z nauczycielem nad przedstawieniem jakiegoś problemu bądź jego rozwiązania, kończący się na przykład wykonaniem jakiegoś modelu lub prezentacją multimedialną	5,02

Forma wsparcia	Ocena wpływu na rozwój i kompetencje uczniów, dzieci Ocena w skali od 1 do 7
Różne formy rozwijające uzdolnienia uczniów, w tym zdolności składające się na umiejętność uczenia się tj. pamięć, logiczne i strategiczne myślenie, zdolność do koncentracji uwagi oraz umiejętność planowania, np. zajęcia szachowe, gry symulacyjne, itp.	5,08
Nowe formy i programy nauczania	4,88
Wsparcie infrastruktury i wyposażenia TIK	5,16
Zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym	5,05
Zajęcia stymulujące rozwój psychoruchowy np. gimnastyka korekcyjna, dodatkowe zajęcia WF	5,10
Dodatkowa edukacja ekologiczna	5,14
Dodatkowe zajęcia, wizyty w klasach/szkołach/uczelnianach stanowiących kolejny etap edukacji	4,95
Rozwój doradztwa zawodowego	4,93

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety CAWI/CATI, [n=202]

Konfrontując preferencje uczniów i nauczycieli, stwierdzić wypada, że dla obu grup istotny jest ten aspekt kształcenia, który wiąże się z przygotowaniem ucznia do wyzwań rynku pracy. O ile jednak nauczyciele najwyżej oceniają różne formy rozwijające przede wszystkim tak zwane umiejętności miękkie, o tyle na liście preferencji uczniów zdecydowanie wyżej znajdują się te formy wsparcia, które zapewniają dobry wynik egzaminacyjny, a także poszerzające wiedzę z tego zakresu, którym uczeń jest zainteresowany, z uwagi na projektowaną drogę kariery. Z wywiadów zogniskowanych z uczniami zarówno liceów, jak i szkół podstawowych, wyłania się jednoznacznie triada najbardziej oczekiwanych obszarów, w których uczniowie chcą być wspomagani: egzamin – języki obce oraz wiedza „twarda”,

przydatna na rynku pracy – umiejętności miękkie, mające wpływ na karierę zawodową. Można zatem rzec, że nauczyciele kształcenia ogólnego zorientowani są bardziej na ogólny rozwój psychofizyczny ucznia, sami uczniowie natomiast poszukują przede wszystkim takich kompetencji, które będą decydowały specyficznie o ich konkurencyjności na rynku pracy.

Można postawić pytanie: która z postaw jest właściwa – skuteczniejsza – z uwagi na cele Programu w obszarze kształcenia ogólnego? Cel szczegółowy nr 2 Osi Priorytetowej IX wskazuje, że kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne służyć mają przede wszystkim zatrudnialności. Prowadzi to do kolejnego pytania: czy mają służyć zatem potencjalnemu pracodawcy, czy też powinny stać się wyposażeniem ucznia do wszechstronnego wykorzystania w wielu społecznych rolach, a nie wyłącznie w roli pracownika? w opracowaniu pn. Analiza w zakresie interwencji edukacyjnych, określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Opolskiego 2021-2027⁸ autorzy poddają krytyce założenie Funduszy Unii Europejskiej na lata 2021-2027 (obecnie FEO), iż podstawowym zadaniem systemu edukacji powinno być przede wszystkim przygotowanie młodych ludzi do skutecznego i efektywnego funkcjonowania na regionalnym rynku pracy: (...) takie ujęcie jest zdecydowanie zbyt ograniczające. W związku z tym, wyprowadza się wniosek ogólny, że zasadniczym celem edukacji powinno być kształtowanie samoświadomych jednostek oraz świadomych (swoich praw i obowiązków) obywateli, którzy poprzez swoje myślenie i aktywności wzmacniają społeczeństwo obywatelskie i demokrację na wszystkich poziomach. Potrzeby rynku pracy, chociaż niezwykle istotne, a na pewnym etapie życia człowieka wręcz kluczowe, są jednak raczej wypadkową takiej szerokiej, społecznej działalności. Paradygmat edukacji dla rynku pracy redukuje kształcenie ogólne do jednego wymiaru, z perspektywy nauk pedagogicznych bynajmniej nie najważniejszego. Obecnie kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne traktowane są w programie jako narzędzia pozwalające uczniom i uczennicom lepiej odpowiadać na wyzwania rynku pracy. Tymczasem, zgodnie z większością autorytetów nauk pedagogicznych, realizacja celu, jakim jest „skuteczny pracownik”, nie może pomijać takich celów jak „świadomy obywatel” i „szczęśliwy, spełniony człowiek”, które go wprost warunkują, a pomijane – czynią trudniejszym do osiągnięcia. System edukacji i szkoła powinny współcześnie przygotowywać młodych ludzi do „istnienia”, czyli umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś⁹”. Analiza różnych aspektów użyteczności wsparcia udzielanego w ramach RPO WO 2014-2020 w zakresie kształcenia ogólnego wskazuje, że paradygmat „edukacja dla rynku pracy” okazał się w gruncie rzeczy ograniczający. Znamienne jest, że

⁸ K. Minkner, A. Drosik, B. Maziarz, Analiza w zakresie interwencji edukacyjnych, określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Opolskiego 2021-2027, Opole 2020

⁹ Autorzy opracowania nawiązują tutaj do: S. Wołoszyn, Oświata i wychowanie w XX wieku, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 169; A. H. Giroux, Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010;

paradygmat ten łatwiej akceptują uczniowie, którzy nie dysponują kontrwzorcami, ucząc się w szkole, która paradygmat ów realizuje, odkąd pamiętają. Zarazem jest on poddawany w wątpliwość przez nauczycieli i – co ważniejsze – krytykowany na gruncie nauk pedagogicznych jako dysfunkcyjny dla zrównoważonego rozwoju i dysfunkcyjny także dla rozwoju jednostki. Paradoksalnie, odejście od twardego edukowania na rzecz rynku pracy służyć powinno lepiej potrzebom tego rynku niż obecna praktyka redukcji edukacji do funkcji odpowiedzi na jego potrzeby i wyzwania – sprzyjając wychowywaniu kreatywnych, realizujących się również przez pracę jednostek. Samo zaś pojęcie „kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne”, należy potraktować zgodnie z definicją, czyli jako uniwersalne, służące rozwojowi jednostki w wielu wymiarach. Warto przy tej okazji zwrócić też uwagę, że wspólnym mianownikiem form wsparcia jest atrakcyjność i wychodzenie poza schematy oraz przełamywanie nauczycielskiej rutyny. **REKOMENDACJA:** Projekty wspierające edukację ogólną powinny zawierać w swoich celach oddziaływanie na ogólny rozwój psychofizyczny uczniów i uczennic, wyrównywanie różnic między nimi w zakresie kapitału kulturowego, programowanie rozwoju osobistego, rozwój kreatywności, rozwój postaw obywatelskich.

Potrzeby infrastrukturalne i ich zaspokojenie

Potrzeby infrastrukturalne placówek edukacyjnych kształcenia ogólnego obejmowały: doposażenie pracowni przedmiotowych, doposażenie szkół w sprzęt i oprogramowanie TIK oraz wyposażenie liceów w sprzęt i oprogramowanie TIK mające na celu wspomaganie nauczania zdalnego. W ocenie zarówno beneficjentów, jak i dyrektorów szkół była to najbardziej wartościowa część otrzymanego wsparcia i wespół z kształceniem nauczycieli (zarówno w zakresie TIK, jak korzystania z nowoczesnych pomocy dydaktycznych) była głównym czynnikiem trwałości efektów wsparcia.

Większość badanych dyrektorów wspartych szkół kształcenia ogólnego (61%) zdecydowanie pozytywnie ocenia użyteczność wsparcia z zakresu wyposażenia pracowni przedmiotowych, a 59,9% - użyteczność wsparcia w zakresie TIK. Dyrektorzy placówek edukacyjnych oceniają, że tego typu wsparcie powinno być kontynuowane. Ponad połowa (67,2%) dyrektorów uznała, że ich szkoły potrzebują wsparcia w zakresie wyposażenia pracowni, a 59,9% oczekuje dalszego wsparcia w zakresie TIK. Równocześnie 41,5% dyrektorów zgłasza potrzeby w zakresie rozbudowania infrastruktury szkoły, dobudowania sal, zwiększenia powierzchni przeznaczonej na zajęcia dydaktyczne. W blisko połowie wspartych szkół (50,3% wskazań) zgłoszono także potrzebę rozbudowy infrastruktury sportowej.

Deficyty dotychczasowego wsparcia kształcenia ogólnego

Projekty przedstawiane były przez beneficjentów, dyrektorów i nauczycieli na ogół jako udane, zaspokajające w znaczącym stopniu potrzeby uczniów. Deficyty projektów zidentyfikować można przede wszystkim na podstawie wywiadów zogniskowanych i indywidualnych, w których stawiano respondentom pytanie: co, mając doświadczenie z realizacji projektu/projektów – zrobiliby dzisiaj inaczej? Uczniom z kolei postawiono pytanie: czego najbardziej zabrakło im w realizacji projektów i czego by oczekiwali

w przypadku, gdyby projekty realizowane były dzisiaj? Jako odpowiedź na oba te pytania wyłoniło się kilka obszarów deficytowych, które mogą, a nawet powinny być w przyszłości objęte interwencją.

Pierwszy z tych obszarów to **udział rodziców w projektach** i wsparcie, jakiego projektodawcy mogą oczekiwać z ich strony. Z badań jakościowych (wywiad z przedstawicielem RZWPE, wywiad z wojewódzkimi koordynatorami oświaty) wynika, że kapitał kulturowy i aspiracje edukacyjne rodzin są w regionie zróżnicowane, co stanowi naturalny czynnik nierówności szans edukacyjnych; jako deficyt wskazać tu można również niskie kompetencje cyfrowe uczniów. Świadomość potrzeby organizacji zajęć dodatkowych, a także umiejętność wsparcia ucznia w nauce domowej w wielu wypadkach jest niewystarczająca, co wykazała szczególnie pandemia COVID-19. W trakcie pandemii zarysowały się duże różnice pomiędzy uczniami i uczennicami posiadającymi budowane przez rodziców dobre warunki do nauki zdalnej, a takimi, w których rodzice nie mają możliwości bądź umiejętności oraz - co najważniejsze, dobrej woli, by domowe środowisko nauki budować. Wsparcie uzyskane w ramach projektów pozwoliło zmniejszyć oddziaływanie tego czynnika, ale wyłącznie przez to, że przyniosło rozwiązanie trudności szkół z wyposażeniem TIK oraz podniosło w tym zakresie kompetencje uczniów i nauczycieli. Nie objęło natomiast rodziców – i w tym kontekście właśnie **pedagogika rodziców (budowa domowego środowiska pracy ucznia, rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców, współpraca ze szkołą itp.) – wydaje się być jednym z tych obszarów wsparcia, które powinny być uwzględnione w przyszłej perspektywie finansowej jako obszar, w którym występują niemal zupełnie niezaspokojone potrzeby.**

W Raporcie o stanie edukacji 2010 Instytutu Badań Edukacyjnych wskazuje się na kapitał społeczno-kulturowy i status materialny rodziny jako na czynniki determinujące rozwój dzieci. Większość dzieci (87%) z rodzin, gdzie przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe magisterskie lub doktorat, uczy się w liceach ogólnokształcących, a dzieci rodziców ze średnim i zasadniczym zawodowym wykształceniem najczęściej kontynuowały naukę w technikach i liceach profilowanych. Dzieci rodziców z podstawowym wykształceniem najczęściej kontynuują naukę w zasadniczej szkole zawodowej. Wykształcenie rodziców ma także znaczenie w dalszej edukacji po szkole ponadgimnazjalnej – absolwenci, których rodzice legitymują się wyższym wykształceniem, w 89% przypadków kontynuują naukę na studiach. Sytuacja ta nie uległa zasadniczej zmianie w ciągu ostatniego 10-lecia. Z uwagi na ten czynnik, konieczne jest uwzględnienie w działaniach projektowych przyszłej perspektywy finansowej przedsięwzięć zmierzających do wyrównywania skutków różnic w kapitale kulturowym rodzin (np. angażujących rodziców w doradztwo zawodowe, warsztatów budujących świadomość wychowawczą rodzica itp.)¹⁰. Na rolę rodziców zwracają

¹⁰ M. Federowicz, A. Wojciuk i in., Raport o stanie edukacji 2010, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

również uwagę autorzy podsumowania badań PISA 2018¹¹, w którym różnice w możliwościach uczniów związanych z pochodzeniem społecznym, czy dostępnością lub jakością oferty edukacyjnej wskazywane są jako jedna z głównych przyczyn nierówności edukacyjnych. Lepiej wykształceni rodzice mogą przekazywać niektóre umiejętności swoim dzieciom już we wczesnym dzieciństwie – często przywoływanym przykładem jest rozwój językowy i liczba wykorzystywanych słów. Mają oni więcej możliwości inwestowania w edukację swoich dzieci, częściej pomagają im w odrabianiu prac domowych i częściej angażują się we współpracę z nauczycielami. **REKOMENDACJA:** w projektach przyszłej perspektywy finansowej część wsparcia powinna zostać skierowana na działania w projektach, mające na celu włączanie rodziców w działalność szkoły oraz na pedagogikę rodziców, służącą stwarzaniu dziecku optymalnego, domowego środowiska nauki, jego motywowaniu do pracy, a także pobudzaniu aspiracji edukacyjnych ucznia.

Działania tego typu to np. szkolenia kierowane do rodziców, indywidualne doradztwo i mentoring rodziców, sieciowanie rodziców wokół projektu itp. Wskazane jest, aby działania skierowane do rodziców, szczególnie indywidualne, było bezpośrednio powiązane z potrzebami i deficytami, jakie diagnozuje się w odniesieniu do danego ucznia, lub grupy uczniów. Pozwoli to zwiększyć kompleksowość i trafność wsparcia i jednocześnie uniknąć sytuacji, kiedy udział rodziców w projekcie będzie miał charakter pozorny, np. poprzez udział w piknikach rodzinnych lub przedstawieniach. Jednocześnie nie należy wprowadzać zamkniętej listy form kwalifikujących się do dofinansowania i dopuścić, że istnieje tutaj pole dla różnego typu rozwiązań innowacyjnych, a także działań masowych, integracyjnych i rozrywkowych. Równocześnie należy podkreślić, że rodzice występujący jako uczestnicy projektów mogą okazać się ryzykiem dla ich realizacji z uwagi na to, że ze względu na brak zobowiązań wobec szkoły, w przeciwieństwie do ucznia, mogą stosunkowo łatwo zrezygnować z udziału w projekcie. **REKOMENDACJA:** Projekty zawierające działania kierowane do rodziców powinny być wysoko punktowane, gdyż są one obarczone dużym ryzykiem niezrealizowania i beneficjenci będą zapewne niechętnie się ich podejmować.

Dwa kolejne obszary deficytowe wiążą się z pandemią COVID-19 i kilkumiesięcznymi okresami edukacji zdalnej. Edukacja zdalna miała dwa zdecydowanie negatywne skutki dla uczniów, co zostało wskazane w wywiadach zogniskowanych. Pierwszy – to rozluźnienie więzi koleżeńskich, społeczna dezintegracja klas. Uczniowie, którzy wspominali o tym zjawisku mówili, że niektórzy licealiści będący obecnie w trzeciej klasie mieli w każdym roku szkolnym okazje spotykać się bezpośrednio przez trzy do czterech miesięcy. Drugim z deficytów jest wyraźne obniżenie kondycji fizycznej uczniów, wynikające z braku ruchu. Szczególnie niebezpieczny wydaje się pierwszy z wymienionych deficytów z uwagi na to, że uczniowie w tym okresie życia, gdy ma miejsce zwykle intensywne socjalizacja jednostki, pozostają bez kontaktu z rówieśnikami. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się w przeznaczenie

¹¹ E. B. Ostrowska, M. Sitek (red.), Czytanie, rozumienie, rozumowanie – wyniki badania PISA 2018, IBE, Warszawa 2020.

w perspektywie 2021-2027 części alokacji w ramach wsparcia kształcenia ogólnego na zwalczanie społecznych i zdrowotnych skutków izolacji związanej z edukacją zdalną.

3.2 Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5

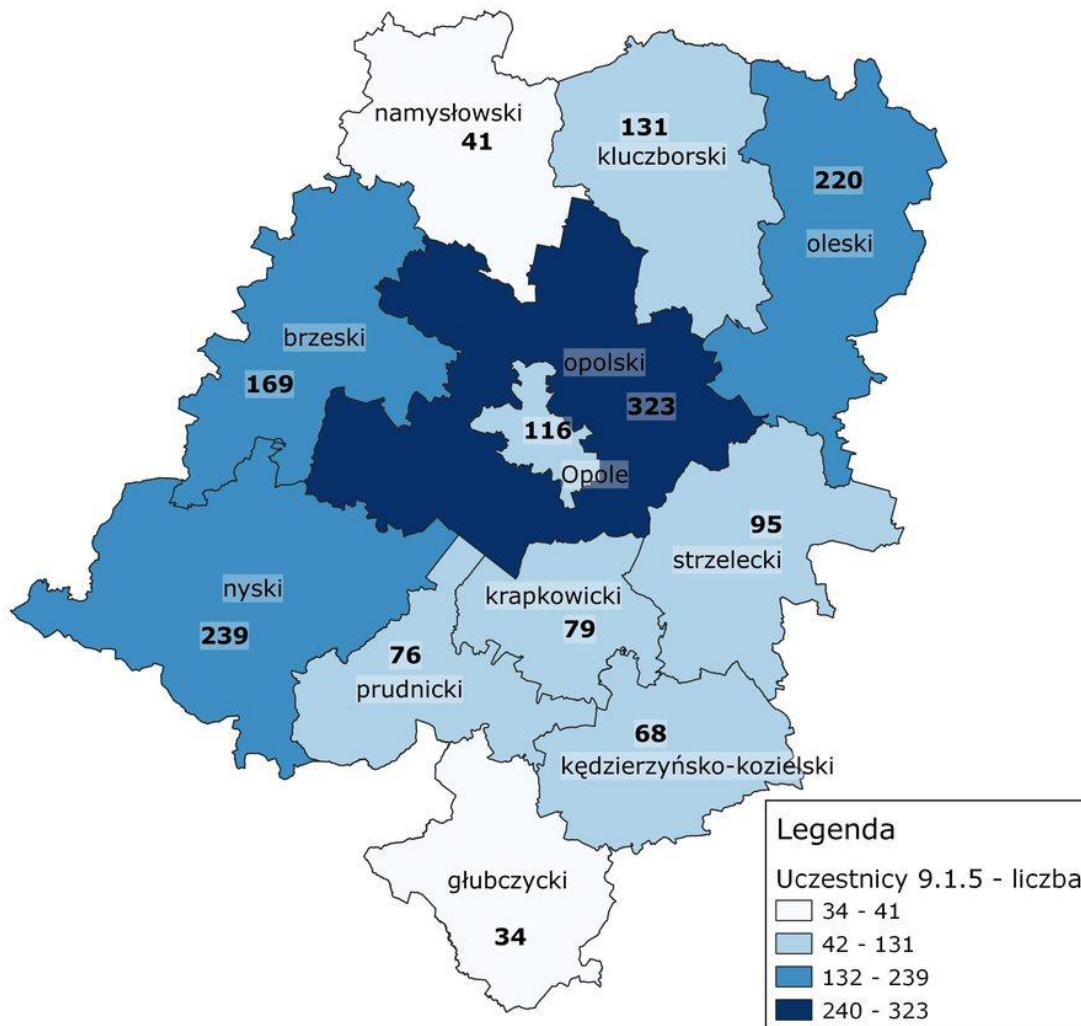
3.2.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia

W ramach PI 10i zaplanowano interwencje w zakresie wyrównywania szans dzieci i młodzieży, zwłaszcza z grup defaworyzowanych z uwzględnieniem wsparcia procesu indywidualizacji kształcenia. Założono, iż uwzględnianie specyficznych potrzeb i właściwości uczenia się każdego z uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi umożliwi im rozwijanie zainteresowań i umiejętności. Jedną z takich grup uczniów są uczniowie szczególnie zdolni, doświadczający różnic wynikających ze statusu społeczno-ekonomicznego, do których skierowano programy stypendialne w ramach Poddziałania 9.1.5. Indywidualizacja zakładała w tym typie wsparcia opracowanie przez każdego ucznia indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego (IPR). Założono, że udzielanie bezpośredniej pomocy uczniom szczególnie zdolnym, potrzebującym wsparcia finansowego, umożliwi rozwój ich zainteresowań oraz umiejętności, czego efektem będzie wyrównanie ich szans edukacyjnych oraz możliwość zwiększenia ich udziału w dalszym kształceniu, w tym na poziomie wyższym. Logikę interwencji w Poddziałaniu 9.1.5 należy ocenić jako trafną, zaplanowane działania w bezpośredni sposób odnoszą się do zdiagnozowanych problemów i potrzeb.

W ramach Poddziałania 9.1.5 Programy pomocy stypendialnej podpisano 4 umowy o dofinansowanie – każda dotyczyła programów stypendialnych obejmujących kolejne dwa lata szkolne. Zakontraktowano całą alokację przeznaczoną na Poddziałanie 9.1.5. Wartość dofinansowania UE wyniosła 6,8 mln zł (średnio 1,7 mln zł na każdy projekt). W RPO WO 2014-2020 założono, że liczba uczniów realizujących indywidualny plan rozwoju w ramach programu wyniesie 1 500 osób. Aktualnie wskaźnik ten osiągnięto na poziomie 1 604. Wartość docelowa zostanie jeszcze bardziej przekroczona, gdyż w roku 2022/2023 stypendia otrzyma kolejna grupa stypendystów.

Najwięcej stypendiów w latach 2015-2021 przyznano uczniom mieszkającym w powiecie opolskim, nyskim oraz oleskim – zarówno pod względem liczby bezwzględnej stypendiów, jak też odnosząc liczbę stypendiów do liczby uczniów w poszczególnych powiatach. Najmniej wsparcia trafiło do powiatów: głubczyckiego, namysłowskiego i kędzierzyńsko-kozielskiego.

Mapa 3 Liczba uczestników programów stypendialnych w ramach projektów Poddziałania 9.1.5 w powiatach województwa opolskiego w latach 2017-2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników SL2014, stan na dzień 28.02.2022

Biorąc pod uwagę, iż zaledwie co piąty aplikujący o stypendium miał szansę – ze względu na ograniczenia alokacji – na jego otrzymanie, wyniki te świadczą nie tyle o trafności wsparcia, ile o rozkładzie potrzeb stypendialnych uczniów. Założono, że spośród 1 500 stypendystów 510 osób będzie pochodzić z **obszarów wiejskich** (34%). Analiza bazy uczestników wskazuje, że odsetek osób zamieszkujących obszary wiejskie jest znacznie wyższy i wynosi 81%. Jest to efektem preferencji przyjętych w programach stypendialnych, zakładających, że w przypadku, gdy liczba osób spełniających kryteria wsparcia jest większa niż kwota stypendiów do rozdysponowania, priorytetowo będą traktowani uczniowie/uczennice, którzy/re: 1) mają najniższe dochody, 2) zamieszkują na obszarach wiejskich, 3) legitymują

się orzeczeniem o niepełnosprawności¹². Jak wynika z danych udostępnionych przez beneficjenta, **zainteresowanie pozyskaniem stypendium znacznie przekraczało możliwości finansowe projektów**. Średnio stypendia otrzymało 22% osób, które aplikowały. W efekcie wsparciem objęto głównie osoby spełniające preferencyjne kryteria, dlatego odsetek osób z terenów wiejskich przekroczył pierwotne założenia. **REKOMENDACJA:** Zastosowanie preferencji dla osób z obszarów wiejskich jest słuszne i powinno być kontynuowane w kolejnej perspektywie finansowej. Uczniowie/uczennice z obszarów wiejskich doświadczają bowiem większych barier w rozwoju edukacyjnym, związanych m.in. z wykluczeniem transportowym. Dodatkowo w województwie opolskim osoby zamieszkujące tereny wiejskie osiągają mniejsze sukcesy na polu edukacyjnym niż mieszkańcy obszarów miejskich: niższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem, niższe średnie z zewnętrznych egzaminów. Jak zdiagnozowano we wniosku o dofinansowanie, różnice w osiągnięciach wynikają m.in. z mniejszego dostępu do zajęć dodatkowych organizowanych głównie na terenach miejskich oraz wyższych wydatków na cele edukacyjne związane z dojazdem uczniów do szkoły. Mając jednak na uwadze, iż większość dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć związanych z różnymi zainteresowaniami uczniów jest dodatkowo płatnych, konieczne jest nie tylko wsparcie młodzieży z terenów wiejskich, ale również młodzieży, których rodziny charakteryzują się niskim dochodem.

Wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.5 skierowane jest do uczniów zarówno szkół kształcenia ogólnego, jak też zawodowego, natomiast warunki wsparci zostały sformułowane tak, że odnoszą się wyłącznie do wyników edukacyjnych z przedmiotów kształcenia ogólnego.

W regionie **brakuje programów stypendialnych dla uczniów osiągających wysokie wyniki w edukacji zawodowej**. Takie programy są wdrażane w innych województwach, np. dolnośląskim, kujawsko-pomorskim łódzkim, mazowieckim czy świętokrzyskim. Problem braku wsparcia dla uczniów zdolnych kształcenia zawodowego pojawił się już w Analizie w zakresie interwencji edukacyjnych określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Opolskiego 2021-2027¹³, gdzie wskazywano potrzebę rozdzielności programów stypendialnych odpowiednio dla kształcenia ogólnego i zawodowego. **Postulat ten znalazł odzwierciedlenie w zapisach FEO, gdzie planuje się realizację programów pomocy stypendialnej w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego dla uczniów uzdolnionych, w tym z niepełnosprawnościami.**

Celem najczęściej wskazywanym przez stypendystów w IPR było utrzymanie wysokich wyników w nauce (61% wskazań), a 30% zaznaczyło, że ich celem jest uzyskanie jeszcze lepszych ocen. Dodatkowo 45% postawiło za cel osiągnięcia w konkursach, olimpiadach.

¹² Analiza bazy uczestników (stan na koniec lutego 2022 r.) wskazuje, że nie ma wśród stypendystów osób z niepełnosprawnościami.

¹³ K. Minkner, A. Drosik, B. Maziarz, Analiza w zakresie interwencji edukacyjnych określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Opolskiego 2021-2027, 2020.

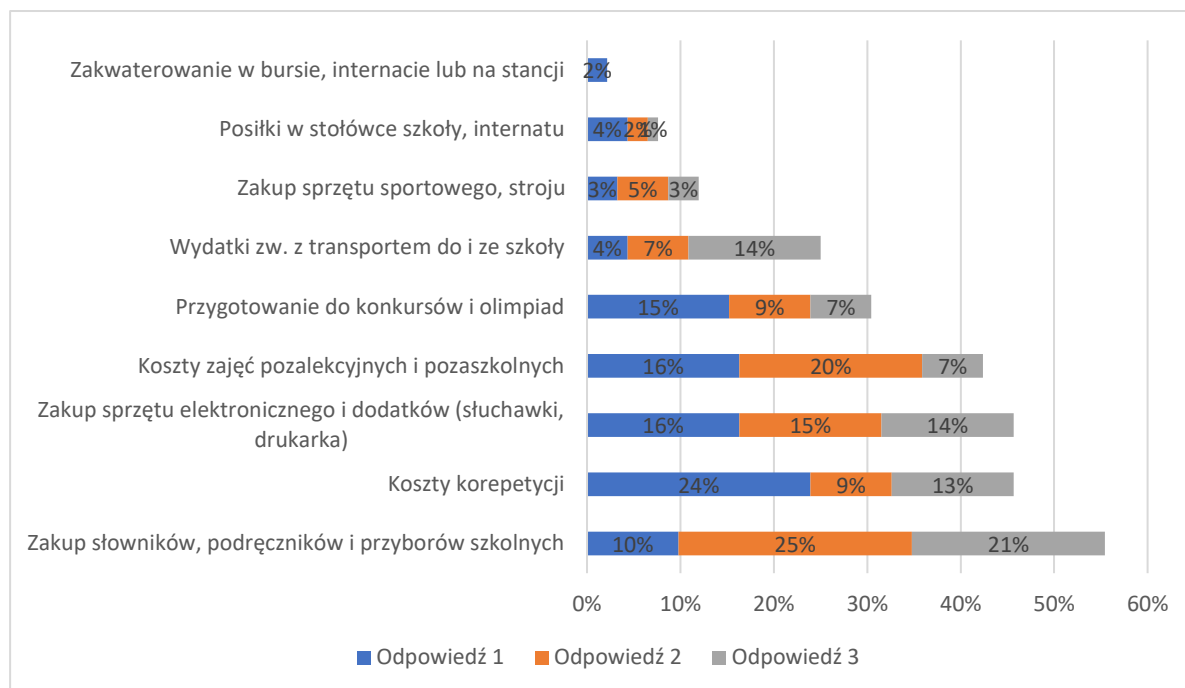
Prawie co drugi uczestnik (48%) postawił sobie za cel samorozwój, pracę własną, samodzielne poszukiwanie źródeł informacji i zgłębianie wiedzy. 30% miało w planach rozwijanie swoich pasji i talentów - rozwijanie umiejętności muzycznych (nauka gry na instrumencie, nauka śpiewu, udział w koncertach), sportowych (treningi, obozy), językowych (nauka jęz. obcego), artystycznych (np. malarstwo, zajęcia teatralne, fotografia, reżyseria). Rzadziej stypendyści stawiali sobie za cel przygotowanie do wybranego kierunku studiów (20%) oraz rozwijanie kompetencji społecznych, umiejętności pracy w zespole, współdzielenia się pracą i wiedzą (13%). Głównie osiągnięcie tych celów planowano poprzez finansowanie uczestnictwa w cyklicznych zajęciach pozaszkolnych (kursach, szkoleniach, obozach naukowych i/lub językowych), a także finansowanie indywidualnych korepetycji, prywatnych lekcji.

Najczęściej środki ze stypendiów wydawano na zakup słowników, podręczników i przyborów szkolnych, ale to koszty korepetycji znalazły się na pierwszym miejscu, jeśli chodzi o największe wydatki. Poza korepetycjami znaczące środki przeznaczano również na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

Istotnym kosztem był zakup sprzętu elektronicznego i dodatków (słuchawki, drukarka etc.). Na częstość zakupów tego typu wpływ miała niewątpliwie pandemia.

Wydatki związane z kwestiami bytowymi, takimi jak koszty zakwaterowania czy posiłki, pojawiały się wśród odpowiedzi najrzadziej. Jedynie wydatki związane z transportem do i ze szkoły, środkami komunikacji zbiorowej były wskazywane częściej. Oznacza to, że stypendia przede wszystkim przeznaczane były na działania rozwijające, uzupełniające edukację formalną, podnoszące kompetencje i rozwijające pasje i talenty uczniów i uczennic.

Wykres 4 Na co uczniowie przeznaczali stypendium w ramach projektów Poddziałania 9.1.5 (odsetek wskazań)¹⁴



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia (stypendystów), n=92;

Analiza **sprawozdań semestralnych i rocznych**, składanych przez stypendystów do beneficjenta, wskazuje, że **100% uczniów i uczennic poszerzyło swoje wiadomości** w zakresie przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych oraz innych kompetencji kluczowych¹⁵. Z deklaracji uczestników w badaniu ilościowym wynika, że 65% osiągnęło cele zakładane w IPR w dużym stopniu (niemal wszystkie cele zostały osiągnięte zgodnie z założeniami), a 20% wskazało, że osiągnęło wszystkie cele. Mniej więcej 13% respondentów zrealizowało swoje założenia w średnim stopniu, co można wiązać przede wszystkim ze skutkami pandemii, które uniemożliwiły udział w zaplanowanych

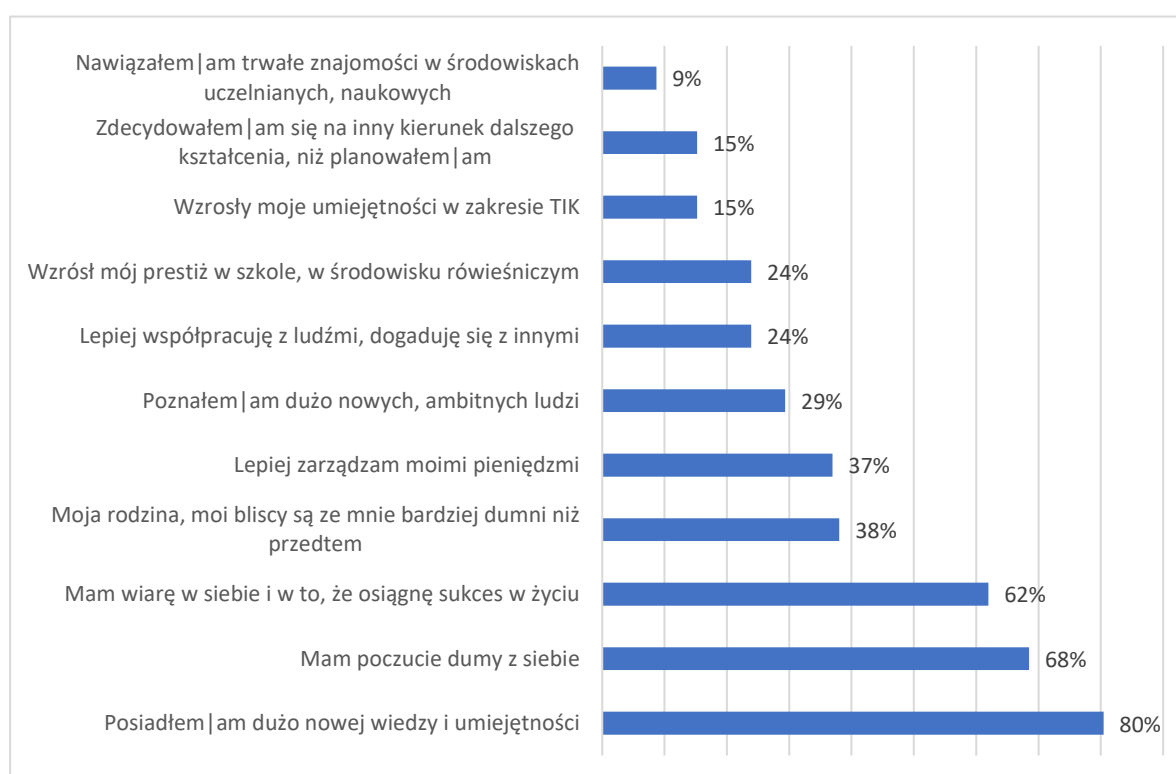
¹⁴ Odpowiedzi na pytanie: Na co przeznaczył/a P. stypendium przyznane w ramach projektu „Wspieramy najlepszych” w roku szkolnym [z systemu]? Proszę zacząć od wydatków, które stanowiły największe wydatki pokrywane ze stypendium. Odpowiedzi były numerowane poczynając od kosztów, które stanowiły największe wydatki pokrywane ze stypendium, tj. Odpowiedź 1 – koszt, który stanowił największy wydatek pokrywany ze stypendium; Odpowiedź 2 – koszt, który stanowił wydatek pokrywany ze stypendium drugi w kolejności pod względem wysokości; Odpowiedź 3 – koszt, który stanowił wydatek pokrywany ze stypendium trzeci w kolejności pod względem wysokości.

¹⁵ W sprawozdaniu zaznacza się odpowiedź tak/nie na pytanie o to, czy uczeń poszerzył swoje wiadomości w zakresie przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych oraz innych kompetencji kluczowych.

kursach, wydarzeniach i olimpiadach. Wymiernym efektem podejmowanych działań rozwojowych są utrzymujące się wysokie oceny uczniów oraz ich osiągnięcia w konkursach i olimpiadach – 27% w okresie pobierania stypendium zostało laureatem/tką lub finalist(k)ą konkursu lub olimpiady na poziomie wojewódzkim, a 22% na poziomie krajowym.

Z badania ilościowego wynika, że efekty wsparcia są dostrzegane zarówno w obszarze umiejętności i kompetencji edukacyjnych, jak i w obszarze **kompetencji społecznych**. Poza podniesieniem wiedzy, poprawiła się pozycja i prestiż uczniów, ich poczucie dumy z siebie, a także umiejętności współpracy.

