



ANALIZA W ZAKRESIE INTERWENCJI EDUKACYJNYCH

**określonych w Regionalnym Programie Operacyjnym
Województwa Opolskiego 2021-2027**

Kamil MINKNER, Adam DROSIK, Bartosz MAZIARZ

Zamawiający:

Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego

ul. Piastowska 14, 45-082 Opole

Wykonawca:

Zespół badawczy w składzie:

Dr hab. Kamil Minkner, prof. UO

Dr hab. Adam Drosik, prof. UO

Dr Bartosz Maziarz

Opole 2020



Projekt współfinansowany jest przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Pomocy Technicznej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego na lata 2014-2020

Wykaz skrótów

CKZ – Centrum Kształcenia Zawodowego
CKZiU - Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego
COVID-19 – choroba układu oddechowego wywołana zakażeniem wirusem SARS-CoV-2
EFRR – Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego
EFS – Europejski Fundusz Społeczny
FUE – Fundusze Unii Europejskiej dla Opolskiego na lata 2021–2027
IP RPO WO – Instytucje Pośredniczące RPO WO 2014–2020
IT – technologia informatyczna
IZ RPO WO – Instytucja Zarządzająca RPO WO 2014–2020
JST – jednostka samorządu terytorialnego
KE – Komisja Europejska
MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej
MFiPR - Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej
MiR - Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju
OP - Oś Priorytetowa
PI – Priorytet Inwestycyjny
PO WER – Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój
RPO – Regionalny Program Operacyjny
RPO WO – Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego 2014-2020
RPO WM - Regionalny Program Operacyjny Województwa Mazowieckiego 2014-2020
RPO WK-P - Regionalny Program Operacyjny Województwa Kujawsko-Pomorskiego 2014-2020
SPE – specjalne potrzeby edukacyjne
SRWO – Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego do 2020 roku
PSSD – Program Specjalnej Strefy Demograficznej
SZOOP – Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego 2014-2020
TDI – telefoniczny wywiad pogłębiony
TIK – technologie informacyjno-komunikacyjne
UE – Unia Europejska
WUP – Wojewódzki Urząd Pracy w Opolu
Wytyczne – Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020

SPIS TREŚCI

Spis treści	3
Streszczenie	4
Abstract	10
1. Wprowadzenie metodologiczne i założenia teoretyczne	15
2. Zwiad badawczy i jego znaczenie w analizie	26
3. Wsparcie w obszarze edukacji w ramach RPO WO 2014–2020 (analiza wniosków o dofinansowanie)	29
3.1. Teraźniejsze wyzwania edukacyjne a obecne kierunki i formy wsparcia edukacji realizowane w regionie	29
3.2. Analiza wniosków o dofinansowanie interwencji edukacyjnych realizowanych w ramach RPO WO	32
4. Ewaluacja <i>ex ante</i> projektu FUE 2021-2027 dla Opolskiego pod kątem wniosków i rekomendacji w zakresie interwencji edukacyjnych – Analiza dokumentów i wywiadów eksperckich	41
4.1 Kontekst społeczny i edukacyjny planowanych interwencji	41
4.1.1 FUE a pryncypia edukacyjne w XXI wieku	41
4.1.2 Specyfika regionalna	47
4.2 Wnioski w odniesieniu do <i>Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020 Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju</i>	55
4.3 Metaanaliza wniosków i rekomendacji sformułowanych w badaniach i ewaluacjach w okresie 2014-2020	58
4.3.1 Systemowe planowanie interwencji edukacyjnych	59
4.3.2 Kształcenie ogólne	64
4.3.3 Kształcenie zawodowe	80
4.3.4 Kształcenie ustawiczne	97
5. Planowanie interwencji edukacyjnych w kontekście pandemii COVID-19	114
6. Zestawienie wniosków i rekomendacji adresowanych do wdrożenia w wojewodztwie opolskim w obszarze edukacji w perspektywie 2021-2027	122
7. A list of conclusions and recommendations recommended for implementation in the area of education in the Opolskie Province in the financial perspective 2021-2027	128
8. Syntetyczne odpowiedzi na pytania badawcze	134
Bibilografia	140
Spis rysunków, wykresów i tabel	146
Aneks 1. Scenariusz zogniskowanych wywiadów grupowych	147
Aneks 2. Szczegółowe zestawienie beneficjentów projektów z zakresu edukacji zrealizowanych w ramach IX OP RPO WO 2014-2020	154

STRESZCZENIE

Celem raportu jest weryfikacja założeń odnoszących się do interwencji w obszarze edukacji sformułowanych w projekcie nowego regionalnego programu operacyjnego na lata 2021–2027 (obecnie pod nazwą: FUE). Wynikiem analizy było wypracowanie wniosków, a na ich podstawie rekomendacji oraz sposobów ich wdrożenia, czego efektem ma być podniesienie jakości edukacji w regionie opolskim.

Teza nadrzędna poniższego raportu zakłada konieczność wyjścia poza **ograniczające podejście do edukacji**, jakie autorzy dostrzegli w wielu raportach strategicznych w tym w RPO WO. Redukcjonizm ten polega na tym, że edukacja jest w tych raportach postrzegana przede wszystkim jako funkcja potrzeb rynku pracy. W poniższym raporcie, jego autorzy **nie negują** oczywiście, że powiązanie edukacji z rynkiem pracy ma znaczenie priorytetowe, a cele wytyczone w tym zakresie przez KE stanowiły również dla autorów nieprzekraczalne granice. Jednocześnie, w raporcie założono, że związek ów **nie powinien mieć charakteru wyłącznego**. Co więcej, takie ograniczające podejście może mieć swoje negatywne dalekosiężne konsekwencje, także z punktu widzenia rynku pracy. W przypadku kształcenia zawodowego, myślenie wyłącznie w kategoriach powinności pracowniczych powoduje, że pracownicy posiadają wprawdzie kompetencje specjalistyczne, ale brakuje im kompetencji dodatkowych (np. miękkich, związanych z samorozwojem), które mogą zadecydować o ich przewadze na rynku pracy. W przypadku kształcenia ustawicznego, nie dostrzega się, że tego typu redukjonistyczne ujęcie zaprzecza edukacji, jako pewnej wartości samoistnej. **W związku z powyższym uznaje się za konieczne rozpatrywanie edukacji w możliwie szerokim – społecznym, ekonomicznym, kulturowym, czy demograficznym kontekście, co ostatecznie będzie sprzyjać także rynkowi pracy.** Należy przy tej okazji dodać, że wskazany redukjonizm wyrażał się głównie na płaszczyźnie zakładanych w dokumentach celów, natomiast realnie realizowane interwencje były dowodem na działanie w szerszym, społecznym kontekście.

W ramach wniosków i rekomendacji czynionych względem planowanych interwencji edukacyjnych, najbardziej zasadnicza okazała się grupa zaleceń, które odnieść można zarówno do kształcenia ogólnego, jak i zawodowego oraz ustawicznego. Najbardziej adekwatną kategorią do określenia tych zaleceń okazała się **systemowość**. Jest ona w raporcie rozumiana na cztery różne sposoby. Po pierwsze, wskazuje się w ten sposób konieczność bardziej

kompleksowego (łączonego) traktowania poszczególnych typów kształcenia, dostrzegając ich powiązania. Po drugie, systemowość to konieczność synergicznego łączenia nauczania i kształtowania kompetencji zawodowych. Po trzecie, systemowość oznacza również powiązanie płaszczyzny regionalnej z krajową w zakresie interwencji edukacyjnych. Po czwarte wreszcie, pewna grupa postulatów posiada charakter systemowy ze względu na to, że pasują one do różnych obszarów i nie da się ich traktować rozdzielnie.

Wśród postulatów grupy czwartej szczególnie dwa, powiązane ze sobą, obszary okazały się istotne: **kompetencje miękkie i edukacja obywatelska**. Autorzy raportu uznali, że należy je **uwypuklić i wydobyć** z szerokiego zakresu tzw. kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Autorzy raportu wskazując na te dwa wymiary szczególnie chcieli dowartościować kompetencje komunikacyjne, społeczne, czy kulturowe. Z różnych badań wynika, że młody absolwent szkół zawodowych posiada często, na podstawowym przynajmniej poziomie, umiejętności zawodowe, a zarazem ma duże braki w zakresie dojrzałych relacji społecznych, czy wiedzy o świecie. Autorzy raportu zakładają, że zwłaszcza kompetencje miękkie w zakresie komunikacji społecznej, a także kultury i etykiety powinny zwiększać szanse młodego człowieka na rynku pracy. Z kolei, w ramach edukacji obywatelskiej uznano, że należy poszerzyć sposób realizowania szkoleń z przedsiębiorczości o **temat praw pracowniczych oraz różnych ryzyk związanych z funkcjonowaniem rynku pracy**.

Szczególną grupą zaleceń adekwatnych do wszystkich obszarów edukacji były rekomendacje wynikające z przeprowadzenia analizy *Wytycznych* pod kątem możliwych utrudnień w zakresie planowania i realizacji interwencji edukacyjnych. Z analizy dokumentów oraz wywiadów z ekspertami wynika kilka kluczowych wniosków. Po pierwsze, *Wytyczne* w niewielkim stopniu uwzględniają specyfikę regionalną. Po drugie, analizowany dokument działa ograniczająco w zakresie planowania interwencji w obszarze edukacji ustawicznej, ponieważ ogranicza je wyłącznie do TIK oraz nauki języków obcych. Po trzecie, należy uznać, iż *Wytyczne* mogą hamować kompleksowe realizowanie interwencji edukacyjnych wpisujących się w różne obszary edukacji. Po czwarte, w wywiadach zwracano uwagę na to, że *Wytyczne* promują twarde, wskaźnikowe nachylenie założeń przy planowaniu interwencji. Oznacza to zdaniem rozmówców, że realizacja wskaźnika jest ważniejsza od realnego zaspokajania potrzeb społecznych. Po piąte, eksperci wskazują na bardzo trudny, hermetyczny, biurokratyczny, a przy tym wieloznaczny język zapisów *Wytycznych*.

Niezależnie od wniosków i rekomendacji odnoszących się do wszystkich obszarów pojawiły się takie, które dominowały w konkretnych typach kształcenia albo miały bardziej szczegółowy charakter.

W obszarze kształcenia ogólnego i w dużej mierze zawodowego w raporcie wskazano na różne aktywności wpisujące się w społeczne funkcje szkoły. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z ekspertami autorzy raportu uznali, że należy zarekomendować działania profilaktyczne dotyczące zdrowia fizycznego (np. korygowanie wad postawy), a szczególnie psychicznego (np. radzenie sobie ze stresem, przeciwdziałanie izolacji społecznej, depresji). Zwrócono także uwagę na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów zamieszkujących poprzez rozwój infrastruktury zapewniającej opiekę, transport, finansowanie wyżywienia. Jeżeli chodzi o samą jakość edukacji to w raporcie postuluje się bardziej holistyczne ujęcie kształcenia bez faworyzowania jakiegokolwiek przedmiotu (obecnie są to przedmioty matematyczno-przyrodnicze).

Szczególne znaczenie w obszarze kształcenia ogólnego ma racjonalne wykorzystanie narzędzi dydaktycznych w oparciu o TIK. Z analizy wniosków składanych na interwencje edukacyjne wynika, że większość z nich dotyczy podstawowej obsługi komputera (szkolenie nauczycieli) albo zajęć pozalekcyjnych. Uznano, że należy podtrzymać ten kierunek, a jednocześnie go poszerzyć o takie formy, jak **włączanie TIK do programów merytorycznych w szkołach oraz wykorzystywanie ich w pracach domowych**. Chodzi o to, żeby interwencje w omawianym zakresie przyczyniły się do zwiększenia skali zastosowania skutecznych technik dydaktycznych zorientowanych na ucznia. W raporcie zaproponowano również nowy wskaźnik w odniesieniu do monitorowania efektów z interwencji w zakresie TIK. Autorzy raportu zasugerowali, że jako wskaźnik można przyjąć nie tylko liczbę osób (np. uczniów, nauczycieli), którzy uczestniczyli w szkoleniach na temat TIK, ale liczbę godzin dydaktycznych z użyciem TIK albo liczbę godzin lekcyjnych poświęconych użytkowaniu komputerów i Internetu wraz z przypisanymi efektami uczenia.

W raporcie zwrócono także uwagę na konieczność niwelowania poprzez interwencje edukacyjne różnic społecznych oraz rozwijanie wartości i praktyk związanych z inkluzją społeczną. W tym pierwszym przypadku, wskazano na potrzebę monitoringu różnic międzyszkolnych oraz konieczność współpracy szkół między sobą (także poprzez realizowane projekty w ramach interwencji edukacyjnych). Jeżeli chodzi natomiast o inkluzję społeczną to w raporcie jednoznacznie stwierdzono, iż **szkoła jest kluczowym miejscem**

wyrównywania szans społecznych. Z tego powodu za niepokojący uznano wniosek, z którego wynika, że TIK bardzo rzadko wykorzystywane są do wspierania kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami.

Inna grupa rekomendacji dotyczyła **doradztwa zawodowego.** Należy zwrócić uwagę, że te działania są istotne już na etapie kształcenia ogólnego. Zarówno zwiad badawczy, wywiady, jak również metaanaliza ukazały duże znaczenie preorientacji, a następnie już bardziej ukierunkowanego doradztwa zawodowego. Podkreśla się, że tego typu wsparcie powinno być udzielane od najmłodszych lat, ale szczególnie w momentach newralgicznych (np. końcowe lata szkoły). Należy podkreślić, że doradztwo zawodowe było przewidziane w dotychczasowych dokumentach strategicznych, ale było ono słabo rozwinięte szczególnie w szkołach podstawowych i zawodowych. Co więcej, w toku analiz i wywiadów okazało się, że funkcje doradcy zawodowego pełnią przede wszystkim nauczyciele równoległe z aktywnością dydaktyczną (oczywiście po specjalistycznych studiach podyplomowych). W raporcie rekomenduje się pogłębioną profesjonalizację doradztwa zawodowego.

Ostatnia grupa zaleceń dotyczących kształcenia ogólnego i zawodowego związana była z koniecznością głębszego osadzenia szkoły w otoczeniu społeczno-gospodarczym. Wśród rekomendacji znalazły się takie zalecenia, jak organizowanie dla uczniów warsztatów w miejscach edukacji bezpośredniej, obejmowanie szczególnie uzdolnionych uczniów mentoringiem przez kadrę naukową uczelni, obejmowanie tutoringiem najzdolniejszych uczniów przez osoby posiadające odpowiednią wiedzę teoretyczną i praktyczną w danej dziedzinie. Integracja szkoły z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest szczególnie istotna z punktu widzenia szkolnictwa zawodowego. Za ważne uznano tu m.in.: wspieranie projektów ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji transferowalnych, opracowywanie innowacyjnych programów nauczania, tworzenie klas patronackich, angażowanie zakładu pracy, jako miejsca odbywania egzaminów praktycznych pod okiem nauczyciela zawodu, udział przedsiębiorców w identyfikacji i prognozowaniu potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy, włączanie pracodawców w egzaminy itp. Inny ważny wymiar społecznego kontekstu szkoły to konieczność zwrócenia uwagi na organizacje pozarządowe, **które mają często najlepszą wiedzę o realnych potrzebach rynku pracy.** Organizacje te dysponują także kadrami i zasobami specjalistycznej wiedzy.

W raporcie szczególne miejsce poświęcono edukacji ustawicznej. W przekonaniu autorów raportu, edukację tego rodzaju należy ściślej powiązać z kształceniem ogólnym

i zawodowym. Jest to niezmiernie istotne w szkołach zawodowych. Stąd, rekomendacja, aby tam właśnie wspierać projekty przeciwdziałające przedwczesnemu kończeniu edukacji. Drogą do tego może być, z jednej strony, wspieranie szczególnie uzdolnionych uczniów, a z drugiej – monitorowanie uczniów z rodzin ze znaczącymi deficytami w wykształceniu. W raporcie zaproponowano w związku z tą drugą formą wsparcia nowy wskaźnik.

W toku analiz dotyczących edukacji ustawicznej, autorzy raportu wskazywali, że od samego początku edukowania młodego człowieka należy pokazywać mu samoistną wartość edukacji i wiązać ją również z samorozwojem osobistym. Chociaż edukacja ustawiczna bardzo silnie wiąże się z mobilnością na rynku pracy i ma ona ogromne znaczenie w zakresie włączania osób niepracujących lub z grup narażonych na utratę pracy (np. osoby starsze), to należy postrzegać ją również jako możliwość doszkalania się z powodów chęci nabycia bardziej specjalistycznej wiedzy (podniesienie kwalifikacji), a także rozwijania własnych pasji. **Należy również uznać, że bez względu na to, czego dotyczy forma edukacji ustawicznej, jest ona wartościowa sama w sobie, ponieważ przyczynia się do podtrzymania aktywności społecznej obywateli.** Wniosek ten prowadzi następnie do rekomendacji, że w **przyszłej perspektywie finansowania należy znieść sztywny wymóg wiązania edukacji ustawicznej z grupami defaworyzowanymi.** Wymiar ten jest istotny, ale nie powinien mieć charakteru ograniczającego wsparcie. Podobnie ograniczający charakter (co wynika również z *Wytycznych*) ma zawężenie wsparcia do TIK oraz nauki języków obcych. W raporcie postuluje się wsparcie zarówno na projekty bardziej specjalistycznego podnoszenia kwalifikacji, jak również (jeżeli chodzi szczególnie o grupy defaworyzowane) w zakresie kompetencji miękkich.

Inną istotną rekomendacją w zakresie edukacji ustawicznej jest konieczność położenia mocniejszego nacisku na tzw. **model popytowy**. Chodzi o to, żeby to nie rynek (np. firmy konsultingowe) dyktował ofertę kształcenia, ale żeby to potencjalnie zainteresowani mieli na to największy wpływ. Kolejną rekomendacją jest wspieranie doradców i asesorów walidacyjnych, aby zefektywizować proces walidacji, którego celem jest uznawanie kwalifikacji i kompetencji, które nabyło się poza formalnymi kursami i szkoleniami. Należy jednak zaznaczyć, że w toku analiz i wywiadów wyszło, że walidacja i certyfikacja to głównie działania uzupełniające, a nie podstawowe z punktu widzenia kształcenia ustawicznego. Szczególnie istotne jest w tym względzie to, żeby poszerzać katalog kompetencji i kwalifikacji

o charakterze certyfikowanym, ale zarazem uwzględniać w ramach walidacji także weryfikacje wewnętrzne grup zawodowych.

Odrębną rekomendacją (a właściwie zbiorem rekomendacji) jest **konieczność organizowania kampanii uświadamiających w zakresie konieczności doksztalcania się.**

ABSTRACT

The aim of this report is to verify the assumptions relating to interventions in the area of education formulated in the draft of the new Regional Operational Programme for the years 2021-2027 (currently referred to as FUE). The result of the analysis is the formulation of conclusions and, on the basis of them, recommendations for and methods of their implementation, which is to result in the improvement of the quality of education in the Opole region.

According to the primary thesis of this report, it is necessary to go beyond the **restrictive approach to education**, which the authors have recognized in many strategic reports, including the Regional Operational Programme of the Opolskie Province. This reductionism consists in such reports' perceiving education primarily as a function of labour market needs. Obviously, the authors of this report **do not deny** that linking education to the labour market is of primary importance and that the objectives set by the European Commission in this regard constitute permissible limits for them. At the same time, the report assumes that this link **should not be exclusive**. What is more, this restrictive approach may have negative far-reaching consequences, including from the point of view of the labour market. In the case of vocational training, thinking only in terms of employee obligations causes employees to acquire vocational competences, but without other important competences (e.g. soft competences related to self-development) which may determine employees' advantages in the labour market. In the case of lifelong learning, it is not recognized that such a reductionist approach contradicts education as a certain intrinsic value. It is therefore **considered necessary to place education in as broad a social, economic, cultural or demographic context as possible, which will ultimately also be favourable for the labour market**. It should be added that the reductionism indicated is expressed mainly at the level of the objectives set in documents, while the actually implemented interventions are evidence of action in a broader, social context.

Within the scope of the conclusions and recommendations for planned educational interventions, the group of recommendations applicable to general, vocational and continuing education turns out to be the most essential. The most appropriate category to define these recommendations turns out to be **systemness**. In the report, it is understood in four different ways. Firstly, it indicates the need for a more comprehensive (inclusive) treatment of different types of education, with the awareness of links among them. Secondly, systemness is the need

for a synergistic combination of teaching and shaping vocational competences. Thirdly, systemness also means linking the regional and national levels in terms of educational interventions.

Fourthly, some demands are of a systemic character because they are relevant to different areas and cannot be treated separately.

Among the demands of the fourth group, two particularly related areas prove to be particularly important: **soft competences and civic education**. The authors of the report have decided that they should **be highlighted and distinguished** within the wide range of so-called key competences and universal skills. Indicating these two dimensions, they want to enhance the status of communicative, social and cultural competences. Various studies have shown that young people leaving vocational schools often possess vocational skills, at least at a basic level, and at the same time have serious deficiencies in mature social relations or knowledge of the world. The authors of the report assume that soft competences, especially in the areas of social communication, culture and etiquette, should increase the young person's chances on the labour market. As far as civic education is concerned, it has been concluded that training in entrepreneurship should be supplemented with such **subjects as employee rights and various risks associated with the functioning of the labour market**.

A special group of recommendations adequate for all areas of education are those resulting from the analysis of *The Guidelines* in terms of possible difficulties in planning and implementing educational interventions. The analysis of the documents and interviews with experts has allowed the authors to arrive at several key conclusions. Firstly, *The Guidelines* take into account regional specificity to a rather limited extent. Secondly, the document under analysis has a limiting effect on the planning of interventions in the area of lifelong education because it restricts them to ICT and foreign language learning only. Thirdly, it should be recognised that *The Guidelines* may hamper comprehensive implementation of educational interventions applicable to different areas of education. Fourthly, in the interviews, the respondents have pointed out that *The Guidelines* promote a hard and indicative approach to assumptions when planning interventions. According to them, this means that the achievement of a predetermined value of an indicator is more important than the actual satisfaction of social needs. Fifthly, experts pay attention to the very difficult, hermetic, bureaucratic and hence ambiguous language of the provisions of *The Guidelines*.

Regardless of the conclusions and recommendations relating to all areas, there are those that pertain to particular types of education or are of a more specific character.

In the areas of general education and, to a considerable degree, vocational education, the report indicates various activities that fulfil the social functions of the school. On the basis of the conducted interviews with experts, the authors of the report have decided to recommend taking preventive measures concerning physical health (e.g. correcting posture defects), and especially mental health (e.g. coping with stress, counteracting social isolation, depression). They also emphasize providing non-resident pupils with equal educational opportunities through the development of infrastructure providing accommodation, boarding and transport services. As regards the quality of education itself, the report recommends a more holistic approach to education without favouring a particular group of subjects (as is the case at present with mathematics and natural sciences).

Of particular importance in the area of general education is the rational use of ICT-based teaching tools. The analysis of applications for educational interventions shows that most of them concern basic computer use (teacher training) or extracurricular activities. It has been concluded that this direction should be maintained and, at the same time, extended to comprise such forms as **including ICT in school curricula and its use in homework**. The point is to ensure that interventions in this area contribute to increasing the use of effective student-centred didactic techniques. The report also proposes a new indicator for monitoring the effects of ICT interventions. The authors of the report recommend that the indicator be not only the number of people (e.g. pupils, teachers) who have participated in ICT training, but also the number of teaching hours using ICT or the number of lessons devoted to the use of computers and the Internet together with achieved learning outcomes.

The report also draws attention to the need to bridge social differences through educational interventions and to develop values and practices promoting social inclusion. In the former case, the need to monitor differences between schools and the need for schools to cooperate with each other (also through projects implemented as part of educational interventions) are emphasized. As far as social inclusion is concerned, the report clearly states that **the school is a key place for improving the equality of social opportunities**. For this reason, the conclusion that ICT is very rarely used to support the education of pupils with disabilities is considered alarming.

Another group of recommendations concerns **career guidance**. It should be noted that these activities are important already at the stage of general education. The conducted research survey, interviews and meta-analysis have shown the importance of pre-orientation to be followed by more targeted career guidance. It is stressed that such support should be provided

from an early age, but especially in the crucial moments of the educational process (e.g. the final years of school). It should be stressed that vocational guidance has been provided for in the strategic documents to date, but it has been poorly developed, especially in primary and vocational schools. Moreover, during the performed analyses and interviews, it turned out that the functions of vocational counsellors were performed mainly by teachers in parallel with their didactic activities (of course, teachers holding specialist postgraduate diplomas). The report recommends in-depth professionalization of vocational guidance.