Wykres 5 Efekty uczestniczenia w programie stypendialnym w ramach projektów Poddziałania 9.1.5, poza osiągnięciem celów indywidualnego planu rozwoju¹⁶



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia (stypendysty), n=92

Efekty dodatkowe wsparcia

Otrzymywanie stypendium było **dotychczasowym czynnikiem motywującym** uczniów do swojego rozwoju. Z jednej strony było to wywołane poczuciem nobilitacji i dumy z zakwalifikowania się do programu stypendialnego. Jak przyznała jedna ze stypendystek, jej ambicje zwiększyły się i skoro pojawiła się możliwość rozwijania się, to chciała to jak najpełniej wykorzystać. Z drugiej strony pojawiała się motywacja, aby stypendium utrzymać

¹⁶ Odpowiedzi na pytanie: Jakie są dotychczasowe efekty P. uczestniczenia w programie stypendialnym, poza osiągnięciem celów indywidualnego planu rozwoju?

w kolejnych latach – stąd na pierwszym miejscu wśród wskazań co do celów rozwojowych pojawiło się „utrzymanie wysokich wyników w nauce”. Kolejnym nieplanowanym efektem jest pewne utrwalenie zachowań wypracowanych przy pobieraniu stypendiów. Jedna z uczestniczek wywiadu grupowego zauważyła, że nawet jeśli obecnie nie pobiera stypendium, to nadal aktywnie uczestniczy w różnego rodzaju konkursach, olimpiadach i zajęciach dodatkowych, a zajęcie pierwszego miejsca w jednym z konkursów jeszcze bardziej zmotywowało ją do działania.

Możliwość finansowania ze stypendiów dodatkowych zajęć, kursów, korepetycji, a także narzędzi do rozwijania zainteresowań (narzędzia TIK, oprogramowanie, sprzęt) było dla uczniów inspiracją do **poszukiwania innych sposobów nauki**. Jak przyznał jeden ze stypendystów, wsparcie pozwoliło mu na wyjście poza schemat nauczania, jaki funkcjonuje w szkole, a udział w podstawowym szkoleniu z programowania zmotywował go do poszukiwania nowych umiejętności w Internecie.

Zarówno z wywiadu grupowego z uczestnikami, jak też z wywiadu z przedstawicielkami beneficjenta wynika, że otrzymywanie stypendium przez jednego z uczniów **działa motywująco na innych**. Przedstawicielka beneficjenta przywołuje przykład rodziny, w której czworo kolejnych dzieci, widząc wymierne korzyści ze stypendium u swojego rodzeństwa, pracowało nad wynikami w nauce, aby w kolejnym roku takie stypendium uzyskać. Z deklaracji niektórych uczestników wywiadu grupowego wynikało także, że motywacja do podniesienia wyników w nauce była skutkiem tego, że inne osoby w klasie dostawały stypendium.

Jak przyznali uczestnicy wywiadu grupowego, jedną z wartości dodanych, jaką niosło ze sobą otrzymywanie stypendium, była **swoboda podejmowania decyzji** o rozwijaniu swoich zainteresowań i planów na przyszłość. IPR był jedynie do pewnego stopnia listą planowanych działań. Otrzymywanie stypendium dało uczniom pole do zastanowienia się, jakiego rodzaju zainteresowania chcą rozwijać, a następnie do finansowania tych zainteresowań. Okazało się to szczególnie ważne w przypadku uczniów młodszych, jeszcze nie do końca zorientowanych w swoich mocnych stronach i talentach. Dawało zabezpieczenie i komfort psychiczny.

Kolejną umiejętnością, którą rozwijało stypendium, było **planowanie wydatków** (37% wskazało, że lepiej zarządza swoimi pieniędzmi). Świadomość, że co miesiąc na konto ucznia będzie wpływać określona kwota powodowała, że stypendyści uczyli się racjonalnego zarządzania środkami oraz długoterminowego planowania. Zdaniem jednej z uczestniczek wywiadu grupowego, wpływ pieniędzy na jej własne konto i „wolna ręka” co do tego, na co je wydać, skłoniły ją do rozpoczęcia planowania budżetu, np. jaką część środków może wydać np. na obiady, a jaką na repetytoria i zajęcia dodatkowe. Na pewno środków tych nie traktowano jako dodatkowych pieniędzy np. na rozrywkę.

Podsumowując, analiza planowanych efektów wsparcia, a także efektów dodatkowych, potwierdza, iż udaje się osiągnąć cel projektu, zdefiniowany jako podniesienie u uczniów kompetencji kluczowych oraz właściwych postaw niezbędnych do funkcjonowania na rynku

pracy, a także rozwój indywidualnego podejścia do ucznia, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ani w regionie, ani z poziomu kraju, **nie funkcjonuje podobny instrument wsparcia.**

Stypendia z poziomu krajowego dotyczą głównie wyższych etapów edukacji (po zakończeniu edukacji ponadpodstawowej). Duża część uczestników Poddziałania 9.1.5 biorąca udział w badaniu ilościowym wskazała, że stypendium z programu Wspieramy najlepszych nie było jedynym stypendium, jakie otrzymywała. Prawie połowa badanych (49%) otrzymywała dodatkowo innego rodzaju nagrody pieniężne za wyniki i osiągnięcia w nauce. Jednocześnie niemal wszyscy badani (90%) wskazali, że stypendium z projektu Wspieramy najlepszych miało większe znaczenie dla finansowania wydatków na rozwój edukacyjny niż inne stypendia/nagrody. Łącząc te wskazania z wysoką oceną wpływu stypendiów na rozwój edukacyjny uczniów można zakładać, że bez wsparcia potrzeby uczniów nie zostałyby w pełni zaspokojone, a możliwości rozwoju edukacyjnego byłyby mniejsze. Jak przyznają uczestnicy wywiadu grupowego, osiągnięcie głównych celów zawartych w IPR, takich jak poprawa/utrzymanie wysokich wyników w nauce, rozwijanie pasji i zainteresowań, **byłoby możliwe bez stypendium**, ale byłoby dużo trudniejsze i bez możliwości uczestniczenia w dodatkowych wydarzeniach czy zajęciach.

Czynniki wpływające na skuteczność wsparcia

Wdrażany w województwie opolskim program stypendialny promuje uczniów osiągających wysokie wyniki z przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych nowożytnych, przedsiębiorczości lub przedmiotów z zakresu TIK¹⁷. Nie w pełni uwzględniono potrzeby uczniów osiągających wysokie wyniki z przedmiotów humanistycznych. Nie byli oni wyłączeni z możliwości pozyskania stypendium, gdyż wśród warunków wsparcia był wymóg dotyczący odpowiednio wysokiej średniej ze wszystkich przedmiotów, w tym humanistycznych. Premiowano także dodatkowe osiągnięcia uczniów – większe szanse mieli uczniowie z tytułem laureata/finalisty konkursów i olimpiad przedmiotowych, na szczeblu co najmniej wojewódzkim, w tym z przedmiotów humanistycznych. Brak programu stypendialnego dla uczniów zdolnych humanistycznie wynikał z nacisku KE na rozwijanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy. Zgodnie z zapisami sekcji 3.2, pkt. 15 lit. c Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020, kryterium szczególnie uzdolnionych uczniów lub słuchaczy powinno obejmować co najmniej oceny klasyfikacyjne uzyskane przez uczniów lub

¹⁷ Co jest zgodne z zapisami Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020, aby wsparcie ukierunkowane było na podnoszenie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy.

sluchaczy z przynajmniej jednego spośród nauczanych przedmiotów szkolnych, rozwijających kompetencje kluczowe lub umiejętności uniwersalne.

Podobne podejście przyjęły pozostałe regiony. Wyjątkiem jest województwo kujawsko-pomorskie, w którym realizowany jest (obok stypendiów dla uczniów o wysokich wynikach z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, językowych i TIK oraz wysokich wynikach w edukacji zawodowej) program stypendialny Humanisci na start!, ze środków którego wspiera się uczniów klas 7. i 8. szkół podstawowych oraz liceów ogólnokształcących, którzy z historii i języka polskiego uzyskali średnią ocen co najmniej 4,5 oraz są laureatami lub finalistami olimpiad i konkursów z przedmiotów humanistycznych. Kierunek obrany przez województwo kujawsko-pomorskie jest słuszny w kontekście potrzeb w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych z obszaru przedmiotów humanistycznych, zajęć artystycznych i edukacji kulturalnej. Z drugiej strony stanowisko KE pozostaje niezmiennie, a dodatkowo w okresie programowania 2021-2027 KE kładzie też nacisk na kompetencje STEAM (ang. Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics), czyli Nauka i Technologia, interpretowane za pomocą Inżynierii i Sztuki, wszystko w oparciu o elementy Matematyki.

Warunki udzielania wsparcia oraz wymogi, jakie musi spełnić uczeń, są trafne.

Zdecydowana większość badanych stypendystów (w sumie 83%) ocenia **warunki udziału w programie stypendialnym** jako przejrzyste. Jednocześnie warunki dotyczące osiągnięć ucznia są – w opinii uczniów – wymagające. Prawie co trzeci badany stypendysta wskazuje, że wymagania co do średnich ocen są zbyt wysokie, szczególnie pod względem wymaganej średniej ocen spośród 3 wybranych przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych nowożytnych, przedsiębiorczości lub przedmiotów z zakresu TIK oraz dodatkowych punktów we wniosku o stypendium, które można było otrzymać za bycie laureatem/finalistą konkursów i olimpiad, za inne znaczące sukcesy edukacyjne, potwierdzone we wniosku przez dyrektora szkoły. **REKOMENDACJA:** Nie rekomenduje się obniżania wymagań pod względem średnich ocen, gdyż, jak wynika z wysokiego zainteresowania wsparciem wśród uczestników, nie miałyby to wpływu na zwiększenie dostępności wsparcia – i tak stypendia trafiałyby do najlepiej uczących się, ze względu na znacznie wyższą liczbę zainteresowanych niż pula stypendiów do przyznania.

Jednocześnie, zdaniem przedstawicieli beneficjenta, należałoby zróżnicować wymogi stawiane uczniom z poszczególnych poziomów edukacji, gdyż osiągnięcie wyższych wyników w nauce w szkole ponadpodstawowej wymaga znacznie większego wysiłku niż w szkole podstawowej. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się wprowadzenie zróżnicowania pod względem wymaganych minimalnych średnich ocen w przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych – wyższych w przypadku szkół podstawowych, w których uzyskanie wysokich ocen jest łatwiejsze, niż w szkołach ponadpodstawowych.

Istotnym elementem przy rekrutacji są dodatkowe punkty za bycie laureatem/finalistą konkursów i olimpiad – są decydujące dla przyznania stypendium. Jednocześnie, jak zauważają stypendyści biorący udział w wywiadzie grupowym, wymaganie, aby tytuł

laureata/finalisty pochodził wyłącznie z konkursów i olimpiad na szczeblu co najmniej wojewódzkim jest ograniczające, gdyż również na niższych szczeblach, np. powiatowym, rozgrywają się konkursy pokazujące wszechstronne i wysokie umiejętności uczniów, a ograniczenie to nie pozwala pokazać wszystkich osiągnięć ucznia. **REKOMENDACJA:** Warto rozważyć zmianę w regulaminie programu stypendialnego i wprowadzenie dodatkowych punktów za bycie laureatem/finalistą konkursów i olimpiad na szczeblu niższym niż wojewódzki (wprowadzając jednocześnie gradację punktów w zależności od rangi danego wydarzenia).

Zdaniem stypendystów i ich rodziców, biorących udział w wywiadzie grupowym, przyjęte kryteria **poziomu dochodu na 1 osobę** w gospodarstwie domowym są słuszne, gdyż dzięki temu środki trafiają do rzeczywiście najbardziej potrzebujących.

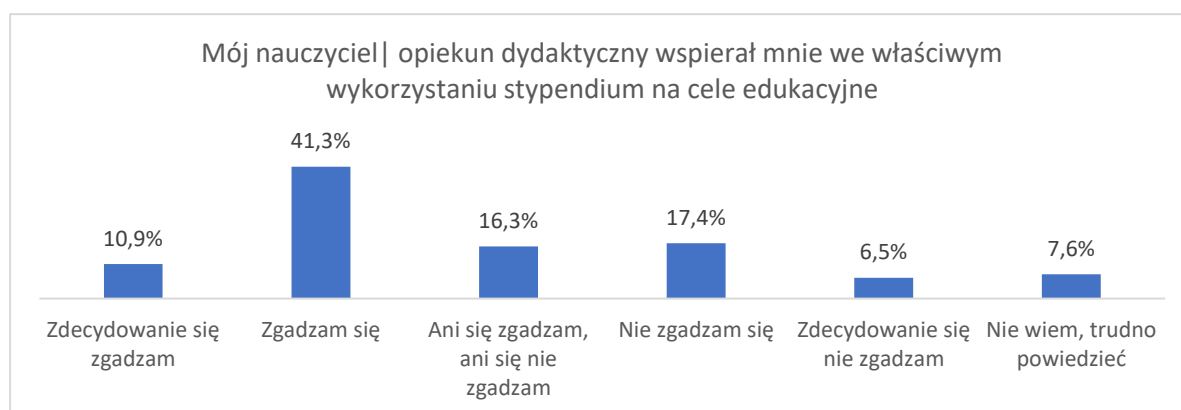
Zgodnie z regulaminem, nie ma konieczności **rozliczania otrzymanego stypendium w formie faktur** lub innych dokumentów księgowych. Jest to dobre rozwiązanie, ograniczające obciążenia biurokratyczne zarówno uczniów, jak i beneficjenta. Jak wynika z badania ilościowego, przygotowanie sprawozdania z IPR nie stanowi trudności dla stypendystów. Brak wymogu przedstawiania dokumentów rozliczeniowych nie powoduje jednocześnie ryzyka, że stypendia będą przeznaczane na inne cele niż edukacyjne. Po pierwsze bowiem, zakres kosztów, na które można przeznaczyć stypendium jest szeroki (od kosztów bytowych, takich jak zakwaterowanie, posiłki, transport, aż po koszty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych czy innych kosztów związanych z pobieraniem nauki w szkole oraz rozwojem edukacyjnym). Po drugie, cele, na które uczeń przeznaczają środki, są przedstawiane w sprawozdaniach, a nadzór nad tym pełni nauczyciel – opiekun stypendysty. Jedną z uczestniczek wywiadu grupowego przyznała wprost, że sama konieczność złożenia deklaracji we wniosku, na co przeznaczone zostaną środki ze stypendium oraz późniejsze sprawozdawanie się z tego, jest czynnikiem motywującym, aby stypendium nie było traktowane jako dodatkowe kieszonkowe („takie prawdziwe dofinansowanie dla nas, które wydamy z głową”).

Działania informacyjne i promocyjne należy ocenić jako adekwatne. Nabór wniosków o przyznanie stypendium poprzedzono kampanią promocyjną polegającą za rozesłaniem do szkół i oraz samorządów województwa opolskiego informacji o naborze wraz z plakatami promującymi projekt. Zrealizowano również spoty reklamowe w radiu. Dodatkowo do parafii Diecezji Opolskiej przekazano uczniom ulotki promujące projekt. Zdaniem przedstawicieli beneficjenta, szczególnie ten ostatni kanał przekazywania informacji był skuteczny. W okresie pandemii informacje i plakaty przesyłano wyłącznie w wersji elektronicznej. W roku szkolnym 2022/2023, ze względu na ograniczenia budżetowe i konieczność organizacji dodatkowego przetargu, również planuje się wyłącznie elektroniczne wersje plakatów i wysyłkę informacji. Nie powinno wpłynąć to negatywnie na dostępność informacji o programie stypendialnym wśród odbiorców, gdyż szkoły również korzystają głównie z elektronicznych źródeł – poprzez dziennik elektroniczny czy szkolnego facebooka. Co

więcej, warto mieć na uwadze, że programy stypendialne dla uczniów zdolnych były wdrażane już w ramach ZPORR (perspektywa finansowa 2004-2006) oraz PO KL (2007-2013). Ten instrument wsparcia stał się przez ten czas swoistą marką. Jest rozpoznawany i wyczekiwany, zatem nie wymaga dodatkowych działań informacyjnych. Z tego samego powodu, dla zachowania ciągłości i trwałości tej marki, konieczna jest kontynuacja tego typu wsparcia w kolejnych latach, bez robienia przerw. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się uruchomienie środków na programy stypendialne w ramach FEO 2021-2027 tak szybko, aby uniknąć przerw we wdrażaniu tego typu wsparcia.

Jednym z wymogów udziału w programie stypendialnym jest **opieka dydaktyczna wybranego nauczyciela** nad uczniem/uczennicą, pomoc w wykorzystaniu stypendium na cele edukacyjne oraz monitorowanie jego osiągnięć w tym zakresie. Rozwiązanie to należy ocenić wysoko, jako dodatkowo podnoszące jakość merytoryczną wsparcia i jego użyteczność. Większość badanych stypendystów przyznała, że nauczyciel ten wspierał ich we właściwym wykorzystaniu stypendium na cele edukacyjne, ale rozkład odpowiedzi wskazuje, że pod tym względem zaangażowanie nauczycieli było nierówne.

Wykres 6 Ocena zaangażowania nauczyciela – opiekuna dydaktycznego w realizację IPR w ramach projektów Poddziałania 9.1.5¹⁸



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia (stypendyści), n=92

Jak przyznała jedna z uczestniczek wywiadu grupowego, kiedy pobierała stypendium w 7 - mej klasie szkoły podstawowej, nauczyciel prowadzący (a także inni nauczyciele) włączał się w duży stopniu w realizację IPR, prowadził indywidualne zajęcia z uczennicą, monitorował postępy, zachęcał do udziału w konkursach. Z kolei w liceum trudnością okazało się samo znalezienie opiekuna wśród nauczycieli, a jego zaangażowanie było ograniczone do półrocznego podsumowania postępów, zabrakło indywidualnego podejścia do ucznia.

¹⁸ Odpowiedzi na pytanie: Proszę ocenić, w jakim stopniu zgadza się P. z następującymi stwierdzeniami: 8. Mój nauczyciel/opiekun dydaktyczny wspierał mnie we właściwym wykorzystaniu stypendium na cele edukacyjne.

Problemy te potwierdzają przedstawicielki beneficjenta. Docierały do nich liczne sygnały o **trudnościach z pozyskaniem zgodny nauczyciela na pełnienie roli opiekuna stypendysty**, co wynikało głównie z obawy o nałożenie dodatkowych obowiązków na nauczyciela, bez dodatkowej gratyfikacji. Pojawiały się obawy nauczycieli, że podpisując taką zgodę stają się oni odpowiedzialni za wydatkowanie stypendium zgodnie z regulaminem lub też, że monitorowanie i sprawozdawanie postępów edukacyjnych ucznia będzie dla nich zbyt czasochłonne. Przedstawicielki beneficjenta deklarują, że takie wątpliwości, zgłaszane np. telefonicznie przez uczniów, starały się wyjaśniać bezpośrednio ze szkołą danego ucznia.

REKOMENDACJA: Warto rozważyć wdrożenie dodatkowych działań informacyjnych skierowanych do nauczycieli – razem z informacją o planowanym naborze wniosków stypendialnych oraz o warunkach wsparcia, warto przesłać także informację skierowaną bezpośrednio do nauczycieli na temat ich zobowiązań i odpowiedzialności jako nauczyciela prowadzącego. Pozwoliłoby to rozwiązać wątpliwości nauczycieli, że ich zaangażowanie nie będzie nadmierne.

Z drugiej strony do przedstawicielek beneficjenta docierają pozytywne informacje o szczególnym zaangażowaniu nauczycieli w sytuacjach, kiedy rodzina ucznia nie jest w stanie zapewnić mu właściwego wsparcia na etapie przygotowania wniosku o przyznanie stypendium (m.in. pomoc w określeniu celów edukacyjnych), a potem realizacji IPR. Dotyczy to także dzieci będących np. w pieczy zastępczej. Oparte jest to na dobrej woli nauczycieli.

Warto przypomnieć, że w programie stypendialnym w województwie opolskim zaangażowanie nauczycieli **nie jest wynagradzane**. Są przykłady regionów, w których w podobnej sytuacji nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie. Np. w województwie łódzkim z nauczycielem podpisywana jest umowa, a na koniec wypełnia on ewidencję rozliczenia godzin zaangażowania w projekt (maksymalnie 20 godz. na ucznia), co jest podstawą do wystawienia rachunku. Wynagrodzenie wynosi maksymalnie 400 zł brutto rocznie. Zakres zadań jest podobny do tego, jaki ma miejsce w województwie opolskim (udzielanie stypendyście pomocy w realizacji założeń IPR, inspirowanie i motywowanie stypendysty do podejmowania zadań oraz udział w przygotowaniu sprawozdania, w tym dokonanie pisemnej oceny stopnia realizacji zadań i osiągnięcia celów IPR).

Głównym czynnikiem, który w ostatnich latach nie pozwolił uczniom na pełną realizację ich IPR, była pandemia¹⁹. Niektórzy uczniowie nie zrealizowali indywidualnych planów rozwoju ze względu na inne czynniki niesprzyjające, np. przez zmianę zainteresowań w trakcie roku szkolnego (np. zamiast chęci podwyższenia znajomości jęz. niemieckiego do poziomu B2 uczennica rozpoczęła naukę jęz. hiszpańskiego). Środki uzyskane ze stypendium pozwoliły w takich przypadkach np. na zakup książek/repetytoriów do nauki języka. Zainteresowanie się innymi obszarami było możliwe również ze względu na organizację większości zajęć w trybie zdalnym, dzięki czemu uczniowie zyskiwali więcej wolnego czasu – odeszła m.in.

¹⁹ Więcej o skutkach pandemii w rozdziale 5.2.

konieczność dojazdów na zajęcia. Część uczniów dodatkowy wolny czas postanowiła poświęcić na rozwój nowych zainteresowań. Zwykle polegało to na samodzielnym zgłębianiu tematu, udziale w zajęciach/kursach online, wyszukiwaniu interesujących treści w Internecie lub w dodatkowo zakupionych książkach. Nowe obszary zainteresowań niejednokrotnie wpływały na przewartościowanie dotychczasowych celów (np. w wyniku zainteresowania się informatyką uczennica postanowiła skupić się na jęz. angielskim, ponieważ ma on szersze zastosowanie w informatyce – pierwotny plan zakładał naukę jęz. angielskiego i jęz. niemieckiego).

Analiza sprawozdań z realizacji IPR wskazuje, że opiekunowie niektórych uczniów sygnalizowali, że postęp w realizacji planu rozwoju był **opóźniony ze względu na brak wpływu środków ze stypendium w terminie**. Powodowało to głównie przesunięcia w zakupach zaplanowanych pomocy naukowych. W niektórych przypadkach wybrane pomoce rozwojowe nie zostały zakupione ze środków stypendium. Część opiekunów zdecydowała się zakupić pomoce ze środków własnych wcześniej, aby nie opóźnić możliwości korzystania z nich przez ucznia. Ponad co czwarty uczeń wskazał w badaniu ilościowym, że pierwsze stypendium otrzymał z dużym opóźnieniem (problem ten zgłosiło 26% stypendystów). Zdaniem przedstawicieli beneficjenta sytuacja ta wynika z silnego uzależnienia programu stypendialnego od roku szkolnego. Nabory wniosków stypendialnych odbywają się w czerwcu (kiedy znane są wyniki w nauce za poprzedni rok), a wakacje nie sprzyjają pojawiającej się często konieczności uzupełniania dokumentów przez ucznia (np. brak podpisu dyrektora czy nauczyciela, brak dokumentów potwierdzających udział w konkursach lub olimpiadach). Zdaniem przedstawicieli beneficjenta, konieczność uzupełniania dotyczy około 1/3 wniosków. Uzupełnienia dokumentów przeciągają się zatem na wrzesień, a w połączeniu z procesem podpisywania umów, wpisanie umów i numerów kont do listy płac, powodują 1-2 miesięczne przesunięcia w wypłacie.

Analiza sprawozdań semestralnych i rocznych, składanych przez stypendystów do beneficjenta, wskazuje, że **organizacja programu stypendialnego** jest oceniana bardzo wysoko. Na skali 1-5, gdzie 1 jest oceną najniższą, w niemal wszystkich sprawozdaniach zaznaczono ocenę 5 (w 11% sprawozdań zaznaczono ocenę 4 i 3, a w 1% oceny 2 lub 1, a niższe oceny argumentowano najczęściej przesunięciami w wypłacie stypendium). W uwagach dotyczących organizacji programu stypendialnego pojawiały się komentarze dotyczące dobrej dostępności i wsparcia ze strony przedstawicieli beneficjenta, a także sprawnego dostosowania zasad aplikowania i sprawozdawania do sytuacji pandemicznej. Same przedstawicielki beneficjenta potwierdzały, że w razie potrzeby były w kontakcie telefonicznym ze stypendystami, rodzicami lub wyjaśniały wątpliwe kwestie z nauczycielami.

Efektywność kosztowa wsparcia

Efektywność kosztowa wsparcia w Poddziałaniu 9.1.5 jest wysoka. Łączna kwota wypłaconego wsparcia stanowi w zależności od edycji programu od 82% do 87% wartości

projektu/zaplanowanego budżetu. Koszty pośrednie, w ramach których uwzględnić należy m.in. działania informacyjno-promocyjne, stanowią 17% wartości projektów.

O wysokiej ocenie efektywności kosztowej programu stypendialnego decydują także przyjęte rozwiązania organizacyjno-techniczne:

- **brak wynagrodzenia dla nauczycieli prowadzących, którzy wspierają ucznia w realizacji IPR** – pozwala to na przeznaczenie większych środków na same stypendia. Jednocześnie nie zidentyfikowano negatywnych skutków takiego rozwiązania. Jak wynika z wywiadu grupowego ze stypendystami, zaangażowanie nauczycieli jest zróżnicowane, czasem są bardzo wspierający i motywujący, a czasem ich udział ogranicza się do podsumowania realizacji IPR na koniec okresów sprawozdawczych, ale nie wpływa to negatywnie na rozwój edukacyjny uczniów. Jednocześnie dobrowolny udział nauczycieli zmniejsza obciążenia administracyjne beneficjenta – nie ma konieczności podpisywania umów z nauczycielami, a potem podpisywania i rozliczania rachunków. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się kontynuację takiego rozwiązania w przyszłych edycjach programu stypendialnego;
- **brak konieczności przedstawiania dokumentów rozliczeniowych przez stypendystę** – zmniejsza to znacząco obciążenia administracyjne beneficjenta. Jak pokazują doświadczenia z wcześniejszych edycji programów stypendialnych (finansowanych ze ZPORR oraz PO KL 2007-2013), stosunek nakładów przeznaczonych na weryfikację dokumentów rozliczeniowych i wyjaśniania wydatków ze stypendystami był niewspółmiernie wysoki wobec korzyści, jaką jest pewność, że środki zostały wydatkowane dokładnie na cele określone w IPR. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się kontynuację takiego rozwiązania w przyszłych edycjach programu stypendialnego;
- **ograniczenie działań informacyjnych w okresie pandemii** (oraz planowane w roku szkolnym 2022/2023) **wyłącznie do kanałów elektronicznych** – wydaje się, że elektroniczna komunikacja szkół z uczniami i nauczycielami (dziennik elektroniczny, facebook) jest na tyle skuteczna, że informacja o naborach stypendiów dotrze do wszystkich zainteresowanych osób. **REKOMENDACJA:** Rekomenduje się stosowanie kanałów elektronicznych jako głównych kanałów dystrybucji informacji o przyszłych edycjach programu stypendialnego.

Wysokość stypendium, wg prawie połowy badanych uczestników (48%), była wystarczająca (kwota stypendium wynosi 300 zł miesięcznie). Jednocześnie 29% wskazało, że była za niska. Prawie połowa tych osób wskazała, że optymalną kwotą byłoby 500 zł. Wydaje się, że biorąc pod uwagę efektywność wsparcia, tj. stosunek nakładów do korzyści, kwota 300 zł była

dotychczas optymalna, choć na tle programów stypendialnych w innych regionach, jest niewysoka²⁰.

Z jednej strony, jak deklarują uczestnicy, kwota stypendium pozwalała na sfinansowanie najważniejszych celów określonych w IPR, a z drugiej, na co wskazują przedstawiciele beneficjentów, na wsparcie znaczącej liczby uczniów. Każde zwiększenie kwoty powodowałoby spadek liczby stypendystów. **REKOMENDACJA:** Jednocześnie, biorąc pod uwagę sytuację społeczno-gospodarczą kraju (wysoka inflacja, wzrost cen, trudniejsza sytuacja na rynku pracy), konieczne jest rozważenie zwiększenia kwoty stypendium w kolejnych edycjach programu. Warto również rozważyć zróżnicowanie wysokości stypendium od poziomu szkoły oraz od osiągnięć naukowych uczniów. Przykładem pod tym względem może być województwo kujawsko-pomorskie, w którym wdraża się trzy programy stypendialne dla zdolnych uczniów:

- Prymus Pomorza i Kujaw (za dobre wyniki w nauce z przedmiotów przyrodniczych, informatycznych, matematyki, języków obcych oraz przedsiębiorczości, dla uczniów klas siódmych i ósmych szkół podstawowych oraz liceów, techników i szkół branżowych),
- Humanisci na start! (za dobre wyniki z przedmiotów humanistycznych, dla uczniów klas siódmych i ósmych szkół podstawowych oraz liceów ogólnokształcących),
- Prymus Zawodu Kujaw i Pomorza (dla utalentowanych uczniów klas drugich i wyższych techników, szkół zawodowych oraz uczniów klas pierwszych szkoły branżowej drugiego stopnia).

Wysokość stypendium uzależniona jest od typu szkoły: uczniowie SP dostają stypendia niższe (200-300 zł) niż uczniowie LO, techników i szkół branżowych (250-500 zł), a dodatkowo uzależnione są od zajętego miejsca w rankingu stypendystów (10% uczniów z najwyższą pozycją na liście rankingowej dostaje najwyższe stypendium, kolejne 20% uczniów dostaje niższe, a pozostali uczniowie z kolejnymi pozycjami na liście rankingowej otrzymują najniższe). **REKOMENDACJA:** Dodatkowo biorąc pod uwagę duże zainteresowanie wsparciem oraz znacznie większą liczbę uczniów spełniających kryteria udziału we wsparciu niż możliwości finansowe Programu, rekomenduje się w okresie programowania 2021-2027 przeznaczenie wyższej kwoty na programy stypendialne dla uczniów zdolnych.

3.2.2 Użyteczność wsparcia

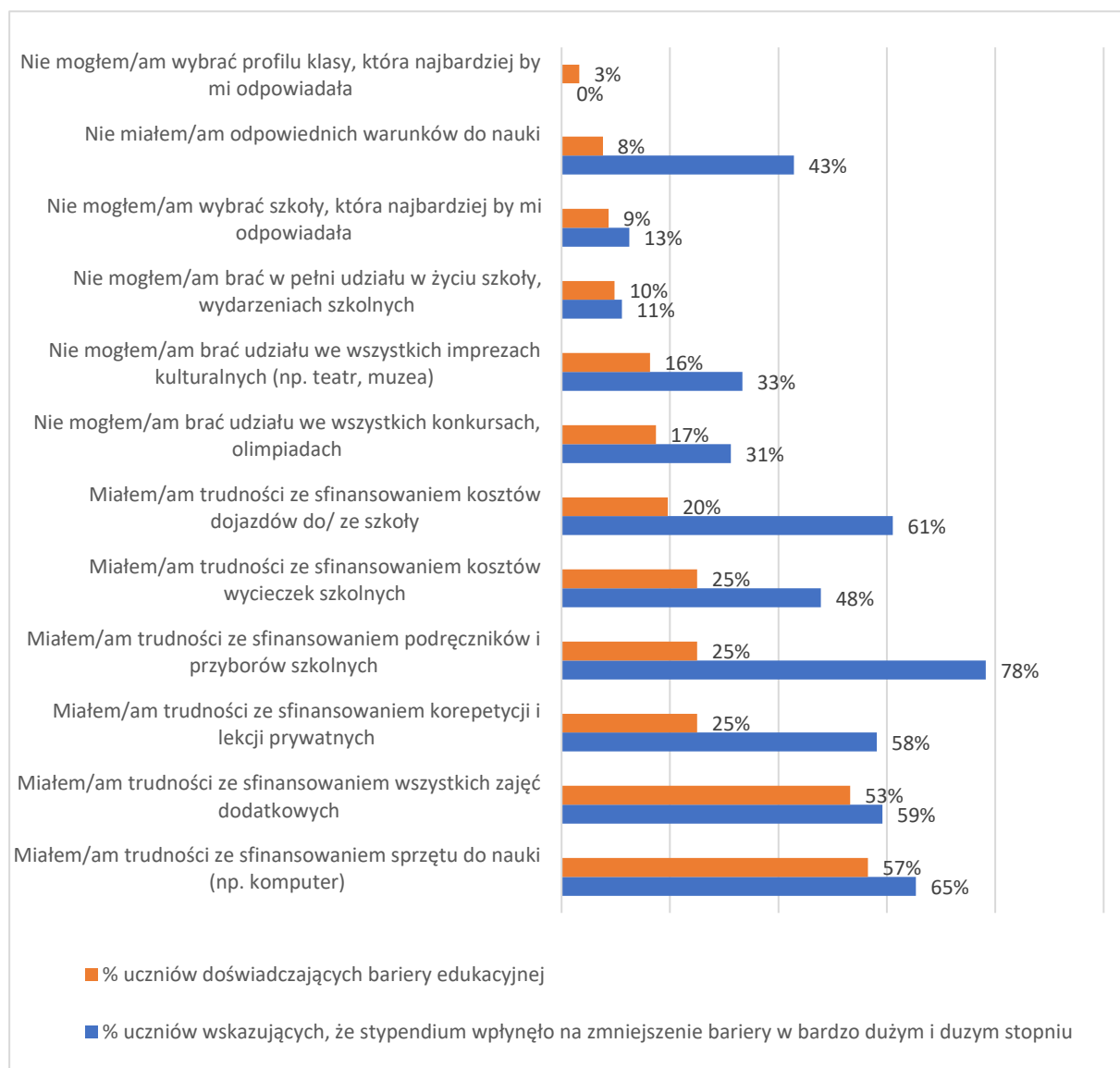
Jak wynika z badania ilościowego wśród uczestników, **główne bariery**, jakich doświadczają pobierający stypendia są związane z brakiem możliwości sfinansowania sprzętu potrzebnego do nauki, książek i przyborów oraz zajęć dodatkowych i korepetycji. W dużo mniejszym

²⁰ W analogicznych programach stypendialnych dla uczniów zdolnych wysokość miesięcznego stypendium (wypłacanego przez 10 m-cy w roku) wyniosła w województwie dolnośląskim 450 zł, podkarpackim 500 zł, lubelskim 350 zł, świętokrzyskim 380 zł, podlaskim 400 zł, kujawsko-pomorskim 200-500 zł.

stopniu trudności związane są nieodpowiednimi warunkami do nauki oraz ograniczeniami, jeśli chodzi o dostępność danej szkoły czy profilu klasy, czy udziału w życiu szkoły.

W przypadku tych uczestników mamy do czynienia ze specyficzną grupą – są to najczęściej przedsiębiorcze osoby, osiągające najlepsze wyniki w nauce, zatem nie mające problemów w szkole, a także nie doświadczające znaczących barier społecznych (np. wynikających z zaniedbania rodziców). Najczęściej uczniowie tacy znają swoje talenty i zainteresowania. Doświadczają natomiast trudności finansowych i mają ograniczone możliwości rozwijania swoich zainteresowań poza szkołą.

Wykres 7 Bariery edukacyjne uczestników Poddziałania 9.1.5 i wpływ stypendium na ich zmniejszenie²¹



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia (stypendysty), n=92

Środki finansowe, w połączeniu z opracowaniem IPR oraz niewielkim wsparciem nauczyciela – opiekuna prowadzącego, wydają się zatem optymalnym instrumentem wsparcia dla tej grupy odbiorców. Jak wynika z wywiadu grupowego ze stypendystami, mają oni wysoką samoświadomość, wiedzą, jakie talenty chcą rozwijać i potrzebują do tego narzędzi. Nie dziwi zatem wysoki odsetek wskazań, że stypendium **w dużym i bardzo dużym stopniu wpłynęło na zmniejszenie najpowszechniejszych barier** (w sumie 79% stypendystów przyznało, że stypendium w dużym i bardzo dużym stopniu wpłynęło na realizację ich celów

²¹ Odpowiedzi na pytanie: Proszę określić, jakich barier edukacyjnych doświadczał/a P. przed otrzymaniem stypendium? Proszę określić, na ile zgadza się P. z poniższymi stwierdzeniami.

rozwojowych zapisanych w IPR). Potwierdzić można zatem, że stypendium trafnie odpowiada na zidentyfikowane we wniosku o dofinansowanie bariery finansowe.

We wniosku o dofinansowanie założono, że program stypendialny skierowany jest do uczniów i uczennic szczególnie zdolnych, których aspiracje edukacyjne dotyczą również wiedzy ponadprogramowej, w przypadku których rośnie potrzeba uczestnictwa w zajęciach dodatkowych i zakupu większej ilości pomocy dydaktycznych, a także rosną koszty ponoszone w celach edukacyjnych. Jak wynika z niniejszej ewaluacji, trafnie zdiagnozowano potrzeby tej grupy i dobrano właściwy instrument wsparcia.

Istotną kategorią wydatków były koszty związane z transportem do i ze szkoły, środkami komunikacji zbiorowej (45% respondentów przeznaczało na to swoje stypendia, choć jedynie 4% wskazało to jako główny comiesięczny wydatek). Jak wynika z wywiadu grupowego z uczestnikami, **wykluczenie transportowe jest jedną z istotnych barier przy rozwoju edukacyjnym**. Część z uczniów przyznaje, że nawet jeśli szkoła oferuje dodatkowe zajęcia dla swoich uczniów, to oni z tego nie korzystają, gdyż nie mają możliwości dojazdu. Stypendium nie do końca rozwiązuje tę trudność, gdyż najczęściej problemem jest brak połączeń, a nie same koszty dojazdów. Doświadczenia jednej z uczestniczek wywiadu grupowego pokazują, że szkoła oferuje zajęcia dodatkowe dla swoich uczniów, m.in. językowe, nawet język chiński. Jednocześnie problemem jest kwestia dojazdu oraz nauka zmianowa. Uczennica ma lekcje m.in. od 13.00 do 20.00, a zajęcia dodatkowe najczęściej są po południu, co w połączeniu z dojazdem do domu uniemożliwia jej udział w nich. Zatem z jednej strony stypendium pozwala na finansowanie transportu (nie tylko do i ze szkoły, ale też np. na sobotnie zajęcia dodatkowe, czy wyjazdy na konkursy i zawody), a z drugiej na finansowanie działań, które są alternatywą dla niedostępnej oferty szkoły. Potwierdzić można zatem, że stypendium trafnie odpowiada na zidentyfikowane we wniosku o dofinansowanie bariery terytorialne i nierówność w regionie pod tym względem (większa dostępność usług edukacyjnych w ośrodkach miejskich).

Wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.5 miało wymierny **wpływ na osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia** przez stypendystów. W wywiadzie grupowym część uczestników przyznawała wprost, że głównym celem rozwojowym było podnoszenie kompetencji w dziedzinach, które chcieli potem studiować. Jeden z uczestników zadeklarował, że dzięki wyższym kompetencjom mógł wybrać szkołę o wysokim poziomie. Wśród finansowanych kosztów pojawiały się kursy przygotowujące na studia. 15% respondentów wskazało też, że dzięki stypendium zdecydowali się wybrać inny kierunek dalszego kształcenia, niż planowali przed otrzymaniem stypendium. Miało ono wpływ na możliwość zdawania na studia na wybrany kierunek. Stypendyści ze szkół ponadpodstawowych wydawali stypendia m.in. za korepetycje czy zajęcia dodatkowe przygotowujące ich do studiów. Przykładem może być stypendysta, który przez 4 lata pobierania stypendium, wydawał je na dodatkowe lekcje rysunku, mając od początku w planach studia na wydziale architektury.

Wysokość stypendium miała tu duże znaczenie – opłacenie kursów, korepetycji, a także sprzętu niezbędnego do nauki nie byłoby możliwe bez dodatkowych środków. Użyteczność wsparcia należy zatem ocenić wysoko.

3.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i Poddziałanie 9.2.2

3.3.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia

Kształcenie zawodowe realizowane jest w Programie w ramach Priorytetu Inwestycyjnego 10iv, w Poddziałaniu 9.2.1 Wsparcie kształcenia zawodowego oraz w Poddziałaniu 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego w Aglomeracji Opolskiej. Głównym celem działań podejmowanych w regionie w obszarze kształcenia zawodowego jest zwiększenie efektywności i skuteczności usług edukacyjnych.

Do dnia 28.02.2022 roku, w Poddziałaniu 9.2.1 podpisano ogółem 12 umów na realizację projektów wspierających szkoły kształcenia zawodowego o łącznej wysokości dofinansowania 74 250 060,37 zł.

W Poddziałaniu 9.2.2 podpisano ogółem 8 umów o łącznej wysokości dofinansowania 15 330 149,32 zł. Rozwiązano jedną umowę o wartości dofinansowania 392 366,80 zł (na projekt „Wzmocnienie jakości kształcenia zawodowego na kierunkach medyczno-społecznych w Szkołach Policealnych TEB Edukacja w Opolu”).

Łączna alokacja na Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2. w wersji 7 RPO WO 2014-2020 (z listopada 2021) wraz z rezerwą wykonania przeliczona po kursie obowiązującym w Informacji kwartalnej za IV kwartał 2021 r. wyniosła 103 404 449,60 zł. Zakontraktowano 102,3 mln zł, co stanowi 99,0% alokacji (wkładu UE), a wydatki w zatwierdzonych wnioskach o płatność wynoszą 57,4 mln zł co stanowi 55,5% kwoty zakontraktowanej. W projektach realizowane były działania skierowane do uczniów (najczęściej: staże, praktyki, kursy, szkolenia, warsztaty i zajęcia pozalekcyjne, a w pojedynczych projektach stypendia i wyjazdy studyjne), do nauczycieli (kursy, praktyki, staże, studia podyplomowe) oraz wzmocnienie wyposażenia szkół.

Efekty kwantyfikowalne wsparcia

Dotychczas w ramach realizowanych i zrealizowanych projektów, wsparciem w programie objęto 11 834 uczniów (liczba planowana do realizacji wg umów – 15 408), w tym 8 332 pochodzących z terenów wiejskich (70,4%), oraz 1 018 nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu (plan wg umów – 2 804). W stażach i praktykach u pracodawców uczestniczyło 6 919 uczniów (plan wg umów – 9 249), wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy w programie objęto 919 osób (plan wg umów – 2 603). W pozaszkolnych formach kształcenia w programie udział wzięło 1 721 osób (planuje się udział 2 422 osób). Wsparcie w walce z pandemią otrzymało 2 229 osób i 86 podmiotów. W sprzęt i materiały dydaktyczne niezbędne do realizacji kształcenia doposażono 162 szkoły i placówki kształcenia

zawodowego (plan wg umów – 272). Ponadto udzielone zostało dodatkowe wsparcie związane z pandemią przez rozszerzenie zakresu niektórych projektów – np. projekt „Opolskie szkolnictwo zawodowe dla rynku pracy” został rozszerzony o doposażenie nauczycieli w komputery przenośne, szkolenie nauczycieli i uczniów, zakup profesjonalnych systemów dla zdalnej nauki do szkół oraz doposażenie pracowni kształcenia zawodowego.

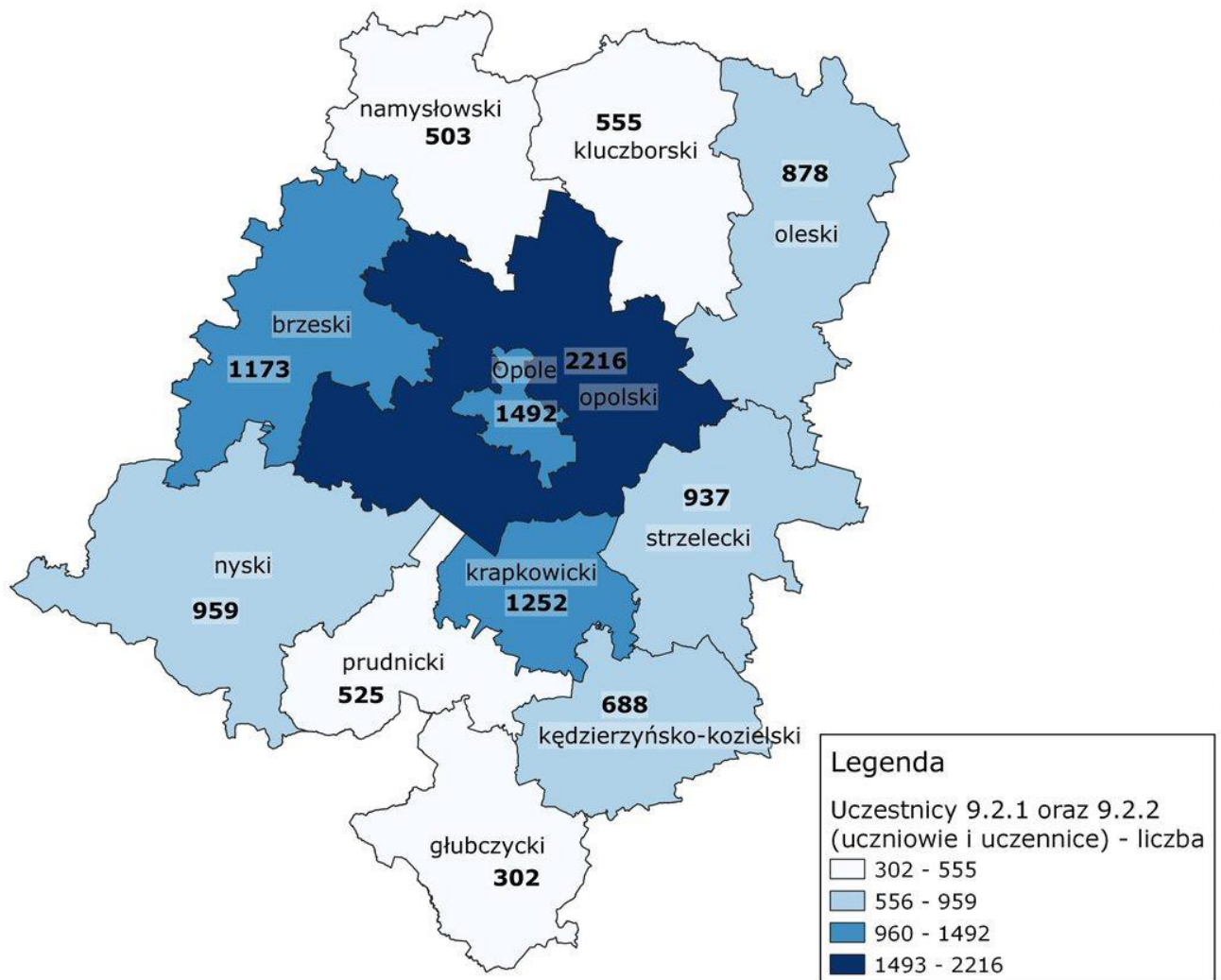
Rozbieżność między wartościami osiągniętymi, a zapisanymi w umowach, wynika z tego, że dotychczas spośród 20 projektów dotyczących kształcenia zawodowego zakończyło się 7 (w tym 4 z 12 projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.2.1 oraz 3 z 7 projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.2.2). Siedem projektów zakończyło się po 24 czerwca 2022, a sześć kolejnych jest planowanych do zakończenia w 2023 r.

Z punktu widzenia podpisanych umów, nie jest zagrożona realizacja większości wskaźników. Znacząco większa niż planowana będzie liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem w programie – wskaźnik zostanie przekroczony pięciokrotnie. Niemal trzy razy więcej uczniów niż pierwotnie planowano objętych zostanie wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy. W podpisanych umowach nieco mniejsza niż planowano jest jedynie liczba osób pochodzących z obszarów wiejskich (11 769 względem planowanych 12 350).

Na obecnym etapie, gdy większość projektów jeszcze się nie zakończyła, nie jest zasadna analiza wskaźników rezultatu, które występują w postaci procentowej i dotyczą konkretnych efektów występujących u uczestników projektów po zakończeniu ich udziału w nich.

Najwyższa bezwzględna liczba uczniów uczestniczących w projektach wystąpiła w powiecie opolskim ziemskim, w mieście Opole oraz w powiatach krapkowickim i brzeskim, a najniższa – w powiatach głubczyckim i namysłowskim (Mapa 4 poniżej). Jednak bezwzględna liczba uczestników zależy od liczby uczniów ogółem, dlatego wyliczono także wskaźnik stosunku liczby uczestników do przeciętnej liczby młodzieży w wieku 15-19 lat, mieszkającej w danym powiecie. Wskaźnik ten w przybliżeniu obrazuje, jaką część uczniów objęła interwencja. Dane na ten temat przedstawia Tabela 3 poniżej. **Najwyższą wartość wskaźnika wystąpiła w powiecie krapkowickim, opolskim, w m. Opolu i w powiecie oleskim, a najniższą – w powiatach głubczyckim i nyskim.**

Mapa 4 Liczba uczniów uczestniczących w projektach kształcenia zawodowego w Poddziałaniach 9.2.1 i 9.2.2 powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników SL2014, stan na dzień 28.02.2022²²

²² Liczba uczestników różni się od tej wskazanej wcześniej ze względu na niespójność między bazą uczestników a danymi podawanymi w ramach wskaźników.

Tabela 3 Odsetek młodzieży w wieku 15-19 lat objętej wsparciem wg powiatu

Powiat	Średnia liczba osób w wieku 15-19	Uczniowie objęci wsparciem w programie	Odsetek osób w wieku 15-19 objętych wsparciem
Powiat brzeski	4 169	1173	28%
Powiat głubczycki	2 124	302	14%
Powiat kędzierzyńsko-kozielski	4 112	688	17%
Powiat kluczborski	3 034	555	18%
Powiat krapkowicki	2 762	1252	45%
Powiat namysłowski	2 067	503	24%
Powiat nyski	6 258	959	15%
Powiat oleski	2 970	878	30%
Powiat m. Opole	4 833	1492	31%
Powiat opolski	5 789	2216	38%
Powiat prudnicki	2 539	525	21%
Powiat strzelecki	3 257	937	29%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014, stan na dzień 28.02.2022, GUS BDL

Niemal 70% badanych metodą ankietową beneficjentów uważa, że w efekcie realizacji projektów osiągnięto poprawę jakości kształcenia w szkołach objętych wsparciem. Ich

zdaniem, miały na to wpływ przede wszystkim formy wsparcia związane z wyposażeniem placówek oraz wsparciem skierowanym do uczniów.

Wśród największych sukcesów beneficjenci wskazywali najczęściej zdobycie kompetencji zawodowych przez uczniów, a co za tym idzie, poprawę ich sytuacji na rynku pracy. Jak podkreśla jeden z beneficjentów, dzięki projektowi uczniowie „bardzo często po raz pierwszy mieli kontakt ze środowiskiem pracy i pracodawcami”. Znaczący odsetek - 38,5% badanych beneficjentów i 64,9% dyrektorów twierdzi, że efekty projektów będą wykorzystywane także przez inne szkoły/placówki, takie, które nie brały udziału w projekcie, przede wszystkim poprzez przekazywanie przez nauczycieli zdobytej wiedzy innym nauczycielom, a także przez udostępnienie materiałów dydaktycznych, opracowanych w projekcie, innym szkołom/placówkom.

Dyrektorzy szkół uczestniczących w projektach, zapytani o najważniejsze efekty, najczęściej wskazywali na unowocześnienie szkoły (63,2%) oraz wzrost zainteresowania nauką w szkole w porównaniu z sytuacją przed projektem (45,6%), a także wzrost renomy szkoły (40,4%). Natomiast nauczyciele uczestniczący w projektach wśród ich najważniejszych efektów najczęściej wymieniali: wzrost atrakcyjności oferty/placówki (61%), lepsze przygotowanie uczniów do pracy (47,8%, choć już tylko 30,4% wskazało, że uczniowie łatwiej znajdują pracę), wzrost umiejętności w zakresie TIK wśród uczniów (41,3%) oraz unowocześnienie oferty szkoły i wzrost wiedzy uczniów, dotyczącej rynku pracy/umiejętności poruszania się po rynku pracy (po 39,1%). Stosunkowo najrzadziej wskazywano takie efekty jak wzrost umiejętności matematyczno-przyrodniczych uczniów (4,3%) oraz poprawa współpracy z rodzicami (8,7%). W ocenie odbiorców wsparcie jest trwałe – ponad połowa dyrektorów twierdzi, że efekty wsparcia będą widoczne przez wiele lat, a kolejne 20%, że będą widoczne dotąd, aż uczniowie biorący udział w projekcie opuszczą szkołę.

Należy w tym miejscu jednak podkreślić, że w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 nie stosowano na ogół zestandaryzowanych form oceny podniesienia poziomu kompetencji uczniów w wyniku działań projektowych. Zaledwie co 8 (12%) badany nauczyciel stosował testy oceniające wzrost poszczególnych umiejętności, wypracowywanych w ramach projektu. Pozostali respondenci opierali swoją ocenę wzrostu kompetencji uczniów w wyniku wsparcia na obserwacji ich zachowań lub wynikach codziennych kartkówek lub sprawdzianów.

Efekty dodatkowe wsparcia

Jeżeli chodzi o występowanie efektu zachęty i efektu deadweight w ramach działań związanych z kształceniem zawodowym, to jedynie 14% badanych dyrektorów wskazało, że w przypadku nieotrzymania dofinansowania nie wystąpiłaby rezygnacja z realizacji projektu, jednak na uwagę zasługuje fakt, że ponad połowa dyrektorów nie potrafiła określić, czy taka rezygnacja byłaby konieczna, co wskazuje na niestabilność finansową i brak pewności co do możliwości realizacji danych działań w przyszłości. Na bezwzględną konieczność całkowitej rezygnacji wskazało 31,6% dyrektorów szkół. Ci spośród badanych, którzy twierdzili, że

całkowita rezygnacja nie byłaby konieczna, wskazywali jednak najczęściej (75%), że zakres działań musiałby zostać ograniczony albo odłożony w czasie (62,5%). W trakcie wywiadu grupowego przedstawiciele kadr szkół wskazywali, że bez środków zewnętrznych praktycznie niemożliwe byłoby doposażenie szkół w takim zakresie, jaki udało się osiągnąć w ramach projektów z Poddziałiań 9.2.1 i 9.2.2.

Występuje więc niewielkie oddziaływanie efektu deadweight, a do działań szczególnie zależnych od udzielonego wsparcia należą przede wszystkim dodatkowe działania edukacyjne skierowane do nauczycieli i uczniów, w szczególności te związane ze wzmocnieniem kompetencji zawodowych.

Badani beneficjenci nie wskazali na dodatkowe efekty względem zaplanowanych w programie, jednak efekty takie zauważają badani dyrektorzy. Dzięki projektom **co trzeci badany dyrektor wprowadził w swojej szkole na stałe nowe działania**, przede wszystkim dodatkowe kursy i szkolenia dla uczniów, unowocześnienie metod i treści nauczania oraz włączenie do programu nowych elementów, np. zajęć praktycznych. Respondenci podkreślali przy tym, że istotna jest w tym zakresie możliwość wykorzystywania nowego sprzętu.

Czynniki wpływające na realizację projektów

Do istotnych **czynników wpływających na realizację projektów**, zdaniem uczestników badań jakościowych, należała pandemia (o której wpływie mowa w rozdziale 5.3) oraz inflacja, znacząco rosnąca od roku 2021. Jeden z respondentów badania ilościowego jako znaczący sukces projektu wskazał jego realizację i rozliczenie mimo pandemii oraz „zmiszczenie się w budżecie” mimo inflacji. Do innych barier w realizacji projektów, najczęściej wskazywanych przez beneficjentów, należały trudności na etapie zamówień publicznych (poza zbyt wysokimi cenami), problemy ze znalezieniem wykonawców/brak oferentów oraz problemy ze znalezieniem uczestników (niskie zainteresowanie uczniów uczestnictwem w projekcie) – na problemy te wskazywało po 30,8% badanych. Występujące w projektach problemy najczęściej powodowały wydłużenie ich okresu realizacji. Połowa beneficjentów, którzy odnotowali takie trudności, wskazuje, że wpłynęły one negatywnie na efekty.

Projekty a kryteria wyboru. Efektywność kosztowa wsparcia

Projekty dotyczące szkolnictwa zawodowego oceniane były przez pryzmat założonych kryteriów. Działania w ramach projektów miały, zgodnie z założeniami, bazować na indywidualnej analizie potrzeb szkoły/placówki oraz na diagnozie potrzeb uczniów i słuchaczy. Co najmniej 75% uczniów miała być objęta wsparciem w zakresie staży/praktyk, a 20% miało wziąć udział w zajęciach rozwijających kompetencje kluczowe i uniwersalne niezbędne na rynku pracy. Ponadto projekty skierowane miały być głównie do osób zamieszkałych na terenach wiejskich (minimum 60% uczestników), wśród nauczycieli preferencja miała dotyczyć nauczycieli kształcenia zawodowego. Dodatkowo punktowano m.in. udział finansowy pracodawców w projektach, powiązanie wsparcia z zawodami, na które odnotowuje się zapotrzebowanie na regionalnym rynku pracy i/lub które wpisują się

w inteligentne specjalizacje oraz wykorzystanie współpracy nawiązanej z pracodawcami w latach 2007-2015 i produktów projektów innowacyjnych z lat 2007-2015, komplementarność.

Badani beneficjenci raczej pozytywnie ocenili zastosowane kryteria wyboru. Zdecydowana większość (77%) twierdzi, że miały one wpływ na podniesienie wartości merytorycznej projektu lub jakości rozwiązań technicznych stosowanych w projekcie. Tylko 23% beneficjentów wskazało na trudności ze spełnieniem kryteriów merytorycznych (odpowiedź „raczej się zgadzam” dotycząca stwierdzenia „Mieliśmy trudności ze spełnieniem kryteriów oceny merytorycznej projektu”), a jedynie 15,4% miało problem ze spełnieniem kryteriów dostępu i kryteriów formalnych. Dużą szczegółowość zastosowanych kryteriów i stosunkowo surowe wymogi wobec wnioskodawców można uznać generalnie za dobre rozwiązanie przyczyniające się do wysokiej jakości projektów. Z punktu widzenia wskazywanej wielokrotnie wcześniej szczególnej wartości zajęć praktycznych i działań umożliwiających uczniom zdobycie realnych kompetencji zawodowych, w kolejnej perspektywie programowania należy położyć większy nacisk na udział pracodawców w projektach (punktowany powinien być nie tylko udział finansowy, ale ogólnie stopień wpływu pracodawców na kształt i realizację projektu i ich uczestnictwo w realizacji działań skierowanych do uczniów i nauczycieli). Współpraca z pracodawcami jest cenna sama w sobie, więc punktowane powinny być działania nie tylko wynikające ze współpracy nawiązanej przy okazji poprzednich projektów, ale także te, które wiążą się z nawiązaniem współpracy z nowymi partnerami gospodarczymi. Podobnie należałoby rozszerzyć kryterium dotyczące innowacji („Projekt zakłada wykorzystanie pozytywnie zwalidowanych produktów projektów innowacyjnych zrealizowanych w latach 2007 – 2015 w ramach POKL”) o możliwość punktowania wprowadzania innych działań innowacyjnych, nie tylko stworzonych w ramach projektów unijnych. Preferencyjnie potraktowani powinni zostać nie tylko nauczyciele przedmiotów zawodowych, ale także wyposażenie pracowni zawodowych, zwłaszcza takie, które pozwala na tworzenie w szkołach i placówkach warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów.

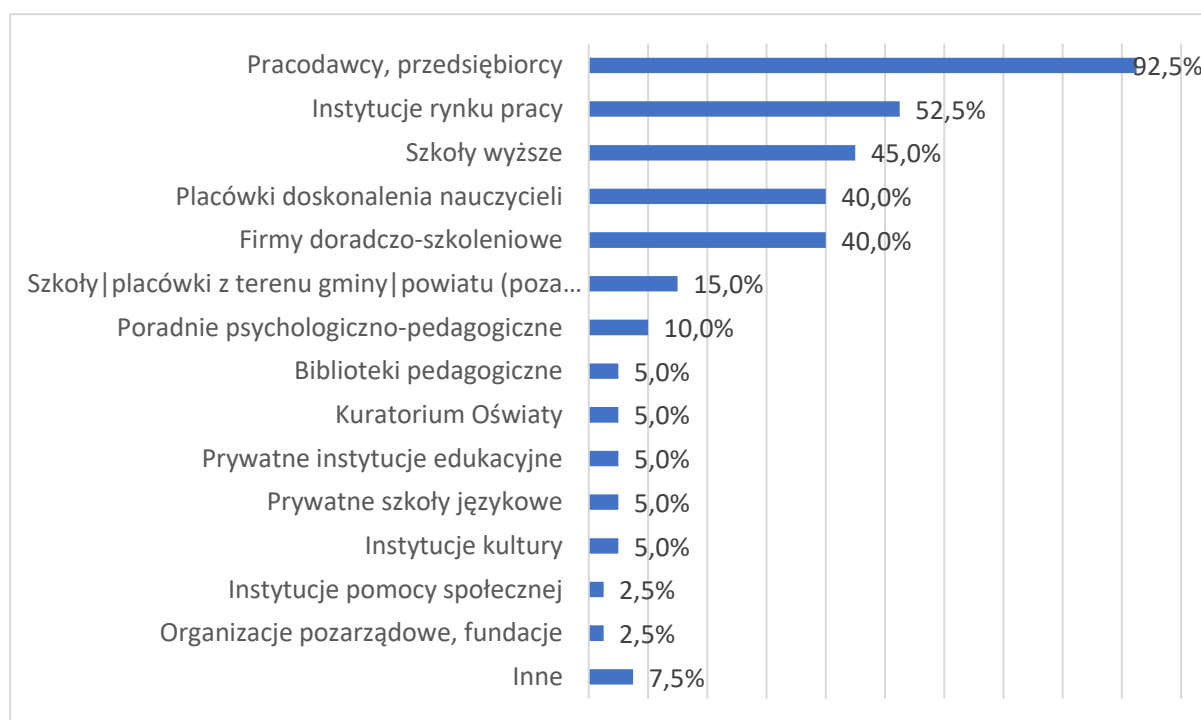
Analiza efektywności kosztowej jest zasadna jedynie dla siedmiu zakończonych projektów i dlatego została przeprowadzona na tej grupie. Łączna wartość zakończonych projektów wyniosła 19 963 927,54 zł. W projektach tych wsparciem objęto 5 033 uczniów. Koszt ten waha się od 2 009,78 zł (w projekcie „Kształcenie zawodowe dla rynku pracy – 1”) do 6 329,61 zł (w projekcie „Zawodowi zawodowcy”). Wsparcie na jedną szkołę doposażoną w programie w sprzęt i materiały dydaktyczne niezbędne do realizacji kształcenia zawodowego wyniosło średnio 252 707,94 zł. Projekty dotyczące kształcenia zawodowego mają charakter masowego oddziaływania i jako takie charakteryzują się stosunkowo wysoką efektywnością kosztową, gdyż pojedyncze działania (organizacja zajęć, zakup wyposażenia) dotyczą jednocześnie dużej grupy uczestników i wywołują duży efekt skali (oddziaływania na sytuację uczestników).

Sami beneficjenci oceniają efektywność kosztową zrealizowanych projektów pozytywnie – 61,5% badanych wskazuje, że koszty poniesione w projekcie są adekwatne do uzyskanych efektów w dużym stopniu, tylko jeden respondent wybrał odpowiedź „w średnim stopniu”, a troje nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie.

Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Typ 1 projektu zakłada podniesienie jakości kształcenia i szkolenia, w tym rozwój współpracy szkół i placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym dzięki realizacji kompleksowych programów kształcenia praktycznego organizowanych w miejscu pracy. Wszyscy badani dyrektorzy szkół uczestniczących w projektach wskazywali, że działania projektowe były realizowane we współpracy z innymi podmiotami. Najczęściej byli to pracodawcy (92,5%), instytucje rynku pracy (52,5%) oraz placówki doskonalenia nauczycieli i firmy doradczo-szkoleniowe. Z instytucjami rynku pracy oraz firmami doradczo-szkoleniowymi częściej współpracowały szkoły branżowe i stopnia niż technika. Dane na ten temat przedstawia poniższy Wykres 8.

Wykres 8 Podmioty z otoczenia społeczno-gospodarczego, z którymi w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 współpracowały szkoły (% odpowiedzi dyrektorów)²³



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI z dyrektorami szkół uczestniczących w projektach w ramach Działania 9.2.1 i 9.2.2. w zakresie kształcenia zawodowego, n=40

²³ Odpowiedzi na pytanie: We współpracy z jakimi podmiotami realizowano w Państwa szkole działania projektowe?

Wśród innych wskazanych podmiotów widnieją: organ prowadzący, doradcy zawodowi, Zespół Placówek Oświatowych i Regionalny Zespół Placówek Wsparcia Edukacji w Opolu.

Analiza realizowanych projektów wskazuje, że poza standardowymi formami współpracy z pracodawcami (staże, praktyki, szkolenia i kursy) w pojedynczych projektach realizowane były formy niestandardowe np. wyjazdy studyjne do firm oraz kursy przygotowania pedagogicznego dla pracodawców.

Najczęstszymi formami współpracy były: realizacja staży/praktyk dla uczniów (deklarowało ją 95% dyrektorów) i realizacja działań, kursów, szkoleń, zajęć itp. dla uczniów (90%). Nieco rzadziej podmioty z otoczenia społeczno-gospodarczego uczestniczyły w realizacji działań dla nauczycieli (75%). Z kolei rzadko zdarzała się **współpraca w opracowaniu programu nauczania czy pomocy dydaktycznych (12,5%)**. Jednocześnie dyrektorzy niemal jednogłośnie podkreślają, że współpraca z ww. podmiotami miała **duże lub bardzo duże znaczenie** dla osiągnięcia celów wsparcia w ramach projektu (90% wskazań) i zazwyczaj planują kontynuację współpracy z tymi podmiotami, przede wszystkim z pracodawcami, gdzie 54,1% dyrektorów ma już sprecyzowane plany współpracy, oraz z instytucjami rynku pracy, gdzie jednak plany te częściej nie są sprecyzowane. Zamiar niekontynuowania współpracy dyrektorzy najczęściej wskazywali w przypadku partnerów z sektora szkolnictwa wyższego. Jeśli chodzi o współpracę z NGOs i prywatnymi instytucjami edukacyjnymi, dyrektorzy nie potrafili jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy będzie ona kontynuowana.

Współpraca podejmowana z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest zadowalająca dla większości organów prowadzących – tylko jeden badany beneficjent wskazał, że nie jest ona wystarczająca, stwierdzając jednocześnie, że „system szkolnictwa zawodowego bardzo słabo reaguje na potrzeby płynące z otoczenia społeczno-gospodarczego szkoły”. Nauczyciele z kolei częściej twierdzą, że **zakres współpracy szkół z pracodawcami powinien zostać zwiększony** (twierdzi tak 47,8% badanych nauczycieli wobec 39,1% stwierdzających, że zakres ten jest wystarczający).

3.3.2 Użyteczność wsparcia

Badani uczniowie, którzy uczestniczyli w projektach, stwierdzali często w badaniach, że wsparcie w ramach projektu wpłynęło na dostosowanie ich kwalifikacji, kompetencji i umiejętności zawodowych do wymagań stale zmieniającego się rynku pracy. Ponadto 30,8% badanych uczniów wskazało, że są oni lepiej przygotowani do pracy w zawodzie, a 23,7% – że więcej wiedzą o pracy w zawodzie i o tym, jak szukać zatrudnienia. Ważnym elementem dodatkowym, na który wskazują uczniowie, jest rozwój **umiejętności miękkich**, zwłaszcza pracy w zespole (25,4%), wiary w możliwość własnych osiągnięć (14,8%) oraz krytycznego myślenia (12,4%). Trzecia grupa to efekty związane z **kompetencjami** (umiejętności w zakresie informatyki, posługiwania się komputerem i oprogramowaniem – 21,3% oraz posługiwania się językiem obcym – 14,2%). Rzadko natomiast uczniowie wskazują na efekty związane z samą szkołą (np. unowocześnienie szkoły, poprawa jakości kształcenia przez nauczycieli) oraz związane z **ich umiejętnościami matematyczno-przyrodniczymi**.

REKOMENDACJA: w okresie programowania 2021-2027 konieczne jest wzmocnienie wsparcia zajęć matematyczno-przyrodniczych oraz zajęć z zakresu programowania/TIK odpowiadających nowoczesnym standardom.

Generalnie wszystkie formy wsparcia były oceniane przez uczniów pozytywnie. Zdecydowanie najwyżej uczniowie oceniali użyteczność tych form wsparcia, które wiązały się ze zdobyciem konkretnych umiejętności zawodowych – staże i praktyki w miejscu pracy (średnia w skali od 1 do 6 – 4,93) i lekcje praktyczne w miejscu pracy, u potencjalnego pracodawcy (4,82). Wysoko oceniono też wsparcie dla pracowni komputerowych (4,92). Stosunkowo najniżej oceniono edukację ekologiczną (4,05) i zajęcia rozwijające umiejętność programowania lub tworzenia stron internetowych lub uczące bezpieczeństwa w sieci bądź sposobów komunikowania się w sieci (4,11). Za doposażeniem pracowni komputerowych nie zawsze szły zatem zadowalające zajęcia z zakresu TIK. Relatywnie nisko uczniowie ocenili też indywidualne doradztwo zawodowe (4,03). Wyżej oceniają doposażenie pracowni przedmiotowych niż pracowni/warsztatów kształcenia zawodowego. Badani nauczyciele spośród różnych form wsparcia dla uczniów najwyżej ocenili użyteczność **tworzenia w szkołach lub placówkach systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów.**

Aby odpowiedzieć na pytanie o użyteczność i wpływ wsparcia udzielonego w projekcie, należy przyrzeć się także losom uczestników projektów na rynku pracy. Wśród badanych, którzy ukończyli udział w projekcie, zdecydowana większość (80,1%) pracuje zarobkowo, najczęściej w sposób stały (nie we własnej firmie). Niepodjęcie pracy w przypadku absolwentów nie wiąże się jednak najczęściej z bezrobociem, a z podjęciem studiów dziennych po technikum lub innym rodzajem kontynuowania nauki. Sześć osób (3,6% podgrupy) prowadzi własną działalność gospodarczą. Większość (65%) spośród pracujących wykonuje swoją pracę w województwie opolskim, 25,2% – w innych województwach, a 10% – poza granicami kraju. Ci, którzy wyjechali z województwa opolskiego, przypisują przyczynę takiego działania wyższym zarobkom i lepszym perspektywom rozwoju zawodowego poza regionem. Najczęściej (71,5% w podgrupie) byli uczestnicy projektu są zatrudnieni na umowę o pracę na czas nieokreślony lub określony (okres próbny), najczęściej na cały etat. Co piąty pracuje na umowę-zlecenie. Badani są umiarkowanie zadowoleni ze swojego wynagrodzenia (6,55 w skali od 1 do 10) i nieco bardziej z samej pracy (6,69). Swoją sytuację materialną najczęściej oceniają jako średnią (45,2%) lub dobrą (39,8%).

Udział w projekcie rzadko miał wpływ na decyzje dotyczące wyboru drogi zawodowej (na taki wpływ wskazuje 33,9% badanych). Interesujący wydaje się przy tym fakt, że **ponad połowa pracujących respondentów (53,3%) pracuje w innym zawodzie niż kierunek kształcenia w szkole, w której uczestniczyli w projekcie.** W 40% przypadków wynika to z faktu, że nie znaleźli satysfakcjonującej pracy w wyuczonym zawodzie, a w 17,9% – ze znużenia kierunkiem, którego się uczyli.

W badaniach jakościowych przedstawiciele szkół podkreślali, że realna współpraca z pracodawcami jest szczególnie ważna, gdyż umożliwia uczniom zetknięcie się z realiami pracy, o co szczególnie trudno w technikach.

Uczniowie w ramach wywiadu grupowego przede wszystkim podkreślali, że projekt umożliwił im kontakt z realnym środowiskiem pracy, co w innym przypadku nie byłoby możliwe („poznałem, jak funkcjonuje firma od środka” – uczestnik FGI). Nawet jeśli nie wszyscy uczniowie w danej szkole zdobyli umiejętności praktyczne, to istnieje potencjał „efektu kaskadowego” – przekazywania sobie wiedzy i umiejętności przez uczniów nawzajem.