The last group of recommendations for general and vocational education is related to the need for the school to be more deeply embedded in its socio-economic environment. The means to achieve this include organizing workshops for pupils in places of direct education, mentoring particularly gifted students by academics, tutoring the most gifted students by people with appropriate theoretical and practical knowledge in a given field. The integration of the school into the socio-economic environment is particularly important for vocational education. In this context, the following are considered important: supporting projects aimed at developing transferable competences, developing innovative curricula, creating patronage classes, involving business enterprises as a place where practical examinations are taken under the supervision of teachers of vocational training, ensuring participation of entrepreneurs in the identification and forecasting of qualification and professional needs in the labour market, involving employers in examinations, etc. Another important dimension of the social context of the school is the need to pay attention to NGOs, **which often have the best knowledge of the real needs of the labour market**. These organizations also have qualified personnel and resources of specialist knowledge.

The report devotes particular attention to lifelong learning. In the opinion of the authors, this type of education should be linked more closely to general and vocational education. This is extremely important in vocational schools; hence the recommendation to support projects preventing early school leaving. The way to do this could be, on the one hand, to support particularly gifted students and, on the other, to monitor students from families with significant educational deficits. The report proposes a new indicator in connection with the latter form of support.

In the course of the analyses concerning lifelong education, the authors of the report have pointed out that from the very beginning of education the young man should be shown the intrinsic value of education as well as connections between education and self-development. Although lifelong learning is very strongly linked to mobility in the labour market and is of

great importance for the inclusion of those who are unemployed or at risk of losing employment (e.g. the elderly), it should also be seen as an opportunity for further training due to the desire to acquire more specialist knowledge (to upgrade one's qualifications), as well as to develop one's own passions. It **should also be recognized that irrespective of the subject of lifelong learning, it is valuable in itself as it contributes to keeping citizens socially active.** Thus, this conclusion leads to the recommendation that in the **future financial perspective, the rigid requirement to link lifelong learning to disadvantaged groups should be abolished.** This dimension is important, but it should not be restrictive and, consequently, limit the range of provided support. Similarly, narrowing support to ICT and foreign language teaching (which also results from *The Guidelines*) is also of a restrictive character. The report recommends supporting projects aimed at acquiring both more specialist qualifications and – especially in the case of disadvantaged groups – soft competences.

Another important recommendation relating to lifelong learning is the need to place greater emphasis on the so-called **demand model.** The point is that educational offers should not be influenced and determined by the market (e.g. consulting companies), but those that are potentially interested in them. Another recommendation is to support counsellors and validation assessors with a view to improving the efficiency of validation processes aimed at recognizing qualifications and competences that have been acquired outside formal courses and training programmes. It should be noted, however, that the conducted analyses and interviews have shown that validation and certification are mainly complementary activities, not fundamental from the perspective of lifelong learning. It is particularly important in this regard to expand the catalogue of certifiable competences and qualifications, but at the same time to include internal verifications of particular vocational groups within the framework of validation processes.

A separate recommendation (or rather a set of recommendations) is **the necessity to organize campaigns aimed at raising people's awareness of the need and value of lifelong learning.**

1. WPROWADZENIE METODOLOGICZNE I ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Nadrzędnym celem poniższego raportu jest wypracowanie wniosków i rekomendacji (zarówno treści, form i adresatów) w zakresie interwencji (działań) edukacyjnych w kontekście planowania nowego regionalnego programu operacyjnego na lata 2021–2027, który występuje obecnie pod nazwą FUE. Przy czym, obszar edukacji interesować nas będzie możliwie szeroko, jako kształcenie ogólne, zawodowe i ustawiczne osób dorosłych. Cele szczegółowe związane są z pytaniami badawczymi, a odpowiedź na nie będzie wyznaczać właściwe kierunki niniejszych analiz ukierunkowanych na wypracowanie wspomnianych wniosków i rekomendacji. Pytania te zostały zawarte w zapytaniu ofertowym, które stanowiło dla autorów metodologiczny punkt wyjścia. Poniżej znajduje się ich lista:

- a) Jakie były kierunki i formy wsparcia realizowane w ramach IX OP RPO WO 2014–2020 (Poddziałów 9.1.1, 9.1.2 i 9.1.5 oraz Działów 9.2 i 9.3)? Które spośród nich wpisują się nadal w teraźniejsze wyzwania edukacyjne? Jaki był rozkład przestrzenny tych projektów oraz jak ukierunkowane zostały ww. projekty pod kątem typów odbiorców wsparcia?
- b) Jakie są wyzwania regionalne w obszarze kształcenia ogólnego, zawodowego i uczenia się przez całe życie do 2030 roku? Które spośród działań realizowanych do tej pory w ramach SRWO, SSD, czy RPO WO powinny być kontynuowane po 2020 roku i w jakim zakresie (konkretne formy wsparcia, odbiorcy wsparcia, przestrzenny rozkład interwencji)?
- c) Czy przyjęte na poziomie OP IV RPO WO (celów szczegółowych v i vi) założenia są adekwatne względem obecnych problemów oraz wyzwań szkolnictwa i rynku pracy?
- d) Jakie zasady/warunki realizacji wsparcia wskazane przez MFIPR w *Wytycznych* w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków EFS w obszarze edukacji na lata 2014-2020 stanowią szczególne utrudnienie w realizacji projektów i powinny zostać zniesione w przyszłej perspektywie finansowania?
- e) Czy zaprojektowane interwencje edukacyjne w ramach OP IV Region Silny Społecznie RPO WO 2021-2027 są wystarczające i czy zostały ukierunkowane na odpowiednich instytucjonalnych i indywidualnych odbiorców wsparcia (w tym także, w kontekście aktualnych krajowych i unijnych dokumentów strategicznych)? Jeśli nie, to dlaczego i w jakim zakresie należy dokonać modyfikacji?

- f) W jaki sposób profilować przyszłe rodzaje/typy/kategorie interwencji w ramach OP RPO WO 2021-2027, aby maksymalnie zintensyfikować ich pozytywny wpływ na rozwój Opolszczyzny, jak i podniesienie jakości kształcenia we wszystkich typach szkół oraz zapewnienie możliwie najbardziej dostępnych i adekwatnych form podnoszenia kwalifikacji w formule kształcenia ustawicznego?
- g) Jak zaprogramować wsparcie, w ramach przede wszystkim kształcenia zawodowego i ustawicznego, mając na uwadze specyficzną sytuację związaną z pandemią choroby COVID-19, która może wpływać na zmianę zapotrzebowania na konkretne zawody i konieczność nacisku na podnoszenie kwalifikacji/kompetencji w branżach, które stają się kluczowe w obliczu trwającego kryzysu epidemicznego? W jaki sposób poprzez odpowiednie zaplanowanie interwencji w obszarze edukacji można będzie wpłynąć na zniwelowanie niekorzystnych skutków recesji gospodarczej?
- h) Jakie nowe, innowacyjne typy wsparcia mogłyby wspomóc np. elektronizację i informatyzację procesów nauczania oraz nauki w domu (m.in. w oparciu o doświadczenia zdobyte w czasie występowania pandemii choroby COVID-19 na świecie) oraz jakie innego rodzaju działania powinny być priorytetowo realizowane w najbliższym okresie by wspomóc interesariuszy edukacyjnych i/lub zniwelować wąskie gardła cyfrowej edukacji? Jak wobec tego mógłby zostać wykorzystane sprzęt IT zakupiony w ramach EFRR?

Do większości powyższych pytań, z wyjątkiem dwóch ostatnich dotyczących konsekwencji związanych z COVID-19, autorzy raportu odnoszą się zbiorczo w rozdziale 4, który zawiera wyniki analiz i metaanaliz dokumentów oraz wnioski z przeprowadzonych wywiadów eksperckich. Osobne miejsce, ze względu na znaczenie i aktualność tych zagadnień, zostanie poświęcone wpływowi pandemii na planowane interwencje edukacyjne.

W raporcie wykorzystywane pojęcia z zakresu edukacji należy rozumieć zgodnie z intencją ustawodawcy wyrażoną w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59). Zarazem, ilekroć w raporcie jest mowa o:

Nauczycielu – należy przez to rozumieć także wychowawcę i innego pracownika pedagogicznego szkoły zgodnie z art. 4, pkt. 18 oraz art. 15, ust. 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Kształceniu zawodowym – należy przez to rozumieć także kształcenie w szkole artystycznej zgodnie z art. 14 ust. 1 oraz ust. 4 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Proces badawczy, który miał na celu wyprowadzenie wniosków i rekomendacji w odniesieniu do planowanych w projekcie FUE działań w obszarze edukacji zainicjowany został zwiadem badawczym zrealizowanym w oparciu o 6 krótkich wywiadów z celowo dobranymi informatorami. Właściwy proces badawczy, który nastąpił po zwiadzie przebiegał w trzech fazach. Pierwszym etapem była analiza *desk research*, a więc danych zastanych. Dokumenty, które poddano analizie obejmowały zarówno wnioski o dofinansowanie projektów edukacyjnych, jak również dokumenty strategiczne oraz raporty ewaluacyjne z regionu opolskiego i z innych województw.

Drugim etapem były wywiady eksperckie. W ramach tego etapu przeprowadzone zostały 4 zogniskowane wywiady grupowe (zmiana względem zapytania ofertowego ustalona z *Zamawiającym*, gdzie wskazane były wywiady pogłębione TDI) z głównymi przedstawicielami IZ RPO WO i IP RPO WO – odpowiedzialnymi za realizację projektów edukacyjnych, którzy reprezentowali następujące instytucje: Departament Koordynacji Programów Operacyjnych i Departament Edukacji i Rynku Pracy UMWO, Wojewódzki Urząd Pracy w Opolu, Związek Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych (Stowarzyszenie Aglomeracja Opolska). W ramach wywiadów omawiano szczegółowo planowane w nowym projekcie FUE interwencje edukacyjne (ich zakres, spójność, kryteria, wskaźniki, odbiorców itd.) wraz z rekomendacjami, które wypracowywane były w oparciu o analizę dokumentów. W toku wywiadów pojawiały się też zupełnie nowe rekomendacje. Wywiady przeprowadzone zostały w oparciu o kwestionariusz wywiadu, który został przesłany do wskazanych podmiotów. Kwestionariusz wywiadu skonstruowany został w oparciu o cztery części składowe: (1) zagadnienia ogólne i wyjściowe, (2) kształcenie ogólne, (3) kształcenie zawodowe, (4) kształcenie ustawiczne. Kwestionariusz wywiadu stanowi Aneks 1 do niniejszej analizy.

Ostatnim etapem prac badawczych był zrealizowany 23 lipca 2020 r. panel dyskusyjny, w ramach którego autorzy ewaluacji rozmawiali z głównymi przedstawicielami Zespołu

Zadaniowego ds. badań w zakresie edukacji na temat wniosków i rekomendacji wynikających z przeprowadzonej analizy, celem ich weryfikacji¹.

Z uwagi na zróżnicowany charakter procesu badawczego autorzy analizy w celu większej przejrzystości i syntetycznego przedstawiania wniosków i rekomendacji zdecydowali się na ich zbiorcze wypracowanie w jednym dużym rozdziale (rozdział 4), który prezentuje łącznie zarówno wyniki analizy dokumentów, jak i wnioski z wywiadów w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych, a także specyfiki regionalnej i uwarunkowań formalnych, w tym m.in. *Wytycznych*. Rozdział ten został zaprojektowany w taki sposób, żeby spełniać wszelkie założenia ewaluacji *ex ante*. Główny cel tego typu ewaluacji, którą przeprowadza się przed wdrożeniem danego programu „stanowi zweryfikowanie, na ile uzasadnione jest podjęcie planowanych interwencji i czy zakładane rezultaty mają szansę zostać osiągnięte”². W ramach tego typu analizy badana jest zarówno spójność wewnętrzna, a więc czy działania zaplanowane stwarzają realną możliwość osiągnięcia celów oraz spójność zewnętrzna, a więc zgodność z zapisami strategii europejskich, krajowych i regionalnych (np. strategie rozwoju województwa). Ważne jest również wykazanie, na ile założenia danego programu są adekwatne do lokalnych potrzeb i problemów³.

Najważniejszą sekcją ewaluacji *ex ante* jest metaanaliza wniosków i rekomendacji odnośnie projektowanych interwencji edukacyjnych w zakresie kształcenia ogólnego, zawodowego i ustawicznego. Metaanaliza ta nie oznacza zreferowania dokumentów, czy przeglądu zawartych w nich wniosków i rekomendacji. Autorzy pragną dokonać bardziej szczegółowej, problemowej, a w niektórych przynajmniej miejscach, gdzie jest to szczególnie wskazane, kontekstowej analizy. Jej głównym celem jest szukanie inspirujących rekomendacji przy planowaniu kierunków działań w obszarze edukacji w regionie opolskim. Zwróci się uwagę zarówno na dokumenty z regionu opolskiego, wykraczające poza obszar edukacji, których autorzy dobrze znają specyfikę regionalną (np. strategie regionalne), jak również

¹ Wbrew pierwotnym założeniom przedstawionym w ofercie, autorzy analizy w ograniczonym stopniu sięgnęli po metody ilościowe, a tym samym i związane z nimi analizy statystyczne. Zostały one przede wszystkim pomocniczo zastosowane w analizie wniosków o dofinansowanie interwencji edukacyjnych, w celu ukazania rozkładów przestrzennych działań w obszarze edukacji. Autorzy raportu zakładali, że metody ilościowe będą jednak również pomocne przy analizie danych zastanych (zawartych np. w dokumentach strategicznych) pod kątem wypracowywanych rekomendacji, tymczasem w etapie tym najbardziej użyteczne okazały się metody analizy jakościowej. Metody ilościowe wraz z koncepcją ich wykorzystania opisaną w ofercie wyjściowej będą miały istotne znaczenie w badaniach społecznych, jakie planowane są celem bardziej dogłębnego rozpoznania potrzeb, motywacji oraz skutków oddziaływania na uczestników realizowanych interwencji edukacyjnych.

² *Założenia ewaluacji ex ante* za: <http://www.ewaluacje.org/ewaluacja-ex-ante-w-jakim-celu-sie-ja-prowadzi> [dostęp: 25 sierpnia 2020].

³ Tamże [dostęp: 25 sierpnia 2020].

sięgnięto po raporty ewaluacyjne odnoszące się do obszaru edukacji, ale pochodzące spoza Opolszczyzny. Przedmiotem analiz będą zarówno raporty ewaluacyjne, w których można znaleźć rozmaite wnioski i rekomendacje przydatne dla następnego okresu planowania. Autorzy raportu sięgną także po te dokumenty, których moc obowiązywania powoli dobiega końca (np. aktualnie obowiązujące strategie rozwoju). W założeniu autorów niniejszej ewaluacji, można w ten sposób wskazać korzystne rozwiązania, które warto kontynuować i uwypuklić te, które są niekorzystne lub mają charakter ograniczeń. Chodzi w tym przypadku oczywiście nie o samą w sobie analizę dokumentów już dawno przyjętych, ale zbudowanie szerszego kontekstu dla projektu ewaluowanego.

Niezależnie od wskazanego powyżej dużego rozdziału analitycznego, wyodrębnione zostaną trzy oddzielne rozdziały, które zaprezentują zwiad badawczy (rozdział 2), analizę wniosków o dofinansowanie (rozdział 3) oraz wpływ pandemii na interwencje edukacyjne (rozdział 5). Kwestie poruszane w tych rozdziałach, a także sposób ich analizy były na tyle specyficzne, że w celu większej wyrazistości autorzy nie zamieścili tych analiz w ramach rozdziału 4, a więc głównego rozdziału badawczego.

Ogół przedstawionych poniżej analiz oparto na założeniach podejścia systemowego. Uznajemy, że rzeczywistość można badać w sposób holistyczny poprzez występujące w niej wielowymiarowe związki elementów powiązanych funkcjonalnie. Nasze rozumowanie odnośnie edukacji przedstawił dobitnie, na przykładzie społecznego znaczenia szkoły, wybitny socjolog Jan Szczepański: „Szkoła jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy”⁴. W takiej perspektywie edukacja oraz jej szczególna instytucja – szkoła, nie jest po prostu obszarem do zaplanowania, ale jest subsystemem w ramach systemu społecznego, który spełnia określone funkcje. W obrębie tego subsystemu zachodzą różne procesy decyzyjne, a zarazem subsystem ów komunikuje się z otoczeniem społecznym, co oznacza, że nie działa w próżni; sam system

⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963, s. 38. Więcej, zob. A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Wydawnictwo ZNP, Warszawa 2019.

edukacji jest więc częścią szerszego systemu społecznego, a szkoła to złożona instytucja, która ma za zadanie reagować na zmiany w zakresie różnych potrzeb społecznych, zróżnicowanych zewnętrznych układów odniesienia, jak rodzina, społeczność lokalna, środowisko kulturowe, instytucje upowszechniania kultury, władze lokalne, przedsiębiorcy⁵.

W tym miejscu należy poczynić istotną uwagę. Zdajemy sobie sprawę, że nasza analiza nie ma na celu reformy systemu szkolnictwa. Niemniej jednak, dokonując analizy wniosków i rekomendacji z innych badań oraz proponując nowe musimy sobie zdawać sprawę, że wiele problemów związanych z planowaniem interwencji edukacyjnych ma swoje konkretne systemowe uwarunkowania. I chodzi o świadomość oraz artykułowanie tego stanu rzeczy, co z biegiem czasu może prowadzić do pożądanych zmian.

W literaturze podkreśla się, że system edukacji pełni zazwyczaj dwie uzupełniające się funkcje. Pierwsza ma charakter socjalizacyjny, a więc wiąże się z wprowadzaniem człowieka w system społeczny, co w praktyce oznacza trwanie systemu i przedłużenie jego żywotności. W takiej perspektywie, edukacja jest nie tylko zbiorem wyzwań, które wymagają sprawnego menedżera, ale jest newralgicznym obszarem działań w obrębie systemu społecznego, które przyczyniają się do jego reprodukcji. Bez sprawnej edukacji nie ma więc silnego, wewnętrznie zintegrowanego społeczeństwa oraz realnego rozwoju społeczno-ekonomicznego. Badania socjologiczne i politologiczne (np. klasyczne prace R. Putnama, R. Ingleharta, S. Huntingtona⁶) jednoznacznie wskazują, że to od edukacji zależy wysokość kapitału społecznego, realny wpływ organizacji społecznych, kształtowanie funkcjonalnych postaw ekonomicznych, a ostatecznie – jakość rządu i siła demokracji. Druga funkcja edukacji to funkcja wyzwalająca, która odnosi się do rozwijania potencjału kreatywnego i osobistego każdego człowieka. Obie te funkcje są ściśle powiązane.

Piszemy o tym wszystkim nie bez przyczyny. Analizując bowiem wiele dokumentów na potrzeby tej ekspertyzy doszliśmy do wniosku, że edukacja jest w nich często traktowana redukcjonistycznie. I to podwójnie. Wymiar systemowy jest ograniczony do rynku pracy,

⁵ Por. J. Wojtaś, *Szkoła w systemie edukacji. Refleksje socjologiczne*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2007, nr 2, s. 10. Więcej, zob. *Unowocześnienie procesów wychowania i kształcenia na różnych szczeblach edukacji szkolnej*, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej, Warszawa 2019.

⁶ Por.: R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Komitet Wydawniczy ZNAK, Kraków, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 1995; R. Inglehart, *Kultura a demokracja* [w:] E.L. Harrison, S. Huntington, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Wydawnictwo Zysk, Poznań 2003; S. Huntington, *Trzecia fala demokratyzacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

a potencjał wyzwalaający w ogóle nie jest zakładany. Przykładowo, w *Programie Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 roku* w ramach celu 2 dotyczącego edukacji pojawia się zdanie: „**Wsparcie skierowane będzie przede wszystkim na zadania przygotowujące uczniów i studentów do podjęcia pracy w konkretnym zawodzie**”. Z kolei, w *Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2020 roku*⁷ edukacja została opisana i włączona w przeważającej mierze w potrzeby rynku pracy. Ma więc znaczenie czysto instrumentalne, a na dodatek ukierunkowane niemal wyłącznie ekonomicznie. Wynikało to w dużej mierze z ówczesnych dokumentów strategicznych na poziomie krajowym i unijnym (np. *Europa 2020*), gdzie edukacja była ulokowana niemal wyłącznie w ten sposób. Zauważalny jest brak powiązania edukacji z budowaniem silnego społeczeństwa obywatelskiego albo z ukierunkowaniem na kształtowanie człowieka myślącego krytycznie. Oba te wymiary nie kłócą się z wymiarem ekonomicznym, ale go uzupełniają. Świadomy swoich praw, umiejący krytycznie myśleć obywatel to także potencjalnie bardziej efektywny pracownik. O edukacji w takich odniesieniach ledwie się wspomina przy okazji Celu strategicznego 2 *Strategii (Aktywna społeczność regionalna)*. W ramach tego celu pisze się tylko o edukacji mniejszości narodowych i edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Ekonomiczne znaczenie edukacji widać chociażby w lansowaniu samozatrudnienia jako jednego z pozytywnych skutków efektywnego procesu kształcenia. Z punktu widzenia obecnych trendów gospodarczych, należy wskazać na zauważalne ryzyko (np. socjalne) tej formy aktywności zawodowej.

Powyższe przykłady wskazują, że na etapie planowania strategicznego, ale także operacyjnego nie uwypukla się związków edukacji z budową społeczeństwa obywatelskiego, rozwojem kulturalnym regionu, szerszymi odniesieniami społecznymi, a nader wszystko z bieżącymi wyzwaniami demograficznymi, jak depopulacja, czy starzenie się społeczeństwa. W rezultacie nie dostrzega się, że edukacja może działać także na rzecz powstrzymania migracji albo na wyższy poziom aktywności obywatelskiej, czy udziału w kulturze. Drugi typ redukcjonizmu sprawia, że nie docenia się interwencji ukierunkowanych na autoteliczną wartość edukacji. W przekonaniu autorów raportu skutkować to może m.in. niskim zainteresowaniem kształceniem ustawicznym. Myślenie o edukacji ustawicznej należy bowiem rozpoczynać już na etapie kształcenia ogólnego, czyli w początkowej fazie uczenia się. Uwagi te dotyczą także kształcenia zawodowego. Ukierunkowanie młodych ludzi wyłącznie na

⁷ Samorząd Województwa Opolskiego, *Strategia rozwoju województwa opolskiego do 2020 roku*, Opole 2012.

znalezienie pracy, bez kształtowania ich kompetencji komunikacyjnych, społecznych, humanistycznych, czy kulturowych może paradoksalnie osłabiać ich pozycję na rynku pracy. Łagodząc nieco ten krytyczny ton, należy jednak stwierdzić, że podnoszony tu redukcjonizm występuje przede wszystkim na płaszczyźnie celów i założeń, w praktyce jednak konkretne przewidziane dla edukacji interwencje wpisują się często w szeroki, społeczny kontekst edukacji.

Mając na względzie powyższe uwagi, uznajemy, że właściwe zrozumienie roli i znaczenia subsystemu edukacyjnego wymaga uchwycenia wielu różnych sieci powiązań pomiędzy zmiennymi. Żaden subsystem, także edukacja, nie powinien być redukowany do jednego układu zależności, jest on bowiem zawsze częścią zróżnicowanych układów zależności i interakcji. Wśród raportów, które analizowaliśmy szczególnie inspirująca była w tym zakresie *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku*⁸. Obszar edukacji w regionie opolskim został w niej ujęty względnie kompleksowo, szczególnie w kontekście wyzwań demograficznych, a nie tylko potrzeb rynku pracy. Jeszcze bardziej dobitnie nasze tezy zostały odzwierciedlone w *Ocenie efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy*. Pierwsza rekomendacja, jeszcze na początku tego raportu brzmi: „Główni odbiorcy projektów PO WER są przeciążeni zmianami, nie rozumieją założeń wprowadzanych zmian, nie widzą spójności projektów PO WER z reformą. [...] **Niezbędne jest upowszechnianie wizji i kierunków zmian w systemie oświaty (założeń reformy i PO WER) na niższych szczeblach i w różnych grupach odbiorców.** [...] w związku z tym potrzebne są wielotorowe informacyjno-promocyjne działania”⁹. Adresatem tej rekomendacji, z racji tego, że PO WER to program krajowy, było MEN, niemniej jej świadomość nie powinna być obca także instytucjom zarządzającym RPO, szczególnie, że w raporcie PO WER wielokrotnie wzmiankowano na temat potrzeby komplementarności planowania i działań z RPO.

⁸ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku*, Opole 2018.

⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy. Raport końcowy*, Warszawa 2020, s. 9.