Wsparcie udzielone w ramach projektów wpływało więc pozytywnie na dostosowanie kwalifikacji, kompetencji i umiejętności zawodowych mieszkańców regionu do wymagań stale zmieniającego się rynku pracy zwłaszcza w tym zakresie, w jakim dotyczyło praktycznych umiejętności i poznania środowiska pracy przez uczniów. Także badania jakościowe dowodzą dużej użyteczności podjętych działań. Jak wskazuje jedna z uczestniczek wywiadu grupowego z kadrami szkół, występuje efekt synergii różnorodnych działań – w ramach kompleksowych projektów uczniowie otrzymują zarówno umiejętności miękkie, jak i twarde oraz możliwość zapoznania się z realiami pracy zawodowej. Ważna jest też możliwość certyfikacji.

Dostosowanie systemu kształcenia zawodowego w regionie do potrzeb specjalizacji regionalnych (w tym inteligentnych) oraz budowy jego konkurencyjności

W Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Opolskiego do roku 2030 wydzielono trzy rodzaje specjalizacji: **regionalne specjalizacje inteligentne**, do których należą: technologie chemiczne (zrównoważone), zrównoważone technologie budownictwa i drewna, technologie przemysłu maszynowego i metalowego, technologie rolno-spożywcze oraz procesy, produkty i usługi ochrony zdrowia i jakość życia. Jako **potencjalną inteligentną specjalizację** wskazano sektor TIK, a jako **specjalizacje regionalne** – inteligentne systemy zarządzania mobilnością, technologie przemysłu energetycznego (w tym odnawialne źródła energii), gospodarkę obiegu zamkniętego oraz kształcenie oparte na wiedzy o nowych technologiach i innowacjach.

W województwie funkcjonuje 151 szkół prowadzących kształcenie zawodowe, związane z regionalnymi specjalizacjami inteligentnymi – najwięcej związanych z technologiami rolno-spożywczymi (43), a najmniej – z technologiami chemicznymi (2). System co do zasady można uznać za spójny ze specjalizacjami w Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Opolskiego do 2030 roku.

Analiza kierunków kształcenia wskazuje jednak na deficyty związane ze specjalizacją **dotyczącą procesów, produktów i usług ochrony zdrowia i jakości życia**, a branża ta według prognoz będzie w przyszłości się rozwijać wraz z postępującym procesem starzenia się społeczeństwa i jest ważna dla budowy konkurencyjności województwa.

Drugą istotną kwestią jest rozwój potencjalnej specjalizacji, jaką jest sektor TIK. Jak wskazują badania przeprowadzone z uczniami, wyposażenie pracowni komputerowych było dla nich ważnym elementem wsparcia, jednak nie zawsze szła za tym wysoka jakość prowadzonych zajęć. Należy zatem wspierać nowoczesne kształcenie TIK oraz usługi ochrony zdrowia i jakości życia, zwłaszcza zorientowane na wsparcie seniorów i tzw. „silver economy”.

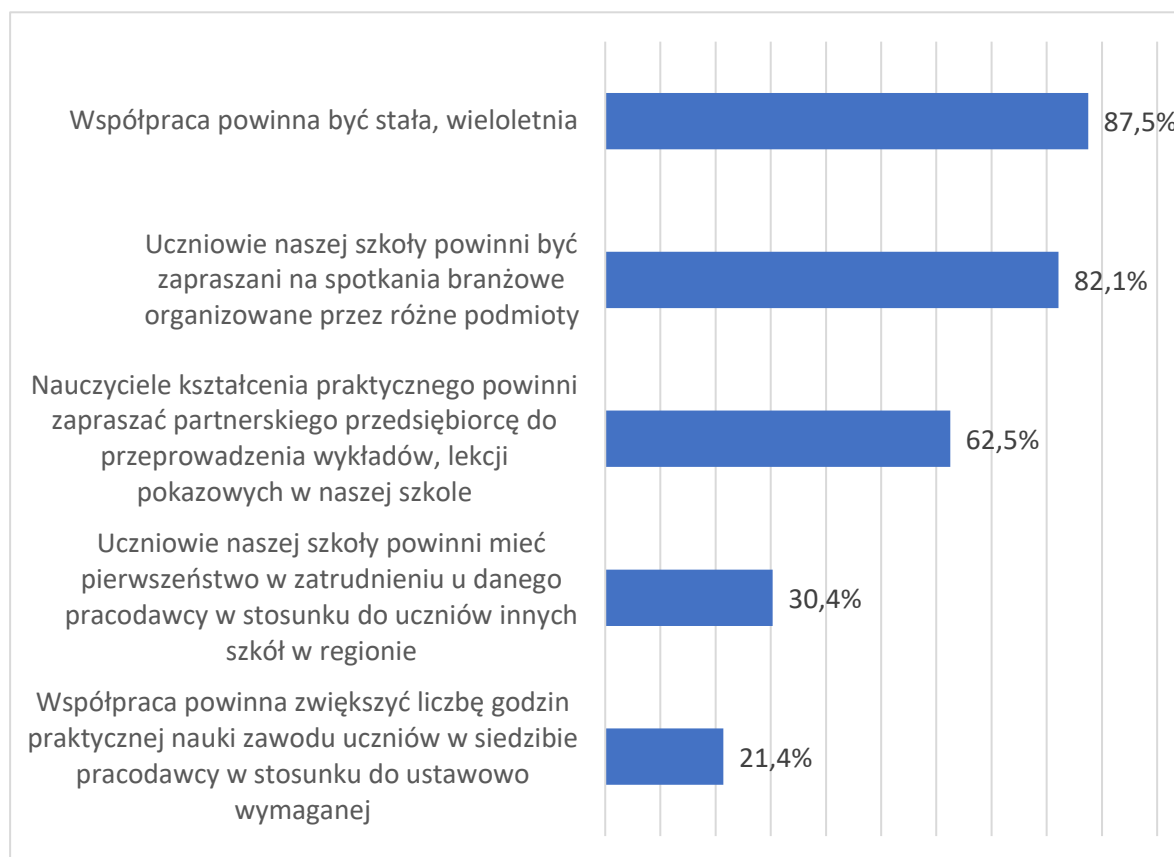
Model współpracy między pracodawcami a placówkami prowadzącymi kształcenie zawodowe

Nowe szkolnictwo branżowe (po reformie) bazuje przede wszystkim na współpracy z pracodawcami. Odgrywają oni kluczową rolę w kształceniu zawodowym. Według ustawy Prawo oświatowe dyrektor szkoły jest zobowiązany do nawiązania współpracy z pracodawcą przy wprowadzaniu nowego zawodu w szkole (współpraca ta może polegać na tworzeniu klas patronackich, realizacji kształcenia zawodowego, w tym praktycznej nauki zawodu we współpracy z pracodawcą, wyposażeniu warsztatów lub pracowni szkolnych, organizacji egzaminów zawodowych, doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego, w tym organizowaniu szkoleń branżowych, realizacji doradztwa zawodowego i promocji kształcenia zawodowego).

W projektach dofinansowanych w ramach Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 najczęściej realizowane były standardowe i utrwalone w przeszłości formy współpracy z pracodawcami takie jak staże i praktyki uczniowskie oraz szkolenia i kursy dla uczniów realizowane przy współpracy pracodawców. Tymczasem niemal połowa badanych nauczycieli (47,8%) twierdzi, że zakres współpracy szkół (w których pracują) z pracodawcami jest niewystarczający i powinien zostać zwiększony. Wśród możliwych działań, o które powinien zostać rozszerzony ten zakres, badani nauczyciele wskazywali np. możliwość zwiedzania przez uczniów różnych miejsc pracy („różnych firm, a nie tylko tych, w których odbywają staż”) – działanie takie było realizowane np. w projekcie „Opolskie Szkolnictwo Zawodowe bliżej rynku pracy 2”. Drugim wskazanym postulatem było silniejsze włączenie pracodawców w pomoc w nauczaniu teoretycznym (filmy, modele edukacyjne). Respondenci postulowali też o większe zaangażowanie pracodawców w organizację konkursów i staży dla kadry dydaktycznej, zwłaszcza dla nauczycieli szkół zawodowych. Ciekawą rekomendacją jest postulat wprowadzenia krótkich staży (np. kilkudniowych, dwutygodniowych), które umożliwią uczniom bezpośredni kontakt ze środowiskiem pracy.

Zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów zapytano o optymalny model takiej współpracy. Dyrektorzy przede wszystkim wskazywali na wagę stałości współpracy i umożliwienia bieżącego kontaktu uczniów z pracodawcami (w tym podczas spotkań branżowych organizowanych przez różne podmioty oraz podczas lekcji z udziałem przedsiębiorców).

Wykres 9 Cechy pożądanego modelu współpracy szkół z pracodawcami wg dyrektorów szkół kształcenia zawodowego, wspartych w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2²⁴



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI z dyrektorami szkół uczestniczących w projektach w ramach Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2. w zakresie kształcenia zawodowego, n=40

Nauczyciele z kolei odpowiadali na pytanie o szczegółowe cechy takiego modelu. Najczęściej wskazywane cechy takiego modelu były następujące:

- pracodawcy, z którymi szkoła współpracuje dostarczają nauczycielom na bieżąco informacji o nowych technologiach i metodach pracy w zawodach, które są nauczane;
- pracodawcy sponsorują szkoły poprzez kupno narzędzi, maszyn itp.;
- starostwo powiatowe zaprasza nauczycieli i uczniów na imprezy branżowe, targi, itp. z udziałem pracodawców;
- nauczyciel może zawsze, po telefonicznym umówieniu się, zapoznać się z warsztatem pracy u pracodawców, z którymi współpracuje szkoła.

Jednocześnie badanie wskazuje na stosunkowo niewielki udział organów prowadzących we współpracy szkół z pracodawcami. Aż 15,4% badanych beneficjentów wskazało, że jako

²⁴ Odpowiedź na pytanie: Jaki powinien być optymalny model współpracy Państwa szkoły z przedsiębiorcami z branży, w której kształcą Państwo młodzież?

organ prowadzący nie podejmuje żadnych działań w tym zakresie, a najczęściej wskazywane działania to umożliwienie szkołom udziału w konferencjach, targach i imprezach branżowych oraz zapewnienie dodatkowych środków na modernizację wyposażenia zgodnie z potrzebami rynku pracy. **REKOMENDACJA:** Wskazane są silniejsze preferencje dla projektów obejmujących trwałą i wielowymiarową współpracę z pracodawcami oraz tworzenie w szkołach i placówkach warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów.

Z powyższych analiz wyłania się postulowany model współpracy. Przede wszystkim współpraca ta powinna być możliwie trwała, a więc nieokazjonalna, nieograniczona do projektów UE lub innych pojedynczych przedsięwzięć. Powinna obejmować zarówno tradycyjne formy, takie jak staże i praktyki zawodowe, jak i inne działania: tworzenie klas patronackich, prowadzenie zajęć przez pracodawców, wymiana informacji między pracodawcami a kadrą szkół, przede wszystkim nauczycielami kształcenia zawodowego, współpracę finansową ze strony pracodawców, wyjazdy studyjne i wizyty w firmach. Patronat nad taką współpracą powinien objąć organ prowadzący (w tym przypadku starostwa powiatowe) lub Miasto Opole (miasto na prawach powiatu) – w przypadku szkół zlokalizowanych w Opolu.

Wsparcie dedykowane nauczycielom

Projekty w ramach Poddziałów 9.2.1 i 9.2.2 obejmowały wsparcie dla nauczycieli, przede wszystkim nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu w zakresie doskonalenia umiejętności, kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Najczęściej wsparcie to występowało w formie kursów, szkoleń i studiów podyplomowych.

Badani techniką ankietową nauczyciele najczęściej wskazywali na uczestnictwo w szkoleniach z zakresu obsługi programów do pracy zdalnej (69,6%), kursach/szkoleniach doskonalących w zakresie przedmiotów zawodowych (56,5%), kursach/szkoleniach doskonalących w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych i uniwersalnych u uczniów (52,2%). Co czwarty badany nauczyciel brał udział w stażu/praktyce we współpracy z pracodawcami, w programach wspomaganie w szkole/placówce oraz w sieciach współpracy/samokształcenia. W studiach podyplomowych uczestniczyło 13% badanych.

Wszystkie formy wsparcia były oceniane przez nauczycieli wysoko. **Najwyżej oceniono staże/praktyki z udziałem pracodawców** (średnia 5,8 w skali od 1 do 6) oraz **kursy kwalifikacyjne z zakresu doradztwa zawodowego** (5,5). Stosunkowo najniżej, choć nadal wysoko, nauczyciele ocenili udział w sieciach współpracy i samokształcenia (4,8) oraz kursy/szkolenia doskonalące w zakresie przedmiotów zawodowych (4,9). Zastrzeżenia wobec kursów (występujące w pojedynczych wypowiedziach) dotyczyły przede wszystkim niedopasowania programu i poziomu wiedzy prowadzących do umiejętności szkolonych nauczycieli („poziom wiedzy i umiejętności szkolonych nauczycieli jest wyższy od prowadzących kursy” – respondent ankiety). Dyrektorzy szkół uczestniczących w projektach także bardzo wysoko oceniają wsparcie nauczycieli, zwłaszcza możliwość doskonalenia

umiejętności nauczania opartego na metodzie eksperymentu (średnia 5,6). Stosunkowo najniżej (4,9) oceniali oni zajęcia o nowatorskich rozwiązaniach programowych, organizacyjnych i metodycznych.

Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli barierami, utrudniającymi im udział w formach wsparcia oferowanych w projektach unijnych były: brak czasu związany z koniecznością jednoczesnego udziału w szkoleniach i kursach obowiązkowych, a także wynikający z sytuacji rodzinnej lub osobistej, jak również przekonanie o posiadaniu wystarczającej wiedzy. Co ciekawe, **39% badanych wskazało, że nauczyciele nie wiedzą, że mogą wnioskować o takie wsparcie w ramach projektów unijnych.**

W badaniach jakościowych wskazywano, że wsparcie, jakie nauczyciele otrzymali w momencie wybuchu pandemii, związane przede wszystkim z zakupem sprzętu i udziałem w szkoleniach w zakresie kształcenia zdalnego, znacząco powiększyło ich kompetencje technologiczne.

Ogólnie wsparcie przeznaczone dla nauczycieli można uznać za użyteczne i trwałe, choć brak jednoznacznych dowodów na to, że przełożyło się one już na tym etapie na wzrost kompetencji i umiejętności uczniów. Doskonalenie zawodowe nauczycieli to proces długotrwały i konieczne jest takie planowanie działań poza projektami, by możliwe było uzupełnienie codziennego udziału w obowiązkowych szkoleniach o dodatkowe formy wsparcia w ramach projektów unijnych, zwłaszcza prowadzone z udziałem pracodawców – by formy te ze sobą nie konkurowały.

Potrzeby infrastrukturalne szkół i ich zaspokojenie

Jak wskazują badani dyrektorzy, najczęściej wsparcie w ramach projektów dotyczyło infrastruktury i wyposażenia pracowni kształcenia zawodowego (78,6% wskazań) oraz infrastruktury i wyposażenia TIK. Rzadziej (w przypadku szkół prowadzonych przez 38,6% badanych dyrektorów) było to wsparcie wyposażenia sal i pracowni do przedmiotów ogólnych, a bardzo rzadko (10,5%) wskazywane było wsparcie infrastruktury niezbędnej do realizacji edukacji włączającej. Dyrektorzy wysoko ocenili wpływ wsparcia infrastrukturalnego na jakość edukacji w szkole. Najwyżej jednak, co ciekawe, ocenili wpływ wyposażenia pracowni przedmiotowych w ramach podstawy kształcenia ogólnego (średnia 5,6 w skali od 1 do 6). Dużo niżej wpływ ten oceniali nauczyciele (średnia 4,2), zaś wg nich najważniejsze dla jakości edukacji było wyposażenie pracowni kształcenia zawodowego (średnia 5,1). Po raz kolejny zarysowuje się tu różnica między dyrektorami i nauczycielami – ci drudzy bardziej krytycznie niż dyrektorzy oceniają zarówno stan infrastruktury szkół, związanej z kształceniem zawodowym, jak i współpracę z pracodawcami.

Na poniższym wykresie przedstawione są dalsze potrzeby infrastrukturalne wg dyrektorów szkół i typu placówki. Zdecydowana większość badanych wskazuje, że istnieje dalsza potrzeba tworzenia, wyposażania i modernizacji pracowni przedmiotowych. Mniejsza, choć też istotna (przede wszystkim w przypadku szkół branżowych) jest potrzeba tworzenia,

wyposażenia i modernizacji nowych pracowni i warsztatów kształcenia zawodowego. Z kolei technika częściej niż szkoły branżowe wskazywały na potrzebę zwiększenia wyposażenia TIK.

Wykres 10 Dalsze potrzeby infrastrukturalne badanych szkół kształcenia zawodowego, objętych wsparciem w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2²⁵



²⁵ Odpowiedź na pytanie: Jakie są dalsze potrzeby infrastrukturalne w Państwa szkole, których realizację planują Państwo w latach 2023-2029?

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety CAWI z dyrektorami szkół uczestniczących w projektach w ramach Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2. w zakresie kształcenia zawodowego, n=40

Jak wynika z badań jakościowych, środki pochodzące z UE są niezwykle istotne dla zaspokojenia potrzeb infrastrukturalnych szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe – subwencja oświatowa samorządu nie wystarcza na zaspokojenie tych potrzeb, przede wszystkim, jeśli chodzi o sprzęt drogi i nowoczesny (np. drukarki 3D). Istnieje więc potrzeba kontynuowania wsparcia infrastrukturalnego dla szkół zawodowych, jednak samo przekonanie, że jest ono w takiej skali niezbędne (także na poziomie podstawowym, na poziomie przedmiotów kształcenia ogólnego), i że bez niego trudno byłoby zaspokoić potrzeby szkół, każe zadać pytanie o trafność kalkulacji subwencji dla szkół. Nie można przy tym wyróżnić konkretnego typu placówki, w którym to zapotrzebowanie jest większe lub mniejsze – zgłaszają je zarówno przedstawiciele techników, jak i szkół branżowych

Działania, które nie mogły być realizowane

Jedynie 15,4% beneficjentów wskazało, że zakres form wsparcia możliwych do realizacji w ramach projektu w ramach RPO WO 2014-2020 był niewystarczający w stosunku do ich potrzeb. Zdaniem 61,4% dyrektorów udział w projekcie zaspokoił potrzeby szkoły w dużym lub bardzo dużym stopniu. Wskazywano raczej na potrzebę zwiększenia zakresu obecnego wsparcia. Potrzebne jest dalsze zwiększenie środków na doposażenie szkół w pomoce dydaktyczne i sprzęt TIK (sprzęt zużywa się zarówno pod względem jakości jak i nowoczesności technologicznej), kontynuacja wsparcia umożliwiającego uczniom poznanie środowiska pracy (staże, praktyki, wizyty studyjne). Respondenci badań jakościowych wskazywali natomiast na potrzebę uzupełnienia działań realizowanych w ramach projektu o wsparcie psychologiczne, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli (po pandemii i w trakcie wojny). Zaleca się ujęcie wsparcia psychologicznego w profilowaniu kierunków wsparcia możliwych do zaimplementowania w perspektywie 2021-2027.

3.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych (Poddziałania: 9.2.1. 9.2.2 oraz Działania: 9.3 i 9.4)

Poddziałanie 9.2.1 i Poddziałanie 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego

Kształcenie ustawiczne osób dorosłych realizowane jest w RPO WO 2014-2020 w ramach Poddziałania 9.2.1 Wsparcie kształcenia zawodowego, Poddziałania 9.2.2 Wsparcie kształcenia zawodowego w Aglomeracji Opolskiej, Działania 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego oraz Działania 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego.

Interwencje Poddziałania 9.2.1 i Poddziałania 9.2.2 obejmują kształcenie osób dorosłych w pozaszkolnych formach kształcenia zawodowego, zorganizowanych we współpracy z pracodawcami (kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, inne kursy), w obszarze specjalizacji regionalnych, w tym z uwzględnieniem elastycznych

rozwiązań (np. kształcenie na odległość). W ramach Programu odbyło się tylko jedno postępowanie konkursowe obejmujące ten typ projektu, zakończone w 2015 roku. W okresie objętym ewaluacją zakończono realizację 12 projektów obu Poddziałań. Kursy umożliwiały nabycie kwalifikacji zawodowych w obszarze logistyki, przemysłu maszynowego, fotowoltaiki. W roku 2021 rozpoczęto realizację projektu pozakonkursowego Poddziałania 9.2.1 pn. Opolskie wspiera kwalifikacje zawodowe, w ramach którego założono wsparcie 600 osób tzw. bonem szkoleniowym, dofinansowaniem do kursów dostępnych w Bazie Usług Rozwojowych (BUR), podnoszących kwalifikacje zawodowe, na które jest zapotrzebowanie na regionalnym rynku pracy.

Do dnia 28.02.2022 roku na wsparcie zawodowego kształcenia ustawicznego w obu Poddziałaniach łącznie zakontraktowano 13 177 845,89 zł. Oznacza to, iż na kształcenie ustawiczne osób dorosłych w ramach Poddziałania 9.2.1 i Poddziałania 9.2.2 przeznaczono 12,5 % alokacji ukierunkowanej na wsparcie kształcenia zawodowego. Wydatkowano 5 177 847,99 zł, czyli 5% alokacji przeznaczonej na oba Poddziałania.

Ze względu na fakt, iż 12 zrealizowanych projektów zakończyło się w roku 2016/2017, zaś projekt pozakonkursowy rozpoczął się w momencie realizacji badania, dalsze analizy w tym raporcie odnoszące się do oceny skuteczności, użyteczności wsparcia oraz planów edukacyjnych uczestników projektów kształcenia ustawicznego ograniczone zostaną do Działania 9.3 i 9.4. Ze względu na odległy, około 5-letni okres od zakończenia zrealizowanych interwencji Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2, wpływ wsparcia na sytuację zawodową uczestników nie jest możliwy do zbadania, zbyt wiele wystąpiło bowiem czynników interweniujących, wpływających na tzw. zależności pośrednie.

Działanie 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego

W ramach Działania 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego przewidziano następujące typy projektów: kształcenie i szkolenie osób dorosłych w ramach systemu kształcenia formalnego lub pozaformalnego, w tym z uwzględnieniem elastycznych rozwiązań (np. kształcenie na odległość) w zakresie kompetencji kluczowych: a) TIK, b) języków obcych oraz usługi doradcze, mentoring dla osób dorosłych w zakresie diagnozy potrzeb oraz wyboru kierunku i rodzaju edukacji ustawicznej w kontekście potrzeb regionalnego lub lokalnego rynku pracy. W okresie objętym ewaluacją zakończono realizację 41 projektów o łącznej wysokości dofinansowania 28 258 926,68 zł, co stanowi 93% alokacji przeznaczonej na to Działanie. W logice interwencji założono, iż wsparcie kierowane będzie do osób wykazujących największą lukę kompetencyjną w zakresie TIK i języków obcych.

Działanie 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego

W ramach Działania 9.4 realizowany jest – począwszy od 2021 roku - projekt pozakonkursowy pn. Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego (EBO). Jego celem jest inwestowanie w kształcenie ustawiczne, w tym

w szkolenia i kursy zwiększające kwalifikacje zawodowe mieszkańców regionu poprzez zaangażowanie organizacji pozarządowych województwa opolskiego w przygotowanie szkoleń oczekiwanych przez mieszkańców. Mechanizm ten zakłada również zaangażowanie samych mieszkańców w proces oceny tych ofert poprzez głosowanie nad tymi propozycjami. Do dnia 28.02.2022 roku przeprowadzono 1 edycję konkursu ofert w ramach EBO. W jego wyniku przyjęto do realizacji 10 ofert:

1. Wyszkolony strażak – Ochotnicza Straż Pożarna w Miejscu Odrzańskim;
2. Kurs Kwalifikowanej Pierwszej Pomocy dla mieszkańców województwa opolskiego – Fundacja Sport&Fun 4 Every One;
3. Bezpieczny i skuteczny ratownik to Bezpieczna Opolszczyzna – Związek Ochotniczych Straży Pożarnych RP Ośrodek Szkoleniowy w Turawie;
4. Profesjonalne kursy turystyczne i gastronomiczne OROT – Twoją szansą na rozwój! – Opolska Regionalna Organizacja Turystyczna;
5. Strażacy profesjonaliści – ludziom na ratunek – Pozytywni – Klub Myśli Społecznej Inicjatywy;
6. Kurs na Pilota bezzałogowego statku powietrznego w kategorii “szczególnej” – NSTS-06 do 25 kg – Fundacja na rzecz Wspierania Edukacji i Rozwoju Nowych Technologii CONCEPT;
7. Wzajemna pomoc to nasze bezpieczeństwo. Kurs kwalifikowanej pierwszej pomocy dla mieszkańców Opolszczyzny – Fundacja #Nowe możliwości;
8. Szkolenia dla kadr trenerskich i instruktorskich w lekkiej atletyce – Opolski Związek Lekkiej Atletyki;
9. Koszykówka, sport na całe życie – Opolski Związek Koszykówki;
10. Podwyższenie jakości usług fizjoterapeutów – Stowarzyszenie Fizjoterapii Ortopedycznej i Sportowej.

W naborze tym zakontraktowano około 2 200 000 zł. Założono objęcie wsparciem 910 osób.

W dniu 25 maja 2022 roku rozstrzygnięto II edycję EBO, w ramach której przyjęto oferty 25 organizacji pozarządowych, na łączną kwotę około 6 300 000 zł. W wyniku tego naboru alokacja przeznaczona na Działanie 9.4 została wyczerpana. W wybranych ofertach II edycji EBO założono wsparcie 2 450 osób.

3.4.1 Efekty wsparcia. Skuteczność zastosowanych form wsparcia

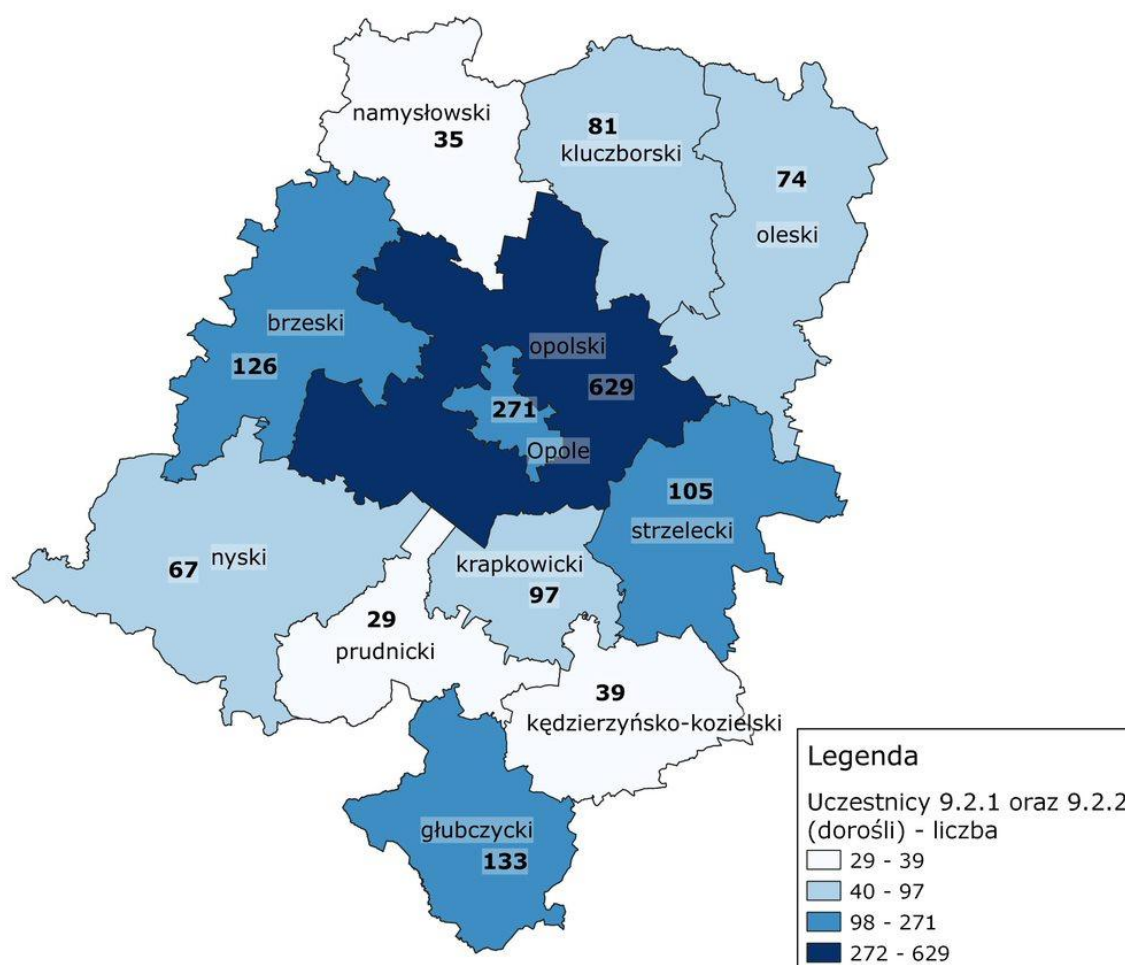
Efekty kwantyfikowalne wsparcia

W logice interwencji wsparcia zawodowego kształcenia ustawicznego osób dorosłych w Poddziałaniu 9.2.1 i Poddziałaniu 9.2.2 założono, iż wskaźnik Liczba osób uczestniczących w pozaszkolnych formach kształcenia w programie zostanie osiągnięty w wysokości 1 650 osób. Do dnia 28.02.2022 roku wskaźnik ten osiągnięto w zakończonych projektach w wysokości 1 683 osób, a więc 102% wartości docelowej. Biorąc pod uwagę zainteresowanie pozyskaniem bonu na szkolenia w ramach projektu pozakonkursowego

rozpoczętego w 2021 pn. Opolskie wspiera kwalifikacje zawodowe, prognozuje się, iż wskaźnik ten osiągnie na koniec 2023 roku wysokość 2 283 osób, a więc 138% jego zakładanej wartości docelowej. Nie występuje także ryzyko nieosiągnięcia wskaźnika rezultatu bezpośredniego Liczba osób, które uzyskały kwalifikacje w ramach pozaszkolnych form kształcenia. W Programie założono, iż 80% wspartych osób nabędzie certyfikat nabycia kwalifikacji. W projektach zakończonych osiągnięta wysokość tego wskaźnika wynosi 1 584 osoby, a więc 95% ogólnej liczby uczestników.

Zawodowe kształcenie ustawiczne osób dorosłych realizowane było w Poddziałaniu 9.2.1 i Poddziałaniu 9.2.2 na terenie wszystkich powiatów regionu, ze szczególnym uwzględnieniem powiatu opolskiego, m. Opole oraz sąsiadujących z nimi powiatów: brzeskiego i strzeleckiego. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w 2021 roku rozpoczęto projekt, który może zwiększyć udział uczestników spoza centralnych powiatów regionu.

Mapa 5 Liczba uczestników projektów zawodowego kształcenia ustawicznego w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i Poddziałania 9.2.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2015-2017



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników SL2014, stan na dzień 28.02.2022

Również w Działaniu 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego zakładane w Programie wartości docelowe wskaźników zostały przekroczone.

Tabela 4 Stopień osiągnięcia wartości docelowych wskaźników Działania 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego

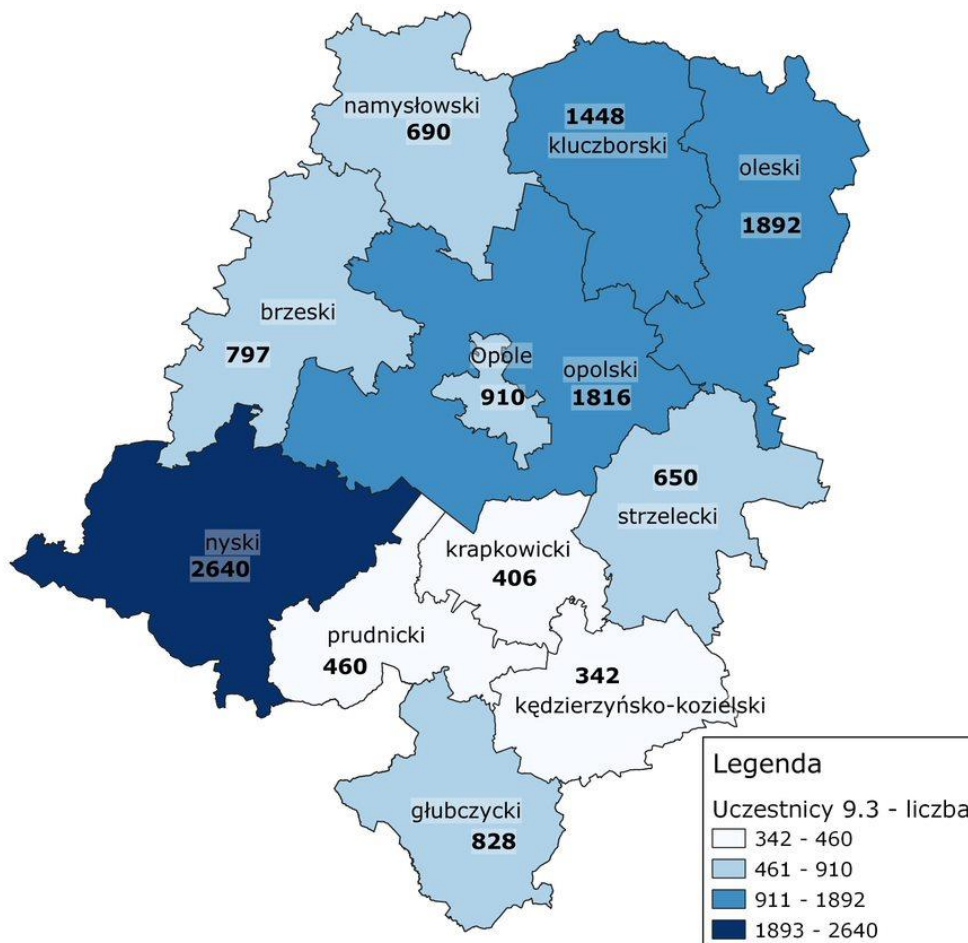
Nazwa wskaźnika (Produkt/Rezultat)	Zakładana w Programie wartość docelowa wskaźnika	Osiągnięta w projektach wysokość wskaźnika	Stopień osiągnięcia wartości docelowej
Liczba osób objętych wsparciem w ramach programu w zakresie uzyskiwania kompetencji kluczowych (P)	12 000	12 882	107%
Liczba osób w wieku 50 lat i więcej objętych wsparciem w programie (P)	5 900	6 064	103%
Liczba osób o niskich kwalifikacjach objętych wsparciem w programie (P)	9 000	9 373	104%
Liczba osób, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu (R)	84%	94%	112%
Liczba osób w wieku 50 lat i więcej, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu (R)	90%	95%	106%

Nazwa wskaźnika (Produkt/Rezultat)	Zakładana w Programie wartość docelowa wskaźnika	Osiągnięta w projektach wysokość wskaźnika	Stopień osiągnięcia wartości docelowej
liczba osób o niskich kwalifikacjach, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu (R)	84%	94%	112%
Liczba osób z terenów wiejskich, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu (R)	83%	92%	111%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014, stan na dzień 28.02.2022

Uczestnicy projektów Działania 9.3 rekrutowali się ze wszystkich powiatów regionu, ze szczególnym uwzględnieniem powiatu nyskiego, kluczborskiego, oleskiego i opolskiego. Jak wynika z badania, rozkład terytorialny wsparcia warunkowany był takimi czynnikami jak dostępność koordynatorów lokalnych projektu w poszczególnych powiatach oraz zainteresowanie mieszkańców obszarów wiejskich wzięciem udziału w proponowanych formach kształcenia ustawicznego.

Mapa 6 Liczba osób dorosłych uczestniczących w projektach kształcenia ustawicznego w zakresie TIK i języków obcych w ramach projektów Działania 9.3 w powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy uczestników SL2014, stan na dzień 28.02.2022

W Działaniu 9.4 nie wykazano, na dzień 28.02.2022, osiągnięcia wskaźników programowych, niemniej biorąc pod uwagę postęp realizacji ofert i edycji oraz rozstrzygnięcia II edycji EBO w okresie objętym ewaluacją, prognozuje się przekroczenie zakładanych w Programie wartości docelowych wskaźników produktu i rezultatu odnoszących się do liczby uczestników. W ramach przyznanej alokacji realizowanych będzie 35 projektów, co stanowi 88% zakładanej wartości docelowej wskaźnika. Niepełne jej osiągnięcie wynika z relatywnie wysokiej skali wsparcia przewidzianej w projektach, które wygrały w postępowaniu konkursowym. Należy w tym miejscu podkreślić, że **popyt na wsparcie był wyższy niż zakładano, w I edycji oferty złożyły 23 organizacje, w II edycji zaś przedstawiono do oceny 49 ofert.**

Tabela 5 Prognozowany stopień osiągnięcia wartości docelowych wskaźników Działania 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego

Nazwa wskaźnika (Produkt/Rezultat)	Zakładana w Programie wartość docelowa wskaźnika	Osiągnięta w projektach wysokość wskaźnika	Stopień osiągnięcia wartości docelowej
Liczba osób objętych wsparciem w programie w zakresie uzyskiwania kwalifikacji lub nabywania kompetencji w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego	2080	3360	162%
Liczba projektów realizowanych w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego	40	35	88%
Liczba osób, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu	84%	96%	114%

Źródło: opracowanie własne na podstawie SZOOP RPO WO 2014-2020, informacji przedstawionych na stronie <https://www.opolskie.pl/europejski-budzet-obywatelski/>, wniosków z FGI z oferentami EBO

Efekty dodatkowe wsparcia. Wartość dodana kształcenia ustawicznego osób dorosłych w ramach RPO WO 2014-2020

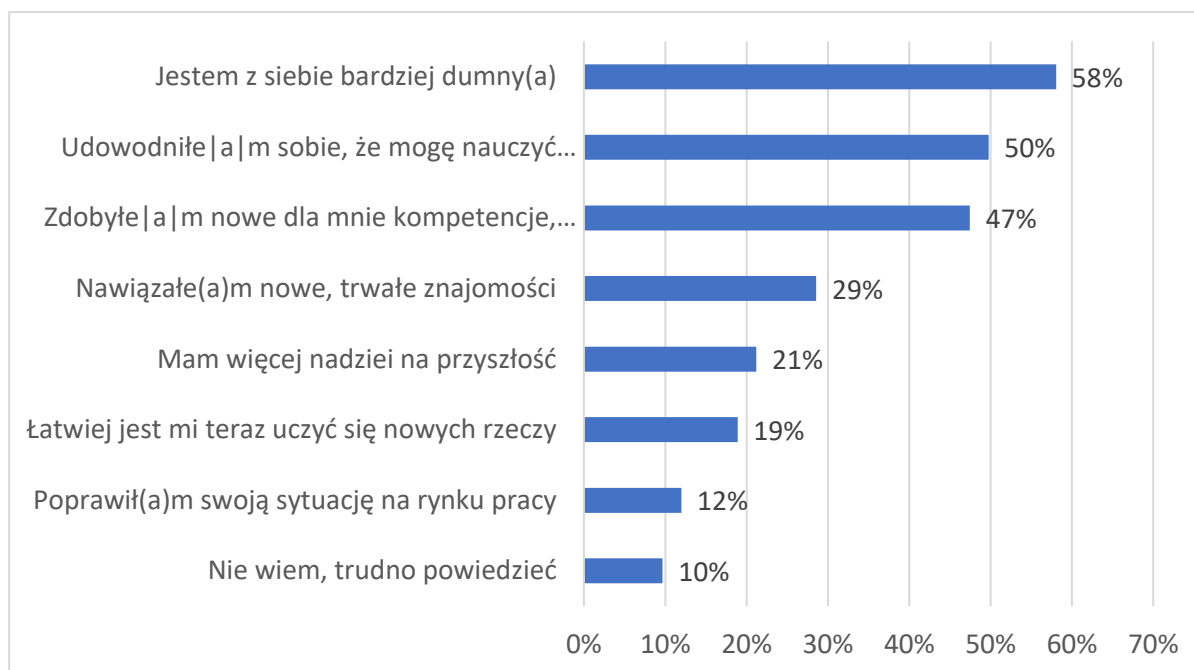
Zgodnie z logiką interwencji PI 10iii celem wsparcia kształcenia ustawicznego osób dorosłych w RPO WO 2014-2020 jest podejmowanie działań zmierzających do stworzenia warunków możliwych do urzeczywistnienia ambicji i aspiracji każdej osoby chcącej uczestniczyć w kształceniu i szkoleniu, ze szczególnym uwzględnieniem osób z grup defaworyzowanych, wykazujących największą lukę kompetencyjną i posiadających największe potrzeby w dostępie do edukacji, m.in. zamieszkujących tereny wiejskie i peryferyjne, starszych, z niepełnosprawnościami czy o niskich kwalifikacjach. Przyjęto założenie, że wsparcie przyczyni się do rozwijania nowego podejścia do kształcenia ustawicznego, które skupiać się będzie przede wszystkim wokół efektów uczenia się budowania samodzielności i odpowiedzialności uczącego się, co pozwoli na zwiększenie zainteresowania kształceniem ustawicznym w województwie opolskim.

Działanie 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego

Jak wynika z badania jakościowego przeprowadzonego wśród beneficjentów Działania 9.3 podstawowe efekty wsparcia dotyczą przede wszystkim **zwiększenia poczucia pewności siebie uczestników, ich umiejętności radzenia sobie w codziennym życiu przy użyciu technik cyfrowych (np. załatwienia sprawy urzędowej online, korzystania z aplikacji bankowych, zdobycia profilu zaufanego, wyszukiwania ofert w sklepach online)**. W opinii badanych beneficjentów projektów ukierunkowanych na podnoszenie kompetencji TIK, uczestnicy nie tyle podnieśli swoje kompetencje w miejscu pracy (jako iż większość kursów Działania 9.3 dostarczała kompetencji posługiwania się komputerem na podstawowym poziomie), ile poprawili swoje poczucie samooceny w zderzeniu z młodszymi pracownikami, biegłymi w posługiwaniu się komputerem, a także – poprawili swoje funkcjonowanie w życiu codziennym w aspekcie pozazawodowym. Nauka języków obcych była z kolei, zdaniem badanych beneficjentów, przydatna przede wszystkim w wykonywanej pracy, uczestnicy planowali wykorzystać ją także w podróżach.

Większość badanych uczestników Działania 9.3 podkreśla, że w wyniku wsparcia mogą czuć się oni **bardziej dumni z siebie, między innymi dlatego, że udowodnili sobie, że mogą nauczyć się czegoś nowego oraz nabyli nowe umiejętności i kompetencje**.

Wykres 11 Opinie uczestników Działania 9.3 dotyczące efektów wsparcia²⁶



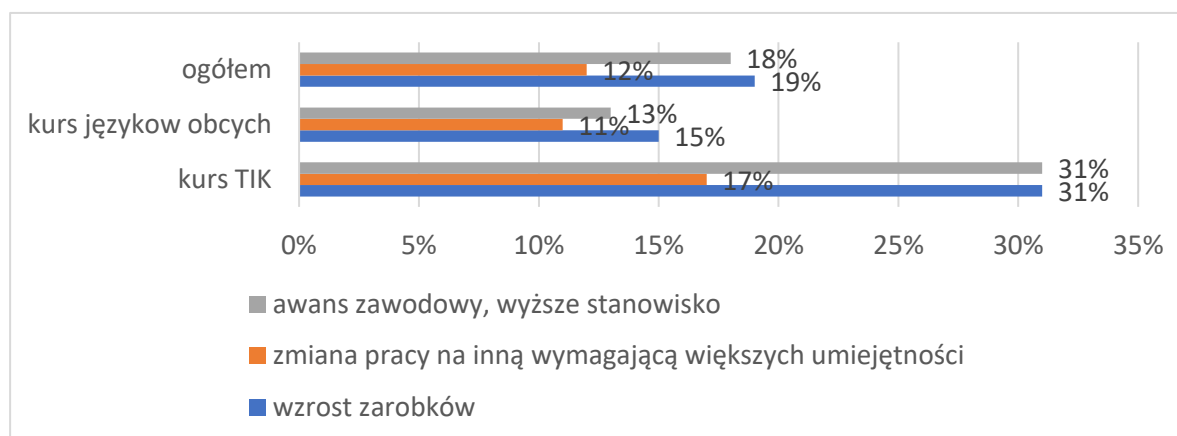
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników projektów Działania 9.3, n=217

²⁶ Odpowiedzi na pytanie: Proszę zaznaczyć czy zauważa P. następujące efekty udziału w projekcie...

Blisko co trzeci badany (29%) twierdzi, że uzyskane wsparcie przyczyniło się do nawiązania nowych, trwałych znajomości. Opinię tę wyrażają głównie uczestnicy kursów językowych (32%), podczas gdy zaledwie 11% odbiorców ostatecznych kursów w obszarze TIK wskazuje na ten efekt. **Warto zauważyć, iż zaledwie co ósmy badany uważa, że udział w projektach Działania 9.3 przyczynił się do poprawy jego sytuacji na rynku pracy.** Należy jednak odnotować poprawę sytuacji zawodowej blisko połowy uczestników, którzy byli bezrobotni w momencie przystąpienia do projektu. Około 46% respondentów tej kategorii deklaruje, że w momencie badania ma stałe zatrudnienie. Niemniej, zaledwie co piąta osoba z tej grupy uważa, że kursy, w których brała udział mogły mieć wpływ na zmianę jej sytuacji życiowej. W populacji osób pracujących w momencie badania można mówić nawet o spadku poziomu aktywności zawodowej, co wynika z preferencji udziału w projekcie osób po 50 roku życia i wejścia około 16% tej grupy w wiek emerytalny w momencie badania. Wynik ten wskazuje na lekkie zachwianie logiki interwencji – **kształcenie ustawiczne dorosłych mieszkańców województwa opolskiego w ramach Działania 9.3 nie podniosło ich konkurencyjności, ani nie zwiększyło w istotnym stopniu ich szans na rynku pracy.**

Rzadziej niż co piąty badany deklaruje wpływ udziału w projekcie Działania 9.3 na wysokość zarobków, awans w miejscu pracy czy też zmianę charakteru wykonywanej pracy na wymagającą większych kompetencji.

Wykres 12 Odsetek uczestników Działania 9.3 deklarujących wpływ projektu na różne aspekty ich pracy zawodowej²⁷



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników projektów Działania 9.3, n=217

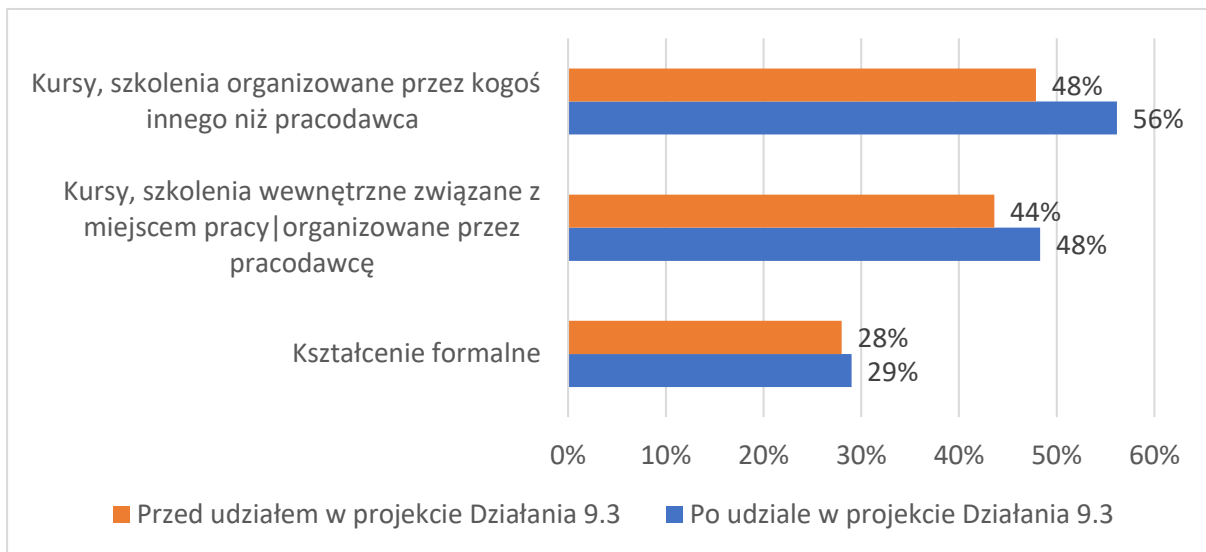
²⁷ Odpowiedzi na pytania: Czy w wyniku udziału w projekcie 1. Zmienił(a) P. pracę na inną, wymagającą wyższych umiejętności niż w ostatnim miejscu pracy przed przystąpieniem do projektu?, 2. Zmienił(a) P. stanowisko na wyższe lub wymagające wyższych umiejętności, wiążące się z większą odpowiedzialnością niż w ostatnim miejscu pracy przed przystąpieniem do projektu? oraz Czy w wyniku udziału w projekcie zarabia P. więcej / wzrosły P. zarobki z prowadzonej działalności gospodarczej/ niż przed przystąpieniem do projektu?

Zwraca uwagę fakt, iż blisko co trzeci badany uczestnik kursów TIK deklaruje wpływ wsparcia na jego pozycję zawodową. Dalsze analizy wskazują, iż wpływ ten jest odnotowywany częściej wśród osób z niepełnosprawnościami (50%) oraz wśród osób w wieku poniżej 35 lat w momencie przystąpienia do projektu (45%) niż wśród reszty uczestników. Ponadto wpływ ten deklarują uczestnicy projektów, w których proponowano nie tylko ogólny, podstawowy kurs z obsługi komputera, ale także kursy specjalistyczne z obsługi Word, Excel lub programów księgowych.

Kolejnym efektem wsparcia w ramach Działania 9.3 powinna być – zgodnie z logiką interwencji – zmiana sposobu myślenia uczestników o kształceniu ustawicznym. Efekt ten, w skali całej populacji uczestników projektów, jednak nie wystąpił. **Biorąc pod uwagę ogół badanych można stwierdzić, że mniej więcej taki sam odsetek badanych (ok 43%) uczestniczył w formalnych lub poza formalnych formach kształcenia ustawicznego w okresie 3 lat przed rozpoczęciem udziału w projekcie, jak i po jego zakończeniu.** Cechy socjodemograficzne uczestników w niewielkim stopniu różnicują tę tendencję. Można zauważyć jedynie lekki wzrost odsetka uczestników kursów TIK uczestniczących w kształceniu ustawicznym po zakończeniu udziału w projekcie w odniesieniu do sytuacji sprzed uczestnictwa (wzrost o 5 pp.), czy też kontynuację kształcenia ustawicznego przez 30% uczestników powyżej 60. roku życia (kategoria ta przed projektem nie uczestniczyła w żadnych kursach). Odnotować należy niepokojący fakt spadku zainteresowania kształceniem ustawicznym wśród osób w wieku 50-65 lat. Uczestnicy projektów w tym wieku rzadziej deklarują uczestnictwo w kursach/szkoleniach po zakończeniu udziału w Działaniu 9.3 niż przed interwencją (odpowiednio 31% i 46%).

Uczestnicy projektów Działania 9.3 kontynuujący kształcenie ustawiczne twierdzą, że po udziale w projekcie zmieniła się struktura wybieranych przez nich form kształcenia. Przed udziałem w projekcie osoby, które kształciły się poza formalnie również często korzystały ze szkoleń/kursów organizowanych w miejscu pracy, jak i organizowanych przez inne podmioty. Po zakończeniu interwencji Działania 9.3 większy odsetek uczestników deklaruje korzystanie z kursów/szkoleń organizowanych przez podmioty zewnętrzne, poza miejscem pracy. Tendencji tej nie różnicuje ani typ wsparcia Działania 9.3, ani cechy społeczno-demograficzne badanych.

Wykres 13 Deklarowane przez uczestników projektów Działania 9.3 typy kształcenia ustawicznego, w których uczestniczyli w okresie 3 lat przed udziałem w projekcie oraz po jego zakończeniu²⁸

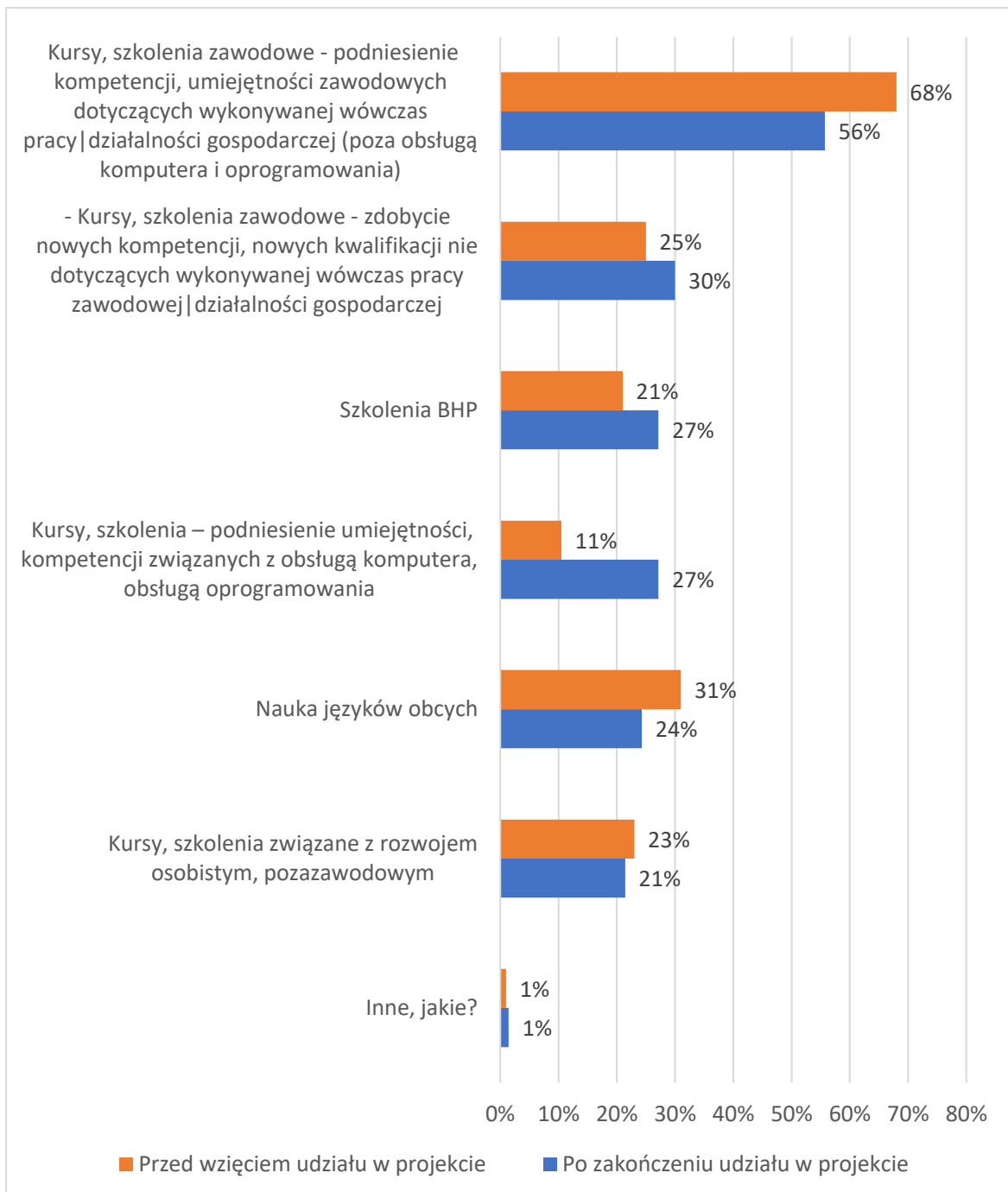


Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników projektów Działania 9.3, którzy deklarują udział w kursach, szkoleniach przed udziałem w projekcie lub po jego zakończeniu, n=94

Jak wynika z deklaracji respondentów, **po udziale w projekcie Działania 9.3 istotnie zmienił się kierunek kształcenia ustawicznego. Wzrósł udział kursów i szkoleń podnoszących kwalifikacje lub kompetencje związane z TIK oraz podnoszących kwalifikacje w innym zawodzie niż wykonywany, spadł zaś odsetek osób uczestniczących w kursach językowych, kursach pozazawodowych związanych z rozwojem osobistym oraz w kursach zawodowych związanych z charakterem wykonywanej pracy zarobkowej.** Cechy społeczno-demograficzne nie różnicują w istotny sposób dynamiki kierunków kształcenia ustawicznego wskazywanych przez respondentów.

²⁸ Odpowiedzi na pytania: Czy w ciągu 3 lat przed wzięciem udziału w projekcie, czyli w ciągu 3 lat przed nim uczestniczył/a/ P. w szkolnych lub pozaszkolnych formach kształcenia, np. chodził/a/ P. do szkoły, na studia lub uczęszczał/a/ P. na kursy, szkolenia podnoszące P. umiejętności zawodowe lub pozazawodowe? Jakże to były formy kształcenia? Czy po udziale w projekcie brał/a/ lub bierze P. udział w szkolnych lub pozaszkolnych formach kształcenia, np. chodził/a/ lub chodzi P. do szkoły, na studia lub uczęszczał/a/ czy też uczęszcza P. na kursy, szkolenia podnoszące P. umiejętności zawodowe lub pozazawodowe? Jakże to były/są formy kształcenia?

Wykres 14 Deklarowane przez uczestników projektów Działania 9.3 kierunki kształcenia ustawicznego, w których uczestniczyli w okresie 3 lat przed udziałem w projekcie oraz po jego zakończeniu²⁹



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników projektów Działania 9.3, którzy deklarują udział w kursach, szkoleniach przed udziałem w projekcie lub po jego zakończeniu, n=94

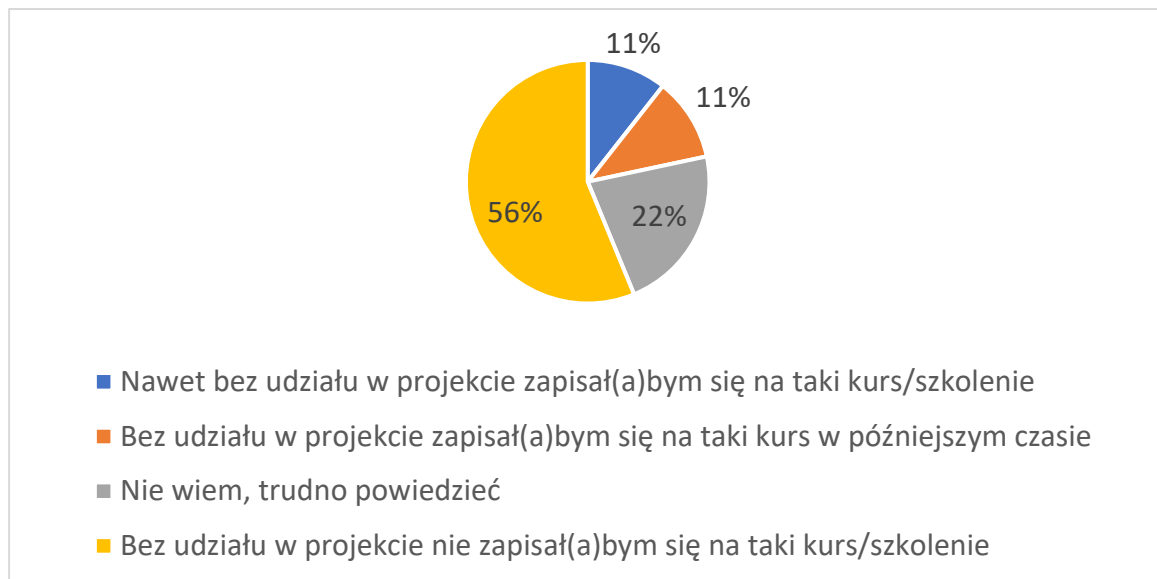
²⁹ Odpowiedzi na pytanie: Czego dotyczyły/dotyczą te formy kształcenia? Czy były to....?

Przedstawione wyżej dane świadczą o **skuteczności kursów TIK w zakresie budowania postawy ciągłego podnoszenia kompetencji w tym obszarze oraz niskiej skuteczności kursów nauki języków obcych (uczestnicy kursów języków obcych rzadziej podejmowali naukę jakiegokolwiek języka obcego po zakończeniu udziału w projekcie niż przed interwencją)**. Należy w tym miejscu jednak nadmienić, że – jak wynika z badania beneficjentów Działania 9.3 – główną barierą kontynuacji szkoleń językowych jest wysoki koszt kursów dostępnych na wolnym rynku. Kursy komputerowe, często oferowane online, mają natomiast relatywnie niską cenę (poza kursami specjalistycznymi). Innym czynnikiem wskazującym na pozorny charakter przedstawionych efektów jest wpływ konsekwencji pandemii COVID-19. Należy pamiętać, że jedną z konsekwencji pandemii jest wprowadzenie lockdownu i zdalnego trybu pracy oraz nauki, która – w przypadku nauki języków obcych – jest mniej skuteczna i może być postrzegana przez potencjalnych uczestników jako mniej atrakcyjna. Biorąc pod uwagę fakt, iż badanie wśród uczestników projektów Działania 9.3 realizowane było w pierwszym roku po lockdownie, przedstawione wyżej średniokresowe efekty wsparcia mogą być wynikiem pandemii, nie zaś trafności wsparcia.

Odnotowując, iż 31% uczestników projektów Działania 9.3 deklaruje naukę języków obcych w okresie 3 lat przed wzięciem udziału w projekcie, zaś 11% podnosiło w tym okresie swoje kompetencje komputerowe, można mówić o ryzyku efektu jałowej straty w ramach interwencji Działania 9.3. Jak wynika jednak z badania beneficjentów odbiorcy kursów językowych w ramach Działania 9.3 bądź uczyli się od podstaw nowego dla nich języka obcego, bądź też kontynuowali naukę, aby osiągnąć jego wyższy poziom. Ponad 90% uczestników uzyskało bowiem certyfikat podstawowej znajomości danego języka (poziom A1 lub A2 według CEFR). W opinii beneficjentów, w przypadku kursów TIK, jedynie 15-20% uczestników kontynuowało zdobywanie wiedzy na temat obsługi komputera wykraczającą ponad podstawowy poziom (certyfikat IC3 – B).

Jak wynika z badania beneficjentów, **efekt jałowej straty może dotyczyć 11% uczestników projektów Działania 9.3**. Taki bowiem odsetek respondentów stwierdził, iż nawet bez udziału w projekcie zdecydowałby się na rozpoczęcie danego kursu. Efekt jałowej straty częściej dotyczy uczestników szkoleń, kursów z zakresu TIK (15%), mieszkańców małych miast i wsi (12%) oraz uczestników, którzy w momencie przystąpienia do projektu mieli więcej niż 65 lat. W przypadku takiej samej liczby respondentów można mówić o efekcie zachęty, jeśli chodzi o moment rozpoczęcia kształcenia pozaformalnego w danym kierunku. Deklarację, iż bez udziału w projekcie respondent uczestniczyłby w podobnym kursie w późniejszym czasie składali najczęściej uczestnicy kursów TIK (15%), mieszkańcy dużych miast (14%), osoby o wysokich kwalifikacjach (12%). Zdecydowana większość badanych (56%) twierdzi, że bez wsparcia RPO WO 2014-2020 nie zdecydowałaby się na uczestnictwo w podobnym kursie, szkoleniu. Częściej niż inni są to mieszkańcy wsi (61%), uczestnicy kursów języka obcego (60%) oraz osoby w wieku 36-50 lat (62%).

Wykres 15 Efekt zachęty i efekt jałowej straty w projektach Działania 9.3. Deklaracje respondentów³⁰



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników projektów Działania 9.3, n=217

Efekt zachęty Programu odnosił się przede wszystkim do dostępności finansowej realizowanych kursów. Zdecydowana większość (83%) badanych twierdzi, że bez uzyskanego dofinansowania nie mogłaby pozwolić sobie na zapisanie się na dany kurs (motywacja 100% uczestników dużych miast). Częściej są to uczestnicy kursów językowych (86%) niż kursów z zakresu TIK (71%). **Inny aspekt efektu zachęty związany jest z dostępnością terytorialną oferowanych kursów (25%).** Częściej niż inni na aspekt braku regularnych kursów oferowanych w miejscu zamieszkania, poza projektem Działania 9.3, wskazują uczestnicy kursów TIK (33%) i mieszkańcy wsi (31%).

Wartość dodana Programu opiera się więc na dwóch czynnikach: uwzględnieniu w systemie preferencji grup defaworyzowanych w systemie kształcenia ustawicznego; osób o niskich kwalifikacjach, osób po 50 roku życia i mieszkańców obszarów wiejskich oraz na dostępności finansowej przedsięwzięcia dla osób o niskich bądź przeciętnych dochodach. Jak wynika z badania beneficjentów, w okresie realizacji projektów Działania 9.3 nie było w regionie równie przystępnej oferty nauki języków obcych oraz kursów TIK. Grupy docelowe Programu rzadko stanowią klientelę firm szkoleniowych – beneficjentów Działania 9.3. Wsparcie Działania 9.3 może być komplementarne do interwencji Działania 7.5 RPO WO 2014-2020 pn. Szkolenia, doradztwo dla przedsiębiorców i pracowników przedsiębiorstw oraz adaptacyjność przedsiębiorstw. W tym aspekcie jego wartość dodana dotyczy zarówno aspektu decyzyjności odbiorcy ostatecznego – uczestnika projektu, który decyduje

³⁰ Odpowiedź na pytanie: Czy gdyby nie wziął/wzięła P. udziału w projekcie zapisał(a)by się P. na taki kurs/szkolenie, gdzieś indziej?

o podnoszeniu kompetencji podejmuje sam – bez ingerencji pracodawcy – jak i do ukierunkowania wsparcia do osób, które potrzebują podstawowych umiejętności czy kompetencji w przedmiotowym obszarze.

Działanie 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Funduszu Obywatelskiego

Ze względu na fakt, iż w okresie przeprowadzenia niniejszego badania ewaluacyjnego projekty wybrane w I edycji EBO znajdowały się dopiero w fazie realizacji, ocena efektów dodatkowych wsparcia odbywa się na podstawie analizy zakresu przedmiotowego projektów oraz wywiadu pogłębionego z przedstawicielem beneficjenta EBO i wywiadu grupowego z oferentami EBO.

W opinii beneficjentów Działania 9.4 wsparcie **RPO WO 2014-2020 uzupełnia lukę w postaci dofinansowania form kształcenia podnoszących kompetencje w niszowych zawodach. Brak jest bowiem oferty takich szkoleń na rynku**, bądź są one oferowane jako „szyte na miarę”, o koszcie jednostkowym przekraczającym 3 000 zł, a więc niedostępnym dla większości odbiorców interwencji Działania 9.4.

Kursy dające umiejętności pracownikom branży hotelarskiej i gastronomicznej uzupełniają luki w zakresie podaży pracowników, powstałe po okresie pandemii COVID-19. Odpowiadają one na bezpośrednie potrzeby tego sektora.

Istotny jest także wymiar społeczny realizowanych kursów i szkoleń. Kursy ukierunkowane na wzmocnienie kadry instruktorskiej i trenerskiej lub sędziowskiej w sporcie przyczynią się do poprawy jakości zajęć sportowych, realizowanych również w szerszym wymiarze, jako podstawowa nauka wychowania fizycznego w szkołach. Umiejętności w zakresie kwalifikowanej pierwszej pomocy przynoszą za sobą efekt wzrostu bezpieczeństwa mieszkańców województwa opolskiego w sytuacji katastrof naturalnych.

Ważnym efektem wsparcia w Działaniu 9.4 jest też wzmocnienie potencjału samych oferentów. Poprzez wzięcie udziału w Działaniu 9.4 rozszerzyli oni portfolio swoich działań, często rozszerzyli również swój statut o działania edukacyjno-szkoleniowe, zdobywając doświadczenia w tym zakresie.

Nie do przecenienia jest także fakt rozszerzenia bezpośredniej partycypacji społecznej w procesie wyboru ofert. Mimo, iż – jak wynika z wywiadu z przedstawicielem beneficjenta EBO – sama idea formuły w obszarze kształcenia ustawicznego jest mniej popularna niż formuła np. budżetu partycypacyjnego (odpowiednio 6 000 oceniających i 100 000 oceniających), to jednak po kolejnych edycjach w perspektywie 2021-2027 można spodziewać się wzrostu popularności tego instrumentu wśród mieszkańców województwa opolskiego.

W opinii badanych oferentów EBO, żaden z realizowanych projektów nie mógłby odbyć się bez pozyskania dofinansowania w ramach Działania 9.4, co wiąże się z brakiem środków tych organizacji na prowadzenie działań przy użyciu własnego budżetu. **Wartość dodana formuły**

EBO wiąże się przy tym z zaawansowanym mechanizmem partnerstwa, uwzględniającym partycypację społeczną przy ocenie ofert, wspieranie kompetencji i umiejętności niszowych skierowanych do konkretnych grup zawodowych.

Czynniki wpływające na skuteczność osiągnięcia celów. Efektywność kosztowa wsparcia.

Działanie 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego

Jak wynika z analizy WoP, większość beneficjentów Działania 9.3 doświadczała problemów z rekrutacją uczestników z niepełnosprawnościami oraz uczestników o niskich kwalifikacjach. Beneficjenci prowadzili akcje promocyjne m.in. w instytucjach, organizacjach, towarzystwach, urzędach działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, fundacjach, stowarzyszeniach, ośrodkach rehabilitacyjnych, jak również w instytucjach, które kierują wsparcie do osób z niskimi kwalifikacjami, takich jak: Powiatowe Urzędy Pracy, Ośrodki Pomocy Społecznej, Ochotnicze Hufce Pracy, Stowarzyszenia Inicjatyw Lokalnych, Urzędy Gminne, Zasadnicze Szkoły Zawodowe, Branżowe Szkoły, Centra Kształcenia Ustawicznego i Zawodowego. W opinii badanych beneficjentów wysoką skutecznością w tym zakresie może charakteryzować się koordynator lokalny, istotny jest bowiem bezpośredni kontakt z potencjalnym uczestnikiem w obu wskazanych grupach docelowych.

Inną trudnością, barierą realizacyjną była rekrutacja mieszkańców obszarów wiejskich. Regularnie pojawiały się problemy z tzw. zamykaniem grup, niektórzy potencjalni uczestnicy deklarowali ryzyko nieukończenia kursu z powodu konieczności kilkunastokilometrowych dojazdów na miejsce kursu. Rozwiązaniem problemów okazywała się intensyfikacja działań promocyjnych w skali lokalnej dla pozyskiwania dodatkowych uczestników z tej samej miejscowości.

Kolejną trudnością – choć pojawiającą się sporadycznie – były trudności z rekrutowaniem lektorów, wynagradzanych według stawek projektowych. Podejmowane przez beneficjentów środki zaradcze obejmowały na przykład obniżenie wymagań dotyczących długości doświadczenia w pracy z osobami dorosłymi.

W wielu projektach występowały także incydentalne przypadki lęku uczestników przed podejściem do zewnętrznego egzaminu bądź braku dyspozycyjności uczestnika w terminie egzaminu, zwłaszcza w przypadku kursów języków obcych. W opinii badanych beneficjentów przydatne było wówczas prowadzenie indywidualnych rozmów z uczestnikami i ustalanie dodatkowych terminów egzaminów certyfikacyjnych.

Osobną grupę problemów stanowią konsekwencje pandemii COVID-19. Kwestia ta zostanie omówiona w rozdziale 5.4.

Analizując wpływ czynników instytucjonalnych na skuteczność osiągnięcia celów Działania 9.3 należy podkreślić znaczenie systemu kryteriów. Wysoko oceniano minimum 70% udział mieszkańców obszarów wiejskich, 60% udział osób o niskich kwalifikacjach. Jak wynika z analizy skuteczności osiągnięcia skwantyfikowanych celów Działania 9.3, system kryteriów wzmacniał wartość dodaną kształcenia ustawicznego osób dorosłych w tym Działaniu,

beneficjenci odnajdowali skuteczne środki zaradcze wobec pojawiających się problemów rekrutacyjnych. Nie w pełni skuteczne okazało się jednak kryterium dotyczące 20% udziału osób z niepełnosprawnościami. Jak wynika z bazy SL2014 stanowią oni zaledwie 18% uczestników.

Wysoka jest także efektywność kosztowa interwencji. Średni koszt wsparcia jednego uczestnika wyniósł 2 193,675 zł. Koszt jednostkowy nabycia kompetencji językowej na poziomie podstawowym wyniósł w realizowanych projektach 2 007 zł, co biorąc pod uwagę ceny rynkowe, w tym cenę egzaminu, było ceną konkurencyjną w latach 2017-2019. Wyższy jest średni koszt jednostkowy kursów komputerowych – głównie ze względu na kompleksowość zadań i umiejętności wymaganych w certyfikacie IC3. Stanowił on 2 999 zł. Ze względu na brak takich szkoleń komercyjnych na rynku (ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności od podstaw) nie jest możliwe przeprowadzenie benchmarku rynkowego.