Przepracowując wnioski oraz dokonując analizy rekomendacji pod kątem wytyczania nowych kierunków interwencji w obszarze edukacji mamy również na uwadze, że samo pojęcie interwencji publicznej można rozumieć wielorako. Krzyżują się tu bowiem dwie osie zależności. Na pierwszej rozpatrujemy interwencje z punktu widzenia elit systemu albo oddolnie z punktu widzenia społeczności. Druga oś obejmuje ciąg sytuacji pomiędzy stabilnością (w naszym przypadku będą to np. podtrzymanie rekomendacji co do określonych działań) i zmianą (nowe rekomendacje, nowe działania). W rezultacie otrzymujemy cztery główne typy interwencji publicznych:

- Rozwój społeczności (decyzje społeczności, stabilność);
- Planowanie społeczne (decyzje elit, stabilność);
- Akcja społeczna (decyzje społeczności, zmiana);
- Reforma społeczna (decyzje elit, zmiana)¹⁰.

Rysunek 1. Typy interwencji publicznych



Źródło. Opracowanie własne na podstawie: A. Jeffries, *Modeling Community Work: An Analytic Framework for Practice*, „Journal of Community Practice” 1996, vol. 3, nr 3/4, s. 111.

¹⁰ A. Jeffries, *Modeling Community Work: An Analytic Framework for Practice*, „Journal of Community Practice” 1996, vol. 3, nr 3/4, s. 111.

Na poziomie konkretnych analiz odnoszących się do rozmaitych działań, ujęcie systemowe powiązane z metodą decyzyjną. Pozwala ono zrozumieć, czy proponowane działania i poddziałania mają charakter racjonalny i w jakim stopniu mogą być one zoptymalizowane. W metaanalizie zastosujemy dwa sposoby racjonalizacji decyzji zaproponowane przez Tadeusza Kotarbińskiego: rzeczowy i metodologiczny (bardziej na poziomie opisowym niż z użyciem tych konkretnych terminów). W tym pierwszym przypadku, chodzi o jak najlepsze powiązanie działania z okolicznościami; w tym drugim – o jak najlepsze wykorzystanie posiadanej na temat danego działania wiedzy. Tego typu racjonalizacja stoi u podstaw optymalizacji decyzji. Ziemowit J. Pietraś wymienia trzy parametry, które i autorzy tego opracowania będą brać pod uwagę w analizie rozmaitych interwencji edukacyjnych (również bardziej opisowo, niż za pomocą tych konkretnych kategorii):

- Kryterium wartości – działania są nośnikami pożądanym społecznie dóbr (np. kształcenie jako pewna wartość, a nie tylko środek do celu);
- Kryterium społeczne – decyzja jest wyrazem zaspokajania interesów społecznych, przy czym te są najczęściej względem siebie sprzeczne (np. edukacja jako mechanizm socjalizacji);
- Kryterium prakseologiczne – decyzja jest optymalna jeżeli jest skutecznie wdrażana (np. skuteczna walidacja kompetencji)¹¹.

Ogólne założenia odnośnie analizy decyzyjnej można następnie przenieść na poziom polityki publicznej, a dokładniej ewaluacji interwencji publicznych. Można w tym celu wskazać przynajmniej 7 kryteriów, na które będziemy się starać (w zależności od posiadanych danych) wskazywać: trafność, oszczędność, wydajność, koszty w stosunku do skuteczności, użyteczność i trwałość, skuteczność¹².

Podsumowując te wstępne założenia, należy mieć na uwadze zastrzeżenia, które formułuje pod kątem ewaluacji znawca polityk publicznych, R. Szarfenberg. Wskazuje on m.in. na kilka problemów, które pojawiły się również w naszych analizach:

- Złożoność pozioma – wpływ na jednostki, rodzinę i społeczność zakłada wzajemne powiązania między nimi, które nie są jasne;

¹¹ Z.J. Pietraś, *Decydowanie polityczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2000, s. 129–131.

¹² C. Pollitt, G. Bouckaert, *Public Management Reform: a Comparative Analysis – New Public Management, Governance and the Neo-Weberian State*, 2013, s. 16.

- Kontekst – na wyniki złożonych inicjatyw społecznościowych wpływają czynniki spoza społeczności, np. gospodarcze, polityczne, demograficzne;
- Elastyczność i ewolucyjny charakter interwencji – ze względu na długi okres oddziaływań konieczność dostosowania i zmian programów w trakcie realizacji;
- Szeroki zakres trudno-mierzalnych wyników – np. potencjał, upodmiotowienie, kapitał społeczny;
- Trudność zastosowania metody eksperymentalnej – przedmiotem oddziaływania jest cała społeczność, dobór społeczności podobnych jako kontrolnych wiąże się z wieloma problemami metodologicznymi¹³.

Autorzy raportu mają świadomość, że niektóre rekomendacje, czy zalecenia mogą nie być możliwe do wdrożenia bez zmian prawnych, a IZ RPO WO lub IP RPO WO może nie posiadać w zakresie ich wdrożenia stosownych uprawnień (autorzy będą precyzyjnie zaznaczać odbiorców rekomendacji). Niemniej rekomendacje te powinny wybrzmieć, dzięki czemu raport ten może być środkiem artykulacji postulowanych zmian prawnych, także na poziomie krajowym. Kontekst ten pozwoli również dostrzegać głębsze powiązania pomiędzy rekomendacjami.

¹³ R. Szarfenberg, *Ewaluacja organizowania i rozwoju społeczności lokalnej, czyli o odmianach i sprawności trzeciej metody pracy socjalnej*, [w:] J. Kowalczyk (red.), *Programy aktywności lokalnej - nowa jakość pomocy społecznej?*, Impuls, Kraków 2012. Więcej, zob. *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, E. Juško, I. Wieczorek (red.), Wydawnictwo Regis, Łódź 2016.

2. ZWIAD BADAWCZY I JEGO ZNACZENIE W ANALIZIE

Zanim zespół badawczy przystąpił do właściwych badań został przeprowadzony ograniczony rozmiarami zwiad badawczy. Złożyły się nań wstępne, przygotowujące do procesu badawczego wywiady z sześcioma osobami, co do których stwierdzono użyteczność poznawczą z punktu widzenia potencjalnej wiedzy na temat edukacji. Nie są to jednak eksperci. Zespół badawczy interesowało zdanie wybranych osób pod kątem ich opinii na temat diagnozy i ogólnych wyzwań w obszarze edukacji. Celem zwiadu badawczego nie jest wspieranie finalnych wniosków i rekomendacji. Wręcz przeciwnie. Chodzi o wstępne „rozpoznanie terenu”, które stanowi swego rodzaju poszerzenie świadomości badacza co do tego, na co zwracać uwagę i jak to robić. Badanie tego typu przeprowadza się przed zasadniczym badaniem naukowym, najczęściej na małą skalę. Zwiad badawczy pozwala zweryfikować wstępną wiedzę o badanym środowisku oraz sformułować zestaw bardziej szczegółowych pytań, na które to badanie ma odpowiedzieć¹⁴. Chodzi również o wybijanie badacza z jego intuicyjnych i upraszczających twierdzeń, ale także tych zawężeń, które wynikają z ram naukowości. Zwiad badawczy umożliwia otworenie się na zróżnicowane punkty widzenia już na wstępie procesu badawczego. Ważne są w tym zakresie sposoby argumentacji osób badanych oraz rozkładanie przez nich akcentów, jako rangowanie istotnych dla nich problemów. Warto przypomnieć i podkreślić, że ponieważ mamy w tym przypadku do czynienia z metodą jakościową (wywiad), w związku z tym dobór próby nie ma charakteru losowego, ale celowy. Chodziło bowiem o taki dobór osób, który pozwoli na wstępne uchwycenie możliwej różnorodności badanego zjawiska. Kierowano się w tym względzie przede wszystkim doborem tzw. przypadków typowych, które są w miarę charakterystyczne z punktu widzenia badanej problematyki. W tym przypadku wybrano osoby, które posiadają dzieci w wieku szkolnym, w pracy zawodowej mają styczność ze szkoleniami (same je prowadziły lub w nich uczestniczyły) oraz mają możliwość do oceniania osób pod kątem posiadanych kwalifikacji lub kompetencji zawodowych (np. w trakcie rekrutacji albo weryfikacji obowiązków pracowniczych).

W zwiadzie badawczym udział wzięło sześć osób. Są to osoby pochodzące z różnych środowisk, aktywne zawodowo w różnych branżach i obszarach gospodarczych. Wśród

¹⁴ Zob. np.: K. Grzeszkiewicz-Radulska, *Metody badań pilotażowych*, „Folia Socjologia” 2012, nr 42; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 59-61.

badanych znalazły się osoby zatrudnione na umowę o pracę oraz prowadzące działalność gospodarczą. Należy nadmienić, iż wszyscy uczestnicy zwiadu badawczego mają doświadczenie z zakresu edukacji wynikające z ich aktywności zawodowej – nauczyciele, trenerzy umiejętności (edukacja ustawiczna), przedsiębiorcy przygotowujący zatrudnianych pracowników (edukacja ustawiczna i zawodowa) czy też pracownika organizacji pozarządowej realizującej projekty z zakresu edukacji (edukacja ogólna oraz ustawiczna).

Wnioski wynikłe ze zwiadu badawczego dotyczą wszystkich poziomów edukacji będących przedmiotem realizowanego badania. Jednym z naczelných wniosków jest niska świadomość zakresu kształcenia ustawicznego. Większość z badanych kierując się własnym doświadczeniem uznała, że szkolenia, czy kursy to bardzo popularne formy podwyższania kwalifikacji, umiejętności i kompetencji. W związku z tym, stawiamy wstępnie wniosek, który będzie następnie weryfikowany, że jednym z powodów niskiego zaangażowania w kształcenie ustawiczne jest brak wiedzy dotyczący zakresu i możliwości kształcenia ustawicznego. W rezultacie, potencjalni wnioskodawcy nie widzą problemu pod tym względem. Z kolei, potencjalni zainteresowani uczestnictwem w szkoleniach, którzy z „przymusu” w nich uczestniczyli nawet wówczas nie do końca widzieli zdaniem badanej (prowadziła ona takie szkolenia) w nich sens (np. jeżeli chodzi o podniesienie kwalifikacji). Na tej podstawie, można wyjściowo zaproponować rekomendację, iż kształcenie ustawiczne powinno stać się przedmiotem bardziej ożywionej kampanii informacyjnej, zdywersyfikowanej jeżeli chodzi o kanały i płaszczyzny dotarcia do różnych grup odbiorców.

Po drugie, należy cały czas promować te projekty, które przyczyniają się do wzmocnienia praktycznego wymiaru kształcenia. Kilkoro z badanych podkreślało znaczenie w tym zakresie systemu dualnego kształcenia. Większość uczestników zwiadu badawczego sygnalizowało brak praktycznej wiedzy u osób nowoprzyjętych do pracy. Wniosek ten może być szczególnie istotny w odniesieniu do kształcenia zawodowego. Pomimo zauważalnej przez badanych jakościowej zmiany, jaka zaszła na przestrzeni ostatnich kilku lat w kształceniu zawodowym, rekomendujemy, aby nadal podejmować wytężone działania mające na celu profesjonalizację kształcenia branżowego i zawodowego przy wykorzystaniu najnowocześniejszych technologii i doświadczeń praktyków.

Po trzecie, warto cały czas wspierać działania ukierunkowane na kompetencje miękkie, ponieważ u dużej części osób wchodzących na rynek pracy, jak również tych, które już są aktywne zawodowo, brakuje umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych. Braki z zakresu kompetencji miękkich były również sygnalizowane wśród młodzieży szkolnej.

Postulat ten wskazany został przez uczestnika zwiadu badawczego będącego z zawodu nauczycielem z 13-letnim stażem zawodowym oraz przez pracownika trzeciego sektora realizującego liczne projekty edukacyjne i rozwojowe z młodzieżą.

Po czwarte, należy przyrzeć się tym projektom i działaniom, które ukierunkowane są na programy doradztwa zawodowego. W tej sferze mocno wybrzmiał głos przedsiębiorców oraz nauczyciela. Uczestnicy zwiadu badawczego, zgodnie wskazywali na bardzo duże braki kompetencyjne wśród obecnie działających w szkołach doradców zawodowych. Efektem czego jest niewystarczające przygotowanie młodych ludzi do wyzwań i realiów współczesnego rynku pracy¹⁵.

Równie istotne, szczególnie wobec czasu, w którym przeprowadzany był zwiad badawczy, są wszelkie kwestie związane z COVID-19 i edukacją na odległość. Największym sygnalizowanym problemem były kwestie natury infrastrukturalnej oraz technicznej, tj. brak wystarczającej liczby komputerów, oprogramowania i umiejętności jego obsługi zarówno przez nauczycieli jak i uczniów, ich rodziców oraz niewystraszający dostęp do szerokopasmowych łącz internetowych. Drugim, równie ważkim problemem związanym z edukacją i pandemią koronawirusa jest różny poziom zaangażowania nauczycieli w przekazywanie treści edukacyjnych na odległość. Po części wynika on z sygnalizowanych niedostatków natury technologiczno-informatycznej, z drugiej zaś strony istotne są tu kompetencje indywidualne każdego z nauczycieli z zakresu TIK, samoorganizacji miejsca i czasu pracy, kultury pracy, etc. W związku z powyższym oraz brakiem możliwości przewidzenia jak rozwijać będzie się pandemia COVID-19 w najbliższych miesiącach, należy podejmować dynamiczne wysiłki w celu minimalizowania luk kompetencyjnych nauczycieli, uczniów przy jednoczesnych wysiłkach na rzecz poprawy infrastruktury technicznej niezbędnej do prowadzenia zdalnych form edukacji (zakup laptopów, oprogramowania, zwiększanie zasięgu sieci LTE oraz sieci światłowodowych w regionie).

Ostatnią kwestią wybrzmiałą w zwiadzie badawczym było wsparcie stypendialne. Uczestnicy zwiadu będący rodzicami, nie mają wiedzy nt. możliwości uzyskania wsparcia stypendialnego dla swoich dzieci. W podobnym tonie wypowiadał się nauczyciel, który nie ma wiedzy nt. programów stypendialnych, których beneficjentami mogliby być jego uczniowie.

¹⁵ Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, *Raport końcowy Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020*, Gdańsk 2018, s. 76-78.

3. WSPARCIE W OBSZARZE EDUKACJI W RAMACH RPO WO 2014–2020 (ANALIZA WNIOSKÓW O DOFINANSOWANIE)

Analizie poddanych zostało 139 wniosków o dofinansowanie w realizowanych w ramach IX OP RPO WO poddziałań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5, 9.2.1, 9.2.2 oraz działania 9.3. Wnioski zostały przekazane drogą elektroniczną przez Zamawiającego.

3.1. Teraźniejsze wyzwania edukacyjne a obecne kierunki i formy wsparcia edukacji realizowane w regionie

W RPO WO, przedstawiono typy działań w ramach IX OP, których celem było podniesienie jakości edukacji. Dla celu szczegółowego 2 IX OP¹⁶ typami przedsięwzięć były:

- Rozwój wśród uczniów umiejętności uniwersalnych oraz kompetencji kluczowych;
- Wykorzystanie metod eksperymentu w edukacji, w celu podnoszenia jakości nauczania przedmiotów ścisłych;
- Korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych poprzez kontynuację rządowego programu Cyfrowa szkoła (w zakresie komponentu e-nauczyciel, e-szkoła);
- Indywidualizacja podejścia do ucznia, m. in. poprzez zapewnienie specjalistycznych narzędzi diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej i prowadzenia terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, realizację indywidualnych planów rozwoju;
- Doskonalenie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli przy tworzeniu i realizacji procesu dydaktycznego w obszarze kształcenia umiejętności interpersonalnych i społecznych, korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystania metod eksperymentu naukowego w edukacji, a także zapewnienia diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej i metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia;

¹⁶ Cel szczegółowy 2. OP IX RPO WO 2014-2020: 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. Zob. Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego 2014-2020, wersja 6*, Opole czerwiec 2020, s. 192.

- Uzupełniająco doradztwo edukacyjno-zawodowe;
- Doposażenie, wyposażenie bazy dydaktycznej i naukowej szkół i placówek oświatowych w sprzęt do nauczania przedmiotów ścisłych poprzez doświadczenia i eksperymenty oraz sprzęt TIK¹⁷.

Dla realizacji Celu 3. IX OP RPO WO 2014-2020¹⁸, przewidziano poniższe typy przedsięwzięć:

- Współpraca szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe o charakterze strategicznym i praktycznym z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym, zwłaszcza z pracodawcami oraz uczelniami wyższymi, instytucjami rynku pracy;
- Kształcenie praktyczne uczniów i nauczycieli, w tym we współpracy z pracodawcami, tj. organizacja staży, praktyk czy kwalifikacyjnych kursów zawodowych;
- Realizacja kompleksowych programów kształcenia praktycznego organizowanych w miejscu pracy;
- Rozwój wśród uczniów umiejętności uniwersalnych oraz kompetencji kluczowych;
- Doskonalenie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli zawodu, w tym we współpracy z uczelniami i rynkiem pracy;
- Doradztwo edukacyjno-zawodowe;
- Doposażenie, wyposażenie bazy dydaktycznej i naukowej szkół kształcenia zawodowego;
- 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), które są korzystne m.in. dla osób z niepełnosprawnościami i osób opiekujących się osobami potrzebującymi wsparcia w codziennym funkcjonowaniu.¹⁹

¹⁷ Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny ...*, s. 196.

¹⁸ Cel szczegółowy 3. IX OP RPO WO 2014-2020: Zwiększenie szans zatrudnienia przyszłych absolwentów kształcenia i szkolenia na regionalnym rynku pracy poprzez poprawę efektywności kształcenia i szkolenia. Zob. Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego ...*, s. 200.

¹⁹ Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego ...*, s. 208.

Typy przedsięwzięć przewidziane dla Celu szczegółowego 4. IX OP RPO WO 2014-2020²⁰ to:

- Kształcenie i szkolenie osób dorosłych w ramach systemu kształcenia formalnego i pozaformalnego w zakresie kompetencji kluczowych (TIK i języki obce), w tym z uwzględnieniem elastycznych rozwiązań (np. kształcenie na odległość), które są korzystne m.in. dla osób z niepełnosprawnościami i osób opiekujących się osobami potrzebującymi wsparcia w codziennym funkcjonowaniu;
- Usługi doradcze dla osób dorosłych w zakresie wyboru kierunku i rodzaju edukacji ustawicznej w kontekście potrzeb regionalnego lub lokalnego rynku pracy, mentoring²¹.

Wskazane powyżej typy przedsięwzięć zostały zrealizowane w ramach projektów będących przedmiotem analizy. Podobnie jak grupy docelowe, do których kierowane były interwencje. Grupy te zostały w odpowiedni sposób określone w RPO WO, co również znalazło odzwierciedlenie w zrealizowanych projektach. Należy podkreślić, iż kierunki interwencji w obszarze edukacji realizowanych w ramach RPO WO warte są kontynuacji w ramach FUE. Kluczowych, o ile nie najważniejszym kryterium skuteczności projektów finansowanych w ramach RPO, jest ich trwałość. Wydaje się zasadne stwierdzenie, iż realizowane projekty, których celem jest rozwój kapitału ludzkiego – w przypadku edukacji – będą to wszelkie działania mające na celu wspieranie i rozwój kadry dydaktycznej, są działaniami ze wszech miar potrzebnymi. Inwestycja w kadrę nauczycielską (w poddziałaniach 9.1.1, 9.1.2, oraz działaniu 9.2), jest formą wsparcia absolutnie wpisującą się w teraźniejsze wyzwania edukacyjne. Trwałość projektów utrzymywana jest m.in. dzięki innowacyjnym metodom nauczania, w których to metodach kształceni są nauczyciele. Działania te należy łączyć z inwestycjami ukierunkowanymi infrastrukturalnie, szczególnie w odniesieniu do kształcenia zawodowego, w którym bardzo istotną rolę odgrywa zaplecze materiałowo-techniczne, pozwalające kształcić nie tylko w oparciu o nowoczesne metody, ale również z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Należy jednak nadmienić, iż nie można dopuścić do pewnej asymetrii wsparcia infrastrukturalnego w zakresie kształcenia ogólnego, szczególnie humanistycznego, w porównaniu do kształcenia zawodowego

²⁰ Cel szczegółowy 4. IX OP RPO WO 2014-2020: Poprawa kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy w zakresie rozwoju umiejętności TIK i znajomości języków obcych. Zob. Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego ...*, s. 211.

²¹ Tamże.

i technicznego. Tendencja taka jest widoczna w projektach, które zostały poddane analizie z zakresu poddziałań 9.1.1, 9.1.2 oraz 9.2. Kwestia ta zostanie rozwinięta w rozdziale 4.

W przypadku kształcenia ustawicznego, przeanalizowane formy wsparcia, mogą budzić pewne wątpliwości w odniesieniu do realizacji współczesnych wyzwań edukacyjnych. Pomimo faktu, iż projekty z zakresu działania 9.3, wpisują się w *Wytyczne* oraz wypełniają cele szczegółowe Priorytetów Inwestycyjnych, warto poddać pod rozwagę szczegółową analizę zakresu kształcenia ustawicznego w zakresie TIK. Poza podstawową obsługą komputera i przeglądarki internetowej, należy zwrócić uwagę na jeszcze większą potrzebę kształcenia świadomych postaw użytkowników Internetu, umiejętność detekcji *fake newsów*, rozpoznawania mowy nienawiści, przeciwstawianiu się próbom wywierania wpływu czy kradzieży danych wrażliwych²².

3.2. Analiza wniosków o dofinansowanie interwencji edukacyjnych realizowanych w ramach RPO WO

W ramach realizowanych interwencji edukacyjnych objęto wsparciem 71 665 osób²³. Główny kierunek wsparcia skierowany był do młodzieży szkolnej – wsparciem objęto 46 922 uczniom, a ponadto projekty skierowane zostały do 7 469 nauczycieli oraz 17 174 osób dorosłych. Największa grupa wniosków realizowana była w ramach poddziałań 9.1.1 (60 wniosków) oraz 9.1.2 (12 wniosków), których łączna wartość wyniosła 59 278 978,96 zł. (poddziałanie 9.1.1) oraz 33 906 532,30 zł. (poddziałanie 9.1.2). W ramach poddziałań 9.2.1 oraz 9.2.2 zrealizowano odpowiednio 15 i 8 projektów na łączną wartość 62 040 063,29 zł (poddziałanie 9.2.1) oraz 11 117 671,14 (poddziałanie 9.2.2.). Ponadto w ramach działania 9.3 zrealizowanych zostało 41 wniosków o wartości 33 246 402,78 zł., a w poddziałaniu 9.1.5 realizowanych były 3 projekty o łącznej wartości 5 974 558,00 zł. Tym samym, w ramach

²² Więcej nt. nowoczesnych metod i sposobów kształcenia kompetencji informatycznych i komputerowych, zob. *a Longitudinal Analysis of College Pathways to Computer Science Bachelor's Degrees 2016*, Google Report, Community College Research Center –Columbia University, National Student Clearinghouse Research Center 2016; *Future of the Classroom. Emerging Trends in K-12 Education Global Edition*, Google for Education 2018; *K-12 Computer Science education State Reports 2017*, Google for Education 2018; F. Pastore, *New Education Models for the Workforce of the Future*, "IZA Policy Paper" nr 143, October 2018; *Student Perspectives of Community Collage Pathways of Computer Science Bachelor's Degrees*, Google Report 2016 oraz *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education*, European Commission 2020.

²³ Liczba ta jest sumą liczby uczestników z wszystkich wniosków projektowych przedłożonych do niniejszego opracowania.

poddziałań/działań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5, 9.2.1, 9.2.2 i 9.3 zrealizowano 139 wniosków o sumarycznej wartości 205 564 206,50 zł. Sumaryczne zestawienie danych dotyczących realizowanych wniosków zawiera tabela 1.

Tabela 1 Sumaryczne zestawienie danych dotyczących realizowanych projektów w ramach poddziałań/działań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5, 9.2.1, 9.2.2, 9.3

Działanie / Poddziałanie	Liczba uczniów (os.)	Liczba dorosłych (os.)	Liczba nauczycieli (os.)	Razem (os.)	Wartość (zł)
9.1.1	27 322	0	4 012	31 434	59 278 978,96
9.1.2	15 284	0	1 064	16 348	33 906 532,30
9.1.5	1 196	0	0	1 196	5 974 558,00
9.2.1	2 532	1 111	2 376	6 019	62 040 063,29
9.2.2	588	2 401	17	3 006	11 117 671,14
9.3	0	13 662	0	13 662	33 246 402,78
Ogółem	46 922	17 174	7 469	71 665	205 564 206,50

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wniosków o dofinansowanie z RPO WO (N=139, stan na 10.06.2020).