Pomiar kompetencji nabytych w wyniku projektów Działania 9.3

pozytywnie należy także ocenić **jakość i skuteczność pomiaru zmiany kompetencji językowych bądź cyfrowych w wyniku wsparcia**. Beneficjenci projektów z zakresu TIK stosowali zewnętrzny system certyfikacyjny, oparty o wszystkie obszary ramy DIGCOMP na poziomie podstawowym (A) lub średniozaawansowanym (B), kończący się uzyskaniem certyfikatu IC3, wydawanym przez podmiot zewnętrzny. Podobnie też wszystkie kursy językowe kończyły się certyfikatem według ESOKS/CEFR wydawanym przed instytucje uprawnione do certyfikacji.

Badani uczestnicy w większości (56%) twierdzą, że mieli obawy związane z wynikiem egzaminu certyfikującego, do którego przystąpili. Częściej niż inni obawy takie zgłaszają uczestnicy kursów nauki języków obcych (60%), osoby w wieku 35-60 lat w momencie przystąpienia do projektu (66%). Rzadziej niż co trzeci respondent (29%) deklaruje, że egzamin był tak łatwy, że nie występowało ryzyko porażki, w tym 45% osób w wieku do 35 lat, 36% mieszkańców dużych miast. Wyniki te świadczą o **rzetelności procedur zastosowanych** przez beneficjentów Działania 9.3.

Działanie 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Funduszu Obywatelskiego

Podstawowym czynnikiem interweniującym w harmonogram wdrażania instrumentu EBO była konieczność uzgadniania z Ministerstwem Funduszy i Rozwoju Regionalnego (MFIPR) kwestii możliwości realizacji kursów/szkoleń przez organizacje pozarządowe, które nie są wpisane w BUR, co traktowane jest w Wytycznych jako warunek sine qua non we wdrażaniu popytowego wsparcia w obszarze podnoszenia kwalifikacji/kompetencji osób dorosłych. Ze względu na innowacyjny charakter wsparcia (poprzez NGOs i zastosowanie mechanizmu udziału mieszkańców w procesie oceniania ofert) Ministerstwo wyraziło zgodę na prowadzenie przez NGOs działań edukacyjnych i szkoleniowych pod warunkiem zapewnienia

wysokiej jakości szkoleń, kompetencji trenerów i ewentualnie egzaminatorów. Wymagania te dotyczyły między innymi zapewnienia przez oferentów:

- realizacji form kształcenia przez osoby - ekspertów, którzy posiadają co najmniej 2-letnie doświadczenie w obszarze merytorycznym zaproponowanym w ofercie oraz wykształcenie wyższe/zawodowe lub certyfikaty/zaświadczenia/ inne dokumenty potwierdzające kompetencje trenerskie umożliwiające przeprowadzenie danej formy kształcenia;
- nabycia i/lub podnoszenia kwalifikacji/ kompetencji uczestnikom przez instytucję certyfikującą, o której mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, lub podmiot działający na podstawie upoważnienia, o którym mowa w art. 47 ust. 2 tej ustawy;
- procedur kontroli wewnętrznej i ewaluacji, tj. system monitorowania jakości form kształcenia, skutecznej komunikacji i zadowolenia uczestników zadania (np. ankiety), w szczególności identyfikacji oraz sposobu likwidacji zagrożeń i wykorzystania szans;
- nadzoru nad dokumentami, nadzoru nad realizacją form kształcenia oraz ich zgodności z ofertą.

Kwestia długotrwałego pozyskiwania zgody na realizację kursów przez instytucję nieujęta w BUR, wraz z konsekwencjami pandemii COVID-19 były główną przyczyną późnego uruchomienia procedury EBO.

Czynnikiem sprzyjającym realizacji Działania 9.4 były bogate doświadczenia beneficjenta w koordynowaniu Budżetu Partycypacyjnego oraz stworzenie wewnątrzregionalnej bazy NGOs, umożliwiającej promocję EBO oraz ułatwiającej bieżące kontaktowanie się z potencjalnymi oferentami.

Ze względu na procedurę EBO, wymagającą od oferentów przeprowadzenia ankiet wśród potencjalnych uczestników dotyczących ich preferencji wobec kierunków i form wsparcia – **nie wystąpiły problemy rekrutacyjne**. Wszyscy badani oferenci podkreślają, iż liczba chętnych do uczestniczenia w kursach przekraczała liczbę dostępnych miejsc. Kwestia ta była przydatna w sytuacji losowej rezygnacji uczestnika np. z powodu choroby, umożliwiała bowiem natychmiastowe uzupełnienie składu kursantów. Oferenci podkreślają, iż z powodu skierowania kursów/szkoleń do osób pracujących lub uczących się, często w nienormowanym czasie, zasadne i praktyczne jest organizowanie **cyklicznych spotkań w podziale na grupy o różnym harmonogramie kursu**.

Analiza systemu kryteriów oceny ofert wskazuje na trafne akcentowanie kosztów jednostkowych wsparcia (wsparcie efektywności wsparcia) oraz skuteczną ocenę użyteczności wsparcia, rozumianej jako przeprowadzenie przez oferenta **diagnozy potrzeb opartej na danych zastanych i anonimowych ankietach przeprowadzonych wśród potencjalnych uczestników**. Zakładana w dokumentacji konkursowej efektywność kosztowa została zachowana. Średni koszt jednostkowy wyniósł 2 418 zł. Koszt ten był relatywnie

wysoki w interwencji prowadzonej przez Opolską Regionalną Organizację Turystyczną, w interwencji Fundacji Concept, oferującej kursy z obsługi dronów czy też w przypadku szkoleń skierowanych do przyszłych fizjoterapeutów w zakresie terapii manualnej (3 000 zł), a więc w przypadku szkoleń specjalistycznych, niszowych. Najniższy koszt wsparcia można odnotować w projektach przygotowujących mieszkańców do uzyskania tytułu ratownika KPP. Co do zasady koszt jednostkowy wsparcia w takich interwencjach nie przekracza 2 000 zł.

Pomiar kompetencji nabytych w wyniku projektów Działania 9.4

W pierwszej kolejności należy podkreślić, iż zgodnie z logiką interwencji realizowanych kursów/szkoleń większość z nich przyczyni się do podniesienia kompetencji bądź kwalifikacji związanych stricte z wykonywanym zawodem, np. instruktora, trenera, sędziego sportowego, fizjoterapeuty, kelnera, pracownika recepcji lub z pracą społeczną – członkostwem w OSP. Kwalifikacje w zakresie operowania dronami mogą być wykorzystywane w różnych zawodach. **Spośród 10 realizowanych ofert, 7 zakończy się państwowym egzaminem kwalifikacyjnym, wydawanym przez certyfikowane instytucje. W pozostałych przeprowadzane są egzaminy praktyczne – np. z gaszenia fotowoltaiki, terapii manualnej, kelnerstwa, prowadzone przez egzaminatorów charakteryzujących się wieloletnim doświadczeniem zawodowym.** W wyniku procedury oceny kompetencji nabytej podczas kursów w 3 projektach, nie kończących się państwowym egzaminem kwalifikacji, uczestnicy uzyskują certyfikaty nadające im uprawnienia do wykonywania danego zawodu.

Pomiar poziomu kompetencji/kwalifikacji nabytych przez uczestników w wyniku projektów Działania 9.4 należy uznać więc za rzetelny i użyteczny dla uczestników.

3.4.2 Użyteczność wsparcia

Biorąc pod uwagę cele wsparcia oraz jego preferencje w Poddziałaniu 9.2.1, 9.2.2 i Działaniu 9.3 należy podkreślić trafność realizowanych interwencji w stosunku do wyzwań regionu opolskiego. W latach 2015-2020 procentowy udział osób w wieku 25-64 lata w kształceniu ustawicznym w regionie opolskim silnie fluktuował, osiągając wysokości na poziomie ok. 3%, co stanowi wartość poniżej poziomu ogólnokrajowego (w roku 2020 odpowiednio 3,1% dla Opolszczyzny i 4,8% dla Polski)³¹. Jak wynika z opracowania pn. Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2018), stale najmniej aktywną grupą w obszarze kształcenia ustawicznego są osoby po 45. roku życia, osoby o niskich kwalifikacjach i mieszkańcy terenów wiejskich, a więc grupy docelowe preferowane w RPO WO 2014-2020. Najnowsza edycja Bilansu Kapitału Ludzkiego³² wskazuje na wysoką rolę motywacji zawodowych w decyzjach osób dorosłych dotyczących

³¹ Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą w obszarach interwencji EFS, Evalu, 2020

³² J. Górniak, A. Strzebońska, B. Worek, Rozwój kompetencji. Uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy, Uniwersytet Jagielloński, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2020

udziału w kursach i szkoleniach, kończących się certyfikatem nabycia kompetencji lub kwalifikacji. Dużą popularnością cieszą się krótkie, trwające nie dłużej niż rok formy wsparcia. Analizy porównawcze w obszarze wsparcia kształcenia ustawicznego wskazują więc na **wysoki poziom trafności wsparcia RPO WO 2014-2020 w popularyzacji kształcenia ustawicznego dorosłych mieszkańców województwa opolskiego. Jako użyteczny należy wskazać kierunek wyboru tematyki i formy kursów, szkoleń zawodowych przez samego pracownika, bez wymagania skierowania od pracodawcy w ramach mechanizmu popytowego projektu pozakonkursowego Poddziałania 9.2.1 pn. Opolskie wspiera zawodowców.** Wysoko należy ocenić wysokość dofinansowania bonu szkoleniowego w tym projekcie – do 9 500 zł – co oznacza, iż mieszkańcy regionu mogą dokształcać się na szkoleniach specjalistycznych, zaawansowanych, silnie podnoszących konkurencyjność uczestnika na regionalnym rynku pracy i mają szansę pozytywnej zmiany swojej sytuacji. Zarówno zastosowanie mechanizmu popytowego w projekcie pozakonkursowym, jak i wprowadzenie formuły EBO charakteryzują się wysoką użytecznością, odnosząc się bezpośrednio do potrzeb mieszkańców. W przypadku Działania 9.3 zidentyfikowano wyżej w niniejszym raporcie niską użyteczność wsparcia, jeśli chodzi o jego wpływ na sytuację zawodową uczestników, poziom ich konkurencyjności czy zwiększenie częstotliwości korzystania z formalnych lub poza formalnych form kształcenia ustawicznego. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, iż zdecydowana większość uczestników (88%) uważa, że kursy były w pełni dostosowane do ich potrzeb.

Wnioski dotyczące profilowania wsparcia kształcenia ustawicznego osób dorosłych w perspektywie 2021-2027

Rezultat przeprowadzonego badania oraz analiza raportów ewaluacyjnych poświęconych tematyce kształcenia ustawicznego osób dorosłych skłaniają do postawienia następujących wniosków dotyczących kierunków wsparcia kształcenia ustawicznego i profilowania form wsparcia:

1. Wnioski z metaewaluacji wsparcia skierowanego do osób dorosłych, przedstawione w raporcie pn.: Analiza w zakresie interwencji edukacyjnych określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Opolskiego 2021-2027³³ akcentują fakt braku skutecznych mechanizmów doradztwa zawodowego, a także treningu osób dorosłych wspierających ich w korzystaniu z kształcenia ustawicznego dla zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku pracy. **REKOMENDACJA:** Zaleca się wprowadzenie typu projektu: kształcenie trenerów i doradców osób dorosłych w profilowaniu kierunków kształcenia ustawicznego, również w średnim i długim okresie. Projekt ten powinien mieć status projektu pozakonkursowego i zrzęścić w miarę możliwości instytucje publiczne na szczeblu powiatowym, np. PUP-y, itp.

³³ Zespół badawczy w składzie: Dr hab. Kamil Minkner, prof. UO, Dr hab. Adam Drosik, prof. UO, Dr Bartosz Maziarz, Opole 2020

Istotne jest upowszechnienie i zapewnienie dostępności terytorialnej wsparcia ludzi dorosłych w wybieraniu ścieżki kształcenia ustawicznego poprzez podniesienie kompetencji doradców zawodowych w zakresie wsparcia kształcenia ustawicznego osób dorosłych;

2. Wsparcie ukierunkowane na osoby defaworyzowane uzasadnione jest ich skrajnie niską aktywnością w obszarze kształcenia ustawicznego, niemniej koncentrowanie wsparcia na tym segmencie odbiera szanse osobom, które mimo gotowości i chęci do uczestniczenia w kursach/szkoleniach kończących się nabyciem certyfikatu uzyskania uprawnień czy też poświadczającym nabycie określonych kompetencji nie mają szans na uzyskanie dofinansowania. Wniosek ten formułują także beneficjenci Działania 9.3
REKOMENDACJA: Zaleca się zwiększenie dostępu dla osób spoza grup defaworyzowanych tj. dla osób poniżej 50 roku życia, mieszkańców miast i osób o wysokich kwalifikacjach w popytowym mechanizmie kształcenia ustawicznego osób dorosłych;
3. Zgodnie z samorzutnie kształtującymi się mechanizmami kształcenia pozaformalnego oraz wymaganiami płynącymi z Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), dominującą formą wsparcia w obszarze kształcenia ustawicznego osób dorosłych są kursy i szkolenia o krótkim bądź maksymalnie rocznym czasie trwania. Istnieje jednak spory segment potencjalnych uczestników, którzy chętnie kontynuowaliby kształcenie formalne np. studia podyplomowe, studia II stopnia w systemie zaocznym, naukę języka obcego na poziomie minimum B2 według CEFR, niemniej ze względu na barierę finansową nie są w stanie zrealizować swoich zamierzeń. **REKOMENDACJA:** Zaleca się umożliwienie w ramach Funduszy Europejskich dla Opolskiego realizacji dłuższych form kształcenia formalnego i pozaformalnego, poprzez umożliwienie np. form kształcenia ustawicznego trwających dłużej niż rok, przebiegających również w trybie kształcenia formalnego. Zaleca się także podniesienie górnej granicy bonu na szkolenia zgodnie ze wskaźnikiem inflacji, w celu umożliwienia uczestnikom korzystania ze specjalistycznych i drogiej kursów i szkoleń – w tym rekomendowanych długookresowych form wsparcia;
4. Jak wynika z badania Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS (EVALU, 2019), w sektorze usług rozwojowych (baza BUR) dominuje bierna, reaktywna strategia działania charakteryzująca się brakiem świadomego wyznaczania nowych kierunków w uczeniu się dorosłych i rozwoju kadr w przedsiębiorstwach poprzez wprowadzanie innowacyjności w świadczonych przez sektor usługach. Jest to kolejny argument – poza wysoką społeczną wartością dodaną i skutecznością EBO – za kontynuowaniem realizacji tego modelu jako wypełniającego luki w ofercie BUR. Niemniej, jak wynika z badania, obecne ramy wdrażania modelu uniemożliwiają realizację projektów trwających dłużej niż 8 miesięcy, które byłyby ukierunkowane na rozwijanie kompetencji unikatowych i odpowiedzialnych

społecznie, np. instruktorów sportów i rekreacji wspinaczkowych. **REKOMENDACJA:** Zaleca się – po konsultacji ze środowiskami NGOs – ogłoszenie przynajmniej jednego konkursu ukierunkowanego na dłuższe formy wsparcia przy odpowiednio zmodyfikowanym kryterium efektywności kosztowej.

W podsumowaniu należy podkreślić, że doświadczenia bieżącego okresu programowania wskazują na brak zasadności wskazywania konkretnych grup docelowych wsparcia. Najwyższą użytecznością charakteryzują się projekty realizujące podmiotowy kierunek wsparcia podnoszenia kompetencji zawodowych – bez znacznego preferowania grup defaworyzowanych. W przypadku Działania 9.3 najwyższą użyteczność kursów/szkoleń językowych oraz TIK zgłaszają osoby młode do 35 roku życia oraz osoby o wysokich kwalifikacjach.

Formy wsparcia oraz jego kierunki powinny pozostać otwarte. Zaleca się ich rozszerzenie o możliwość współfinansowania kształcenia formalnego, np. na studiach podyplomowych czy też studiach II stopnia w systemie popytowym. Pozytywnie należy ocenić włączenie kompetencji TIK czy kompetencji językowych do ogólnej puli możliwych kierunków wsparcia kształcenia ustawicznego osób dorosłych w ramach FEO 2021-2027. Nie zaleca się silnego premiowania określonych kierunków kształcenia (wynikających np. z inteligentnych specjalizacji regionu), ponieważ brak nawyku stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, niska popularność kształcenia ustawicznego są czynnikami przemawiającymi za pełną podmiotowością potencjalnych uczestników w wyborze form i kierunków wsparcia.

Rola EBO w perspektywie 2021-2027

Oferty Europejskiego Budżetu Obywatelskiego co do zasady odpowiadają na potrzeby potencjalnych uczestników zgodnie z modelem wdrażania Działania 9.4. Potrzeby te są jednak stricte warunkowane sektorem, w którym działa dana organizacja pozarządowa i jego wyzwaniem rozwojowymi. Zgodność kierunków wsparcia kształcenia ustawicznego ze specjalizacjami inteligentnymi regionu jest więc ograniczona. W pierwszej edycji EBO można zidentyfikować 7 projektów, pośrednio związanych z tzw. potencjalnymi inteligentnymi specjalizacjami, czyli: ochroną życia, zdrowia, zintegrowanym produktem turystycznym. Tendencje te były kontynuowane również w ofertach wybranych w II edycji EBO. **Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że ograniczona zgodność ofert EBO z wyzwaniami regionalnego rynku pracy nie umniejsza ani użyteczności, ani trafności wsparcia, ze względu na społeczne znaczenie realizowanych przedsięwzięć i uzupełnianie luk systemu BUR w obszarach niszowych.**

Jak wynika z założeń Funduszy Europejskich dla Opolskiego na lata 2021-2027, mechanizm EBO jest również planowany do wdrożenia w następujących obszarach: rynek pracy, programy zdrowotne dla aktywności zawodowej, rozwój edukacji, kształcenie ustawiczne, aktywizacja społeczno-zawodowa osób zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym, integracja społeczna obywateli państw trzecich i społeczności marginalizowanych, usługi zdrowotne i społeczne. Biorąc pod uwagę doświadczenia wdrażania tego modelu

w perspektywie 2014-2020 założenia te są w pełni zasadne we wszystkich typach projektów, z wyjątkiem form wsparcia przewidzianych dla podmiotów leczniczych lub ograniczonych wyłącznie do Publicznych Służb Zatrudnienia. Wzrastająca liczba organizacji pozarządowych składających oferty w kolejnych edycjach EBO nie budzi niepokoju o skuteczności jego wdrażania.

Zaledwie 28% uczestników Działania 9.3 słyszało o możliwości wzięcia udziału w kursach podnoszących kompetencje bądź kwalifikacje zawodowe, organizowanych przez NGOs. Zdecydowana większość (87%) rozważałaby wzięcie udziału w takim kursie pod warunkiem, że projekt realizowany byłby za darmo bądź za symboliczną opłatą (66%), blisko miejsca zamieszkania (64%), gwarantowałby zatrudnienie (17%). Co interesujące, zaledwie 6% oczekiwałoby możliwości w zdobyciu kwalifikacji lub kompetencji w innym zawodzie niż wyuczony lub wykonywany. Również 40% badanych nauczycieli, którzy wzięli udział w projektach wspierających kształcenie ogólne i zawodowe (Poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.2.1 i 9.2.2) rozważyłoby skorzystanie ze wsparcia EBO, pod tymi samymi warunkami, jakie stawiają uczestnicy Działania 9.3. **Świadczy to o trafności dotychczasowej ścieżki EBO.**

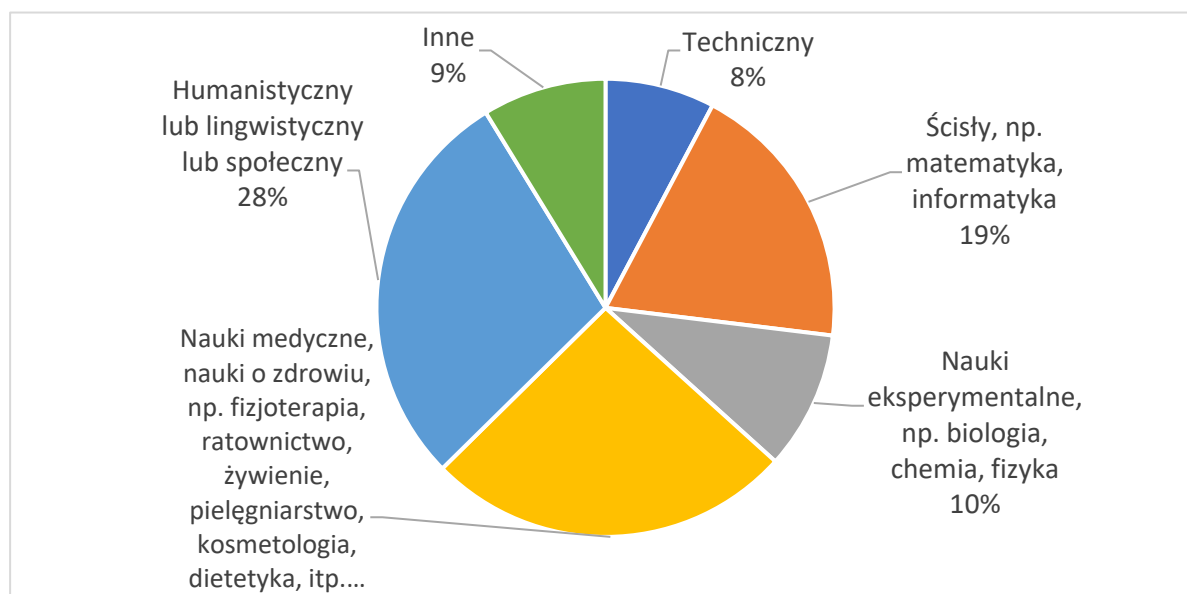
4 Plany i aspiracje edukacyjne, zawodowe oraz migracyjne uczniów szkół ponadpodstawowych i osób dorosłych (w wieku aktywności zawodowej) oraz czynniki warunkujące ich pozostanie na opolskim rynku pracy

4.1 Kształcenie ogólne – Poddziałanie 9.1.1 i Poddziałanie 9.1.2

Zdecydowana większość badanych uczniów szkół kształcenia ogólnego (93,6%) planuje kontynuację nauki w innej szkole lub na uczelni. Niewielki odsetek (7,4%) zamierza kontynuować kształcenie w pozaszkolnych formach kształcenia zawodowego, np. na dodatkowych kursach dających uprawnienia do wykonywania konkretnego zawodu.

Najczęstszym wyborem uczniów liceów są kierunki humanistyczne, społeczne i lingwistyczne oraz nauki o zdrowiu. Należy więc rozważyć zasadność preferowania w projektach wsparcia kompetencji ścisłych i eksperymentalnych, które przez jego odbiorców traktowane są jako pomocnicze, np. przy zdaniu matury.

Wykres 16 Wybory kierunków studiów uczniów ostatnich i przedostatnich klas liceów ogólnokształcących, korzystających ze wsparcia w ramach projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2³⁴



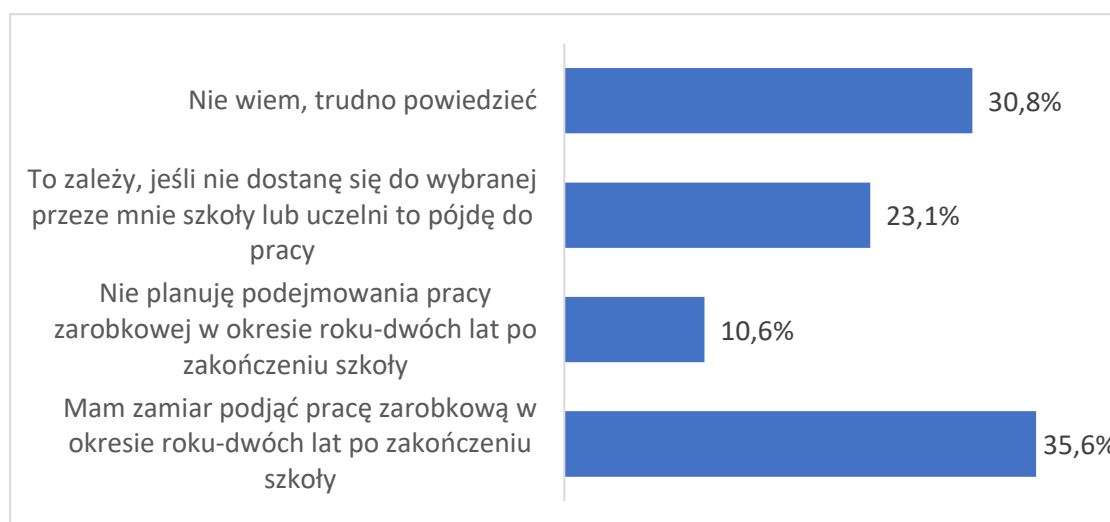
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczniów klas przedostatnich i ostatnich liceów ogólnokształcących, uczestników projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 [n=297]

³⁴ Odpowiedzi na pytanie: Jaki będzie, ogólnie rzecz biorąc, dalszy planowany przez P. kierunek kształcenia?

Blisko połowa (43,4%) respondentów bezwarunkowo planuje kontynuację nauki w szkole wyższej spoza województwa opolskiego. Niemal co piąty badany uczeń ostatnich i przedostatnich klas liceów ogólnokształcących objętych wsparciem (18,2%) uzależnia tę decyzję od dostania się na uczelnię spoza województwa, w przypadku niepowodzenia gotowy jest podjąć kształcenie w województwie opolskim. Tylko 15,2 % planuje bezwarunkowo kontynuować naukę w regionie. Oznacza to, iż edukacyjne tendencje migracyjne są bardzo silne. Aby im przeciwdziałać warto preferować w perspektywie 2021-2027 udział opolskich szkół wyższych, jako partnerów bądź podmioty współpracujące w projektach.

Zdecydowana większość (63%) uczniów liceów nie pracuje i nie podejmowało żadnej pracy w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Plany uczniów liceów są bardziej zróżnicowane, ale ponad 30% nie potrafi powiedzieć, czy w ciągu najbliższego roku lub dwóch po ukończeniu obecnej szkoły podejmą jakąś pracę.

Wykres 17 Plany uczniów ostatnich i przedostatnich klas liceów ogólnokształcących uczestniczących w projektach Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 w zakresie podejmowania pracy w najbliższym czasie po zakończeniu nauki³⁵



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczniów klas przedostatnich i ostatnich liceów ogólnokształcących, uczestników projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 [n=312].

Niemal połowa badanych planujących podjęcie pracy zarobkowej w okresie roku/dwóch po zakończeniu nauki w liceum (48,1%) zamierza pracować dorywczo. 17,5% zamierza podjąć

³⁵ Odpowiedzi na pytanie: Jakie są P. plany zawodowe po zakończeniu obecnej szkoły? Czy zamierza P. podejmować jakąkolwiek pracę, choćby dorywczą, czy wakacyjną? Chodzi o sytuację dotyczącą okresu rok/dwa lata po jej zakończeniu.

stałe zatrudnienie u kogoś, a jedynie 2,2% respondentów deklaruje rozpoczęcie działalności gospodarczej.

4.2 Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5

Badanie ilościowe wśród stypendystów wskazuje na wysokie aspiracje edukacyjne uczniów i uczennic. Wszyscy **planują kontynuację kształcenia** – w innej szkole lub na uczelni (98%) i/lub w pozaszkolnych formach kształcenia zawodowego, np. na dodatkowych kursach dających uprawnienia do wykonywania konkretnego zawodu (8%). Wszyscy mają w planach studia wyższe. Większość (67%) wskazuje, że planowany kierunek dalszego kształcenia będzie kontynuacją bądź uzupełnieniem nauczania w obecnej szkole, a 8%, że będzie to kierunek kształcenia w innej specjalności lub innego zawodu. Analiza efektów dodatkowych pokazuje, że stypendium ma istotny wpływ na możliwość podejmowania takich decyzji – daje swobodę podejmowania decyzji o rozwijaniu swoich zainteresowań i planów na przyszłość, bez nadmiernego przywiązania do edukacji formalnej.

W Poddziałaniu 9.1.5 osiągnąć jest główny cel, jakim jest wspieranie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy, czyli przede wszystkim przedmiotów matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, języków obcych nowożytnych, przedsiębiorczości lub przedmiotów z zakresu TIK. Aż 66% badanych stypendystów ma w planach wybór kierunków: technicznych; ścisłych, czyli matematyka, informatyka; eksperymentalnych, czyli np. biologia, chemia, fizyka; medycznych i pokrewnych. Co czwarty planuje kierunki humanistyczne, lingwistyczne lub społeczne.

Znaczna część stypendystów planuje lub chciałaby **kontynuować naukę poza województwem** opolskim (56%). Odmiennego zdania jest 28%. Pozostali nie mają preferencji, lub nie znają jeszcze odpowiedzi na to pytanie. Główną przyczyną planów migracyjnych stypendystów jest dostępność poza regionem opolskim szkół i uczelni o wyższym poziomie kształcenia (wskazuje na to 58% planujących wyjazd). Co czwarty uważa, że w regionie opolskim nie ma możliwości kształcenia się w planowanym przez niego/nią kierunku, a niewiele mniej (22%), że kontynuacja nauki poza regionem opolskim umożliwi znalezienie lepszej pracy.

Jednocześnie większość stypendystów planuje podjąć **pracę zarobkową** w okresie 1-2 lat po zakończeniu nauki w obecnej szkole, przy czym ma to być głównie praca dorywcza, w domyśle – uzupełniająca wobec kontynuacji nauki. Co czwarty ma w planach podjęcie pracy stałej lub założenie własnej działalności. Aspiracje finansowe tych osób są wyższe niż uczestników innych form wsparcia z EFS – niemal co czwarty chciałby zarabiać powyżej 5 tys. zł, podczas gdy w innych formach wsparcia odsetek ten nie przekracza 19%. Wynika to ze specyfiki uczestników – w przypadku uczniów o wyjątkowych zdolnościach ambicje pod względem zarówno wykształcenia, jak i zarobków są wyższe. Podobnie wyższe aspiracje mają stypendyści, jeśli chodzi o zajmowane stanowisko. Większość (65%) chciałaby zatrudnić się jako pracownik umysłowy lub pracować na stanowisku kierowniczym. W przypadku

pozostałych uczestników (Poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.2.1, 9.2.2) odsetek ten jest o kilkanaście punktów procentowych niższy.

4.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2

W ramach badania ankietowego przeprowadzono analizę planów i aspiracji edukacyjnych, zawodowych i migracyjnych uczniów ostatnich klas szkół prowadzących kształcenie zawodowe. Ponad połowa badanych (54,1%) planuje kontynuację nauki w innej szkole lub na uczelni, a kolejne 21,2% – w pozaszkolnych formach kształcenia zawodowego. Jedynie 5% badanych wskazało, że nie planuje kontynuacji nauki. W ponad 63% przypadków planowane kierunki kształcenia są kontynuacją lub uzupełnieniem nauczania w obecnej szkole. Ponad połowa badanych chce kształcić się na kierunku technicznym, a 15,6% – na kierunku ścisłym. Rzadziej pojawiały się kierunki humanistyczne lub medyczne.

Największa grupa badanych planujących kontynuowanie nauki będzie robić to na terenie województwa opolskiego (36,7%). Wyjazd z województwa opolskiego już teraz planuje 17,8% badanych, a kolejne 16,7% wyjedzie, jeśli nie uda się im dostać do szkoły/na studia/na kurs w planowanym przez siebie kierunku kształcenia w regionie opolskim. Ci spośród uczniów, którzy planują edukacyjny wyjazd poza województwo opolskie, najczęściej wskazywali, że przyczyną takiej decyzji jest **wyższy poziom szkół/uczelni w innych regionach** (40,9% wskazań), zamiar **kontynuacji kształcenia w miejscu, w którym chcą potem zamieszkać** (31,8%) lub przekonanie, że kształcenie poza województwem opolskim **umożliwi im znalezienie lepszej pracy** (22,7%).

Ponad połowa (57,5%) badanych w ciągu ostatniego roku podejmowała pracę. Najczęściej była to **praca dorywcza lub wakacyjna**. Połowa badanych zamierza podjąć pracę zarobkową w okresie 1-2 lata od zakończenia szkoły, w której obecnie się uczą, a kolejne 24% pójdzie do pracy, jeżeli nie dostaną się do wybranej szkoły lub uczelni.

Niemal połowa badanych zamierza podjąć stałe zatrudnienie u kogoś, a 14,5% planuje pracować dorywczo. Tylko niecałe 5% zamierza założyć własną działalność gospodarczą. Większość będzie szukać zatrudnienia na umowę o pracę na czas nieokreślony, na cały etat. Największa grupa chce pracować na stanowisku wykwalifikowanych pracowników fizycznych (52%), dużo mniejsza – na stanowisku pracowników umysłowych czyli specjalistów (17,3%).

Połowa uczniów nie ma jeszcze sprecyzowanych planów co do miejsca, w którym chcą pracować, a 36,4% planuje pracę/prowadzenie działalności gospodarczej w województwie opolskim. Co dziesiąty z badanych zamierza wyjechać za granicę, a co dwudziesty – do innego regionu. Plany migracji najczęściej uzasadniane są wyższymi zarobkami poza województwem opolskim, większymi perspektywami rozwoju zawodowego oraz chęcią usamodzielnienia się i uniezależnienia od rodziców.

4.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałania 9.2.1, 9.2.2 i Działania 9.3 i 9.4

Aspiracje zawodowe badanych uczestników Działania 9.3 koncentrują się na planach utrzymania bieżącej pracy (38%) i jednocześnie otrzymywania wyższego wynagrodzenia z tytułu jej wykonywania (32%). Zaledwie 13% deklaruje aspiracje awansu zawodowego, rzadziej niż co 7 badany (14%) rozważa zmianę miejsca pracy, w tym jedynie 5% chciałoby pracować w innym zawodzie, niż wykonywany. Respondenci sporadycznie tylko rozważają migrację zagraniczną (2,3%) lub wewnątrz krajową poza granice województwa opolskiego (1%). Zdecydowana większość (65%) bezrobotnych lub biernych zawodowo uczestników Działania 9.3 planuje znaleźć satysfakcjonującą ich pracę. Wpływ wsparcia na zwiększenie mobilności zawodowej uczestników bądź podniesienie aspiracji zawodowych jest więc umiarkowany.

Uczestnicy projektów Działania 9.3 często deklarują jednak aspiracje edukacyjne, blisko połowa (46%) zamierza podnosić swoje kompetencje lub kwalifikacje w kolejnych latach, jedynie 14% wyklucza taką możliwość. Zdecydowana większość (70%) badanych uczestników, którzy planują dalsze kształcenie ustawiczne, zdecydowałaby się na kursy, szkolenia organizowane poza miejscem pracy, przez podmiot zewnętrzny. Mniej więcej co 7 badany (14%) zamierza podjąć kształcenie formalne.

Kierunki dalszego planowanego przez respondentów kształcenia ustawicznego są ściśle określone. Większość (66%) zamierza dokształcać się **w językach obcych** (głównie uczestnicy tych kursów w ramach RPO WO 2014-2020 oraz osoby o wysokich kwalifikacjach i mieszkańcy dużych miast), **rozwoju osobistym, podnoszeniu tzw. kompetencji ogólnych lub społecznych** (58% - częściej niż inni są to mieszkańcy dużych miast i osoby do 35 roku życia) oraz podnosić swoje **kompetencje zawodowe** (57% - przede wszystkim osoby o wysokich kwalifikacjach w wieku 35-50 lat). Wnioski z analizy planów edukacyjnych uczestników Działania 9.3 potwierdzają zasadność wcześniej sformułowanej rekomendacji o braku konieczności silnej preferencji tzw. grup defaworyzowanych w perspektywie 2021-2027.

Cykl prac badawczych uniemożliwił bezpośrednie poznanie planów zawodowych i edukacyjnych uczestników interwencji prowadzonych przez oferentów EBO. Jak wynika jednak z analizy zakresu wsparcia w obu edycjach oraz wywiadu grupowego z oferentami EBO, otrzymane wsparcie wzmocniło głównie kompetencje w zakresie wykonywanego lub planowanego zawodu, wiązać się więc będzie z awansem zawodowym, zmianą stanowiska, zdobyciem uprawnień do wykonywania rozszerzonego zakresu obowiązków.

5 Ocena wsparcia udzielonego w trakcie trwania pandemii COVID-19 oraz analiza wykorzystania kluczowych kompetencji TIK oraz sprzętu i oprogramowania informatycznego w ramach nauczania zdalnego

5.1 Kształcenie ogólne - Poddziałanie 9.1.1 i Poddziałanie 9.1.2

Ogólne oddziaływanie pandemii na system kształcenia ogólnego i jego otoczenie społeczne

20 marca 2020 roku został ogłoszony w Polsce stan epidemii, a jednym z pierwszych ograniczeń z tym związanych było zawieszenie działalności szkół i placówek oświatowych i długotrwałe ich funkcjonowanie w trybie zdalnym. Jednym z kluczowych problemów edukacji w trakcie kolejnych fal pandemii był **brak systemowych rozwiązań dla edukacji zdalnej i doraźne reagowanie odpowiedzialnych za zarządzanie edukacją organów państwa**. Zgodnie z oceną NIK³⁶, Minister Edukacji i Nauki, we współpracy z Ministrem Zdrowia, Głównym Inspektorem Sanitarnym oraz kuratorami oświaty podejmował działania w celu stworzenia warunków prawno-organizacyjnych umożliwiających funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19, ale działania te, polegające na doraźnym wydawaniu rekomendacji i wytycznych oraz dostosowywaniu przepisów prawa do doraźnych potrzeb, nie wystarczały jednak do zapewnienia prawidłowej organizacji kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach. Efektem pandemii było obniżenie jakości kształcenia, pogłębienie nierówności edukacyjnych oraz pogorszenie kondycji psychofizycznej uczniów i nauczycieli. Wystąpiły problemy z egzekwowaniem obowiązku szkolnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych; organizacja edukacji zdalnej była też utrudniona z uwagi na niedostatki kompetencji cyfrowych zarówno uczniów, jak i nauczycieli³⁷. Tematykę wpływu pandemii Covid-19 podjęto w kilku polskich badaniach³⁸, których konkluzja wskazuje na podobne skutki, jak te wskazane przez NIK: zcentralizowany system zarządzania oświatą nie był przygotowany na wyzwanie pandemii, a w wielu wypadkach szkoły i organy prowadzące były zmuszone działać ad-hoc, bez wsparcia systemowego.

W dość zgodnej ocenie wszystkich uczestników wywiadów zogniskowanych i indywidualnych, pandemia stanowiła sytuację tyleż nadzwyczajną, co nienaturalną dla normalnej praktyki dydaktycznej, w związku z czym nie należy zakładać, że jakieś rozwiązania wypracowane w jej trakcie będą zastosowane na stałe. W ocenie respondentów nauka

³⁶ Informacja o wynikach kontroli Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia Covid-19, NIK, 2.12.2021

³⁷ Ibidem

³⁸ M.in. A. Buchner, M. Wierzbicka, Edukacja zdalna w czasie pandemii", edycja I i II, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020; Raport - edukacja zdalna w czasach COVID-19, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2020; raport Fundacji Gospodarki i Administracji Publicznej (Fundacja GAP): Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości, 2021

zdalna ma zdecydowanie niższą jakość niż nauka w szkole, choć zdalne wspomaganie nauczania realizowanego w szkole można uznać za cenne – ale wyłącznie w sytuacji, gdy jest to rozwiązanie wspomagające, a nie jedyne możliwe.

Pandemia uwydatniła kilka istotnych słabych stron systemu kształcenia ogólnego w regionie oraz słabości społecznego otoczenia tegoż systemu:

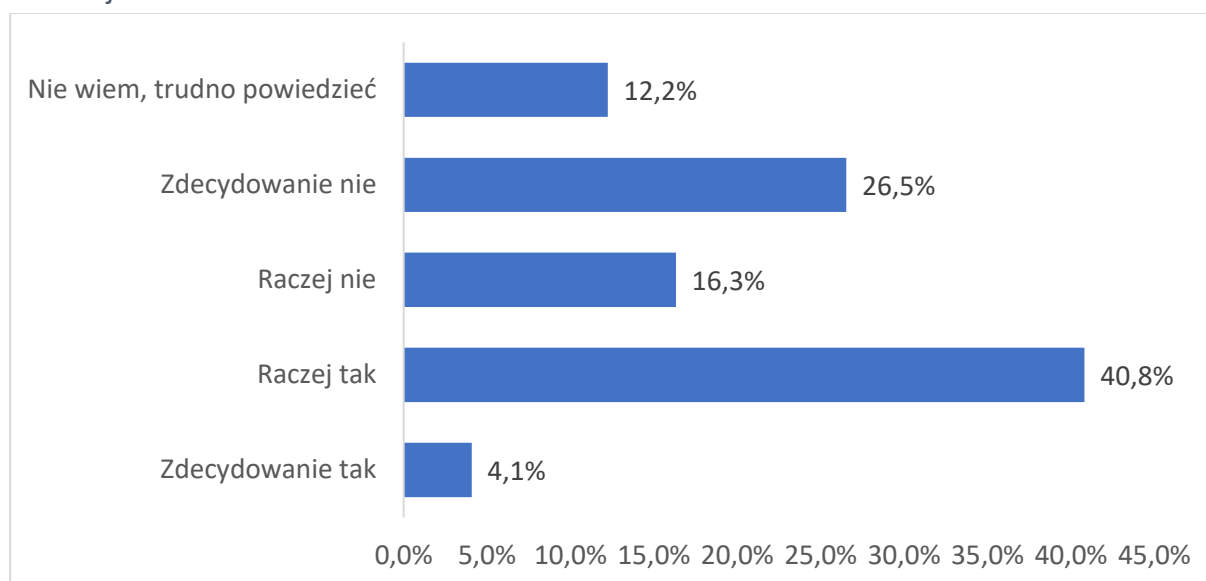
- niewystarczające wyposażenie szkół w sprzęt i oprogramowanie;
- niedostateczne kompetencje cyfrowe nauczycieli;
- niedostateczne kompetencje cyfrowe uczniów;
- brak kompetencji rodziców w zakresie udzielania wsparcia uczniom w nauce zdalnej;
- brak instrumentów wsparcia i wypracowanych praktyk w zakresie likwidowania społecznych i zdrowotnych skutków izolacji uczniów.

Wartością dodaną Programu w związku z pandemią było to, że przewidywał już wcześniej wsparcie infrastruktury i wyposażenia TIK, a także wsparcie doskonalenia nauczycieli w zakresie kompetencji cyfrowych. Pozwoliło to w pewnym stopniu złagodzić skutki zawieszenia procesu dydaktycznego, realizowanego na terenie szkół. W przypadku liceów przeznaczono też ponad 8 mln zł na wsparcie techniczne i szkoleniowe w zakresie nauczania zdalnego, co wyraźnie wzmocniło licea w zakresie TIK. Jest to o tyle istotne, że zanim wystąpiła pandemia, w RPO WO 2014-2020 nie przewidywano dofinansowania liceów w tym zakresie.

Wpływ pandemii na realizację projektów i na odbiorców oraz bariery związane z nauczaniem zdalnym

Blisko 45% beneficjentów stwierdziło występowanie problemów w związku z realizacją projektu w wyniku wystąpienia pandemii COVID-19. Równocześnie jednak podobny odsetek zadeklarował brak lub względny brak problemów.

Wykres 18 Problemy w realizacji projektów w związku z COVID-19, wg deklaracji beneficjentów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2³⁹



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród beneficjentów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2, [n=49]

Problemy najczęściej deklarowane przez beneficjentów to niedostateczna infrastruktura informatyczna w domach uczniów oraz niedostateczna infrastruktura informatyczna w szkołach.

W przypadku nauczycieli największą niedogodnością, związaną z pandemią było ograniczenie wolnego czasu (63,5% deklaracji dużej dolegliwości problemu), ograniczenie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym (40,1% deklaracji) oraz ograniczenie możliwości indywidualnej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach (37,6% deklaracji). Z tych trzech niedogodności zdecydowanie największe oddziaływanie na realizację projektów miała ta trzecia, gdyż uniemożliwiała realizację wskaźników projektu, jeśli działania skierowane do tej grupy docelowej były w nim przewidziane. Według informacji uzyskanych od przedstawicieli szkół oraz przedstawicieli IZ/IP w ramach wywiadów zogniskowanych, w projektach realizowanych w trakcie pandemii konieczne było wydłużanie terminów ich realizacji lub zastępowanie działań niemożliwych do zrealizowania innymi formami (np. wycieczek, wyjazdów na targi, zajęć prowadzonych z zastosowaniem eksperymentu, zarówno w szkole, jak i poza nią). Miało to znaczący wpływ na wartość dodatkową, jaka była oczekiwana wobec projektu i generalnie obniżało jego atrakcyjność.

Jak wynika z badania przeprowadzonego wśród uczniów klas przedostatnich i ostatnich liceów ogólnokształcących, zdalne nauczanie nie sprzyjało mobilizacji do nauki (twierdzi tak

³⁹ Odpowiedzi na pytanie: Proszę powiedzieć, czy w okresie pandemii COVID-19 w P. szkole/szkołach wystąpiły problemy związane z nauczaniem zdalnym?

68% respondentów). Lekcje prowadzone w tym trybie oceniane są przez uczniów jako mniej interesujące (64%). Blisko połowa badanych zauważyła, iż zdalny tryb nauczania sprzyja oszukiwaniu na sprawdzianach, kartkówkach. Najistotniejszymi skutkami pandemii były ponadto: ograniczony dostęp do Internetu dla niektórych uczniów (47,6%); więcej wolnego czasu (47,2%); trudności z realizowaniem programu (45,9%); depresje, inne zaburzenia psychiczne (34,8%).

Wsparcie udzielone szkołom w trakcie trwania pandemii

Wsparcie w związku z pandemią skierowane zostało do 59 liceów ogólnokształcących w ramach dwóch projektów. Projekt pn. Op@lskie dla liceów- zdalne nauczanie zbliża! zrealizowany został w ramach poddziałania 9.1.1 i był, skierowany do liceów ogólnokształcących i pracujących w nich nauczycieli spoza Aglomeracji Opolskiej. Podobny projekt skierowany został także do liceów i nauczycieli Aglomeracji w ramach Poddziałania 9.1.2. w ramach projektów nauczyciele otrzymali m.in. laptopy z oprogramowaniem (m.in. Office 365 Pro +). Zaplanowano dla nich także szkolenia w zakresie obsługi pakietów MS Office, w tym Office 365 Teams oraz e-learningu. Szkoły zostały wyposażone w ekrany interaktywne oraz zestawy mikrofonowo słuchawkowe.

5.2 Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5

Z analizy sprawozdań semestralnych i rocznych z realizacji planów rozwoju edukacyjnego uczniów⁴⁰ wynika, że duży wpływ na realizację założonych celów miała pandemia COVID-19.

Badanym uczniom nie udało się zrealizować wielu elementów indywidualnych planów rozwoju, np. ukończenia kursów (np. na Starszego Ratownika WOPR, kursów technicznych), udziału w zawodach sportowych, udziału w konkursach, olimpiadach. Wskazywano także wiele innych przypadków wydarzeń odwołanych przez pandemię, przez co niemożliwe było osiągnięcie celów edukacyjnych w założonym zakresie.

Udział w konkursach był często całkowicie niemożliwy lub bardzo ograniczony. Ograniczenia wywołane przez pandemię COVID-19 wzmogły potrzebę zakupu większej liczby książek i podręczników do samodzielnego poszerzania wiedzy w domu. Ograniczenia w zakresie spotkań były szczególnie kłopotliwe dla uczniów, których głównym celem rozwojowym było pobieranie nauki na zajęciach indywidualnych, np. indywidualne zajęcia językowe, nauka gry na instrumencie. Część takich zajęć udało się zrealizować w formule online (przykład pobierania nauki na skrzypcach online), jednak nie u wszystkich uczniów było to możliwe (przypadki braku możliwości uczestnictwa w dodatkowym jęz. angielskim, zajęć z matematyki w jęz. angielskim itp.). Część uczniów musiała zatem inaczej zorganizować sobie osiągnięcie swojego celu, np. poprzez samodzielną naukę w domu.

⁴⁰ Sprawozdania semestralne i roczne z realizacji Indywidualnego Planu Rozwoju Edukacyjnego Ucznia w roku szkolnym 2020/2021.

U niektórych dzieci brak możliwości uczestnictwa w zajęciach dodatkowych oraz konkursach i olimpiadach wpłynął na wysokość średniej uzyskanej w ciągu roku szkolnego. Zakładano, że udział w zajęciach dodatkowych pomoże dzieciom nie tylko rozwinąć zainteresowania, ale w wielu przypadkach osiągnąć także lepsze wyniki w nauce. Z kolei udział w konkursach i olimpiadach pozwala uzyskać uczniom dodatkowe punkty na świadectwie, dzięki czemu w przypadku kończenia etapu edukacji mogą ubiegać się o miejsce w wysoko notowanych w rankingach placówkach kolejnych etapów nauczania szkolnego. Należy też pamiętać, że za najwyższe osiągnięcia na konkursach i olimpiadach można otrzymać dodatkowe punkty przy ubieganiu się o stypendium. Jak jednak zauważają przedstawiciele beneficjenta, pandemia nie wpłynęła na ograniczenie zainteresowania wsparciem.

Szczególnie trudne sytuacje spotkały wielu uczniów szkół zawodowych, którzy w wyniku pandemii spotkali się z wieloma ograniczeniami związanymi z uczęszczaniem na specjalistyczne praktyki w przedsiębiorstwach, na których mieli zdobywać umiejętności techniczne (np. kurs ślusarski, obsługi wózka widłowego, spawania itd.). Następstwem pandemii były także odwołane lub przesunięte w czasie egzaminy państwowe (np. prowadzone przez Urząd Dozoru Technicznego), przez co uczniowie szkół zawodowych nie mogli w zaplanowanym czasie zdobyć potwierdzenia nabytych umiejętności oraz spełnić wymagań do podjęcia pracy w zawodach technicznych.

Powyzsze wnioski potwierdzają wyniki badania ilościowego – pandemia uniemożliwiła realizację niektórych działań zaplanowanych w IPR, część z nich odbywała się w trybie zdalnym, co niekorzystnie wpłynęło na jakość niektórych działań. Dodatkowo pandemia miała negatywny wpływ na samopoczucie uczniów oraz relacje z rówieśnikami.

Wykres 19 Wpływ pandemii na efekty Poddziałania 9.1.5⁴¹



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI wśród uczestników wsparcia (stypendyści), n=13

Stypendia okazały się bardzo istotne w **niwelowaniu trudności edukacyjnych**, wywołanych przez przejście na naukę zdalną. W dużym stopniu przyczyniły się one do zniwelowania głównego problemu uczniów z rodzin o gorszej kondycji finansowej, a mianowicie braku dostępu do odpowiedniego sprzętu TIK do nauki zdalnej. Większość stypendystów pobierających stypendia w tym okresie wskazała, że dzięki stypendium mogli zakupić niezbędny sprzęt do nauki zdalnej – laptopy, kamerki, słuchawki czy drukarki. Jak deklarowali stypendyści biorący udział w wywiadzie grupowym, stypendium okazało się niezwykle istotne w tej sytuacji, gdyż przejście na naukę zdalną było sytuacją nagłą, do której nie mogli się przygotować, np. odkładając stopniowo pieniądze na zakup sprzętu, który nie jest tani. Jak przyznał jeden z uczestników, bez stypendium jego rodzina nie byłaby w stanie zakupić laptopa do nauki zdalnej, gdyż poza tym uczniem, w domu było też rodzeństwo w wieku szkolnym.

⁴¹ Odpowiedzi na pytanie: Pobierał/a Pan/i stypendium w okresie pandemii, kiedy część nauki prowadzona była w trybie zdalnym. Proszę o ocenę, w jaki sposób pandemia oraz tryb zdalnej nauki wpłynął na osiągnięcie Pani/a celów zawartych w indywidualnym planie rozwoju. Proszę ocenić, w jakim stopniu zgadza się P. z poniższymi stwierdzeniami.

Część rozmówców wskazała również, że stypendium pozwoliło im na zakup dodatkowych pomocy naukowych, głównie podręczników, dzięki którym mogli samodzielnie uzupełniać swoją wiedzę. Część przeznaczyła też środki na zajęcia lub kursy zdalne, aby zmniejszyć straty wynikające z obniżonego poziomu nauczania w pandemii.

5.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i Poddziałanie 9.2.2

Najważniejsze problemy związane z konsekwencjami pandemii COVID-19 wiązały się przede wszystkim z prowadzeniem praktycznej nauki zawodu w sytuacji lockdownu oraz z brakami infrastruktury potrzebnej do prowadzenia nauki zdalnej wśród uczniów. Z drugiej strony nauczyciele wskazywali także na pozytywne zjawiska związane z pandemią – zwłaszcza na częstsze stosowanie komputerów, technologii informacyjno-komunikacyjnych podczas zajęć lekcyjnych oraz rozszerzenie zakresu metod i technik prowadzenia lekcji.

Przedstawiciele organów prowadzących szkół także najczęściej (83,3%) wskazywali na problem z prowadzeniem kształcenia zawodowego w szkole w formie zdalnej, a także na trudności z realizacją praktyk i staży u pracodawców. Podkreślali także problem związany z niedostateczną infrastrukturą informatyczną w szkołach i wśród uczniów.

Większość badanych dyrektorów (64,9%) wskazała, że w trakcie trwania nauki zdalnej napotykali na bariery związane z brakiem odpowiedniego sprzętu i oprogramowania do nauki zdalnej. Rzadziej (38,6%) napotykali oni na bariery związane z brakiem przygotowania nauczycieli do prowadzenia nauki zdalnej. **REKOMENDACJA:** Zaleca się preferencyjne punktowanie projektów, w których wykorzystywane są techniki zdalnego kształcenia zawodowego.

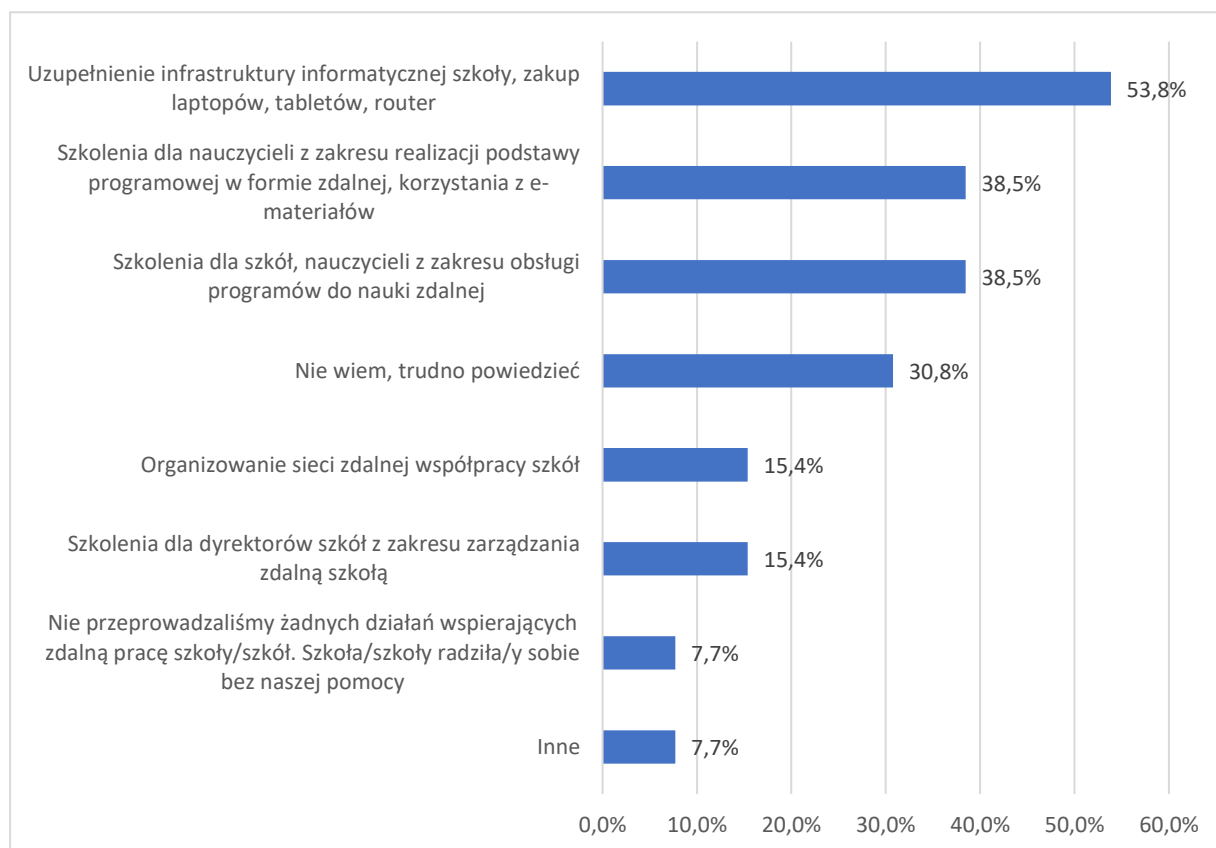
Wsparcie udzielone szkołom w trakcie trwania pandemii

Ze względu na pandemię, dokonano zmian w projekcie „Opolskie szkolnictwo zawodowe dla rynku pracy”, realizowanym przez Województwo Opolskie. Zwiększono budżet, by zakupić 2 220 laptopów oraz 150 komputerów stacjonarnych dla szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w całym województwie. Ponadto 86 szkół z Opola zostało objętych wsparciem związanym z COVID-19 w ramach projektów realizowanych przez Miasto Opole: „Budowanie kariery zawodowej licealistów i uczniów szkół zawodowych w Opolu” oraz „Kształcenie zawodowe dla rynku pracy – 3”. W ramach negocjacji Programu z powodu COVID-19 oraz przesunięć finansowych, zmieniono wartości docelowe części wskaźników.

W okresie pandemii beneficjenci (organy prowadzące) podejmowali różne działania wspierające pracę zdalną. Do działań tych najczęściej należało uzupełnienie infrastruktury informatycznej szkół oraz szkolenia dla nauczycieli z zakresu edukacji zdalnej. Aż 30% beneficjentów nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie, czy takie działania były podejmowane. Nauczyciele w zdecydowanej większości wskazywali, że ich szkoły otrzymały wsparcie unijne w postaci dofinansowania infrastruktury Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych (TIK) związanej z realizacją nauczania zdalnego, np. nowe komputery, tablety, routery. Zdecydowana większość pedagogów (89%) uważa, że to wsparcie miało duże lub kluczowe

znaczenie dla poprawy jakości pracy w szkole/placówce w okresie nauki zdalnej. Także zdecydowana większość nauczycieli (81,9%) i dyrektorów (90,7%) wskazywała, że kompetencje/umiejętności/kwalifikacje, które uzyskali w ramach projektów Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2 przydały się im w nauczaniu zdalnym w okresie konsekwencji pandemii COVID-19, choć tylko 36,4% nauczycieli i 20,9% dyrektorów twierdziło, że przydały się one w dużym stopniu (45,5% - w średnim).

Wykres 20 Działania podejmowane przez beneficjentów Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2 na rzecz umożliwienia nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19⁴²



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI z beneficjentami Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2. w zakresie kształcenia zawodowego, n=13

Potrzeby nauczycieli, dyrektorów, uczniów i rodziców w zakresie nauczania zdalnego

Według największej grupy badanych nauczycieli najważniejszą potrzebą w zakresie nauczania zdalnego jest opracowanie i rozpowszechnienie e-materiałów i e-testów (36,4% wskazań). Niewiele mniejsza grupa wskazała na potrzebę dostępu do Internetu wysokiej jakości (31,8%). Rzadziej podkreślano potrzebę dalszego wzmocnienia infrastrukturalnego, co może wskazywać na fakt, że wsparcie otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałań 9.2.1

⁴² Odpowiedzi na pytanie: Czy w trakcie pandemii COVID-19, podejmowali P. następujące działania w P. szkole/szkolach w celu umożliwienia realizacji nauki zdalnej?

i 9.2.2 jest w dużym stopniu wystarczające. Ponadto 55% badanych nauczycieli chciałoby w przyszłości wziąć udział w szkoleniach z zakresu obsługi programów do pracy zdalnej, a 67,2% – w innych kursach doskonalących w zakresie TIK, w tym dotyczących korzystania z e-materiałów.

Dyrektorzy szkół uczestniczących w projektach za najpilniejszą uważają wsparcie realizacji **szkoleń z zakresu przeciwdziałania negatywnym skutkom zdrowotnym nauczania zdalnego wśród uczniów i nauczycieli**, a w następnej kolejności – opracowanie i rozpowszechnienie metodyk wspierania uczniów w nauce zdalnej oraz wzmocnienie infrastrukturalne.

REKOMENDACJA. Zaleca się wprowadzenie w Programie w perspektywie 2021-2027 typu projektu – wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dla uczniów

Praca zdalna a proces kształcenia

Badani nauczyciele odpowiedzieli na pytanie, które formy wsparcia ich zdaniem mogą być realizowane zdalnie, a w przypadku których jest to zdecydowanie niemożliwe. Zestawienie odpowiedzi przedstawione jest w poniższej Tabeli 6.

Tabela 6 Zestawienie odpowiedzi nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 dotyczących oceny możliwości realizacji danej formy wsparcia w trybie zdalnego nauczania

Rodzaj zajęć	Możliwość realizacji w formie zdalnej w skali od 1 (w ogóle niemożliwe) do 3 (całkowicie możliwe)
Projekty edukacyjne tj. projekt grupowy, w którym uczniowie pracowali razem z nauczycielem nad przedstawieniem jakiegoś problemu bądź jego rozwiązania, kończący się na przykład wykonaniem jakiegoś modelu lub prezentacją multimedialną	2,25
Zajęcia o nowatorskich rozwiązaniach programowych, organizacyjnych lub metodycznych	2,19
Różne formy rozwijające uzdolnienia uczniów, w tym zdolności składające się na umiejętność uczenia się tj. pamięć, logiczne i strategiczne myślenie, zdolność do koncentracji uwagi oraz umiejętność planowania, np. zajęcia szachowe	2,14
Narzędzia, metody lub formy pracy wypracowane w ramach projektów zrealizowanych w latach 2007-2013 w ramach PO KL	2,10

Rodzaj zajęć	Możliwość realizacji w formie zdalnej w skali od 1 (w ogóle niemożliwe) do 3 (całkowicie możliwe)
Wykorzystanie rezultatów projektów, w tym pozytywnie zwalidowanych produktów projektów innowacyjnych zrealizowanych w latach 2007-2013 w ramach PO KL oraz w latach 2014-2020 w ramach PO WER	2,10
Edukacja włączająca dla dzieci/młodzieży z niepełnosprawnościami, innymi dysfunkcjami, problemami	2,00
Rozwój doradztwa zawodowego	2,00
Dodatkowe, ponadprogramowe zawodowe kursy kwalifikacyjne dla uczniów	2,00
Tworzenie w szkołach lub placówkach systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów	2,00
Nowe formy i programy nauczania	1,93
Dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze służące wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych w trakcie procesu kształcenia dla uczniów mających trudności w spełnianiu wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego	1,93
Kółka zainteresowań, warsztaty, laboratoria dla uczniów	1,92
Zajęcia stymulujące rozwój psychoruchowy np. gimnastyka korekcyjna, dodatkowe zajęcia WF	1,83
Dodatkowe zajęcia, wizyty w klasach/szkołach/uczelniach stanowiących kolejny etap edukacji	1,82
Edukacja włączająca dla dzieci/młodzieży z Ukrainy	1,78

Rodzaj zajęć	Możliwość realizacji w formie zdalnej w skali od 1 (w ogóle niemożliwe) do 3 (całkowicie możliwe)
Rozwój współpracy szkół lub placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym	1,78
Dodatkowe zajęcia przygotowujące uczniów do egzaminu kończącego dany etap edukacji	1,76
Staże, praktyki uczniów w miejscu pracy	1,43

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI/CATI z nauczycielami ze szkół/placówek uczestniczących w projektach w ramach Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 RPO WO 2014-2020, n=22

Duża część działań, które są szczególnie trudne do realizacji w formie zdalnej, wiąże się bezpośrednio z praktyczną nauką zawodu i współpracą z pracodawcami. Aż 41% badanych twierdzi, że staże i praktyki uczniów w miejscu pracy nie mogą być realizowane w formie zdalnej. W przypadku części zawodów jedyną możliwością praktycznego nauczania zawodu jest fizyczna obecność ucznia w miejscu pracy. Trudne jest także realizowanie innych zadań związanych ze współpracą szkół/placówek z instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego.

5.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 i Działania 9.3 i 9.4

Pandemia COVID-19 wpłynęła w istotnym zakresie na harmonogram wdrażania projektu pozakonkursowego Poddziałania 9.2.1 pn. Opolskie wspiera zawodowców oraz harmonogram wdrażania EBO. **Ze względu na lockdowny oraz niepewność dotyczącą dynamiki stanu pandemii odroczone w czasie i edycję EBO oraz rozpoczęcie popytowego mechanizmu wdrażania kursów zawodowych w oparciu o system BUR do końca 2021 roku.**

Pozostałe interwencje Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 oraz Działania 9.3 realizowane były w większości przed okresem pandemii. Jedynie w dwóch projektach: Angielska Kuźnia Talentów i Rozruszaj Swój Język Angielski odnotowano wpływ pandemii na terminowość realizowanych zadań projektowych oraz problem rezygnacji uczestników z uczestnictwa w projekcie z obawy o swoje zdrowie lub niechęć do pracy w trybie zdalnym. Konsekwencją tych barier było przedłużenie okresu realizacji obu projektów do połowy 2023 roku, po uzyskaniu zgody IZ RPO WO 2014-2020. Środkiem zaradczym, przyjętym przez beneficjentów

w kwestii wycofywania się uczestników była rekrutacja nowych uczestników, najczęściej osób do 35 roku życia, uczących się, nie obawiających się nauki zdalnej.

W opinii badanych przedstawicieli beneficjentów Działania 9.3 **zdalne nauczanie języków obcych bądź TIK nie jest optymalną metodą prowadzenia kursów, szkoleń skierowanych do mieszkańców obszarów wiejskich, osób o niskich kwalifikacjach czy też osób po 50 roku życia**. Trudność wynika nie tyle z ograniczeń sprzętowych czy technicznych, ile z silnej potrzeby tych grup odbiorców kontaktu bezpośredniego z prowadzącym, zadawania pytań na bieżąco, pracy w grupie. W opinii badanych, zdalne kursy w obszarach TIK lub języków obcych możliwe są do bezproblemowego i skutecznego przeprowadzenia w innych grupach docelowych, ze szczególnym uwzględnieniem osób do 35 roku życia i osób pracujących zdalnie w okresie pandemii COVID-19.

6 Perspektywy wsparcia uchodźców z Ukrainy. Edukacja włączająca w szkołach

6.1 Kształcenie ogólne -Poddziałanie 9.1.1 i 9.1.2

Według ankietowanych dyrektorów placówek kształcenia ogólnego regionu, większość z nich realizuje różnego typu formy edukacji włączającej, skierowanej do dzieci z niepełnosprawnościami, opiniami psychologicznymi i pedagogicznymi lub chorych czy też znajdujących się w trudnej sytuacji. Większość (73,5%) dyrektorów zadeklarowała bieżącą realizację indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci i młodzieży z orzeczeniem o niepełnosprawności. Ponad połowa (59,1%) dyrektorów zgłasza realizację zajęć indywidualnych z niektórych przedmiotów, dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

W 42% przypadków realizowano zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia dla dzieci i młodzieży z problemami funkcjonowania w szkole lub z innymi problemami, bez orzeczenia, w ramach opieki psychologiczno-pedagogicznej. Z badania jakościowego wynika zarazem, że potrzeba prowadzenia edukacji włączającej narasta od wielu lat – w szkołach przybywa uczniów wymagających wsparcia i o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zarówno z orzeczeniami, jak i bez orzeczeń. Po części jest to wynik wzrostu świadomości problemu, w większej części wynika to jednak z pogarszającego się stanu psychicznego społeczeństwa, zwłaszcza jego najmłodszej części. Stan ten uwydatniła dodatkowo i pogłębiła pandemia.

Innym wymiarem i potrzebą edukacji włączającej jest obecność w szkołach regionu uczniów-uchodźców z Ukrainy. W ich przypadku kumulują się dwa typy problemów:

- konieczność adaptacji w nowym środowisku rówieśniczym, zwykle bez znajomości języka, w jakiejś mierze też obcym kulturowo (choć w stopniu ograniczonym);
- trauma wojenna.

Beneficjenci – organy prowadzące szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne – mają istotne wątpliwości co do tego, czy szkoły są przygotowane do włączenia ukraińskich dzieci/młodzieży do polskiego systemu edukacji.

Badani przedstawiciele organów prowadzących wskazali na najważniejsze potrzeby związane z koniecznością włączenia dzieci/młodzieży ukraińskiej do systemu edukacji. Najczęściej wskazywane potrzeby to zmiana limitów miejsc dla dodatkowych uczniów w klasach oraz obecność nauczycieli ze znajomością języka ukraińskiego. Równie istotne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi i młodzieżą obciążonymi wojennymi traumami. Aspektem pozytywnym sytuacji jest to, że dzieci i młodzież z Ukrainy spotyka się w szkołach regionu raczej z życzliwością i zrozumieniem.

Potrzeby szkół w zakresie wsparcia dzieci i młodzieży z Ukrainy to przede wszystkim:

- wsparcie nauki języka ukraińskiego dla nauczycieli;

- wsparcie nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży z Ukrainy;
- zatrudnienie nauczycieli/nauczycielek z Ukrainy jako asystentek/asystentów wspierających ukraińskich uczniów i uczennice;
- podejmowanie współpracy z organizacjami pozarządowymi i wolontariuszami, wspierającymi uchodźców z Ukrainy w Polsce.

Realizacja tych postulatów ma zarówno wymiar finansowy, jak i organizacyjno-techniczny. Warto zwrócić uwagę, że istnieją już rozwiązania, które można adaptować, odpowiednio modyfikując. Za przykład dobrej praktyki może posłużyć instytucja asystenta szkolnego, wspierającego integrację dzieci romskich. Problem integracji młodych uchodźców z Ukrainy ma podobny charakter, nie tylko w regionie⁴³, ale i w całym kraju. Wymaga, oprócz doświadczenia pedagogicznego i znajomości języka, również znajomości kultury i mentalności uczniów i uczennic z Ukrainy. Wymaga też specjalnego przygotowania psychologicznego z uwagi na traumę wojenną. Rozwiązywany powinien być na poziomie krajowym, w ramach świadczonego przez Polskę wsparcia dla uchodźców wojennych.

REKOMENDACJA: Rekomenduje się realizację ogólnopolskiego projektu angażowania asystentów edukacyjnych, wspierających integrację uczniów ukraińskich w polskich szkołach.

6.2 Pomoc stypendialna – Poddziałanie 9.1.5

Ostatni nabór wniosków o przyznanie stypendiów na rok 2021/2022 miał miejsce jeszcze przed wybuchem wojny w Ukrainie, zatem nie było możliwości uwzględnienia tej szczególnej sytuacji w dystrybucji wsparcia. Decyzją beneficjenta i Zarządu Województwa Opolskiego, ostatnia w okresie programowania 2014-2020 edycja programu na rok szkolny 2022/2023 również odbędzie się na dotychczasowych zasadach. Jednocześnie nie były dostępne w momencie realizacji niniejszego badania ewaluacyjnego informacje o kształcie przyszłych programów stypendialnych w ramach FEO 2021-2027. Zauważyć można, iż bez zmiany zasad przyznawania stypendium bariery administracyjne blokują włączenie uczniów-uchodźców do programu stypendialnego ze względu na:

- nieprzystawalność skali ocen w ukraińskim systemie edukacyjnym do skali w Polsce – co uniemożliwia porównanie średnich ocen uczniów polskich i ukraińskich;
- nieprzystawalność przedmiotów uczonych w szkołach polskich i ukraińskich – co uniemożliwia porównanie średnich ocen z wybranymi przedmiotów;

⁴³ Kwestię tę potwierdzono w badaniu WUO, którego wyniki wskazują na zderzanie się dzieci przedszkolnych pochodzących z Ukrainy z niezrozumieniem, a nawet czasami z wrogością ze strony polskich dzieci i ich rodzin, głównie z powodu bariery językowej. W: M. Filipowicz. Uchodźcy z Ukrainy na opolskim rynku pracy. Prezentacja dostępna pod adresem: <https://www.oorp.pl/component/phocadownload/category/4-prezentacje-oorp?download=13:dr-maciej-filipowicz-uchodzcy-z-ukrainy-na-opolskim-ryнку-pracy>

- brak możliwości zastosowania kryterium dochodowego w przypadku uczniów-uchodźców, gdyż warunkiem przyznania stypendium jest udokumentowanie dochodu rozliczanego w Polsce.