W projektach realizowanych w ramach poddziałań 9.1.1 oraz 9.1.2 objęto wsparciem łącznie 42 606 uczniów, w przeważającej mierze byli to uczniowie szkół podstawowych – 30 725 uczniów, a także 5 076 nauczycieli. Z kolei w ramach poddziałań 9.2.1 oraz 9.2.2 objęto wsparciem łącznie 9 025 osób. W ramach wskazanych poddziałań możemy wyróżnić dwie grupy wniosków. Pierwsza, skierowana była do uczniów i nauczycieli, a objętych wsparciem, mającym na celu podnoszenie kompetencji zawodowych, było 3 120 uczniów (z czego 2 843 było uczniami techników bądź szkół kształcenia zawodowego) oraz 2 393 nauczycieli (działania skierowane były głównie na podnoszenie kwalifikacji poprzez kursy zawodowe oraz studia podyplomowe). Druga grupa projektów skierowana była do osób dorosłych i wiązała się z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych niezbędnych na rynku pracy. Wsparciem objęto 3 512 osób. Wsparciem stypendialnym dla najzdolniejszych uczniów, które realizowane było w ramach poddziałania 9.1.5 objęto 1 196 osób. W latach 2017-2019 wsparciem objętych zostało 441 uczniów, w kolejnym okresie 2017-2019 - 375 uczniów, natomiast w programie stypendialnym na lata 2019-2021 przewidziane zostało wsparcie 380 uczniów. Ostatnia grupa wniosków realizowana była w ramach działania 9.3. W ramach realizowanych projektów możemy wyróżnić trzy grupy wniosków. Pierwszą stanowiły projekty ukierunkowane na podnoszenie kompetencji z zakresu TIK (24 projekty), w ramach których objętych wsparciem zostało 5 966 osób. Drugą grupę stanowiły projekty dotyczące nauki języków obcych (12 projektów), w ramach których wsparciem objęto 6 293 osoby. Trzecią grupę stanowiło

5 projektów, w ramach które ukierunkowane były zarówno na TIK oraz naukę języków obcych. W ramach nich objęto wsparciem 1 403 osoby.

Analiza wniosków, realizowanych w ramach działania 9.3 wskazuje na ograniczający zakres *Wytycznych*, którego konsekwencją była realizacja działań tylko w dwóch przestrzeniach: TIK oraz nauki języków obcych (szczegółowo problematyka ta rozwinięta zostanie w kolejnym rozdziale). Warto zauważyć, iż działania skierowane na poprawę kompetencji osób dorosłych realizowane były także w ramach poddziałań 9.2.1 oraz 9.2.2., gdzie wsparciem objęto 3 512 osób w projektach o łącznej wartości 12 222 648 zł. W ramach wskazanych projektów realizowano kursy zawodowe dotyczące m.in.: obsługi dźwigów i wyciągarek, spawacza, monterów instalacji fotowoltanicznej, telemarketera czy operatora obrabiarki. Ponadto, w ramach kilku projektów realizowano kursy prawa jazdy kategoria C (2 projekty) i C + E (1 projekt). Zwraca się uwagę, iż wartość projektów odnoszących się do wsparcia najzdolniejszych dzieci i młodzieży (poddziałanie 9.1.5) wyniosła niecałe 6 mln. zł. Szczególnie w kontekście trendów depopulacyjnych, z którymi zmagają się Opolszczyzna należy zastanowić się nad zwiększeniem wsparcia dla najzdolniejszych uczniów, których zatrzymanie w regionie powinno być jednym z kluczowych priorytetów.

Szczegółowe zestawienie zawierające najważniejsze dane odnoszące się do wszystkich analizowanych wniosków zawiera Aneks 2.

Analiza wniosków o dofinansowanie odnoszącą się do ich realizacji przestrzennej wskazuje, iż 53 z 139 wniosków miała charakter wojewódzki (wszystkie wnioski z poddziałania 9.1.5 oraz zdecydowana większość w działaniu 9.3 oraz ponad połowa w poddziałaniu 9.2.1). Wniosków, których obszar realizacji wykroczył poza jeden powiat było 16 (przede wszystkim w ramach poddziałania 9.1.2 oraz 9.2.2). Pozostałe wnioski realizowane były na obszarze jednego powiatu. Taki charakter miały prawie wszystkie wnioski realizowane w ramach poddziałania 9.1.1.

W perspektywie przestrzennej regionu uwzględniającej podział na powiaty, szczegółowe dane ilościowe odnoszące się do realizacji interwencji edukacyjnych, prezentują się w sposób następujący:

- Miasto Opole realizowało wspólnie z innymi JST dwanaście projektów i było jedynym beneficjentem 3 projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Siedem projektów realizowanych było w poddziałaniu 9.1.2, dwa w 9.2.1 oraz sześć w poddziałaniu 9.2.2.

Łączna pula dedykowanych²⁴, m.in. miastu Opolu projektów, wyniosła 81 204 422,62 zł. Sześć projektów dedykowanych było szkołom podstawowym, jeden technikum, sześć szkołom zawodowym, jeden gimnazjum oraz trzy liceum.

- Powiat opolski realizował wspólnie z innymi JST czternaście projektów i był jedynym beneficjentem 1 projektu o zasięgu mniejszym niż województwo. Siedem projektów realizowanych było w poddziałaniu 9.1.2, dwa w 9.2.1 i sześć w poddziałaniu 9.2.2. Łączna pula dedykowanych m.in. powiatowi opolskiemu projektów, wyniosła 79 976 880,97 zł. Sześć dedykowanych było szkołom podstawowym, jeden technikum, siedem szkołom zawodowym, dwa gimnazjom oraz dwa liceum.
- Powiat brzeski realizował wspólnie z innymi JST dziesięć projektów i był jedynym beneficjentem sześciu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Dwa w poddziałaniu 9.1.2, trzy w 9.2.1, pięć w poddziałaniu 9.2.2, pięć w poddziałaniu 9.1.1 oraz jeden w działaniu 9.3. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz powiatu brzeskiego projektów, wyniosła 68 232 325,65 zł. Cztery dedykowane były szkołom podstawowym, jeden kształceniu ustawicznemu, osiem szkołom zawodowym, trzy gimnazjom oraz dwa liceum.
- Powiat nyski realizował wspólnie z innymi JST dwa projekty i był jedynym beneficjentem 13 projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden w poddziałaniu 9.2.1, dwanaście w poddziałaniu 9.1.1 oraz dwa w działaniu 9.3. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu nyskiego, wyniosła 51 580 852,39 zł. Osiem dedykowanych było szkołom podstawowym, dwa kształceniu ustawicznemu, jeden szkołom zawodowym, pięć gimnazjom oraz jeden projekt w poddziałaniu 9.1.1. dedykowany wspólnie jednostkom oświatowym każdego szczebla (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa).

²⁴ Użyty termin ma na celu ukazanie sumarycznego dookreślenia środków, z których potencjalnie powiat mógł skorzystać - zarówno z zadań, w których jest on jedynym beneficjentem, jak i współbeneficjentem z innym powiatem. Przez „współbeneficjenta” rozumie się podmiot czerpiący korzyści na takich samych zasadach oraz z tego samego źródła, co inny podmiot. Korzyści nie muszą rozkładać się równomiernie. W przedmiotowym raporcie, pojęcie „współbeneficjenta” zostało użyte celem dookreślenia statusu podmiotu, będącego częścią tego samego projektu, co inny podmiot oraz podkreślenia ich równoważnej, pod względem semantycznym, roli w projekcie. Ponadto, wprowadzenie pojęcia pozwoliło na klasyfikację projektów pod względem zasięgu oddziaływania: na projekty realizowane przez beneficjentów wyłącznych (podmiot czerpiący korzyści z jednego źródła) w obszarze jednego powiatu oraz na projekty realizowane wspólnie przez grupę powiatów (czerpiących korzyści z tego samego źródła, na takich samych zasadach) na ich terytorium.

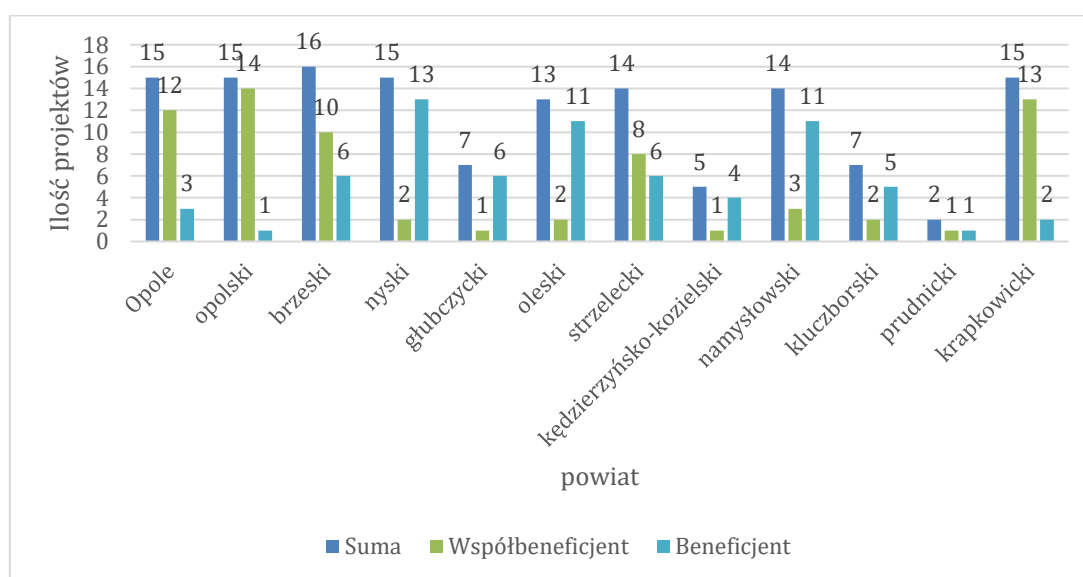
- Powiat głubczycki realizował wspólnie z innymi JST jeden projekt i był jedynym beneficjentem sześciu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden w poddziałaniu 9.2.1 oraz sześć w poddziałaniu 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu głubczyckiego, wyniosła 41 835 567,78 zł. Sześć dedykowanych było szkołom podstawowym, jeden zawodowym, jeden liceum, cztery gimnazjom.
- Powiat oleski realizował wspólnie z innymi JST dwa projekty i był jedynym beneficjentem jedenastu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Dwa w poddziałaniu 9.2.1 oraz jednaście w 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu oleskiego, wyniosła 44 157 433,93 zł. Osiem dedykowanych zostało szkołom podstawowym, trzy zawodowym, trzy gimnazjum, jeden był ponadgimnazjalny i specjalny.
- Powiat strzelecki realizował wspólnie z innymi JST osiem projektów i był jedynym beneficjentem sześciu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Trzy w poddziałaniu 9.1.2, trzy w poddziałaniu 9.2.1, trzy w poddziałaniu 9.2.2 oraz cztery w poddziałaniu 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu strzeleckiego, wyniosła 66 270 085,88 zł. Cztery były dedykowane szkołom podstawowym, sześć zawodowym, dwa liceom, jeden gimnazjum - po jednym projekcie skierowanym było do szkół: ponadgimnazjalnych, specjalnej i technikum.
- Powiat kędzierzyńsko-kozielski realizował wspólnie z innymi JST jeden projekt i był jedynym beneficjentem czterech projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden w poddziałaniu 9.2.1 oraz cztery w poddziałaniu 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu kędzierzyńsko-kozielskiego, wyniosła 40 646 953,11 zł. Trzy dedykowane zostały szkołom podstawowym, jeden zawodowym, jeden gimnazjum.
- Powiat namysłowski realizował wspólnie z innymi JST trzy projekty i był jedynym beneficjentem jedenastu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden w poddziałaniu 9.1.2, dwa w 9.2.1, trzy w poddziałaniu 9.2.2 oraz jednaście w 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu namysłowskiego, wyniosła 52 400 747,46 zł. Dziewięć zostało dedykowanych szkołom podstawowym, trzy zawodowym, jeden liceum, trzy gimnazjom oraz jeden ponadgimnazjalnym.
- Powiat kluczborski realizował wspólnie z innymi JST dwa projekty i był jedynym beneficjentem pięciu projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden

w poddziałaniu 9.2.1 oraz sześć w 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu kluczborskiego, wyniosła 39 255 812,79 zł. Trzy dedykowane były szkołom podstawowym, dwa zawodowym, dwa liceom, jeden gimnazjum.

- Powiat prudnicki realizował wspólnie z innymi JST jeden projekt i był jedynym beneficjentem jednego projektu o zasięgu mniejszym niż województwo. Jeden w 9.2.1 oraz jeden w 9.1.1. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu prudnickiego, wyniosła 37 594 251,8 zł. Jeden dedykowany był szkołom zawodowym i jeden liceum oraz szkołom specjalnym.
- Powiat krapkowicki realizował wspólnie z innymi JST trzynaście projektów i był jedynym beneficjentem dwóch projektów o zasięgu mniejszym niż województwo. Sześć w poddziałaniu 9.1.2, dwa w 9.2.1, sześć w poddziałaniu 9.2.2. Łączna pula dedykowanych m.in. na rzecz projektów powiatu krapkowickiego, wyniosła 73 285 354,35 zł. Pięć dedykowanych zostało szkołom podstawowym, osiem zawodowym, trzy liceom, dwa gimnazjom oraz jeden technikum.

Zbiorcze zestawienie zrealizowanych projektów przez poszczególne powiaty przedstawia Wykres 1. Natomiast w Tabeli 2 zestawione zostały wartości realizowanych projektów, które m.in. realizowane były w ramach poszczególnych powiatów. Należy przy tym wziąć pod uwagę, iż w przypadku projektów, których realizacja wykraczała poza granice jednego powiatu niemożliwym jest dokładne określenie kwoty odnoszącej się do części realizowanej w ramach każdego z powiatów.

Wykres 1. Zbiorcze zestawienie realizacji projektów w obszarze edukacji w RPO WO 2014-2020 z podziałem na powiaty.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wniosków o dofinansowanie z RPO WO (N=139, stan na 10.06.2020).

Tabela 2. Zbiorcze zestawienie kwot wsparcia udzielonego powiatom w ramach RPO WO 2014-2020 w obszarze edukacji.

Lp.	Powiat	Kwota
1.	Opole	81 204 422,62 zł
2.	opolski	79 976 880,97 zł
3.	krapkowicki	73 285 354,35 zł
4.	brzeski	68 232 325,65 zł
5.	strzelecki	66 270 085,88 zł
6.	namysłowski	52 400 747,46 zł
7.	nyski	51 580 852,39 zł
8.	oleski	44 157 433,93 zł
9.	głubczycki	41 835 567,78 zł
10.	kędzierzyńsko-kozielski	40 646 953,11 zł
11.	kluczborski	39 255 812,79 zł
12.	prudnicki	37 594 251,8 zł

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wniosków o dofinansowanie z RPO WO (N=139, stan na 10.06.2020).

Na podstawie zaprezentowanych zestawień można wskazać pewne dysproporcje w rozkładzie przestrzennej realizacji wniosków, tj. poza projektami wojewódzkimi, duża część wniosków realizowana była w powiatach: nyskim, krapkowickim, strzeleckim oraz brzeskim. Mniejsza liczba w namysłowskim, kluczborskim, prudnickim, głubczyckim. Dysproporcje w ilości realizowanych projektów widoczne są również w kwotach, przyznanych na ich realizację, co zostało przedstawione w tabeli 2. Powiaty, w których realizowana jest mniejsza liczba projektów, charakteryzują się również wysoką stopą bezrobocia w regionie. Szczególnie sytuacja ta dotyczy powiatu prudnickiego oraz głubczyckiego²⁵. Dlatego też należy zastanowić się nad skierowaniem większego wsparcia w ramach interwencji edukacyjnych w te obszary województwa, które w większym stopniu borykają się z problemami natury społeczno-ekonomicznej mieszkańców.

²⁵ Więcej, zob. Wojewódzki Urząd Pracy w Opolu, *Informacja o sytuacji na rynku pracy w województwie opolskim w czerwcu 2020 r.*, Opole czerwiec 2020. oraz GUS BDL.

Analiza wniosków o dofinansowanie oraz przeprowadzone wywiady eksperckie skłaniają autorów raportu do kilku konstatacji. Zauważalne są działania, gdzie celem zwiększenia szans na uzyskanie wsparcia z RPO WO szkoły występują we wnioskach wspólnie. W ramach poddziałań 9.1.1 i 9.1.2 dominują placówki z terenu jednej gminy. Natomiast, brakuje projektów, których realizacja wymuszałaby współpracę subregionalną, np. północy i południa województwa lub też wschodniej i zachodniej jego części. Realizowane były również zadania o charakterze międzygminnym, powiatowym (szczególnie w ramach poddziałań 9.2.1 i 9.2.2. Natomiast projekty w ramach poddziałania 9.1.5 – a więc dotyczące wsparcia dla najzdolniejszych uczniów, co zrozumiałe miały charakter wojewódzki). Charakter projektów o zasięgu wojewódzkim miały przede wszystkim projekty realizowane w ramach działania 9.3 i w niewielkim stopniu z innych poddziałań. Warto zauważyć, iż realizacja projektów subregionalnych korzystnie wpłynęłaby na dynamikę oraz efektywność realizowanych projektów. Regiony posiadające większe doświadczenie w realizacji projektów pozytywnie oddziaływałyby na regiony z mniejszym doświadczeniem w tej materii. W efekcie zmniejszeniu uległaby dysproporcja pomiędzy poszczególnymi powiatami jako beneficjentami projektów z zakresu edukacji. Ponadto mogłoby to mieć pozytywne skutki związane z działaniami inkluzywnymi oraz wyrównującymi szanse edukacyjne.

Podsumowując zaleca się mechanizm „dyfuzji”, przenikania się doświadczeń, pomysłów, inicjatyw na jak najniższych szczeblach, w lokalnym otoczeniu szkół i placówek, uczenie się poprzez podpatrywanie lub pytanie sąsiadów (telefon do znajomego dyrektora szkoły czy JST). Uczestnicy projektów powinni pełnić rolę „ambasadorów” w swoich środowiskach (warto to uwzględnić w założeniach konkursów). To są liderzy, warto więc zapraszać ich na szkolenia, konferencje, by dzielili się swoimi doświadczeniami i odpowiadali na związane z ich aktywnością pytania. Istotna jest chęć „pochwalenia się” – prezentacja na forum innych szkół / okolicznych gmin, co też jest impulsem do rozwoju. Projekty powinny dawać możliwość uczestnikom prezentacji rezultatów w lokalnym środowisku (potrzebne jest na to wsparcie finansowe i organizacyjne). Gotowość do wymiany doświadczeń w dyskusji, bez konwencjonalnej struktury konferencji i wykładu. Należy w większym stopniu wykorzystywać mechanizmy sieciowego uczenia się. W wielu projektach edukacyjnych przez lata obowiązywał i nadal jest stosowany mechanizm kaskady. Jednak wraz ze zmianami społeczno-technologicznymi znaczenia nabierają mniej sformalizowane formy. Oprócz wykładów i form warsztatowych bardzo cenne są po prostu rozmowy kuluarowe, wymiana doświadczeń, sama możliwość spotkania się ludzi i dyskusji.

W trakcie wywiadów eksperckich pojawiały się postulaty dotyczące ujednoczenia wykładni przepisów na podstawie których konstruowane są wnioski. Jak wskazywano, dynamika zmian często sprawiała trudność samym urzędnikom, a co dopiero potencjalnym wnioskodawcom. Stąd też, o czym będzie jeszcze szerzej mowa w rozdziale 4 potrzeba działań wychodzących naprzeciw tym obawom. Może zasadnym byłoby przygotowywanie jednej obowiązującej wykładni zapisów (a wraz z ich zmianami, zmiany także ich wykładni), tak by nie musiał dokonywać tego poszczególne jednostki. Istotnym postulatem jest uelastycznienie projektów wobec zmieniających warunków, w jakich są realizowane. Potrzebna jest większa elastyczność w projektach konkursowych – np. pewna liczba godzin i część tematów szkoleń organizowanych w projekcie powinny być możliwe do zmiany względem założeń projektu.

Rekomendowana jest kontynuacja wsparcia szkół i placówek w formie szkolenia/warsztatów dla kadry pedagogicznej szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Aktywizacja placówek niepublicznych, które mogą być objęte siecią wsparcia, a nie są wnioskodawcami projektów. Ponadto, co zaobserwowane zostało w trakcie analizy wniosków o dofinansowanie, jak i zgłaszane było w trakcie wywiadów, widoczne są tendencje kanibalizacyjne wniosków, odnoszące się do pokrycia obszarowego, grup docelowych, form wsparcia oraz samej treści wniosków. W efekcie mogą być trudności z ich realizacją i osiągnięciem zakładanych efektów. Natomiast analiza osiągniętych celów, jakie miały realizować wnioski o dofinansowanie powinna zostać zrealizowana w ramach planowanych badań społecznych, które powinny być skierowane także na odbiorców ostatecznych interwencji, zarówno instytucjonalnych (JST, szkoły) jak i indywidualnych (uczniowie, nauczyciele, osoby dorosłe uczestniczące w formach kształcenia ustawicznego). Dopiero takie badanie pozwoli w pełni ocenić zasadność podejmowanych kierunków działania oraz stopień realizacji wskazywanych celów z zakresu edukacji.

4. EWALUACJA *EX ANTE* PROJEKTU FUE 2021-2027 DLA OPOLSKIEGO POD KĄTEM WNIOSKÓW I REKOMENDACJI W ZAKRESIE INTERWENCJI EDUKACYJNYCH – ANALIZA DOKUMENTÓW I WYWIADÓW EKSPERCKICH

Przedmiotem tej części raportu jest tzw. ewaluacja *ex ante* w zakresie przedstawionych w projekcie FUE celów oraz kierunków, form i odbiorców wsparcia w obszarze edukacji w województwie opolskim. Szczególnie istotną składową tej części raportu będzie metaanaliza wniosków i rekomendacji odnośnie interwencji edukacyjnych, jakie są formułowane w różnych raportach, strategiach (szczególnie dla regionu opolskiego), a także opracowaniach naukowych, a czasami także publicystycznych. Ta część raportu w przeważającej mierze oparta jest na analizie dokumentów, w którą wplątamy zarazem, celem większej przejrzystości, wyrazistości i syntetyzowania postulatów, odniesienia do przeprowadzonych wywiadów z ekspertami. Sposób przeprowadzenia analiz (twierdzenia wyjściowe, kolejność, procedury) został przedstawiony w założeniach metodologicznych niniejszego opracowania.

4.1 Kontekst społeczny i edukacyjny planowanych interwencji

Właściwe projektowanie interwencji edukacyjnych, jak również ich pogłębiona analiza wymaga rozpoznania kontekstu społecznego. Chodzi o to, żeby planowane działania były dostosowane zarówno do aktualnych wyzwań edukacyjnych, specyfiki regionalnej, w tym potrzeb mieszkańców regionu.

4.1.1 FUE a pryncypia edukacyjne w XXI wieku

W projekcie FUE w odniesieniu do obszaru edukacji pojawia się znamienne zdanie: „Mając na uwadze powyższe, podstawowym zadaniem systemu edukacji powinno być przede wszystkim **przygotowanie młodych ludzi do skutecznego i efektywnego funkcjonowania na regionalnym rynku pracy**”. Zgodnie z zaprezentowanymi we wprowadzeniu do tego raportu założeniami teoretycznymi zakłada się, że 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. System edukacji i szkoła mają współcześnie przygotowywać młodych ludzi do „istnienia”, czyli umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś”²⁶.

Może się wydawać, że problem, który tutaj przedstawiamy jest czysto teoretyczny. Nic bardziej mylnego. Otóż silny i zmotywowany pracownik wcale nie musi być zarazem świadomym obywatelem przywiązanym do wartości demokratycznych. Natomiast człowiek o ukształtowanej obywatelskiej świadomości zawsze będzie także przywiązany do pracy jako pewnej fundamentalnej wartości. Warto zwrócić uwagę, że w raporcie sygnowanym przez Google for Education pt. *Future of the Classroom. Emerging Trends in K-12 Education* **podkreśla się konieczność bardziej holistycznej (całościowej) edukacji.** Nastawiona ona jest nie tylko na testową weryfikację wiedzy albo kształcenie specjalistyczne pod konkretne umiejętności zawodowe, ale wskazuje na konieczność posiadania tzw. kompetencji miękkich oraz różnych umiejętności życiowych, jako kluczowych dla odniesienia sukcesu w życiu i pracy. Jak stwierdza cytowany w raporcie Nastaran Jafari, międzynarodowy konsultant w dziedzinie edukacji: „Uczenie cnót i wartości takich jak empatia, uprzejmość, rozwijanie inteligencji emocjonalnej są równie istotne jak matematyka czy różne przedmioty naukowe, aby dzieci zrozumiały same siebie oraz powiązania z innymi ludźmi i światem”. Nauka w szkole to coś więcej niż tylko przygotowanie do konkretnego zawodu, to także poszerzanie świadomości globalnego świata oraz jego problemów i wyzwań²⁷. Naszym zdaniem powyższe konstatacje można odnieść zarówno do kształcenia ogólnego, zawodowego, a także ustawicznego. I dlatego też, tak wiele miejsca, przy dalszej metaanalizie wniosków

²⁶ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 169. Więcej, zob. A. H. Giroux, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010 oraz *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016.

²⁷ *Future of the Classroom. Emerging Trends in K-12 Education*. http://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_emerging_trends_in_k12_education.pdf?utm_source=web&utm_campaign=FY19-Q2-global-demandgen-website-other-futureoftheclassroom [dostęp: 06.07.2020].

i rekomendacji poświęcamy tzw. kompetencjom miękkim, które w przekonaniu autorów tej analizy należy mocniej równoważyć z kompetencjami specjalistycznymi.

Z punktu widzenia bieżących wyzwań każdy otwarty, demokratyczny system potrzebuje jednostek twórczych, myślących krytycznie i niezależnie. Ostatecznie więc reprodukcję systemu zapewniają nie te jednostki, które jedynie podtrzymują to, co zastane, ale potrafią go zmienić. Nie inaczej jest z edukacją. W społeczeństwie opartym na wiedzy niezależne myślenie jednostki wspiera rozwój systemu społecznego i wnosi go na wyższy poziom. Konieczne jest więc odejście od edukacji realizowanej tradycyjnie (podającej, przekazującej) do modelu edukacji wzmacniającej indywidualny wysiłek intelektualny. Taka edukacja powinna cechować się ciągłością (ustawicznością), wielostronnością (różne aspekty rzeczywistości) i interaktywnością (ukierunkowaniem na integralny rozwój ucznia)²⁸. Znamienne jest w tym kontekście szczególnie umiejscowienie edukacji ustawicznej.

Należy podkreślić, że każdy człowiek jest nie tylko pracownikiem, ale ma swoje indywidualne aspiracje, wewnętrzne potrzeby oraz cele społeczne. Efektywna edukacja może przyczyniać się do budowania odpowiednio zintegrowanej osobowości poszczególnych jednostek, co w praktyce będzie miało także pozytywne skutki społeczne, w tym dla rynku pracy. Cel ten ma znaczenie szczególnie w kontekście narastających problemów psychologicznych i psychiatrycznych wśród coraz młodszych osób (w tym depresja i różne zaburzenia i lęki). Są one spowodowane m.in. złożonością współczesnego świata, szybkim tempem zmian, wielością oddziaływanych bodźców. Brak umiejętnej selekcji tego, co istotne może mieć fatalne skutki z punktu widzenia satysfakcjonującego życia jednostki, co oczywiście będzie miało opłakane skutki także ze społecznego i finalnie ekonomicznego punktu widzenia. Z tego powodu uważamy, że nie wolno zapominać, także w kształceniu zawodowym i techniczno-inżynierskim, o randze kształcenia humanistycznego²⁹, które zostało w ostatnich latach silnie zdeprecjonowane, także przez rządy z różnych środowisk politycznych. Należy wziąć również pod uwagę fakt włączania co raz młodszych dzieci w liczne formy dodatkowych zajęć, które mają owocować rzekomym rozwijaniem kompetencji, które przydadzą się w przyszłości na rynku pracy. Psycholodzy alarmują, że dzieci nie mają

²⁸ Zob. szerzej: J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 80 – 93.

²⁹ J. Nowak, *Rola i znaczenie nauk humanistycznych i społecznych w programach studiów na kierunkach technicznych*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie” 2016, s. 98, s. 137–148.

czasu na zabawę, przedwcześnie dążą do perfekcjonizmu, wykazują cechy syndromu wypalenia zawodowego. Zajmujący się tym zagadnieniem prof. Michael Schulte-Markwort szacuje, że problem może dotyczyć od 3 do 5% dzieci i wiąże go m.in. z jednokierunkową edukacją nastawioną przede wszystkim na sukces zawodowy i opartą na wygórowanych oczekiwaniach³⁰. Autorzy opracowania dostrzegli w toku przeprowadzonych wywiadów, iż przedstawiciele IZ RPO WO odpowiedzialni za przygotowanie projektu FUE dostrzegają te problemy i wyzwania, co przełoży się następnie na szczegółowe rekomendacje w zakresie zadbania o właściwą profilaktykę w zakresie zaburzeń psychologicznych dzieci.

Autorzy niniejszej analizy zdają sobie sprawę, że regionalne programy operacyjne nie zastępują systemu edukacji, a co najwyżej winny go uzupełniać w oparciu o pewne fundamentalne cele i wartości, które wyrażane są w wielu raportach środowisk społecznych i politycznych. W jednym z takich raportów, który powstał z inicjatywy Konwersatorium Doświadczenie i Przyszłość 3.0 oraz Koalicji nie dla chaosu w szkole pojawia się pytanie: „jakim celem służyć ma szkoła?”. I pada na nie przewrotnie prosta odpowiedź: „szkoła służyć ma dziecku, a nie dążącym do utrzymania władzy politykom, nie określonym grupom interesu, nie wyznawcom takiej czy innej ideologii, którzy próbują indoktrynować poprzez edukację szkolną młode pokolenie. Szkoła będzie dobrze służyć uczęszczającym do niej uczniom, jeśli na wszystkich etapach kształcenia stworzy warunki korzystne dla ich wszechstronnego rozwoju. Powinna więc przekazywać wiedzę niezbędną do opanowania ważnych w życiu umiejętności, pomagać w rozumieniu otaczającego świata w jego różnorodnych aspektach, pogłębiać rozumienie samego siebie i rozwijać empatię niezbędną dla rozumienia innych”³¹.

Opisane powyżej wyzwania stanowiły również przedmiot analiz zespołu parlamentarnego ds. przyszłości edukacji (styczeń 2018-luty 2019). Na ich podstawie opracowano raport zbiorczy, w ramach którego postulowano trzy podstawowe kierunki działań:

1. Placówki edukacyjne muszą zapewniać młodym ludziom różnorodne możliwości indywidualnego rozwoju oraz skutecznie wspierać ten rozwój.

W obszar ten wpisują się takie wartości, jak m.in.:

- Odkrywanie i rozwijanie uzdolnień i zainteresowań;

³⁰ M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. o presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.

³¹ Konwersatorium Doświadczenie i Przyszłość 3.0, Koalicja nie dla chaosu w szkole, *Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświaty propozycja przyszłego systemu edukacji*, Gdańsk 2019, s. 51.

- Wspieranie samodzielności i umiejętności krytycznego myślenia;
- Rozwijanie kompetencji społecznych, m.in. umiejętności pracy zespołowej, rozwiązywania konfliktów, negocjowania;
- Rozwijanie postaw współodpowiedzialności za tworzoną z innymi wspólnotę.

2. Placówki edukacyjne muszą budować spójność społeczną (w różnych wymiarach).

W obszar ten wpisują się takie wartości, jak m.in.:

- Możliwość dialogu, w którym nauczyciele i wychowawcy biorą pod uwagę argumenty dzieci;
- Respektowanie prawa do zadawania pytań i wyrażania wątpliwości;
- Możliwość i zachęta do pracy zespołowej, kształtującej umiejętność współpracy w realizacji określonych celów, zamiast rywalizacji traktowanej jako główne źródło motywacji do pracy;
- Realny wpływ na funkcjonowanie szkolnej społeczności, we współdziałaniu z osobami dorosłymi.

3. Placówki edukacyjne muszą szybko i adekwatnie reagować na rodzące się problemy i szanse dotyczące młodego pokolenia³².

W przekonaniu autorów ewaluacji *ex ante* FUE, planując założenia interwencji edukacyjnych należy mieć na uwadze powyższe wartości i cele. Zaznaczenie to jest o tyle istotne, że wcześniejsze regionalne dokumenty strategiczne wyrażały w zakresie społecznego ujęcia edukacji daleko idący redukcjonizm. Najbardziej ograniczające ukierunkowanie miała SRWO, w której powiązanie edukacji z rynkiem pracy miało charakter strategiczny (cel strategiczny 1), przy czym edukacja została umiejscowiona wyłącznie w obszarze rynku pracy³³. Zapisy odnoszące się do planowania interwencji edukacyjnych zamieszczone w projekcie FUE to, w przekonaniu autorów niniejszego opracowania, kierunek w dobrą stronę na rzecz postulowanego tu społecznego ujęcia edukacji, w związku z umiejscowieniem edukacji w Polityce 4, która dotyczy kształtowania Europy o silniejszym wymiarze społecznym przez wdrażanie europejskiego filaru praw socjalnych. **Takie planowanie daje szansę przejścia od nachylenia *stricte* ekonomicznego edukacji, na rzecz holistycznego**

³² Zespół parlamentarny ds. przyszłości edukacji, *Raport zbiorczy z prac parlamentarnego zespołu ds. przyszłości edukacji*, Warszawa styczeń 2018 – luty 2019, s. 7 – 9.

³³ Samorząd Województwa Opolskiego, *Strategia rozwoju województwa opolskiego do 2020 roku...*, s. 96–98.

(zintegrowanego i bardziej kompleksowego) nachylenia ogólnospołecznego. Jeżeli wzywanie to ma być jednak osiągnięte to należy „uspołecnić” cele v i vi na poziomie założeń fundamentalnych oraz towarzyszących im planowanych działań operacyjnych. Oznacza to konieczność wskazania, iż dobra jakość kształcenia przez całe życie sprzyjająca inkluzji społecznej (cel v) oraz edukacja ustawiczna i postulat rozwijania umiejętności reagowania na zmienne uwarunkowania na rynku pracy (cel vi) wymagają takiego podejścia do edukacji, które uwzględni zróżnicowane potrzeby społeczne, wykraczające poza potrzeby rynku pracy.

Należy zauważyć, że powyższe postulaty znajdują swoje odzwierciedlenie również w niektórych konkretniejszych zapisach obowiązujących regionalnych dokumentów strategicznych odnoszących się także do edukacji. Szczególnie pozytywnie autorzy niniejszego raportu oceniają w tym PSSD. Chociaż cel strategiczny, w odniesieniu do edukacji, wiąże ją ściśle z rynkiem pracy (znamiennie, że te zapisy znajdują się w rozdziale *Edukacja a rynek pracy*), to zapisy, szczególnie ujęte w ramach szczegółowego celu 1 (*Kształtowanie i wspomaganie rozwoju osobowego uczniów*) oraz powiązanych z nimi działań 2.1 (*Opolski system rozwoju osobowego ucznia*) można uznać za inspirację w rozumieniu roli i znaczenia społecznego edukacji w szerokim, postulowanym tu systemowym ujęciu. W przekonaniu autorów niniejszego raportu cel 1 w odniesieniu do edukacji w PSSD **wyraża humanistyczną ideę, iż edukacja nie powinna być ujmowana wyłącznie instrumentalnie, ale i autotelicznie, jako wartość sama w sobie**, której wyrazem jest właśnie twórczy rozwój osobowości człowieka. W PSSD słusznie podkreśla się „**poznawczy sposób zdobywania wiedzy o świecie**”³⁴. To zdanie powinno być powtarzane we wszystkich dokumentach o strategicznym znaczeniu! Słuszne jest zwrócenie tu uwagi na konieczność rozwijania talentów i mocnych stron ucznia, ale dbanie także o uczniów słabszych oraz ze środowisk wykluczonych. Chociaż nie pada to wprost to należy w jasny sposób podkreślić w tym kontekście, że: **Szkoła publiczna powinna być miejscem niwelowania różnic społecznych, nie tylko w kontekście znalezienia dobrze płatnej pracy, ale i głębszej inkluzji społecznej.** I chociaż może się wydawać, że to tylko ogólny postulat o bardziej symbolicznym charakterze (bo przecież instytucje UE od wielu lat urzeczywistniają zasady równości i sprawiedliwości społecznej) to jednak badania wykazują, że szkoła ciągle reprodukuje różnice klasowe, rasowe, płciowe oraz w zakresie niepełnosprawności. Jak twierdzi Kathleen Lynch dzieje się to szczególnie poprzez procedury selekcji i przyjęć, co oznacza, że szkoły pozyskują

³⁴ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Program Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 r. „Opolskie dla Rodziny”*, Opole 2014, s. 55.

uczniów atrakcyjnych pod względem edukacyjnym, co utrwala podziały społeczne. Istotne znaczenie mają także procedury dzielenia uczniów na grupy według uzyskanego dotychczas poziomu oraz systemy opracowywania programów nauczania i oceny pracy ucznia³⁵.

4.1.2 Specyfika regionalna

Analiza planowanych interwencji edukacyjnych powinna uwzględniać również uwarunkowania regionalne. W niniejszym opracowaniu autorzy pragną w tym zakresie zwrócić uwagę na dwie płaszczyzny. Po pierwsze, specyfikę edukacyjną województwa opolskiego. Po drugie, kluczowe wyzwania społeczne regionu.

Specyfika edukacyjna regionu opolskiego

Należy na wstępie podkreślić najważniejsze walory Opolszczyzny w obszarze edukacji, jakie wyłaniają się z różnych źródeł oraz raportów i ekspertyz. Wskazują one na **wysoki potencjał w zakresie edukacji** regionu opolskiego na tle innych regionów Polski. W dokumencie *Opolskie 2030 – diagnoza regionalna – ujęcie strategiczne* wskazuje się m.in. że:

1. Najwyższy wśród województw odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych oraz techników (w ogólnej liczbie absolwentów szkół ponadgimnazjalnych). Wg danych GUS w 2018 r. odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników w ogólnej liczbie absolwentów szkół ponadpodstawowych wynosił 61,1% (1 miejsce w kraju), przy średniej ogólnopolskiej 50,2%³⁶. Należy podkreślić wręcz bardzo wysoki udział absolwentów jedynie zasadniczych szkół zawodowych w ogólnej liczbie absolwentów szkół ponadpodstawowych, który w 2018 r. wyniósł 19,9% (2 wynik w kraju), przy średniej ogólnopolskiej 14,4%. Wskaźnik ten od lat utrzymuje się na jednym z najwyższych poziomów w Polsce, zdecydowanie wyżej niż średnia ogólnokrajowa³⁷. Nie zmienia to jednak faktu, iż cały czas aktualnym pozostaje, iż należy podkreślić, że podnoszenie jakości edukacji zawodowej musi iść w parze z kampaniami informacyjnymi o wartości kształcenia w szkołach zawodowych. Wymaga to zapewne

³⁵ K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy...*, s. 36–40.

³⁶ Na podstawie danych GUS BDL.

³⁷ Na podstawie danych GUS BDL.

również zmian mentalnych, a więc zrozumienia, że nie każda osoba z założenia musi mieć wyższe wykształcenia, zwłaszcza, że może się to wiązać z brakiem możliwości znalezienia pracy.

2. 25,9% mieszkańców w wieku 25-64 lat ma wyższe wykształcenie i wartość ta wciąż wzrasta, choć w skali Polski region zajmuje pod tym względem 13. lokatę. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę, że osoby z wykształceniem wyższym, które już zdecydowały się zainwestować w swój rozwój będą potencjalnie pozytywnie nastawione na uczestnictwo w kształceniu ustawicznym.
3. Mieszkańcy Opolszczyzny częściej uczestniczą w różnych formach kształcenia, niż średnio w kraju (50,6% wobec 45,9%), przy czym kształcenie formalne jest na poziomie krajowym (11,3%), a większy od krajowego jest udział w kształceniu pozaformalnym (22% wobec 21,4%), a szczególnie w kształceniu nieformalnym (35,0% wobec 31,4%); dane te warto mieć na uwadze szczególnie w odniesieniu do planowania interwencji w zakresie kształcenia dorosłych.
4. Wg danych Eurostatu w 2017 roku 3,3% ludności woj. opolskiego w wieku 25-64 lat uczestniczyło w dowolnej formie kształcenia lub szkolenia, co jest wartością niższą od ogólnej w kraju, ale warto odnotować kolejny rok wzrostu wskaźnika (w poprzednich latach notowany był spadek).
5. Wysokie kwalifikacje (w tym językowe) mieszkańców zwiększające atrakcyjność inwestycyjną regionu³⁸.

Te ogólne tendencje można uznać m.in. za pozytywny efekt oddziaływania RPO WO na obszar edukacji. Jeszcze w *Raporcie z monitoringu Strategii Rozwoju Województwa Opolskiego do 2020 r. za okres 2013-2015* podkreślano, że realizowane były projekty włączające 57 szkół zawodowych, rozwinięto system prognozowania potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych, ufundowano 232 stypendia doktoranckie oraz 727 stypendiów dla najzdolniejszych uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ponadto przeszkolono ponad trzy tysiące pracowników w 552 firmach w ramach środków z WUP³⁹. Te pozytywne trendy podtrzymano w następnych latach. W 2019 roku przyznano: 5 stypendiów dla studentów, 4 stypendia dla doktorantów, 40 nagród Marszałka Województwa Opolskiego Prymus Opolszczyzny oraz 1 Nagrodę Specjalną w tej kategorii, 1 nagrodę Professor Opoliensis oraz 1

³⁸ Poszczególne dane podano za: Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie 2030 – diagnoza regionalna. Opracowanie na potrzeby Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2030 roku*, Opole czerwiec 2020, s. 44.

³⁹ Za: Tamże, s. 42.

wyróżnienie, 6 nagród za szczególne osiągnięcia w dziedzinie edukacji oraz 4 nagrody organu prowadzącego. Podczas Regionalnego Święta Edukacji w październiku 2019 roku przyznano nagrody i stypendia za rok szkolny/akademicki 2018/2019 w łącznej kwocie 88 500 zł. Natomiast od stycznia 2019 roku do lipca 2019 wypłacane były stypendia dla studentów i doktorantów za rok akademicki 2017/2018 w łącznej kwocie 45 500 zł⁴⁰.

W tym samym czasie WUP wraz z Powiatowymi Urzędami Pracy promowały i kształtowały postawy przedsiębiorcze poprzez udzielanie dotacji na rozwój własnego biznesu dla osób bezrobotnych oraz refundowały pracodawcom koszt utworzenia nowych miejsc pracy, w wyniku czego około trzy tysiące osób otworzyło własną działalność gospodarczą.

Pozytywne tendencje w odniesieniu do realizacji programów edukacyjnych dostrzegano także w następnych latach. W raporcie *Oszacowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego – Liczba osób znajdujących się w lepszej sytuacji na rynku pracy sześć miesięcy po opuszczeniu RPO WO 2014-2020* autorzy, na podstawie przeprowadzonych badań społecznych (ankiety), twierdzą: „W związku z tym należy pozytywnie ocenić kryterium skuteczności programu, pod względem oceny osiągniętej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego *Liczba osób znajdujących się w lepszej sytuacji na rynku pracy sześć miesięcy po opuszczeniu Programu*. Wartość wskaźnika dla projektów realizowanych w OP 7 (Działania 7.4, 7.5, 7.6); OP 8 (Działania 8.1, 8.2, 8.3); OP 9 (Działania: 9.1, 9.2, 9.3), w których udział wzięły osoby pracujące, które rozpoczęły udział we wsparciu od początku realizacji programu (tj. od 1 stycznia 2014 roku i zakończyły z dniem 30 czerwca 2018 roku) wynosi 9,24% (o 2,24 pp. przewyższającym wartość docelową wskaźnika do 2023 r.)”⁴¹.

W praktyce przekładając to na konkretne działania w interesującym nas obszarze edukacji poszczególne wartości wyniosły:

- Działanie 9.1 - 3,2% całkowitej liczby respondentów, którzy znaleźli się w lepszej sytuacji na rynku pracy 6 miesięcy po opuszczeniu programu;
- Działanie 9.2 – 17,20% całkowitej liczby respondentów, którzy znaleźli się w lepszej sytuacji na rynku pracy 6 miesięcy po opuszczeniu programu;

⁴⁰ Zarząd Województwa Opolskiego, *Raport o stanie województwa opolskiego za rok 2019*, Opole maj 2020, s. 73.

⁴¹ Samorząd Województwa Opolskiego, *Oszacowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego – Liczba osób znajdujących się w lepszej sytuacji na rynku pracy sześć miesięcy po opuszczeniu RPO WO 2014-2020*, Opole maj 2019, s. 23.

- Działanie 9.3 – 9,74% całkowitej liczby respondentów, którzy znaleźli się w lepszej sytuacji na rynku pracy 6 miesięcy po opuszczeniu programu.

Dane te są bardzo istotne, niemniej na tym etapie badań należy stwierdzić, że są one również niezwykle ograniczone. Z punktu widzenia zakładanych wskaźników badanie takie daje oczywiście określony rodzaj wiedzy. Niemniej jednak, nie dowiadujemy się z niego nic na temat motywacji, decyzji, argumentacji i różnych innych znaczeń i interpretacji, jakie badani przypisują swojej sytuacji. Na podstawie badań ankietowych można uzyskać ważne twarde dane, jak awans, zmiana pracy, lepsze zarobki, a także poczucie satysfakcji, niemniej zupełnie nie wnikamy w bardziej subtelne parametry postrzegania rzeczywistości społecznej przez osoby badane. Z tego powodu autorzy niniejszego raportu wyrażają nadzieję, że późniejsze badania ewaluacyjne w większym stopniu będą oparte na badaniach społecznych w odniesieniu do samych uczestników projektów (szczególnie nauczycieli i uczniów), łącząc jednocześnie metody ilościowe z jakościowymi

Ten pozytywny potencjał Opolszczyzny w odniesieniu do edukacji jest niestety podkopywany różnymi tendencjami negatywnymi. W raporcie *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku* wśród czynników, które mają kluczowe znaczenie na rozwój województwa opolskiego bezpośrednio w obszarze edukacji wskazano „niski poziom uczestnictwa w edukacji ustawicznej i niższą niż w innych województwach dostępność infrastruktury informatycznej w edukacji”. Jednocześnie czynnik ten skorelowano z dwoma innymi: migracjami krajowymi i zagranicznymi, w tym migracjami edukacyjnymi oraz z dobrymi warunkami życia. Warto szczególnie podkreślić zjawisko, które nie pojawiło się w wielu analizowanych przez nas dokumentach strategicznych i ewaluacyjnych, mianowicie migracji edukacyjnych, które wiążą się jednocześnie z migracjami do innych województw. Zdaniem autorów omawianego dokumentu to jeden z wymiarów kryzysu demograficznego w regionie⁴². Mając tego świadomość należy procesy edukacji, w tym kształcenia ustawicznego wiązać z interesującą ofertą edukacyjną adekwatną do potrzeb regionalnych, która przynajmniej w części zahamuje procesy migracyjne motywowane celami edukacyjnymi.

⁴² Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku*, Opole 2018, s. 18.

Wśród wyzwań Opolszczyzny w odniesieniu do obszaru edukacji bardzo często pojawia się, jak przekonamy się przy analizie konkretnych wniosków i rekomendacji, niski stopień zainteresowania kształceniem ustawicznym. Zwraca się uwagę, że odsetek osób dorosłych (wiek 25-64) uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu wśród wszystkich osób dorosłych w tym wieku wyniósł w roku 2017 w regionie opolskim 3,40, czyli pozostawał niski, przy średniej krajowej 3,58. Autorzy raportu *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim...* prognozują, że w 2030 roku wskaźnik ten osiągnie wartość 3,57. Niska wartość tego wskaźnika powinna niepokoić ponieważ **kształcenie ustawiczne uznaje się za główną siłę napędową rozwoju gospodarki**. Należy więc skupić się już teraz na odwróceniu negatywnych tendencji chociażby poprzez uatrakcyjnienie oraz uelastycznienie oferty przekwalifikowania osób dorosłych (w tym tych o najniższym poziomie umiejętności). Z tego powodu autorzy niniejszej analizy twierdzą, że tak ważne jest **wspieranie inicjatyw w zakresie kompetencji transferowalnych**⁴³ od wczesnych etapów edukacji, w tym szczególnie na poziomie edukacji zawodowej. W *Projekcie Umowy Partnerstwa dla Realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce* podkreśla się, iż: „Rozwijająca się dynamicznie gospodarka wymaga od osób wchodzących na rynek pracy nie tylko odpowiednich umiejętności praktycznych „szytych na miarę” potrzeb przyszłych pracodawców, ale również gotowości do zmian, elastyczności czy kreatywności”⁴⁴. Wnioski te rozwijamy w dalszej części analizy. Warto w tym miejscu zauważyć, iż wg danych Eurostat w 2018 r. odsetek dorosłych Polaków w wieku 25-64 lata uczestniczących w kształceniu i szkoleniu dorosłych wyniósł 5,7%, co było najwyższą wartością tego wskaźnika dla Polski od 2000 r.⁴⁵. Ale już w kolejnym roku, wskaźnik ten spadł do 4,8%. Należy w tym miejscu nadmienić, iż z pośród krajów UE najwyższym wskaźnikiem na poziomie 34,3% mogła pochwalić się Szwecja, przy średniej dla UE na poziomie 11,3%. Zauważyć należy, iż odsetek dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia najwyższy jest w krajach skandynawskich (wg danych za 2019 r.: Dania – 25,3%, Finlandia – 29,0%, Norwegia – 19,3%), natomiast w diametralnie odmiennej sytuacji z najniższymi wskaźnikami, nie przekraczającymi

⁴³ Kompetencje transferowalne obejmują umiejętności pozwalające na rozwój zawodowy w różnych i odmiennych przedsiębiorstwach, zróżnicowanych rolach zawodowych (w tym samym lub innym przedsiębiorstwie) oraz na różnych etapach kariery. Umożliwiając skuteczne działanie w różnych kontekstach zawodowych, grupach zadaniowych pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego.