Barierą te powodują, że w odniesieniu do uczniów-uchodźców wojennych z Ukrainy konieczne byłoby wypracowanie odrębnych zasad przyznawania stypendium. Jednocześnie decyzja o realizacji takiego programu stypendialnego musiałaby zostać poprzedzona gruntowną diagnozą – zarówno pod względem liczby takich uczniów w szkołach, a także ich potrzeb. Należy też mieć na uwadze potrzeby uczniów-uchodźców, którzy nie uczęszczają do polskich szkół, ale uczą się w ukraińskim systemie oświaty poprzez naukę zdalną.

6.3 Kształcenie zawodowe uczniów – Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2

Większość dyrektorów badanych szkół wskazuje, że w ich szkołach w ciągu ostatnich dwóch lat prowadzone były formy edukacji włączającej, skierowanej do dzieci/młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami, opiniami psychologicznymi i pedagogicznymi lub chorych czy też znajdujących się w trudnej sytuacji. Najczęstszą formą jej prowadzenia były indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla dzieci/młodzieży z orzeczeniem o niepełnosprawności (77,2% wskazań), rzadziej – zajęcia indywidualne z niektórych przedmiotów, dla dzieci/młodzieży z niepełnosprawnościami na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (68,4%) lub zindywidualizowana ścieżka kształcenia dla dzieci/młodzieży z problemami funkcjonowania w szkole lub z innymi problemami, bez orzeczenia, w ramach opieki psychologiczno-pedagogicznej (47,4%). Jednocześnie uczestniczki i uczestnicy wywiadu grupowego wskazywali, że potrzeba takich działań oraz wsparcia psychologicznego jest coraz silniejsza niezależnie od pandemii – zdrowie psychiczne młodzieży pogarsza się w ostatnich latach, a do szkół trafia wiele dzieci z poważnymi problemami związanymi ze zdrowiem psychicznym i rozwojem, które to problemy często nie są zdiagnozowane, co powoduje u tych uczniów trudności w odnalezieniu się w społeczności szkolnej.

Beneficjenci – organy prowadzące szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe – mają istotne wątpliwości co do tego, czy szkoły są przygotowane do włączenia ukraińskich dzieci/młodzieży do polskiego systemu edukacji. Tylko 23,1% beneficjentów wskazało, że szkoły są przygotowane, a niemal połowa (46,2%) twierdzi, że nie są. Co trzeci beneficjent nie umiał jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Podobnie pesymistycznie do kwestii tej podchodzą dyrektorzy szkół – tylko 12,3% badanych w tej grupie twierdzi, że szkoły są odpowiednio przygotowane do przyjmowania uczniów – uchodźców z Ukrainy.

Najważniejszymi barierami zdaniem dyrektorów szkół są: brak nauczycieli ze znajomością języka ukraińskiego, brak materiałów do nauki przedmiotów w języku ukraińskim oraz brak wskazówek metodycznych dotyczących tego, jak włączać młodzież/dzieci ukraińskie do polskiego systemu edukacji oraz polskiego życia społecznego. Jak wskazano wcześniej, zdalne

prowadzenie zajęć jest wg nauczycieli istotną przeszkodą w realizacji edukacji włączającej dla dzieci/młodzieży z Ukrainy. Rzadko wskazywane są natomiast przeszkody infrastrukturalne.

Badani przedstawiciele organów prowadzących wskazali na najważniejsze potrzeby związane z koniecznością włączenia dzieci/młodzieży ukraińskiej do systemu edukacji. Najczęściej wskazywane potrzeby to zmiana limitów miejsc dla dodatkowych uczniów w klasach oraz zatrudnienie nauczycieli ze znajomością języka ukraińskiego, jak również przygotowanie wskazówek metodycznych dotyczących tego jak włączać młodzież/dzieci ukraińskie do polskiego systemu edukacji oraz polskiego życia społecznego. O ile kwestia zmiany limitów miejsc musi być uzgodniona między instytucjami centralnymi i samorządami, o tyle można zarekomendować w ramach nowej perspektywy programowania przygotowanie materiałów i wskazówek dydaktycznych dotyczących pracy z dziećmi i młodzieżą z Ukrainy. **Pozytywnie należy ocenić** zaplanowanie w ramach FEO 2021-2027 działań z zakresu włączania młodzieży/dzieci ukraińskich do polskiego systemu edukacji, w ramach projektu pozakonkursowego dotyczącego edukacji włączającej.

6.4 Kształcenie ustawiczne osób dorosłych – Poddziałanie 9.2.1 i 9.2.2 i Działania 9.3 i 9.4

Jak wynika z danych udostępnionych przez Urząd Wojewódzki w Opolu⁴⁴, na dzień 27.06.2022 roku w województwie opolskim wydano ok. 28 000 numerów PESEL uchodźcom z Ukrainy, z czego ok. 50% to dzieci i osoby w wieku emerytalnym. Kwestia kształcenia ustawicznego dorosłych uchodźców Ukrainy dotyczy więc – w momencie realizacji badania – około 14 000 osób.

Osoby te charakteryzują się niską znajomością języka polskiego (ocena 1,7 na 5, przy czym 50% uchodźców z Ukrainy otrzymało notę 1 na 5 możliwych punktów). W wojewódzkich i krajowych programach wsparcia rozpoczęto realizację kursów nauki języka polskiego, niemniej ich czas trwania – około kilkunastu spotkań maksimum, sprzyja nauce języka wyłącznie w celach codziennych, komunikatywnych. Na rynku występuje luka działań szkoleniowych skierowanych do dorosłych uchodźców. Jak wynika jednak z badania beneficjentów Działania 9.3 oraz oferentów Działania 9.4 **nauka języka polskiego dla uchodźców z Ukrainy powinna trwać minimum 2 lata** tak, aby uczestnicy nabrali umiejętności porozumiewania się w języku polskim również na polu zawodowym i nabyli umiejętności czytania ze zrozumieniem poradników, materiałów szkoleniowych oraz mogli wejść w tryb samonauczania. Badani beneficjenci projektów z obszaru TIK zwracają także uwagę na problem częstego braku podstawowej znajomości języka angielskiego przez uchodźców, co uniemożliwia prowadzenie działań ukierunkowanych na tę grupę docelową. Nie ulega wątpliwości, że ze względu na długi okres trwania nauki języka polskiego, **zajęcia te**

⁴⁴ M. Filipowicz, Uchodźcy z Ukrainy na opolskim rynku pracy. Prezentacja dostępna pod adresem: <https://www.oorp.pl/component/phocadownload/category/4-prezentacje-oorp?download=13:dr-maciej-filipowicz-uchodzcy-z-ukrainy-na-opolskim-ryнку-pracy>

powinny być realizowane w ramach celu FEO 2021-2027 pn. Wspieranie integracji społeczno-gospodarczej obywateli państw trzecich, w tym migrantów.

Należy w tym miejscu podkreślić, że – jak wynika z przytaczanych wyżej badań WUP Opole – ponad połowa (51%) uchodźców ukraińskich mieszkających na terenie województwa opolskiego deklaruje chęć i potrzebę uczestniczenia w kursach nauki języka polskiego. Zdecydowana większość dorosłych uchodźców (61%) chciałaby podjąć płatne zatrudnienie. Uchodźcy deklarują także potrzebę uzyskania usługi pośrednicy pracy (40%). Częściej niż co dziesiąta osoba (15%) chętnie zapisałaby się na szkolenia i kursy zawodowe.

W województwie zachodniopomorskim realizowany jest projekt PI 10iii, w którym uwzględniono ukraińskich uchodźców jako jedną z grup docelowych projektów ukierunkowanych na wsparcie kompetencji TIK. Realizacja projektu wymaga od beneficjenta utworzenia osobnej grupy, zatrudnienia tłumacza zarówno do przeniesienia na język ukraiński materiałów szkoleniowych, jak i tłumaczenia zadań podczas bieżących spotkań. Konieczny był także zakup ukraińskich klawiatur. Jednostkowy koszt szkolenia wzrósł w tej grupie docelowej o ok. 1 400 zł.

Biorąc pod uwagę sytuację rodzinną uchodźców z Ukrainy – najczęściej samotne macierzyństwo i konieczność utrzymania rodziny przez jedną osobę – zasadne byłoby także kierowanie do tej grupy kursów i szkoleń prowadzonych w języku ukraińskim, umożliwiających zdobycie kwalifikacji w różnych zawodach, jak i kursów języka angielskiego, skierowanych w tym wypadku raczej do osób o znajomości tego języka przynajmniej na poziomie B1, a więc swobodnych komunikatywnie. Rozwiązanie to wymaga zastosowania **mechanizmów na szczeblu krajowym i utworzenia w bazie BUR listy szkoleń i kursów skierowanych do uchodźców z Ukrainy.**

Wskazane jest również **poradnictwo dotyczące zakładania działalności gospodarczej i pozyskiwania dotacji na ten cel, również ze środków unijnych.**

7 Wnioski i rekomendacje

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
1	Paradygmat edukacji dla rynku pracy redukuje kształcenie ogólne do jednego wymiaru, według perspektywy nauk pedagogicznych bynajmniej nie najważniejszego. Co prawda w EFS i EFS+ celem nadrzędnym jest inwestycja w ludzi ze szczególnym uwzględnieniem zwiększenia możliwości zatrudnienia oraz kształcenia w Unii Europejskiej, ale realizacji tego założenia nie sprzyja	Rekomenduje się, by projekty wspierające edukację ogólną zawierały w swoich celach oddziaływanie na ogólny rozwój psychofizyczny uczniów i uczennic, wyrównywanie różnic między nimi w zakresie kapitału kulturowego, programowanie rozwoju osobistego, rozwój kreatywności, rozwój postaw obywatelskich. (str.44)	MFiPR jako instytucja koordynująca Umowę Partnerstwa	W programach operacyjnych należy akceptować, a nawet promować typy projektów, które służą wyrównywaniu różnic kapitału kulturowego oraz społecznego, wspierają ogólny psychofizyczny rozwój jednostki oraz postawy obywatelskie, a także uczą programować rozwój osobisty. Oznacza to, że oprócz projektów kształtujących kompetencje oraz umiejętności z zakresu nauk ścisłych należy zwrócić uwagę też na edukację kulturalną uczniów oraz uczennic, a także wspieranie	30.06.2023	Strategiczna/ horyzontalna

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	bynajmniej koncentracja na bieżących potrzebach pracodawców. Zgodnie z większością autorytetów nauk pedagogicznych, realizacja celu, jakim jest „skuteczny pracownik”, nie może pomijać takich celów jak „świadomy obywatel”, „szczęśliwy, spełniony człowiek”.(str. 42-44)			postaw twórczych, talentów niezależnie od dziedziny.		
2.	Kapitał kulturowy i aspiracje edukacyjne rodzin są w regionie zróżnicowane, co stanowi naturalny czynnik nierówności szans edukacyjnych. Pandemia	W projektach przyszłej perspektywy finansowej część wsparcia powinna zostać skierowana na działania, mające na celu włączanie rodziców w działalność szkoły oraz	IP FEO 2021-2027	W projektach na rzecz poprawy jakości edukacji ogólnej należy uwzględnić koszty działań angażujących rodziców oraz skierowanych	30.06.2023	Operacyjna /programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	uwypatniła brak kompetencji rodzin we wspieraniu ucznia w nauce. W badaniach jakościowych wskazano też udział rodziców jako szansę zwiększenia ich użyteczności w ten sposób. (str.45-46)	na pedagogikę rodziców, służącą stwarzaniu dziecku optymalnego, domowego środowiska nauki, jego motywowaniu do pracy, a także pobudzaniu aspiracji edukacyjnych ucznia. (str.46)		do rodziców – jako koszty kwalifikowalne. Należy opracować kryterium konkursowe, promujące udział rodziców. Kryterium powinno być wysoko punktowane z uwagi na wysokie ryzyko włączania do projektów rodziców jako odbiorców wsparcia.		
3.	Edukacja zdalna miała dwa zdecydowanie negatywne skutki dla uczniów. Pierwszy – to rozluźnienie więzi koleżeńskich, społeczna dezintegracja klas. Drugim z deficytów	Rekomenduje się przeznaczenie w perspektywie 2021-2027 części alokacji w ramach wsparcia kształcenia ogólnego na zwalczanie społecznych	IZ FEO 2021-2027	Odpowiedni zapis w SZOP – uwzględnienie tego typu działań w katalogu projektów. Następnie – uwzględnienie kosztów tego typu działań jako kwalifikowalnych,	30.06.2023	Operacyjna programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	jest wyraźne obniżenie kondycji fizycznej uczniów, wynikające z braku ruchu. Szczególnie niebezpieczny wydaje się pierwszy z wymienionych deficytów z uwagi na to, że uczniowie w tym okresie życia, gdy ma miejsce zwykle intensywna socjalizacja jednostki, pozostają bez kontaktu z rówieśnikami. (str. 46)	i zdrowotnych skutków izolacji związanej z edukacją zdalną. (str.46-47)		w dokumentacji konkursowej.		
4.	Problemy uczniów i uczennic z Ukrainy mają podobny charakter nie tylko w regionie, ale i w całym kraju. Wymagają, oprócz doświadczenia	Rekomenduje się realizację ogólnopolskiego projektu angażowania asystentów edukacyjnych,	MEiN, MRiPS, MSWiA	Wypracowanie, w oparciu o doświadczenie, kompetencje wskazanych ministerstw, projektu, którego celem będzie ogólnopolskie wdrożenie	30.06.2023	Strategiczna/horyzontalna

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	pedagogicznego, znajomości języka, również znajomości kultury i mentalności uczniów i uczennic z Ukrainy. Wymagają też specjalnego przygotowania psychologicznego biorąc pod uwagę traumę wojenną. (str.123-124)	wspierających integrację uczniów ukraińskich w polskich szkołach. (str.124)		instytucji asystenta edukacyjnego dla uczniów z Ukrainy ewentualnie innych, wymagających integracji w polskich szkołach migrantów. Warunkiem zatrudnienia asystentów powinna być dobra znajomość kultury wspieranych uczniów i uczennic; najlepszymi kandydatami byłyby zatem osoby narodowości ukraińskiej z elementarnym przygotowaniem psychologicznym, pedagogicznym (które mogą nabywać i weryfikować w ramach szkoleń		

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
				poprzedzających zatrudnienie). Wzorem może być instytucja asystenta szkolnego w projektach mających na celu integrację dzieci romskich (dobra praktyka).		
	Programy stypendialne dla uczniów					
5.	Warunki udzielania wsparcia oraz wymogi, jakie musi spełnić uczeń, są trafne i przejrzyste. Zastosowane warunki oraz preferencje pozytywnie ///wpłynęły na trafność i użyteczność wsparcia, choć możliwe są w tym	Rekomenduje się kontynuację w kolejnych edycjach programów stypendialnych sprawdzonych kryteriów i warunków, m.in.:	SWO/ Departament Edukacji i Rynku Pracy	Uwzględnienie w regulaminie programu stypendialnego zapisów dotyczących: <ul style="list-style-type: none"> stosowania preferencji dla osób z obszarów wiejskich (jak dotychczas), 	30.06.2023	Operacyjna /programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	obszarze pewne usprawnienia (str.43-48)	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie preferencji dla osób z obszarów wiejskich; • wymóg spełnienia minimalnego progu osiągnięć edukacyjnych (z jednoczesnym wprowadzeniem zróżnicowania pod względem wymaganych minimalnych średnich ocen w przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych); 		<ul style="list-style-type: none"> • wymogu spełnienia minimalnego progu osiągnięć edukacyjnych (jak dotychczas, z jednoczesnym wprowadzeniem zróżnicowania pod względem wymaganych minimalnych średnich ocen w przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych – wyższych w przypadku szkół podstawowych, w których uzyskanie wysokich ocen jest łatwiejsze, niż w szkołach ponadpodstawowych), 		

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
		<ul style="list-style-type: none"> • przyznawanie dodatkowych punktów za bycie laureatem/finalistą konkursów i olimpiad (z możliwością otrzymania punktów za konkursy i olimpiady na szczeblu niższym niż wojewódzki, wprowadzając jednocześnie gradację punktów w zależności od wysokości szczebla danego wydarzenia). (str.49 i str. 55) 		<ul style="list-style-type: none"> • przyznawanie dodatkowych punktów za bycie laureatem/finalistą konkursów i olimpiad (jak dotychczas, ale ze zmianą w postaci punktowania osiągnięć za konkursy i olimpiady na szczeblu niższym niż wojewódzki, wprowadzając jednocześnie gradację punktów w zależności od wysokości szczebla danego wydarzenia). 		

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
6.	Wysoko należy ocenić rozwiązania organizacyjne, techniczne i sprawozdawcze wdrożone przez beneficjenta w programach stypendialnych. (str.55)	Rekomenduje się kontynuację sprawdzonych rozwiązań organizacyjnych, technicznych i sprawozdawczych w programach stypendialnych w okresie programowania 2021-2027. (str.55)	SWO/ Departament Edukacji i Rynku Pracy	Uwzględnienie w regulaminie programu stypendialnego rozwiązań organizacyjnych, technicznych i sprawozdawczych w programach stypendialnych w okresie programowania 2021-2027: <ul style="list-style-type: none"> • konieczność opracowania IPR, a także sprawozdań z realizacji Planu; • zaangażowanie nauczyciela – opiekuna dydaktycznego; • brak konieczności przedstawiania dokumentów 	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
				rozliczeniowych przez stypendystę; <ul style="list-style-type: none"> ograniczenie działań informacyjnych wyłącznie do kanałów elektronicznych. 		
7.	Programy stypendialne dla uczniów zdolnych były wdrażane już w ramach ZPORR (perspektywa finansowa 2004-2006) oraz PO KL (2007-2013). Ten instrument wsparcia stał się przez ten czas swoistą marką, jest rozpoznawany i wyczekiwany. Ciągłość trwania programów	Rekomenduje się uruchomienie środków na programy stypendialne w ramach FEO 2021-2027 tak szybko, jak to możliwe, aby uniknąć przerw we wdrażaniu tego typu wsparcia. (str.57)	IZ FEO 2021-2027 SWO/ Departament Edukacji i Rynku Pracy	Uwzględnienie rekomendacji w harmonogramie naborów. Wczesne przygotowanie wniosku o dofinansowanie projektu.	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	stypendialnych jest niezbędna dla zachowania trwałości efektów wsparcia i utrzymania wysokiej marki tego produktu. (str.57)					
8.	Na etapie naboru wniosków o przyznanie stypendiów pojawiały się trudności z pozyskaniem zgody nauczycieli na pełnienie roli opiekunów dydaktycznych stypendysty. Wynikało to z obaw, że podpisując taką zgodę stają się odpowiedzialni za wydatkowanie stypendium zgodnie	Rekomenduje się wdrożenie dodatkowych działań informacyjnych skierowanych do nauczycieli. (str.58)	SWO/ Departament Edukacji i Rynku Pracy	Uwzględnienie w założeniach projektu i we wniosku o dofinansowanie działań informacyjnych skierowanych do nauczycieli – razem z informacją o planowanym naborze wniosków stypendialnych oraz o warunkach wsparcia, warto przestać informację skierowaną bezpośrednio do nauczycieli na temat ich zobowiązań	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	z regulaminem lub, że monitorowanie i sprawozdawanie postępów edukacyjnych ucznia będzie dla nich zbyt czasochłonne. (str.58)			i odpowiedzialności jako nauczyciela prowadzącego.		
9.	Jedynie 22% aplikujących otrzymało stypendium, głównie ze względu na brak wystarczających środków finansowych. Wysokość stypendium, wg prawie połowy badanych uczestników (48%), była wystarczająca. Jednocześnie 29% wskazało, że była za niska. Biorąc pod uwagę sytuację społeczno-gospodarczą	<p>Rekomenduje się:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przeznaczenie wyższej kwoty na programy stypendialne; • zwiększenie kwoty stypendium w kolejnych edycjach programu; • zróżnicowanie wysokości 	IZ FEO 2021-2027 SWO/ Departament Edukacji i Rynku Pracy	<p>Uwzględnienie w SZOP, w tym w planie finansowym wyższej kwoty na programy stypendialne dla uczniów zdolnych niż w okresie programowania 2014-2020.</p> <p>Uwzględnienie w założeniach projektu i we wniosku o dofinansowanie wyższej kwoty stypendium niż dotychczas przy jednoczesnym zróżnicowaniu</p>	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	<p>kraju (wysoka inflacja, wzrost cen, trudniejsza sytuacja na rynku pracy), konieczne jest rozważenie zwiększenia kwoty stypendium w kolejnych edycjach programu. Minimalne wymagania pod względem osiągnięć w nauce są takie same bez względu na poziom edukacji. Jednocześnie osiągnięcie wyższych wyników w nauce w szkole ponadpodstawowej wymaga znacznie większego wysiłku niż w szkole podstawowej. (str.59-60)</p>	<p>stypendium od poziomu szkoły oraz od osiągnięć naukowych uczniów. (str.60-61)</p>		<p>wysokości stypendium od poziomu edukacji (SP/ szkoła ponadpodstawowa) oraz od osiągnięć naukowych uczniów.</p>		

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	Kształcenie zawodowe uczniów					
10.	<p>Potrzebom uczniów i nauczycieli najbardziej odpowiadają działania, w które zaangażowani są pracodawcy i które umożliwiają doświadczenie pracy w realnej firmie oraz zapoznanie się z realnymi warunkami pracy.</p> <p>Współpraca z pracodawcami jest szczególnie efektywna z punktu widzenia badanych, jednocześnie według nauczycieli</p>	<p>Silniejsze preferencje dla projektów obejmujących trwałą i wielowymiarową współpracę z pracodawcami oraz tworzenie w szkołach i placówkach warunków odzwierciedlających rzeczywiste warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów. (str.78)</p>	IP FEO 2021-2027 czyli WUP w Opolu	<p>Zmiana kryteriów wyboru projektów: punktowany powinien być nie tylko udział finansowy, ale ogólnie stopień wpływu pracodawców na kształt i realizację projektu i ich uczestnictwo w realizacji działań skierowanych do uczniów i nauczycieli, jak i różnorodność form współpracy z pracodawcami oraz działań umożliwiających uczniom doświadczenie warunków realnego miejsca pracy (np. on-the-job</p>	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	w szkołach objętych wsparciem nie jest ona wystarczająca. (str.77-78)			training, krótkie staże, wizyty studyjne) i współpracę z pracodawcami (klasy patronackie, spotkania branżowe, wymiana informacji między pracodawcami a kadrą szkół).		
11.	Uczniowie rzadko wskazują na efekty projektów, które wzmacniają ich umiejętności matematyczno-przyrodnicze. Ponadto za wyposażeniem pracowni komputerowych nie zawsze szło wprowadzenie	Położenie nacisku na działania przyczyniające się do wzmocnienia umiejętności matematyczno-przyrodniczych uczniów oraz na nowoczesne zajęcia z zakresu TIK. (str.74)	IP FEO 2021-2027 czyli WUP w Opolu	1. Preferencyjne punktowanie projektów, obejmujących działania z zakresu umiejętności matematyczno-przyrodniczych oraz nowoczesne technologie informacyjne/programowanie. 2. Preferencyjne punktowanie doskonalenia	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	nowoczesnych zajęć z zakresu TIK. (str.73-74)			nauczycieli w zakresie najnowszych technologii informacyjnych, zwłaszcza przy udziale przedstawicieli biznesu (np. zajęcia praktyczne prowadzone przez praktyków z branży IT, zaznajomionych z najnowszymi trendami w TIK).		
12.	Pandemia COVID-19 ujawniła szereg potrzeb i deficytów, związanych z kształceniem zdalnym. Potrzeba m.in. dalszego wsparcia sprzętowego uczniów oraz nauczycieli. Szczególną trudność sprawia kształcenie	Wsparcie uczniów i szkół w zakresie kształcenia zdalnego. (str.117)	IZ FEO 2021-2027; IP 2021-2027 czyli WUP w Opolu	Preferencyjne punktowanie projektów, w których wykorzystywane są techniki zdalnego kształcenia zawodowego.	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	zawodowe w jego wymiarze praktycznym w formie zdalnej. (str.117)					
13.	Pandemia i wojna pogarszają stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. (str.119)	Wprowadzenie typu projektu – wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dla uczniów. (str.119)	IZ FEO 2021-2027; IP 2021-2027 czyli WUP w Opolu	Odpowiedni zapis w Szczegółowym Opisie Priorytetów/regulaminach konkursów.	30.06.2023	Operacyjna / programowa
	Kształcenie ustawiczne osób dorosłych					
14.	Niska aktywność mieszkańców województwa opolskiego w obszarze kształcenia ustawicznego może wynikać z braku skutecznych	Zaleca się wprowadzenie typu projektu: kształcenie trenerów i doradców zawodowych osób dorosłych w profilowaniu	IZ FEO 2021-2027	Projekt ten powinien mieć status projektu pozakonkursowego i zrzesać w miarę możliwości instytucje publiczne na szczeblu powiatowym, np. PUP-y. Istotne jest	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	mechanizmów doradztwa zawodowego, a nawet coachingu osób dorosłych wspierających ich w korzystaniu z kształcenia ustawicznego dla zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku pracy. (str.103)	kierunków kształcenia ustawicznego, również w średnim i długim okresie. (str.102)		upowszechnienie i zapewnienie dostępności terytorialnej doradców zawodowych/ trenerów osób dorosłych w wybieraniu ścieżki kształcenia ustawicznego, np. poprzez podniesienie kompetencji doradców zawodowych PUP w zakresie wspierania kształcenia ustawicznego osób dorosłych.		
15.	Zidentyfikowano szerokie zainteresowanie kształceniem ustawicznym i wysoką użyteczność wsparcia wśród mieszkańców miast, osób poniżej 50 roku życia,	Zaleca się wprowadzenie możliwości szerokiego udziału osób spoza kategorii grup defoworyzowanych poprzez zniesienie	IZ FEO 2021-2027	Zapisy w Regulaminie naboru na bony szkoleniowe.	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	osób o wysokich kwalifikacjach. (str.8103)	preferencji udziału osób powyżej 50 roku życia, o niskich kwalifikacjach i mieszkańców terenów wiejskich.(str.103)				
16.	Istnieje spory segment potencjalnych uczestników, którzy chętnie kontynuowaliby kształcenie formalne np. studia podyplomowe, studia II stopnia w systemie zaocznym, naukę języka obcego na poziomie minimum B2 według CEFR, niemniej ze względu na barierę finansową nie są w stanie	Zaleca się umożliwienie w ramach Funduszy Europejskich dla Opolskiego realizacji dłuższych form kształcenia formalnego i poza formalnego. Zaleca się także podniesienie górnej granicy bonu na szkolenia zgodnie ze wskaźnikiem inflacji, w celu umożliwienia	IZ FEO 2021-2027	Waloryzowanie wysokości bonu szkoleniowego zgodnie ze wskaźnikiem inflacji. Rozszerzenie form wsparcia na kształcenie formalne.	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	zrealizować swoich zamierzeń. (str.103)	uczestnikom korzystania ze specjalistycznych, drogich kursów, szkoleń. (str.103)				
17.	Obecne ramy wdrażania modelu EBO uniemożliwiają realizację projektów trwających dłużej niż 8 miesięcy, które byłyby ukierunkowane na rozwijanie kompetencji unikatowych i odpowiedzialnych społecznie, np. instruktorów sportów	Zaleca się – po konsultacji ze środowiskami NGOs – ogłoszenie przynajmniej jednego konkursu ukierunkowanego na dłuższe formy wsparcia przy odpowiednio zmodyfikowanym kryterium efektywności kosztowej. (str.104)	IZ FEO 2021-2027/BDO UMWO	Różnicowanie w założeniach wsparcia kryterium efektywności kosztowej w zależności od długości trwania kursu/szkolenia. Wprowadzenie możliwości realizacji dłuższych kursów specjalizacyjnych, studiów podyplomowych podnoszących kompetencje w wykonywanym zawodzie/pracy społecznej.	30.06.2023	Operacyjna / programowa

Lp.	Treść wniosku (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Treść rekomendacji (wraz ze wskazaniem strony w raporcie)	Adresat rekomendacji (instytucja odpowiedzialna za wdrożenie zalecenia)	Sposób wdrożenia (syntetyczne przedstawienie sposobu wdrożenia rekomendacji)	Termin wdrożenia rekomendacji (data dzienna kończąca dany kwartał)	Klasa rekomendacji
	i rekreacji wspinaczkowych. (str.103)					

Źródło: opracowanie własne

8 Bibliografia

- A. Buchner, M. Wierzbicka, Edukacja zdalna w czasie pandemii", edycja I i II, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020;
- Analiza przewidywanych konsekwencji sytuacji demograficznej w relacji do systemu społeczno-gospodarczego i układu przestrzennego badanych obszarów. Określenie scenariuszy rozwoju społeczno-gospodarczego i przestrzennego do 2030 roku. Raport cząstkowy II;
- Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS;
- Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015-2017;
- Analiza w zakresie interwencji edukacyjnych określonych w RPO WO 2021-2027;
- Badanie efektów wsparcia zrealizowanego na rzecz osób młodych w ramach Programu Wiedza Edukacja Rozwój. Raport końcowy;
- Badanie ewaluacyjne dotyczące wyliczenia wartości wskaźników rezultatu długoterminowego w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Inicjatywy na rzecz zatrudnienia osób młodych;
- Badanie ewaluacyjne dotyczące wyliczenia wartości wskaźników rezultatu długoterminowego w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Inicjatywy na rzecz zatrudnienia osób młodych – II analiza wskaźnikowa;
- Barometr zawodów 2020. Raport podsumowujący badanie w województwie opolskim;
- Czytanie, rozumienie, rozumowanie – wyniki badania PISA 2018, IBE, Warszawa 2020.
- Diagnoza problemu depopulacji oraz trendów wynikających z prognoz ludnościowych w województwie opolskim. Przegląd, programów, działań i instrumentów realizowanych na poziomach: lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim, mających na celu przeciwdziałanie depopulacji. Raport cząstkowy I;
- Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010
- Ewaluacja mid-term postępu rzeczowego i finansowego Programu Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 (PO WER) oraz wyliczenie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego;
- Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego - III raport cząstkowy;

- Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego - II raport cząstkowy;
- Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego - i Raport Cząstkowy;
- Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2018);
- Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia Covid-19, NIK, Warszawa 2021;
- Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z Europejskiego Funduszu Społecznego - raport końcowy;
- Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z Europejskiego Funduszu Społecznego - III raport cząstkowy;
- Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – II raport cząstkowy;
- Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – i raport cząstkowy;
- Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości, Fundacja GAP, 2021;
- Ocena wpływu wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej oraz kształcenia ogólnego, *Eval* 2021, str. 117; Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020, *Eval*, 2018;
- Oświata i wychowanie w XX wieku, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003;
- Raport - edukacja zdalna w czasach COVID-19, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2020;
- Raport o stanie edukacji 2010, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011;
- Rozwój kompetencji. Uczenie się dorosłych i i sektor rozwojowy, Uniwersytet Jagielloński, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2020;
- Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań, J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016/
- Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020.

9 Spis map

Mapa 1 Liczba uczniów korzystających ze wsparcia w ramach projektów kształcenia ogólnego Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022	29
Mapa 2 Liczba nauczycieli kształcenia ogólnego, korzystających ze wsparcia w ramach projektów Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2017-2022	30
Mapa 3 Liczba uczestników programów stypendialnych w ramach projektów Poddziałań 9.1.5 w powiatach województwa opolskiego w latach 2017-2022	48
Mapa 4 Liczba uczniów uczestniczących w projektach kształcenia zawodowego w Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022	67
Mapa 5 Liczba uczestników projektów zawodowego kształcenia ustawicznego w ramach projektów Poddziałań 9.2.1 i Poddziałań 9.2.2 w powiatach woj. opolskiego w latach 2015-2017	84
Mapa 6 Liczba osób dorosłych uczestniczących w projektach kształcenia ustawicznego w zakresie TIK i języków obcych w ramach projektów Działania 9.3 w powiatach woj. opolskiego w latach 2016-2022	87

10 Spis tabel

Tabela 1 Wykaz skrótów	5
Tabela 2 Wpływ form wsparcia na kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych w ramach projektów Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2, w ocenie nauczycieli kształcenia ogólnego	41
Tabela 3 Odsetek młodzieży w wieku 15-19 lat objętej wsparciem wg powiatu	68
Tabela 4 Stopień osiągnięcia wartości docelowych wskaźników Działania 9.3 Wsparcie kształcenia ustawicznego	85
Tabela 5 Prognozowany stopień osiągnięcia wartości docelowych wskaźników Działania 9.4 Wsparcie kształcenia ustawicznego w ramach Europejskiego Budżetu Obywatelskiego	88
Tabela 6 Zestawienie odpowiedzi nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałań 9.2.1 i 9.2.2 dotyczących oceny możliwości realizacji danej formy wsparcia w trybie zdalnego nauczania.....	118

11 Spis wykresów

Wykres 1 Deklaracje beneficjentów projektów Poddziałań 9.1.1. i 9.1.2 dotyczące poprawy jakości kształcenia ogólnego w placówkach objętych projektem.....	33
Wykres 2 Ocena adekwatności kosztów projektu Poddziałań 9.1.1 i 9.1.2 w stosunku do osiągniętych celów, dokonywana przez beneficjentów	36

Wykres 3 Ocena zaspokojenia własnych potrzeb edukacyjnych przez uczniów klas ostatnich i przedostatnich liceów ogólnokształcących, w wyniku udziału w projektach w ramach Poddziałania 9.1.1 i Poddziałania 9.1.2	39
Wykres 4 Na co uczniowie przeznaczali stypendium w ramach projektów Poddziałania 9.1.5 (odsetek wskazań).....	51
Wykres 5 Efekty uczestniczenia w programie stypendialnym w ramach projektów Poddziałania 9.1.5, poza osiągnięciem celów indywidualnego planu rozwoju	52
Wykres 6 Ocena zaangażowania nauczyciela – opiekuna dydaktycznego w realizację IPR w ramach projektów Poddziałania 9.1.5.....	57
Wykres 7 Bariery edukacyjne uczestników Poddziałania 9.1.5 i wpływ stypendium na ich zmniejszenie	63
Wykres 8 Podmioty z otoczenia społeczno-gospodarczego, z którymi w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 współpracowały szkoły (% odpowiedzi dyrektorów).....	72
Wykres 9 Cechy pożądanego modelu współpracy szkół z pracodawcami wg dyrektorów szkół kształcenia zawodowego, wspartych w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2	77
Wykres 10 Dalsze potrzeby infrastrukturalne badanych szkół kształcenia zawodowego, objętych wsparciem w ramach projektów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2	80
Wykres 11 Opinie uczestników Działania 9.3 dotyczące efektów wsparcia	89
Wykres 12 Odsetek uczestników Działania 9.3 deklarujących wpływ projektu na różne aspekty ich pracy zawodowej.....	90
Wykres 13 Deklarowane przez uczestników projektów Działania 9.3 typy kształcenia ustawicznego, w których uczestniczyli w okresie 3 lat przed udziałem w projekcie oraz po jego zakończeniu	92
Wykres 14 Deklarowane przez uczestników projektów Działania 9.3 kierunki kształcenia ustawicznego, w których uczestniczyli w okresie 3 lat przed udziałem w projekcie oraz po jego zakończeniu	93
Wykres 15 Efekt zachęty i efekt jałowej straty w projektach Działania 9.3. Deklaracje respondentów	95
Wykres 16 Wybory kierunków studiów uczniów ostatnich i przedostatnich klas liceów ogólnokształcących, korzystających ze wsparcia w ramach projektów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2.....	105
Wykres 17 Plany uczniów ostatnich i przedostatnich klas liceów ogólnokształcących uczestniczących w projektach Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 w zakresie podejmowania pracy w najbliższym czasie po zakończeniu nauki	106

Wykres 18 Problemy w realizacji projektów w związku z COVID-19, wg deklaracji beneficjentów Poddziałania 9.1.1 i 9.1.2	112
Wykres 19 Wpływ pandemii na efekty Poddziałania 9.1.5	115
Wykres 20 Działania podejmowane przez beneficjentów Poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 na rzecz umożliwienia nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19	117