⁴⁴ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Projekt Umowy Partnerstwa dla Realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, Warszawa 2020, s. 50.

⁴⁵ Dane na podstawie: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-56_pl [dostęp 12.07.2020].

3% są: Rumunia (1,3%), Bułgaria (2,0%), Macedonia (2,5%) oraz Macedonia Północna (2,8%)⁴⁶.

Wyzwania społeczne województwa opolskiego a kierunki działań edukacyjnych

Obraz potencjału edukacji nie będzie pełny jeżeli nie umiejscowimy go w szerszym kontekście społecznym, szczególnie najważniejszych wyzwań społecznych. W przekonaniu autorów niniejszej analizy omawiając szeroki, społeczny kontekst działań edukacyjnych należy uwzględnić takie problemy, jak kapitał społeczny, kryzys demograficzny, problemy z tożsamością regionalną mieszkańców Opolszczyzny, ale i kwestie związane z jakością życia i szeroko rozumianym rozwojem społecznym.

Interesującym źródłem w zakresie wyżej wymienionych wyzwań jest dokument *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku*. Nie tylko nie spogląda się w nim na edukację redukcjonistycznie, ale różne subobszary życia społecznego zestawia się między sobą w gęstej siatce relacji i korelacji. Raport opiera się na założeniu, że planowanie kierunków określonego obszaru życia społecznego, w tym edukacji, nie powinno ograniczać się do wskazaniach dominujących powiązań (np. z rynkiem pracy), ale raczej ich zróżnicowania i wieloaspektowości. Pozwoli to uchwycić, że edukacja w równym stopniu, co z rynkiem pracy wiąże się z siłą społeczeństwa obywatelskiego i kapitałem społecznym, że jest ona swego rodzaju siłą napędową społeczeństwa, a tendencje negatywne w tym zakresie mogą wpłynąć na różne dysfunkcje w systemie społecznym i gospodarczym (w tym w obszarze pracy). Przykładowo, dopiero analizując siatkę powiązań między różnymi obszarami życia społecznego dostrzeżemy, iż w odniesieniu do edukacji powinien martwić nas trend wskazujący na słaby rozwój społeczeństwa obywatelskiego oraz niską aktywność kulturalną mieszkańców. W naszym przekonaniu, może to być jeden z czynników hamujących rozwój praktyk kształcenia ustawicznego. Z drugiej strony, potwierdza to nasze założenia, że bardzo ważnym aspektem nauczania powinno być kształtowanie kapitału kulturowego oraz siły społeczeństwa obywatelskiego. Można postawić tezę, że angażująca się w życie społeczno-kulturalne jednostka będzie zarazem bardziej zainteresowana różnymi formami kształcenia ustawicznego, będzie ona bardziej mobilna na rynku pracy, w tym także na regionalnym, co sprawi, że nie będzie migrować do innych

⁴⁶ Dane za: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 03.10.2020].

regionów lub za granicę. Wiele z tych tez znalazło swoje potwierdzenie w zogniskowanym wywiadzie grupowym przeprowadzonym na potrzeby tego raportu z pracownikami Departamentu Edukacji i Rynku Pracy UMWO.

Analiza kierunków planowania interwencji edukacyjnych powinna uwzględniać szczególnie wyzwania strukturalne. Zdaniem badaczy zajmujących się rozwojem regionu opolskiego oraz planowaniem strategicznym w tym zakresie nadrzędnym problemem rozwojowym, oddziałującym na wszelkie aspekty życia zbiorowego, będzie (już jest) kryzys demograficzny; przede wszystkim malejąca liczba ludności, ujemny przyrost naturalny, a także starzenie się społeczeństwa⁴⁷. Warto jednocześnie zauważyć, że edukacja jest ulokowana zarówno po stronie niektórych przyczyn (migracje edukacyjne), jak i skutków (spadające znaczenie Opola jako ośrodka akademickiego; spadająca liczba studentów). Oznacza to, że mądrze planowane interwencje w obszarze edukacji mogą przyczynić się (po stronie przyczyn) do częściowej chociaż minimalizacji kryzysu demograficznego. Z kolei, spoglądając na skutki – pozytywne regulowanie kryzysu demograficznego będzie przyczyniać się również do pożądaných skutków w obszarze edukacji. Problem depopulacji w regionie opolskim i jego znaczenie dla różnych wyzwań społecznych, w tym zakresie edukacji stał się również przedmiotem odrębnego raportu pt. *Programowanie działań zaradczych w zakresie depopulacji dla województwa opolskiego*. I w tym przypadku podkreśla się, że na sytuację demograficzną, a tym samym depopulację w regionie wpływają m.in. migracje edukacyjne. W wielu przypadkach młodzi, zdolni ludzie, którzy wyjechali nie wracają już do Opola lub regionu opolskiego. Należy jednocześnie pamiętać, że migrują osoby najbardziej świadome, mobilne, ale też najbardziej zdeterminowane. A więc osoby, które nastawione są na wysoką jakość kształcenia, ale i aktywne poszukiwanie pracy. Warto zwrócić uwagę, że to potencjalni beneficjenci kształcenia ustawicznego w przyszłości. W tym kontekście, można sformułować istotny poznawczo wniosek, iż edukacja ustawiczna winna być skorelowana z warunkami życia, a w ostatecznej instancji z jakością kapitału ludzkiego. „Kapitał ludzki to jeden z najważniejszych czynników determinujących możliwości rozwojowe regionu sprzężony z procesami demograficznymi. Znaczącym czynnikiem wpływającym na rozwój kapitału ludzkiego jest kształcenie ustawiczne”⁴⁸. Mając na uwadze znaczenie tendencji demograficznych, w tym przede wszystkim depopulacji twierdzimy, że bardzo istotne jest

⁴⁷ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych...*, s. 16–17.

⁴⁸ Tamże, s. 15.

powiązane wyzwania edukacyjne z działaniami na rzecz przeciwdziałania migracjom, w tym migracjom edukacyjnym.

W przekonaniu autorów niniejszego raportu, z punktu widzenia absolwentów szkół ponadpodstawowych takie czynniki, jak dostęp do dobrze płatnej pracy są kluczowe, ale ważna jest także jakość życia w regionie i możliwości uczestnictwa w życiu kulturalno-rozrywkowym. Odrębną zmienną pozostaje zakorzenienie regionalne. Rzadziej będą wyjeżdżać (albo częściej wracać, jeżeli już wyjechały) osoby, które czują przynależność tożsamościową do regionu. Są to również wyzwania edukacyjne. Autorzy raportu zakładają (choć należy to pogłębić badawczo), że osoby, które mają dostęp do kształcenia w zakresie kultury regionalnej, historii lokalnej, wielokulturowości mogą chętniej i bardziej świadomie zostawać w miejscu zamieszkania (lub finalnie wracać). Uważamy, że te osoby mogą nie tylko wzbogacać rynek pracy, ale będą też chętnie uczestniczyć w różnych formach kształcenia ustawicznego. Warto więc powiązać interwencje edukacyjne ukierunkowane na rynek pracy z działaniami na rzecz przeciwdziałania depopulacji na różnych polach. W tym kontekście, a więc budowania silniejszej wspólnoty lokalnej, należy także postrzegać rekomendowane w raporcie *Programowanie działań zaradczych w zakresie depopulacji dla województwa opolskiego* programy dla reemigrantów, np. wprowadzenie dodatkowych lekcji wyrównawczych z języka polskiego dla dzieci reemigrantów w opolskich placówkach edukacyjnych, które często wykazują deficyty w zakresie języka ojczystego⁴⁹.

Za niewystarczający, czy wręcz ograniczający uważamy jednak pomysł z tego opracowania, który mówi o potrzebie tworzenia unikatowych kierunków studiów na uczelniach regionalnych. W naszym przekonaniu wynika to z niezrozumienia socjo-kulturowych realiów Opolszczyzny. To nie brak oferty edukacyjnej sprawia, że ludzie z regionu wyjeżdżają, ale dwa nieco odmienne czynniki. Po pierwsze, jeżeli chodzi o maturzystów, Opole wydaje im się ośrodkiem mniej atrakcyjnym niż Wrocław, czy Katowice, które mają w dużo większym stopniu charakter metropolitalny. Tymczasem stolica regionu opolskiego wprost określana jest jako ośrodek międzymetropolitalny. Po drugie, dostęp do atrakcyjnych miejsc pracy dla absolwentów szkół zawodowych lub wyższych. I w tym przypadku często wygrywa Wrocław lub Katowice. Z tego powodu podkreślamy konieczność działań edukacyjnych na rzecz głębszego zakorzenienia ludzi w regionie. Uważamy więc, że kierunki studiów nie muszą być

⁴⁹ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Programowanie działań zaradczych w zakresie depopulacji dla województwa opolskiego. Wnioski i rekomendacje z badania pn. „Wpływ depopulacji na perspektywę rozwojowe województw: opolskiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego”*, Opole grudzień 2019, s. 59.

unikatowe (choć będzie to dobre uzupełnienie oferty akademickiej), a wystarczy dostosować je do potrzeb lokalnego rynku pracy i specyfiki regionalnej i subregionalnej, także poprzez inwestowanie w jakość kształcenia. Z tego powodu ważny jest postulat z omawianego raportu o depopulacji, że głębsza integracja edukacji i rynku pracy powinna się dokonywać poprzez uwzględnianie potrzeb regionalnych inteligentnych specjalizacji.

Wyzwania demograficzne nie odnoszą się wyłącznie do migracji. To także zaburzona struktura ludności według wieku ekonomicznego, przede wszystkim nasilone procesy starzenia się społeczeństwa. Mając na uwadze ten czynnik uznajemy za niezwykle istotne jego powiązanie ze wzrostem znaczenia kształcenia ustawicznego. W naszym przekonaniu, takie pozytywne skorelowanie tego trendu szczególnie z edukacją osób starszych poprawiłoby szanse osób 50+ na rynku pracy. Z drugiej strony, rosnąć będzie potrzeba fachowej opieki oraz różnych usług dla osób starszych, co może być również przedmiotem i tematem kursów oraz szkoleń w zakresie edukacji ustawicznej.

4.2 Wnioski w odniesieniu do Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020 Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju

Planowanie FUE powinno mieć na uwadze również regulacje prawne, które wyznaczają ramy określające warunki i procedury realizacji krajowych i regionalnych projektów operacyjnych współfinansowanych ze środków EFS. Ponieważ wytyczne stosownego Ministerstwa odnośnie FUE dopiero się ukażą (co zrozumią), stąd dążąc do ukazania ograniczającego wpływu regulacji krajowych odnośnie RPO, a w przyszłości FUE, należy oprzeć się na obowiązującym obecnie dokumencie pt. *Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014–2020 Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju*. Regulacja ta wyznacza jednolite warunki i procedury realizacji interwencji EFS w ramach RPO, w zakresie usług edukacyjnych, zarówno w obszarze edukacji przedszkolnej, kształcenia ogólnego, kształcenia i szkolenia zawodowego, edukacji osób dorosłych, jak i szkolnictwa wyższego. Dokument ten ma zapewnić zgodność działań podejmowanych w celu tematycznym 10 z udziałem środków EFS z polityką krajową w obszarze edukacji.

W zakresie zainteresowań autorów niniejszego raportu nie była analiza *Wytycznych*, które są regulacją obowiązującą, odnoszącą się do RPO WO, ale przyjrzenie się im pod kątem potencjalnych utrudnień w zakresie realizacji projektów w obszarze edukacji w regionie opolskim. Autorzy analizy wyrażają przekonanie, że wnioski i rekomendacje, które poczynią być może sprawią, że przyszłe *Wytyczne*, które odnoszą się będą do nowych programów operacyjnych (np. FUE) uwzględnią sygnalizowane problemy, dzięki czemu będą lepiej służyć Instytucji Zarządzającej i Instytucjom Pośredniczącym. Należy przy tej okazji zwrócić uwagę, że sama analiza dokumentów jest w tym zakresie najmniej przydatna ponieważ bez znajomości realnych działań mało z niej wynika. Autorzy dokonali analizy *Wytycznych* pod kątem potencjalnych problemów w realizacji interwencji edukacyjnych, ale najważniejszą wiedzę w tym zakresie pozyskali w ramach wywiadów eksperckich. Należy zwrócić uwagę, że równie ważne pod tym kątem byłoby przeprowadzenie badań społecznych, szczególnie z udziałem osób reprezentujących instytucje składające wnioski o dofinansowanie interwencji edukacyjnych. Autorzy rekomendują takie badanie jeszcze w ramach kolejnych badań i ewaluacji nowego projektu FUE.

Z przeprowadzonych wywiadów wyłania się kilka wniosków odnośnie ograniczającego charakteru *Wytycznych*. Wnioski te winny być szczególnie użyteczne dla właściwego Ministerstwa pod kątem opracowywania nowych wytycznych. Analiza wykazała:

- 1) *Wytyczne* nie uwzględniają specyfiki regionalnej. To regulacja odnosząca się zarówno do programów krajowych, jak i regionalnych, a przez to ma charakter zbyt ogólny, nie do końca adekwatny, przynajmniej jeżeli chodzi o niektóre kierunki działań, do realiów społecznych danego regionu.
- 2) Bieżące *Wytyczne* działają ograniczająco w zakresie możliwych interwencji edukacyjnych w ramach kształcenia ustawicznego. Z wywiadów wynika, że ograniczanie się w tym obszarze wyłącznie do TIK oraz nauki języków obcych to zdecydowane zawężenie potencjału edukacji dorosłych.
- 3) *Wytyczne* działają ograniczająco również w odniesieniu do możliwego łączenia różnych interwencji edukacyjnych wpisujących się w różne typy kształcenia. Część rozmówców wskazywała więc, że *Wytyczne* hamują możliwość kompleksowej, czy też systemowej realizacji projektów.
- 4) Zwracano również uwagę na to, że *Wytyczne* promują twarde, wskaźnikowe nachylenie założeń przy planowaniu interwencji. Oznacza to zdaniem rozmówców, że realizacja wskaźnika jest ważniejsza od realnego zaspokajania potrzeb społecznych. Na przykład

przedstawiciele Aglomeracji Opolskiej postulowali, że należy dać większą swobodę instytucjom w zakresie realizacji działań edukacyjnych, a to wymaga spojrzenia bardziej zniuansowanego, zróżnicowanego. Postuluje się więc bardziej jakościowe podejście, które pozwala wyłapać realne potrzeby i motywacje ludzi. Wielokrotnie podczas rozmów pojawiał się taki mniej więcej przykład: „to że określona liczba ludzi uczestniczy w programie nie powoduje, że posiadło się realizowane w ramach tego programu kompetencje”.

- 5) Zwracano również uwagę, że *Wytyczne* napisane są ciężkim, biurokratycznym językiem, kompletnie niezrozumiałym dla instytucji starających się o dofinansowanie projektów, ale sprawiającym także trudności przedstawicielom IZ RPO WO oraz IP RPO WO, którzy wiele razy narzekali na problem z wieloznacznością przepisów zawartych w *Wytycznych*. Niejednokrotnie generowało to różnice interpretacyjne pomiędzy różnymi podmiotami UMWO. Zagmatwany charakter *Wytycznych* ma bezpośrednie przełożenie na realizowane projekty, które jak wynika z analizy bardzo często są powielane. Jak zauważano w wywiadach, jest to wynik tego, że projekty które otrzymały dofinansowanie są powielane w kolejnych latach. Jedną z przyczyn tego typu praktyk jest problem z niezwykle szerokim i złożonym zakresem przepisów, z którymi muszą zmierzyć się potencjalni beneficjenci oraz z ich interpretacją. Z tego powodu, w trakcie wywiadów pojawiły się sugestie wskazujące, iż dokumentacja konkursowa powinna być jasna i przejrzysta, szczególnie dotycząca interpretacji wytycznych. Jak wskazywano, powinna być wspólna, przygotowana przez Instytucję Zarządzającą, metodologia dotycząca realizacji wskaźników oparta na spójności i systemowości działania.
- 6) Niektóre zapisy *Wytycznych* należy głębiej przeanalizować ponieważ nie zostały przeniesione kompleksowo na płaszczyznę planowanych interwencji edukacyjnych. Rekomenduje się dogłębniejsze zweryfikowanie tej kwestii, czy wynika to z ograniczeń samych *Wytycznych*, czy innych okoliczności. Przykładowo, podrozdział 6.2 *Wytycznych* stanowi o centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego. Obszar ten został niedostatecznie zdaniem autorów ujęty w RPO WO oraz w FUE. Nie oznacza to oczywiście, że nie mówi się o doposażeniu pracowni, czy zakupie pomocy dydaktycznych do kształcenia zawodowego. Niemniej, w *Wytycznych* centra stanowią rodzaj zorganizowanej pomocy i sformalizowanego wsparcia. Tymczasem w RPO WO te kwestie zostały przerzucone do PI 10a, a więc obszaru inwestycji infrastrukturalnych związanych z celem tematycznym 10. Nie zostały one jednak włączone w zakres

merytoryczny OP IX dotyczącej wsparcia interwencji w zakresie edukacji. Tymczasem, w podrozdziale 6.2 *Wytycznych* mówi się nie tylko o tworzeniu i modernizacji centrów (jak podaje to RPO WO), ale również o szerokiej palecie działań podejmowanych przez te jednostki. Przykładowo można rozpatrzeć punkt 6 lit. b tego podrozdziału, gdzie pojawia się zapis wskazujący na „rozszerzenie lub dostosowanie oferty edukacyjnej świadczonej przez szkoły i placówki systemu oświaty prowadzące kształcenie zawodowe wchodzące w skład CKZ, CKZiU lub innych zespołów realizujących zadania CKZ lub CKZiU do realizacji nowych zadań”. Znamienne, że nie ma na ten temat nic w SZOOP, a więc w dokumencie, który ustala zasady i warunki finansowania działań i poddziałań w ramach RPO WO. Zagadnienie to zostało rozwinięte w metaanalizie wniosków i rekomendacji.

4.3 Metaanaliza wniosków i rekomendacji sformułowanych w badaniach i ewaluacjach w okresie 2014-2020

Na wstępie należy zaznaczyć, że zarówno cel v FUE odnoszący się do kształcenia przedszkolnego, ogólnego i zawodowego, jak i cel vi, który odnosi się głównie do kształcenia ustawicznego – w zakresie ogólnym, pod względem merytorycznej sensowności, społecznego znaczenia i aksjologii, a także formalnego kształtu nie budzą wątpliwości. Są one w dużej mierze kontynuacją celów przyjętych w RPO WO. Podobnie jest z planowanymi interwencjami edukacyjnymi. W zasadzie wszystkie interwencje z RPO WO zostają zachowane w FUE, chociaż czasami różnie są rozłożone ich akcenty. Przykładowo, w RPO WO podkreśla się przygotowanie nauczycieli do prowadzenia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w FUE nie ma póki co tego dookreślenia.

Bez względu na podobieństwo (czy wręcz pewną ciągłość) FUE w stosunku do RPO WO, poszczególne interwencje wymagają pogłębionej ewaluacji. Należy nie tylko zastanowić się nad poszerzeniem katalogu działań, które dotąd zapisano, ale i pochylić nad należytych przepracowaniem tych, które zaplanowano mając na uwadze takie kryteria, jak odbiorcy, wskaźniki, monitoring, dostosowanie do realiów społecznych, promocja itd.

Poniżej przedstawiamy analizę najważniejszych wniosków i rekomendacji, najczęściej na podstawie różnych dokumentów (raporty ewaluacyjne, strategie), wzbogaconą o wnioski płynące ze zrealizowanych zogniskowanych wywiadów grupowych oraz z literatury naukowej.

W celu uporządkowania rozważań, ta część analizy będzie realizowana na trzech płaszczyznach odnoszących się do trzech rodzajów kształcenia: ogólnego, zawodowego i ustawicznego. W obrębie każdego typu kształcenia będą czynione bardziej szczegółowe kategoryzacje. Poziom szczegółowości zależy przede wszystkim od znaczenia danego zagadnienia. W celu większej wyrazistości najważniejsze (czyli nie wszystkie, a jedynie te, które uznaje się za konieczne do realizacji) wnioski i rekomendacje zostały ujęte w specjalnej tabeli na końcu raportu.

Weryfikując poszczególne wnioski i rekomendacje skupiamy się przede wszystkim na tych, które mają ciągłe zastosowanie albo przynajmniej należy wziąć je pod uwagę. W niektórych przypadkach pokażemy nieaktualność albo ograniczony charakter danego wniosku lub rekomendacji przedstawionych w analizowanym dokumencie proponując zarazem stosowną aktualizację. Wszystkie rozważania w metaanalizie opierają na założeniach teoretycznych, które przedstawiono we wprowadzeniu.

4.3.1 Systemowe planowanie interwencji edukacyjnych

W poszczególnych raportach, analizowanych badaniach społecznych, a także przeprowadzonych na potrzeby tej analizy wywiadach, szczególnie często pojawiał się postulat systemowego podejścia do interwencji edukacyjnych, któremu można przypisać charakter strategiczny. Rekomendację odnoszącą się do konieczności ujęcia systemowego można uznać za nadrzędną w stosunku do wszystkich pozostałych rekomendacji odnoszących się do poszczególnych typów kształcenia oraz różnych rodzajów interwencji edukacyjnych. Nie jest to postulat jednowymiarowy. Wyróżnić można w tym zakresie kilka aspektów.

Po pierwsze, wskazuje się konieczność bardziej kompleksowego (łącnego) traktowania poszczególnych typów kształcenia, dostrzegając ich powiązania. Zwraca się uwagę, żeby poszczególne interwencje były względem siebie kompatybilne, maksymalnie splecione, a nie planowane i realizowane oddzielnie. Wydaje się, że projekt FUE daje, przynajmniej częściowo, już na poziomie planowania tego typu możliwości. W RPO WO kształcenie ogólne i zawodowe było rozbite na dwa odrębne cele (cel 2 PI 10i oraz cel 3 PI 10iv). W przypadku FUE zostały one połączone, co może prowadzić do pewnego zagmatwania, ponieważ nie są to obszary całkowicie zbieżne. Przykładowo, przedstawiciele IZ RPO WO postulowali w wywiadach, że należy rozdzielić wsparcie stypendialne na uczniów kształcenia ogólnego

i zawodowego. Słuszna to uwaga uwzględniająca specyfikę nauczania i uzyskiwane wyniki przez uczniów. Bez względu jednak na postulowaną w zakresie wsparcia stypendialnego rozdzielną powiązanie kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie celów przedstawionych w FUE wyraża systemowy i kompleksowy charakter planowanych interwencji i należy taką konstrukcję celów uznać za zasadną i pożądaną.

Tak rozumiana systemowość była szczególnie mocno podkreślana w wywiadach eksperckich. Jeden z rozmówców tak przedstawił swoją opinię w tym zakresie: „Edukacja jest narzędziem rozwoju społecznego. Dlatego ważne jest spojrzenie na cele jakie chcemy osiągnąć i po co to robimy. Patrzymy na edukację od najmniejszego przedszkolaka tak, żeby umiał nie tylko współpracować z innymi ale i samym sobą. Stąd nasze projekty przekrojowe, które w efekcie końcowym przygotowują do rynku pracy”. Warto przywołać kolejny głos, który pojawił się w dyskusji: „Najważniejsze problemy powinny być realizowane systemowo. Jesteśmy w stanie przekonywać by pewne działania były realizowane w szerszym kontekście, systemowo, a nie tylko poprzez realizację pojedynczych małych projektów”.

Po drugie, systemowość planowania interwencji edukacyjnych oznacza synergiczne łączenie nauczania i kształtowania kompetencji zawodowych, co podkreślali szczególnie przedstawiciele Departamentu Edukacji i Rynku Pracy UMWO. Wyzwanie to ma swoje odzwierciedlenie w dyskursie naukowym. Jak twierdzi Francesco Pastore należy wdrażać na wszystkich poziomach systemu edukacyjnego zasadę dualności w przeciwieństwie do zasady sekwencyjności. Sekwencyjny system przechodzenia ze szkoły do pracy to taki, w którym kompetencje związane z pracą są generowane po ukończeniu kształcenia ogólnego, tymczasem misją systemu edukacji powinno być nie tylko generowanie wykształcenia ogólnego, ale także (ogólnych i praktycznych) kompetencji zawodowych⁵⁰. W tym kontekście należy rozpatrywać również częsty postulat pojawiający się w wywiadach i wielu raportach, dotyczący konieczności tzw. upraktycznienia wiedzy. Autorzy niniejszej analizy zalecają jednak w tym zakresie pewną ostrożność i wyważenie. Warto mieć na uwadze, że w badaniach nad systemem dualnym w kontekście rynku pracy wykazano, że to nie wiedza teoretyczna jest problemem (poza oczywistymi sytuacjami, że jest ona np. przestarzała), ale brak jest jej powiązania z wiedzą praktyczną. Mało tego, pracodawcy pytani w badaniach wprost o te zagadnienia, uważali, że wiedza teoretyczna jest kluczowa z punktu widzenia przyswajania wiedzy praktycznej bowiem dopiero w szerszym kontekście wiedzy teoretycznej można odpowiednio

⁵⁰ F. Pastore, *New Education Models for the Workforce of the Future*, „IZA Policy Paper” 2018, nr 143.

usytuować wiedzę praktyczną. Należy również pamiętać, co wykazano w badaniach, że pracodawcy bardzo często narzekają nie tyle na poziom wiedzy i umiejętności pracowników, ale czynią to przez pryzmat potrzeb własnego przedsiębiorstwa, chociaż często w kategoriach bardziej uniwersalnych. Potencjalna jest w tym zakresie kolizja oczekiwań. Z punktu widzenia szkolnictwa (w tym finansowanych z EFS interwencji edukacyjnych) ważne jest, żeby kształcić w taki sposób, żeby przyszły pracownik potrafił się zaadaptować do potrzeb różnych zakładów, a nierzadko i branż. Pracodawca pragnie natomiast pracownika (zgodnie z własnym interesem) od razu przystosowanego do warunków jego konkretnego zakładu. W interesie społecznym jest kształcenie na potrzeby rynku pracy, a nie konkretnych zakładów pracy⁵¹.

Po trzecie, systemowość oznacza, że regionalnych interwencji edukacyjnych nie odnosi się wyłącznie do poziomu lokalnego, ważne jest bowiem, żeby płaszczyznę regionalną wiązać z krajową. Zwraca się na to uwagę w *Ocenie efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach PI 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy*. W raporcie tym pojawia się następująca refleksja: „Czynnikiem zwiększającym szanse na synergii powinna być też równoczesna realizacja działań PO WER i RPO, bo dzięki temu odbiorcy indywidualni mogą korzystać w większym stopniu z rozwiązań systemowych, ogólnokrajowych. Nie zawsze jednak udaje się zachować współwystępowanie projektów PO WER i RPO: wtedy na przykład instytucje wspomagania i dyrektorzy szkół korzystają ze wsparcia krajowego, natomiast nauczyciele nie mają dostępu do wsparcia z RPO w tym samym obszarze. Dlatego tak istotne jest synergiczne prowadzenie interwencji w ramach PO WER i RPO”⁵².

Po czwarte, systemowość wiąże się z tym, że poszczególne planowane interwencje albo związane z nimi kryteria czasami ciężko przypisać do jednego typu kształcenia, ponieważ mają one duże szerszy charakter i w zamyśle mają wykazywać bardziej wieloaspektowe oddziaływanie. Mamy tu do czynienia z postulatami o horyzontalnym charakterze pasującymi do wszystkich (lub większości) interwencji.

Przykładowo, kompetencje miękkie są ważne w szkoleniu zawodowym i ustawicznym, ale pewne poszerzające aspekty powinny być uwzględniane także na etapie kształcenia

⁵¹ Na temat relacji pomiędzy wiedzą praktyczną i teoretyczną w odniesieniu do systemu dualnego, jego założeń oraz opinii przedsiębiorców na jego temat zob.: A. Drosik, K. Minkner, *Opracowanie szczegółowych rekomendacji nt. Potrzeb rynku pracy w kontekście kształcenia dualnego. Raport z badań*, Opole 2014.

⁵² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy. Raport końcowy*, Warszawa 2020, s. 100.

ogólnego. Tak samo jest z doradztwem zawodowym, które ma znaczenie zarówno w szkole podstawowej, ale i zawodowej. Przy okazji należy podkreślić, że niektóre z tych ogólnych rekomendacji, chociaż mają spójne założenia, to konkretyzacje mogą iść w odmiennym kierunku. Inne będzie więc doradztwo zawodowe w szkole podstawowej, kiedy działania te mają na celu ukierunkowanie młodego człowieka na wybór ścieżki zawodowej z uwzględnieniem jego predyspozycji, a inne w szkole zawodowej, kiedy wybór zawodu został już dokonany, a ważniejsze jest np. kształtowanie kompetencji transferowalnych, żeby dana osoba dostrzegała potencjalne możliwości przyszłego przekwalifikowywania się. Szczególnym rodzajem rekomendacji o charakterze strategicznym jest również ukierunkowanie działań na cele ważne społecznie, a nie na realizację wskaźników, które nie mogą być ważne same w sobie. Najczęściej chodzi tu o konstrukcję tych wskaźników, które zakładają przykładowo, że uczestnictwo w kursie oznacza z założenia nabycie wiedzy i umiejętności.

W odniesieniu do wszystkich rodzajów kształcenia (szczególnie jednak ogólnego i zawodowego) wpisać można także postulat większego uspołecznienia interwencji w zakresie przedsiębiorczości. Postulowane w różnych strategiach działania w tym zakresie, jak w przypadku *Programu Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 roku* sytuują przedsiębiorczość pod szyldem społeczeństwa kreatywnego, w którym ludzie przełamują bariery i wykorzystują szanse. W przekonaniu autorów niniejszej analizy, warto to liberalne krzewienie przedsiębiorczości powiązać ze wspieraniem projektów, które zakładają poszerzanie wiedzy w zakresie praw socjalnych pracowników. Zwłaszcza, że już na etapie planowania strategicznego mówi się głównie o potrzebach i celach pracodawcy. Wiodące założenie w tych dokumentach głosi, że to rynek pracy ma potrzeby, a nie przyszły pracownik. Mając na uwadze turbulentne otoczenie gospodarcze, należy kształcąca się młodzież uświadamiać nie tylko w zakresie profitów płynących z przedsiębiorczości, ale i obciążeń związanych z tym wyborem, w tym obciążeń socjalnych. W tym celu **należy promować przedsiębiorczość w duchu zrównoważonego rozwoju uwzględniając przy tym wyzwania ekologiczne**. Należy również pamiętać, że przedsiębiorczość wiąże się z konkurencyjnością, a tymczasem warto promować również idee solidaryzmu społecznego, które nie negując przedsiębiorczości wyrażają zarazem mocno społeczną odpowiedzialność biznesu oraz jego społeczną wrażliwość. **Zasadnicze pytanie (dylemat) jaki należy rozpatrzyć w tym kontekście brzmi: czy chcemy edukacji na rzecz bardziej przedsiębiorczego i liberalnego (zindywidualizowanego i atomistycznego) społeczeństwa, czy też chcemy społeczeństwa, w którym różne grupy i branże ze sobą współpracują oraz**

kooperują z państwem. W zakres działań, które się w tym miejscu postuluje warto włączać nie tylko przedsiębiorców, ale także różnych partnerów społecznych, szczególnie organizacje pozarządowe.

Kwestia powyższa przekłada się na całkiem praktyczne i konkretne rekomendacje w zakresie takiego planowania interwencji edukacyjnych (szczególnie tych skierowanych finalnie do uczniów), żeby odpowiednio równoważyły one elementy współpracy i konkurencyjności. Warto zwrócić uwagę, że w większości omawianych dokumentów strategicznych, w tym również w RPO WO słowo „współpraca” pojawia się wyłącznie przy okazji współpracy sektora edukacji z biznesem. Tymczasem edukacja powinna być również ukierunkowana na szerszą współpracę społeczno-ekonomiczną na rynku pracy. Należy odejść od postrzegania go wyłącznie w kategoriach konkurencji. Edukacja od przedszkola powinna zakładać nie tylko współpracę w obrębie własnej grupy, ale także pomiędzy grupami o częściowo kolizyjnych celach. Z tego powodu warto dofinansowywać projekty krzewiące ideę kooperacji w środowisku konkurencyjnych zespołów. Dotyczy to także środowiska szkolnego. Wspomniany już Michael Schulte-Markwort twierdzi, że polska szkoła, podobnie jak niemiecka potrzebuje zmian w kierunku pedagogiki partycypacyjnej, a więc takiej, w której uczeń jest słuchany przez nauczyciela, który przestaje być nastawiony jedynie na jednokierunkowy przekaz, a otwiera się na współpracę.

Niektóre z wniosków i rekomendacji, mają zastosowanie do różnych typów kształcenia, nie mają one jednak tak znaczącej, strategicznej rangi, jak odnotowano to powyżej, niemniej i one mają swoje szerokie, systemowe znaczenie. Przykładowo, w ekspertyzie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020* podkreśla się, że diagnoza potrzeb i idący za tym zaplanowany zakres projektu w momencie przystąpienia do jego realizacji często okazywały się nieaktualne, ze względu na to, iż diagnozy projektowe były przygotowywane z dużym wyprzedzeniem i nie mogły uwzględnić zmieniających się warunków realizacji projektu. Rekomenduje się więc możliwość wprowadzenia przez beneficjentów zmian do diagnoz, jak i w związku z tym zmian w zakresie projektów. Jest to także uzależnione od tego (1) czy diagnoza została poprawnie zrealizowana, jak i od (2) długości trwania wsparcia.

4.3.2 Kształcenie ogólne

Analiza postępów, osiąganie wskaźników

W raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020* pojawia się istotny wniosek, wedle którego projekty realizowane w obszarze kształcenia ogólnego umożliwiają uzyskanie efektów, które nie występują w takim samym wymiarze u podmiotów niekorzystających ze wsparcia RPO WM. Co więcej, badani (przeprowadzono badania społeczne) podkreślali, że bez takiego wsparcia nie mieliby możliwości uzyskania go⁵³. Należy przy tym pamiętać, iż projekty te kierowane są przede wszystkim do jednostek, które charakteryzują się wysokimi potrzebami w obszarze przewidzianego wsparcia. Z tego powodu autorzy rekomendują pogłębioną diagnozę potrzeb danej jednostki, tak żeby wsparcie było adekwatne (chodzi tu o diagnozę realizowaną przez beneficjenta na potrzeby opracowania wniosku o dofinansowanie). Z naszego punktu widzenia uważamy tę rekomendację za cenną, ale pragniemy podkreślić, żeby tego typu diagnoza była realizowana w oparciu o metody ilościowe i jakościowe.

Powyżej zarysowane ogólne tendencje przekładają się na bardziej szczegółowe dane w regionie opolskim w zakresie postępów w osiąganiu zakładanych poprzez interwencje wskaźników. W ramach poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 wg danych stan na 31.05.2020 r. objęto wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy 58 935 uczniów, osiągnięto 107% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 55 000 uczniów. W ramach poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 wsparciem w ramach programu w zakresie wyposażenia w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych objęto wsparciem 277 szkoły i placówki systemu oświaty, osiągając 138% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 201 szkół i placówek systemu oświaty; a w zakresie doposażenia szkół w pracownię przedmiotowe objęto wsparciem 441 szkół osiągając 83% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 530 szkół. W raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* wskazano, iż w województwie opolskim w 2017 r. doradca zawodowy był w 141 szkołach podstawowych oraz w 42 gimnazjach (był to pierwszy rok zmian w systemie oświaty i związanej z tym

⁵³ Województwo Mazowieckie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020*, , Opole 2019, s. 197.

likwidacji szkolnictwa gimnazjalnego). Tym samym doradcę zawodowego posiadało 36,2% szkół podstawowych oraz 80,7% szkół gimnazjalnych w województwie.

Zupełnie inną sprawą jest natomiast kwestia jakości świadczonego doradztwa, co będzie przedmiotem późniejszych rozważań. w raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego...* podkreśla się również, że dobry nauczyciel jest gwarantem podnoszenia poziomu nauczania w szkole, co bezpośrednio przekłada się na wyniki końcowe w procesie kształcenia i to na jego wszystkich etapach⁵⁴. Stąd też, w ramach poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 wg danych stan na 31.05.2020 r. objęto wsparciem w programie 4 640 nauczycieli, osiągając 101% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 4 600 nauczycieli. Ponadto, w ramach poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 wg danych stan na 31.05.2020 r. objęto wsparciem w programie z zakresu TIK 1 107 nauczycieli, osiągając 96% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 1 150 nauczycieli. Szczegółowe dane dotyczące realizacji wartości docelowych wskaźników odnoszących się do kształcenia ogólnego zawiera Tabela 2.

Tabela 3. Stopień realizacji wartości docelowych wskaźników określonych w ramach kształcenia ogólnego (poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5)

Nazwa wskaźnika	Jednostka miary	Nr działania/poddziałania	Wartość docelowa (2023r.)	Objętych wsparciem	% do 2023r.
Liczba nauczycieli objętych wsparciem w programie	Os.	9.1.1 9.1.2	4 600	4 640	106%
Liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK w programie	Os.	9.1.1 9.1.2	1 150	1 107	96%
Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych na rynku pracy w programie	Os.	9.1.1 9.1.2	55 000	58 935	107%
Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach	Szt.	9.1.1 9.1.2	201	277	138%

⁵⁴ Dane za: Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego*, Opole 2018, s. 116–120.

programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych					
Liczba szkół, których pracownice przedmiotowe zostały wyposażone w programie	Szt.	9.1.1 9.1.2	530	441	83%
Liczba uczniów realizujących indywidualny plan rozwoju w ramach programu	Os.	9.1.5	1500	1192	79%
Liczba osób pochodzących z obszarów wiejskich	Os.	9.1.1 9.1.2 9.1.5	46 400	46 479	100%

Źródło. Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z DPO UMWO (stan na 31.05.2020 r.).

Mając na uwadze powyższe dane pod kątem osiągnięcia wskaźników o istotnym dla realizacji programów znaczeniu można stwierdzić, że zdecydowana większość wskaźników została osiągnięta. W przypadku wskaźników dotyczących Liczby szkół, w których wyposażone zostaną pracownice w programie oraz Liczby uczniów realizujących indywidualny plan rozwoju w ramach programu, ich osiągnięcie w ramach określonych wartości docelowych należy uznać za niezagrażone. Najtrudniejsza sytuacja związana jest z doradcami zawodowymi w szkołach podstawowych. Warto przy tej uwadze przypomnieć, że w jednym z wywiadów zwiadu badawczego podkreślono wartość tego typu aktywności już na etapie szkoły podstawowej. Znaczenie tego „narzędzia” podkreślano także w wywiadzie TDI z pracownikami Departamentu Edukacji i Rynku Pracy UMWO.

Wnioski i rekomendacje

Zakres interwencji

W przypadku projektu FUE większość proponowanych interwencji pokrywa się z działaniami, które były przewidziane w RPO WO. Wszystkie te działania należy kontynuować, chociaż niektóre z nich wymagają bardziej pogłębionego i konkretyzującego komentarza. Chodzi tu o takie interwencje, jak: rozwój kompetencji kluczowych, wsparcie jakości nauczania przedmiotów ścisłych, współpraca szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe o charakterze strategicznym i praktycznym z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym, doradztwo zawodowe w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego, dostosowanie kompetencji i kwalifikacji zawodowych osób dorosłych do potrzeb rynku pracy. Z uwagi na to, że kształcenie ogólne i zawodowe jest w projekcie FUE powiązane stąd część

komentarzy do powyższych interwencji będzie przedstawiona w niniejszej sekcji (kształcenie ogólne), a część w sekcji na temat kształcenia zawodowego.

Z drugiej strony, warto podkreślić i docenić te interwencje z projektu FUE, które albo nie występowały albo nie były tak precyzyjnie podkreślane w RPO WO, a dobrze, że zostały obecnie włączone w zakres interwencji. Po pierwsze, wsparcie społecznej roli szkoły w zakresie m.in. profilaktyki zachowań ryzykownych i problemowych, przemocy w rodzinie, promocji zdrowia psychicznego i fizycznego oraz w zakresie innych aspektów rozwoju, np. edukacji kulturowej i ekologicznej. Ten element w ogóle nie występował w RPO WO. Autorzy niniejszej analizy uznają ten punkt za bardzo istotny łącznik z przedstawionymi powyżej nadrzędnymi tezami rozpatrywania edukacji w szerszym kontekście społecznym. W dalszej metaanalizie wniosków i rekomendacji rozwijamy ten aspekt o różne konkretne postulaty. Po drugie, w procesie indywidualizacji pracy z uczniem podkreśla się, co ważne i rzeczywiście konieczne, edukowanie rodziców. Po trzecie, rozwijanie mobilności edukacyjnej uczniów poprzez wsparcie infrastruktury zapewniającej opiekę, tj. bursy i internaty. Po czwarte, podkreślenie znaczenia kompetencji transferowalnych ze względu na konieczność ciągłego dostosowywania się do zmian na turbulentnym rynku pracy. Po piąte, odnośnie dwóch typów planowanych działań:

- Doposażenie bazy dydaktycznej szkół i placówek oświatowych kształcenia ogólnego oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego w sprzęt i materiały niezbędne dla zapewnienia efektywnego procesu nauczania;
- Inwestycje w infrastrukturę edukacyjną i szkoleniową szkół kształcenia ogólnego, zawodowego oraz centrów i placówek prowadzących kształcenie zawodowe i ustawiczne.

Zakres inwestycji został zarysowany dużo szerzej w porównaniu z RPO WO, gdzie podkreślano kompetencje matematyczne, cyfrowe oraz indywidualizację kontaktu z uczeniem, szczególnie o specjalnych potrzebach. Co więcej, w RPO WO część celu tematycznego 10, dotycząca inwestycji w infrastrukturę została przeniesiona do Osi Tematycznej X. W tym miejscu, i dobrze, twórcy najnowszego projektu FUE patrzą na infrastrukturę i proces kształcenia bardziej integralnie.

Podnoszenie jakości edukacji

We wspomnianym raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* pojawia się

wniosek 4, w ramach którego wskazuje się skądinąd oczywistą konieczność podnoszenia poziomu edukacji podstawowej i ponadpodstawowej, czego efektem, zdaniem autorów tego raportu, będzie wyższy poziom zdawalności egzaminów końcowych. Zdawalność egzaminu jest oczywiście bardzo czytelnym, żeby nie powiedzieć kluczowym wskaźnikiem. Zgodnie jednak z preferowanym tu społecznym podejściem do edukacji (edukacja jako subsystem w systemie społecznym) uznajemy, że przynajmniej za pomocnicze można uznać też inne wskaźniki, które skorelowane winny być z siłą i jakością społeczeństwa obywatelskiego (np. uczestnictwo w wyborach, przynależność do organizacji społecznych, czytelnictwo gazet i książek, aktywny wolontariat). Autorzy analizy zdają sobie jednak sprawę, że wymaga do zmian na poziomie KE i właściwego Ministerstwa. Należy zwrócić jednak uwagę, że propozycje nasze znajdują potwierdzenie w innych raportach. Przykładowo w omawianym wcześniej opracowaniu *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognozie wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku* wskazuje się wśród czynników mających istotny wpływ na rozwój województwa opolskiego wzrastającą aktywność zawodową młodzieży, a jednocześnie słaby rozwój społeczeństwa obywatelskiego i niską aktywność kulturalną mieszkańców. Przykładowo, w 2017 roku liczba widzów, słuchaczy oraz zwiedzających w teatrach i instytucjach muzycznych na 1000 ludności wyniosła 162,00, przy średniej krajowej 313,12. Autorzy przewidują, że w 2030 roku wyniesie 161,20⁵⁵. Planując interwencje edukacyjne należy mieć również na uwadze i te dane.

W odniesieniu do omawianego tutaj wniosku dotyczącego poprawy jakości edukacji, wśród rekomendacji z różnych raportów formułowane są postulaty poprawy infrastruktury w szkołach oraz konieczność planowania większego wsparcia indywidualnego. Wśród standardowych form praktycznej realizacji powyższych rekomendacji (np. działania wspierające kompetencje kluczowe uczniów) docenić należy szczególnie dwie formy, które rekomendujemy wziąć pod uwagę w planowaniu działań i poddziałań wynikających z nowego projektu FUE. Chodzi przede wszystkim o:

- a) Działania nastawione na poprawę zdrowia dzieci i młodzieży np. profilaktyka wad postawy, zdrowe nawyki żywieniowe;
- b) Zapewnienie dostępu do stołówek.

⁵⁵ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych...*, s. 22.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z ekspertami, za zasadne należy zarekomendować również działania profilaktyczne dotyczące zdrowia psychicznego: radzenie sobie ze stresem, przeciwdziałanie izolacji społecznej, depresji, czy samobójstwom, zaburzeniom lękowym, behawioralnym oraz uzależnieniom (alkohol, środki odurzające, substancje psychotropowe, nowe substancje psychoaktywne, gry komputerowe, media społecznościowe). Wszystkie wymienione działania wpiszą się płynnie w planowane w nowym projekcie FUE poszerzenie społecznych funkcji szkoły.

Odrębną kwestią, którą należy mieć na uwadze to troska o równowagę w zakresie treści kształcenia. W raporcie *Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015-2017* pojawia się wniosek, że najniższe wyniki egzaminu gimnazjalnego dotyczyły we wszystkich województwach obszaru nauk matematyczno-przyrodniczych⁵⁶. Jest to o tyle interesujący wniosek, że od wielu lat to właśnie te kompetencje były w planowaniu polityki edukacyjnej faworyzowane w różnych dokumentach strategicznych (np. *Strategia rozwoju województwa opolskiego do 2020 roku*). Obecnie gimnazjów już nie ma, ale obszar edukacji matematyczno-przyrodniczej cały czas jest faworyzowany. Odrębne znaczenie przedmiotów z tego obszaru podkreśla także najnowszy projekt FUE. Działanie na rzecz poprawy jakości kształcenia w tym obszarze nie budzi naszej wątpliwości. Faworyzowanie tego typu projektów, co rekomenduje się w wymienionym raporcie, już tak. Teza ta może wydawać się wątpliwa z uwagi na to, że zdawalność egzaminów w roku 2020 z języka polskiego wyniosła 92%, a z matematyki 78%. Niemniej, jednak wskaźnik ten jest nieadekwatny ponieważ język polski nie stanowi podstawy kompetencji społecznych i komunikacyjnych, a co najwyżej jeden z wymiarów ich nabywania. Poza tym autorzy niniejszego raportu nie zamierzają przeciwstawiać nauk humanistycznych, społecznych i matematyczno-przyrodniczych. **W raporcie przedstawia się jedynie założenie, iż należy działać bardziej w ujęciu zintegrowanym, w którym premiowane są te projekty, które pokazują łączność pomiędzy naukami humanistyczno-społecznymi a matematyczno-przyrodniczymi.** Rzecz więc w tym, żeby oba wymiary były kompatybilne. Szczególnie, że od uczniów, a następnie pracowników wymaga się umiejętności i kompetencji związanych nie tylko z naukami przyrodniczymi, ale i społecznymi, które w praktyce nie są mierzalne za pomocą egzaminów (np. umiejętności komunikacyjne, etykieta, wiedza obywatelska). Hipoteza, którą można tu zaproponować, ale warto ją jeszcze dokładniej

⁵⁶ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015-2017*, Warszawa 2018, s. 229.

badawczo zweryfikować jest taka, że paradoksalnie wzrost kompetencji matematycznych i przyrodniczych będzie rósł, jeżeli będzie się wiązać je z kompetencjami humanistycznymi i kulturalnymi. To w dużej mierze uwaga do środowiska naukowego oraz przyszłych ewaluatorów, ale powinny mieć ją na uwadze także instytucje decydujące o priorytetach planowania interwencji edukacyjnych, jak KE. Warto przy tej okazji zwrócić również uwagę na pewne zaniechania w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych w technikach, co m.in. wpływa na słaby poziom zdawalności egzaminu maturalnego w technikach – wyraźnie niższy niż w liceach (na co wpływa także wynikająca z podstawy programowej mniejsza liczba godzin przedmiotów ogólnokształcących) oraz egzaminów zawodowych. Stąd nasza rekomendacja, aby nie faworyzować żadnej grupy przedmiotów, a pokazywać możliwie związki między nimi.

Kompetencje cyfrowe

Punktem wyjścia dla poniższych wniosków i rekomendacji mogą być konkluzje zawarte w raporcie KE *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) Main findings and implications for education policies in Europe*. W raporcie pojawia się wniosek, że urodzenie się w cyfrowym świecie niekoniecznie oznacza, że ktoś jest kompetentny cyfrowo. W przeciwieństwie do powszechnego poglądu, że dzisiejsze młode pokolenie jest pokoleniem „cyfrowych tubylców”, ustalenia z pierwszych dwóch cykli ICILS wskazują, że młodzi ludzie nie rozwijają zaawansowanych umiejętności cyfrowych. W 9 z 14 państw członkowskich uczestniczących w ICILS ponad jedna trzecia uczniów osiągnęła wyniki co najwyżej słabe. W raporcie jednoznacznie wskazuje się również, że niski status społeczno-ekonomiczny wiąże się z gorszymi wynikami w zakresie umiejętności obsługi komputera, wyszukiwania informacji oraz myślenia komputerowego, co stwarza ryzyko potencjalnej przepaści cyfrowej w przyszłości. Kluczowy jest natomiast postulat ostatni z raportu, który wskazuje na konieczność całościowego podejścia do pedagogicznego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole. Wyposażenie uczniów i nauczycieli w sprzęt ICT nie wystarczy, aby podnieść ich umiejętności cyfrowe. Należy ich także zachęcać i wspierać w korzystaniu z narzędzi cyfrowych na różnych etapach procesu zdobywania wiedzy⁵⁷.

⁵⁷ European Commission, *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) Main findings and implications for education policies in Europe*, Luxembourg 2019.

Ewaluacji postępów wdrażania interwencji edukacyjnych w obszarze TIK określonych w RPO został poświęcony raport *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego I (2018) i II Raport Częstkowy (2019)*. Jeżeli chodzi o wymiar TIK w raporcie przedstawiono wyniki badań w odniesieniu do **efektów doskonalenia nauczycieli w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)** w edukacji (w ramach PI 10i) oraz **komplementarności różnych form wsparcia wykorzystania TIK** w edukacji (PI 10i).

Na podstawie ogólnopolskich badań nauczycieli i uczniów okazało się, że 64% ogółu uczestników szkoleń (65% kobiet i 59% mężczyzn) prowadziło obowiązkowe zajęcia z wykorzystaniem TIK pół roku po zakończeniu udziału w projekcie. Na tle ogółu działań podejmowanych w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli skala interwencji zrealizowanej w ramach PI 10i do końca czerwca 2017 roku jest bardzo niewielka. Znaczna część szkolonych nauczycieli zaczęła częściej korzystać z TIK (deklarowało tak 51% nauczycieli, rzadziej zauważali to uczniowie). w tej grupie 82% uważało, że stało się to dzięki szkoleniu odbytemu w ramach projektu EFS. W *Raporcie cząstkowym II* pojawiają się z kolei dane, że zdecydowana większość nauczycieli (89%), którzy wzięli udział w szkoleniach, zadeklarowała wykorzystanie na lekcji urządzeń elektronicznych w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie, tj. używali TIK osobiście lub robili to ich uczniowie (natomiast wartość wskaźnika monitorowania, do obliczenia którego wykorzystano również odpowiedzi uczniów, wyniosła 63%). Warto podkreślić, że najczęściej TIK używali nauczyciele szkół podstawowych (88% w klasach 1-3 i 89% w klasach 4-6 wg deklaracji nauczycieli). Co czwarty nauczyciel używający TIK, deklarował wykorzystywanie TIK na wszystkich lub prawie wszystkich lekcjach. Częściej z urządzeń elektronicznych korzystali podczas lekcji sami nauczyciele (87%), niż ich uczniowie (na to wskazało 73% nauczycieli)⁵⁸.

Komentując powyższe wnioski uważamy, że kompetencje cyfrowe nie powinny być mierzone jedynie zakresem ilościowym stosowania TIK w nauczaniu, ale winny dużo bardziej uwzględniać wymiar jakościowy. Przykładowo, już bliższa analiza zaprezentowanego raportu na temat wykorzystania TIK dowodzi, że stosunkowo rzadko są technologie informatyczne wdrażane na potrzeby wykonywania pracy domowej. Z kolei, z analizy wniosków na realizację

⁵⁸ Zob. szerzej: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Częstkowy*, Warszawa 2018 oraz Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Częstkowy*, Warszawa 2019.

działań i poddziałań w obszarze edukacji czynionej na potrzeby tego raportu, autorzy zwrócili uwagę, że wiele z nich dotyczyło zupełnie podstawowej obsługi komputera. Dlatego za niewystarczający uznajemy również, proponowany w raporcie *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku* wskaźnik: uczniowie przypadający na 1 komputer z dostępem do Internetu przeznaczony do użytku uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Z raportu tego wynika, że w 2012 roku wskaźnik ten kształtował się na poziomie 6,61, przy średniej krajowej 7,62, a w 2030 roku wyniesie 1,33⁵⁹. z tego też powodu można uznać, że z biegiem czasu technologia przestanie być w podstawowym przynajmniej zakresie niedostępna (jako dostęp do komputerów i Internetu). I właśnie dlatego, o wiele bardziej należy **dążyć przede wszystkim do jak najbardziej świadomego wykorzystania technologii komputerowych oraz wykorzystywania TIK w procesie dydaktycznym**. Z tego powodu wspomniany wskaźnik traktujemy jako minimum konieczne, ale nie wystarczające. Jako wskaźnik można przyjąć nie tylko liczbę osób (uczniów, nauczycieli, szkolnych pedagogów i psychologów), którzy uczestniczyli w szkoleniach, czy kursach na temat TIK, ale przykładowo liczbę godzin dydaktycznych z użyciem TIK albo liczbę godzin lekcyjnych poświęconych użytkowaniu komputerów i Internetu wraz z przypisanymi efektami uczenia. Chodzi bowiem o kształtowanie wśród uczniów świadomości i samoświadomości stosowanych metod.

Należy również mieć na uwadze, że stosowanie w niektórych przypadkach TIK może być wyborem przez nauczyciela (ale i uczniów) łatwiejszej drogi pod szumnym szyldem nowoczesności. W raporcie PISA z 2015 roku (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) zorganizowanego przez OECD pojawiło się zastrzeżenie, które cały czas warto mieć na uwadze: „W raporcie w kilku miejscach podkreślamy potrzebę zachowania ostrożności dla uniknięcia mechanicznego wprowadzania nowych technologii. Przykładowo, nie jest oczywiste, że dzieci i młodzież, rozwiązując problemy matematyczne z użyciem komputera, będą lepiej rozwijały rozumowanie matematyczne, niż podejmując te problemy z ołówkiem i kartką papieru przed sobą. Tak samo nie działa żaden automat, który by sprawił, że umiejętność interpretowania tekstu rozwija się lepiej, gdy do napisania własnej interpretacji używamy klawiatury zamiast pióra. Podobnie, eksperyment w szkolnym laboratorium na

⁵⁹ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych...*, s. 15.

przedmiotach przyrodniczych zachowuje swoją moc oddziaływania na młody umysł, niezależnie od tego na ile może być wspomagany komputerem, a nawet najlepsze symulacje komputerowe go nie zastąpią”⁶⁰.

Powyższe wnioski z bardzo wiarygodnego raportu PISA warto mieć na uwadze stosując TIK nie tylko w odniesieniu do kształcenia ogólnego, ale i zawodowego młodzieży. Z tego powodu za cenne należy uznać wnioski wyrażone w obu wspomnianych raportach cząstkowych (*Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*), żeby stosowanie TIK w kształceniu miało bardziej kompleksowy charakter. Należy monitorować ten proces, ponieważ „w części szkół występuje tendencja do wykorzystywania TIK i inwestowania w technologie bez pogłębionej refleksji, planowania i współpracy”. Ważne jest też zwrócenie uwagi, że „w ramach szkoleń z EFS przeważa podejście zredukowane do poznawania narzędzi i zasobów, rzadko ukazywanych jako środki do zastosowania metod dydaktycznych”⁶¹. Co ciekawe, wyniki badań wskazują, że sami badani nie przywiązują zbyt dużej wagi do tego, by rozwój TIK był procesem ciągłym, systematycznym i uporządkowanym (w 38% badanych placówek nie stwierdzono żadnych elementów diagnozy i planowania w tym zakresie). Autorzy raportu twierdzą jednak, że „patrzac na współwystępowanie i rozkład w czasie działań w poszczególnych obszarach można stwierdzić, że w praktyce są one właściwie ułożone i komplementarne. Świadczy to o dobrym zaprogramowaniu wsparcia na poziomie centralnym i regionalnym”⁶². Naszym zdaniem przydałyby się jakieś argumenty badawcze wspierające tę tezę. W praktyce możemy mieć tu bowiem do czynienia z samopotwierdzaniem wyjściowych założeń i wniosków. Wpływ na komplementarność w zakresie doposażenia, czy podnoszenia kwalifikacji może mieć przecież bardzo wiele czynników, np. różne formy słabo zoperacjonalizowanego kształcenia nieformalnego.

Analizując wnioski i rekomendacje związane z TIK należy mieć również na uwadze drugi wniosek z przywoływanego tu *Raportu cząstkowego II (Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji...)*: „Działania dotychczas finansowane z EFS to przede wszystkim zajęcia pozalekcyjne dla uczniów i szkolenia dla nauczycieli. Zgodnie z *Wytocznymi*

⁶⁰ M. Federowicz, M. Sitek (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017, s. 11.

⁶¹ Oba cytaty pochodzą z: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Cząstkowy...*, s. 219 (treść rekomendacji 1).

⁶² Tamże, s. 8.

dot. wsparcia EFS dla edukacji, projekty mogą dotyczyć też rozwoju nowych metod kształcenia z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, czy wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu przedmiotowym. Jednak w praktyce pozostaje to tylko potencjalnym efektem projektu, a nie zadaniem projektowym”⁶³. To tak naprawdę konkretyzacja wniosku na temat konieczności bardziej kompleksowego ujęcia TIK w procesie kształcenia. Chodzi o to, żeby interwencje w omawianym zakresie przyczyniły się do zwiększenia skali zastosowania skutecznych technik dydaktycznych zorientowanych na ucznia (*learner-centred education*). Warto w tym kontekście mieć na uwadze fakt, że w ramach omawianego raportu, wielu nauczycieli zauważało przydatność odbytych w ramach RPO szkoleń przy używaniu tego rodzaju technik.

Autorzy metaanalizy w pełni zgadzają się z rekomendacją zawartą w *II Raporcie cząstkowym*, że należy działać na rzecz modernizacji dydaktyki, a nie tylko zajęć pozalekcyjnych. Z badań zawartych w tym *Raporcie* wynika również, że mamy do czynienia z samonapędzającym się mechanizmem. Z jednej strony, instytucje i ewaluatorzy narzekają, że TIK stosuje się za rzadko i mało kompleksowo, a z drugiej strony wiele szkół wskazuje, że nie mają dostępu do oprogramowania i dobrych e-materiałów dydaktycznych. Należy w związku z tym działać na rzecz zwiększenia ich dostępności poprzez doposażanie szkolnych bibliotek w zasoby cyfrowe. Równie istotne jest podnoszenie kompetencji nauczycieli i zwiększenie dostępności infrastruktury informatycznej w szkołach ponieważ to one, wedle badań, świadczą o włączaniu TIK do bieżących aktywności edukacyjnych, a tym samym podnoszą poziom kompetencji cyfrowych zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Oprócz powyższych warto rozpatrzyć także takie rekomendacje, jak: doskonalenie kompetencji cyfrowych nauczycieli poprzez uczenie się od innych nauczycieli oraz zapewnienie wykwalifikowanego personelu technicznego, który mógłby wspierać nauczycieli przy używaniu TIK. Mając na uwadze zalecenie o kompleksowym podejściu do TIK autorzy metaanalizy zalecają również podkreślenie znaczenia tych procesów, które są związane z wykorzystywaniem algorytmów sztucznej inteligencji oraz robotyki. W związku z kolejną falą przełomu technologicznego, która nadeszła, należy już teraz przynajmniej oswajać młodzież z tymi technologiami, traktując je nie jak modne gadżety, a użyteczne narzędzia samorozwoju. Odmiernym problemem jest wykorzystanie TIK do zapewniania równego

⁶³ Tamże, s. 220 (treść rekomendacji 2).

dostępu do edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. We wskazanym zakresie, jeszcze mocniej uwydatnia się potrzeba cyfryzacji szkolnych bibliotek.

Kształcenie ogólne a pochodzenie społeczne

Należy precyzyjnie, poprzez badania społeczne (zarówno ilościowe i jakościowe), zweryfikować na ile aktualny jest ciągle wniosek dotyczący powiązania kształcenia ogólnego z pochodzeniem społecznym, sformułowany jeszcze w dokumencie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim*. Raport ten miał na celu rozważenie wniosków i zaproponowanie rekomendacji w zakresie wówczas planowanego RPO WO. W raporcie tym czytamy: „Pochodzenie społeczne wywiera silny wpływ na wyniki w nauce, dokonywane wybory edukacyjne oraz osiągnięty poziom wykształcenia”⁶⁴.

Wniosek powyższy cały czas należy mieć na uwadze, a problem do którego się odnosi należy stale monitorować tak, żeby stale podnosić szanse edukacyjne uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych oraz wspierać nauczycieli w efektywnej pracy z dziećmi z tych środowisk. W tym kontekście warto mieć na uwadze wspomniany już raport PISA. Wynika z niego, że korelacja między pozycją społeczną rodziny a umiejętnościami ucznia nie jest w Polsce specjalnie silna; w porównaniu z innymi krajami nie można jej jednak uznać za niską. Z tego powodu można uznać, że sytuacja powinna być monitorowana, nie ma jednak charakteru alarmującego. W związku z tym, rekomendujemy jeszcze mocniejsze wiązanie planowania interwencji edukacyjnych z działaniami inkluzywnymi i wyrównywaniem szans dzieci z grup defaworyzowanych. Czynnikiem, który będzie sprzyjał wyrównywaniu szans edukacyjnych, jest zapewnienie dostępu do dobrych szkół dzieciom pochodzącym z różnych warstw społecznych. Wedle raportu PISA „miarą równości” może być w tym przypadku zróżnicowanie międzyszkolne, tak ze względu na poziom osiągnięć, jak i ze względu na zróżnicowanie pochodzenia społecznego uczniów. System edukacyjny, charakteryzujący się małym zróżnicowaniem szkół, sprzyjać będzie wyrównywaniu nierówności oraz awansowi uczniów o niższym statusie społecznym, lecz większym potencjale indywidualnym. Jednocześnie jest to ten czynnik, w którym państwo ma do odegrania największą rolę. Z wielu względów dzieci z rodzin lepiej sytuowanych mają dostęp do szkół lepszych; wynika

⁶⁴ Samorząd Województwa Opolskiego, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim*, Opole 2016, s. 316.

to chociażby z segregacji przestrzennej różnych grup społecznych (różnice między miastami a wsią, czy „lepszymi” i „gorszymi” dzielnicami w miastach)⁶⁵.

W związku z powyższym postulujemy na poziomie planowania regionalnej polityki edukacyjnej monitorowania zróżnicowania międzyszkolnego, zgodnie z rekomendacją PISA. Rekomendację tę winny mieć na uwadze zarówno Komisja Europejska, jak również właściwe dla zarządzania funduszami europejskimi Ministerstwo. Analizy takie powinny pochodzić z badań reprezentatywnych, jak również z danych z systemu egzaminacyjnego. Warto zwrócić uwagę, że w raportach ewaluacyjnych kwestia zróżnicowania międzyszkolnego jest również zauważona. Wniosek 1 w obszarze edukacji ujęty w dokumencie *Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015-2017* brzmi: „W odniesieniu do struktury uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych mamy do czynienia z bardzo dużymi dysproporcjami pomiędzy różnymi typami szkół w poszczególnych województwach. Jednocześnie, we wszystkich województwach najmniejszy odsetek uczniów klas pierwszych reprezentuje zasadnicze szkoły zawodowe”⁶⁶. Warto więc na różnych polach badać i monitorować zróżnicowanie międzyszkolne szczególnie w wieku istotnym dla podejmowania strategicznych decyzji o dalszym kształceniu, ale też w okresach skrajnych (pierwsza i ostatnia klasa). Dane te mogą stanowić następnie podstawę przy faworyzowaniu projektów ze szkół o „niższym” statusie.

Godną rozpatrzenia rekomendacji w odniesieniu do niwelowania różnic międzyszkolnych, a szerzej mając na uwadze poprawę jakości kształcenia zaproponowano w raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim* postulując rozwijanie głębszej współpracy między szkołami. Rozwijając ten wniosek należy stwierdzić, że tego typu współpraca, w niskim stopniu zakładana jest w RPO WO, jak i w projekcie FUE. A tymczasem można w tym zakresie wskazać kilka istotnych funkcji:

- Monitorowanie różnic między szkołami, a w rezultacie transferowanie skutecznych metod nauczania oraz doświadczeń ze szkół o wyższym poziomie nauczania do tych o niższym - np. poprzez wdrażanie TIK nie tylko do podstawowej nauki obsługi komputerów, ale także włączania Internetu i komputerów do całościowego procesu

⁶⁵ M. Federowicz, M.Sitek (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów...*, s. 13.

⁶⁶ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania...*, s. 239.

dydaktycznego; w związku z tym wspierane mogłyby być projektowane wymiany doświadczeń między nauczycielami, ale i uczniami);

- Promowanie edukacji jako pewnej wartości poprzez współpracę szkół na różnych poziomach (np. między szkołami podstawowymi a liceami; technikami a uczelniami); w przekonaniu ewaluatorów pozwoli to w jakimś stopniu ograniczyć odsetek osób przerywających kształcenie;
- Rozwijanie programów kształcenia poprzez współpracę szkół, które kształcą w tych samych zawodach.

Edukacja na rzecz większej inkluzji społecznej

W raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* sformułowany został wniosek, że na kolejnych etapach edukacji postępuje spadek uczestnictwa osób z SPE. W związku z tym, autorzy rekomendują zwiększenie nakładów na likwidację barier edukacyjnych, a tym samym wyrównanie szans dla dzieci i młodzieży z SPE. Podkreślają również dostosowanie infrastruktury na wszystkich szczeblach edukacyjnych do potrzeb dzieci z SPE oraz polepszenie dostępności do indywidualnego nauczania na poziomie ponadpodstawowym, szczególnie w zakresie kształcenia ogólnego⁶⁷. Należy jak najbardziej zgodzić się z tym wnioskiem i rekomendacjami. **Szkoła jest kluczowym miejscem wyrównywania szans społecznych**, a tym samym jest **niezwykle istotną** instytucją zapewniającą inkluzję społeczną. Nawet nieświadome defaworyzowanie dzieci i młodzieży z SPE to nie tylko realna krzywda psychologiczna i społeczna dla nich, ale także realne niweczenie aksjologicznych założeń odnoszących się do wykorzystywania środków z EFS. To również potencjalnie, w przyszłości, wyższy koszt ekonomiczny związany ze wsparciem socjalnym tych osób, w związku z brakiem pracy lub innymi deficytami w zakresie społecznej integracji. Słusznie podkreśla się przy tym we wspomnianym raporcie, że powinno wspierać się zarówno działania odnoszące się do uczniów, jak i do nauczycieli.

Część dzieci z SPE wykazuje również znaczące deficyty w zakresie kompetencji cyfrowych, co jest o tyle krzywdzące, że to właśnie te kompetencje mogą się okazać dla nich szansą na pełniejszą integrację społeczną. *Z Ewaluacji wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Częstkowy* wynika,

⁶⁷ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego...*, s. 124–125.

że technologie informacyjno-komunikacyjne bardzo rzadko wykorzystywane są do wspierania procesu kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnościami / SPE. W 94% badanych szkół nie było urządzeń elektronicznych ułatwiających tym uczniom udział w lekcjach. Od 2008 r. tylko 27% szkół kupiło oprogramowanie (na typowe komputery) ułatwiające tym uczniom udział w lekcjach. Brakuje sprzętu i oprogramowania wspomagającego edukację młodszych uczniów z SPE, a więc na tych etapach edukacji, na których tego typu wsparcie jest szczególnie ważne. W 43% badanych szkół według uzyskanych informacji nauczyciele nie szkolili się z wykorzystania TIK w pracy z uczniami z SPE⁶⁸. Dane te należy uznać za wysoce niepokojące z punktu widzenia priorytetowych, aksjologicznych i społecznych założeń realizowanych działań i poddziałań w zakresie szeroko rozumianej inkluzji społecznej. Należy rozważyć, jak zaleca to wspomniany *I Raport cząstkowy*, czy jest potrzebne ukierunkowanie wsparcia infrastrukturalnego lub szkoleniowego szczególnie na ten obszar poprzez odrębny strumień finansowania (np. osobne poddziałanie lub konkurs lub poprzez wskazanie uczniów z SPE jako priorytetowej grupy docelowej w ramach kompleksowego projektu).

Odrębną kwestią jest pomoc dzieciom szczególnie uzdolnionym. Należy zwrócić uwagę, że tę grupę odbiorców wyróżnia się jedynie w ramach poddziałania 9.1.5 *Programy pomocy stypendialnej*. Autorzy ewaluacji są oczywiście świadomi, że ta grupa jest częścią szerszej grupy uczniów z SPE i w tym sensie adresowane były do nich poddziałania 9.1.1 i 9.1.2 w ramach RPO WO. Niemniej należy podkreślić, że na tle dzieci z niepełnosprawnościami specyfika potrzeb dzieci szczególnie uzdolnionych jest czysto odmienna i to o uwzględnienie tej odmienności tu chodzi. Szczególnym przypadkiem będą w tym względzie dzieci niepełnosprawne, a zarazem wybitnie uzdolnione. Autorzy niniejszej ewaluacji podkreślając specyfikę potrzeb dzieci szczególnie uzdolnionych odnoszą się również do porównania zapisów w ramach poszczególnych RPO, z którego wynika, że grupa ta jest pozycjonowana w zróżnicowany sposób w ramach różnych programów operacyjnych. Z jednej strony, w województwie łódzkim nie przewiduje się wsparcia dla tej grupy uczniów. Z drugiej – w RPO województwa małopolskiego i RPO WM wskazuje się całą gamę działań skierowanych na wsparcie uczniów zdolnych. Oprócz programu stypendialnego, jak w regionie opolskim, wskazuje się tam na koordynację w regionie realizacji działań związanych ze wsparciem uczniów zdolnych (w formie projektu pozakonkursowego) oraz rozwój uzdolnień oraz

⁶⁸ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Cząstkowy...*, s. 144.

pogłębianie zainteresowań i aktywności edukacyjnej uczniów⁶⁹. Z punktu widzenia regionu zagrożonego depopulacją wspieranie dzieci szczególnie uzdolnionych (a także rozwijanie uzdolnień) w sposób zintegrowany, wykraczający poza same programy stypendialne, jest celem nie do przecenienia.

Jeszcze innym postulatem w zakresie interwencji edukacyjnych, jako narzędzia inkluzji społecznej, na który zwracano uwagę jeszcze w *Programie Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020*, jest konieczność monitorowania sytuacji i wspierania dzieci migrantów zarobkowych, reemigrantów, a także imigrantów z innych krajów. Wyzwanie to będzie nabierało znaczenia z uwagi na wzmożone procesy migracyjne w regionie opolskim. Planujący interwencje edukacyjne mierzyć się będą z wyraźnie słabszymi wynikami w nauce i wyższym poziomem absencji ze strony dzieci z rodzin migracyjnych. Dzieci z takich rodzin są również często bez należytej opieki. Programy powinny dotyczyć zarówno szkolenia nauczycieli, jak i wsparcia uczniów oraz ich rodziców, co było już zaznaczone. Główny cel tych wszystkich działań ma być ukierunkowany na wyrównywanie szans. Należy podkreślić, że kwestie związane z wyzwaniami migracyjnymi w ogóle nie zostały ujęte w kontekście edukacyjnym w projekcie FUE (choć uwzględniono je w innym celu szczegółowym).

Współpraca szkoły z otoczeniem społeczno-gospodarczym

W poddziałaniach 9.1.1. oraz 9.1.2 wśród form wsparcia i typów projektów nie podkreśla się znaczenia relacji szkoły z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Tymczasem, jest to ważny problem nie tylko w ramach kształcenia zawodowego, ale także ogólnego, co znajduje potwierdzenie w raportach. W województwie wielkopolskim RPO przewiduje wsparcie zintegrowanych przedsięwzięć instytucji publicznych i niepublicznych funkcjonujących w otoczeniu szkół. Wymienia się w tym zakresie: instytucje pomocy i integracji społecznej, organizacje pozarządowe, podmioty ekonomii społecznej, jednostki sektora publicznego działające w zakresie bezpieczeństwa i ochrony życia. Co ważne, realizowany jest w tym względzie również cel ukierunkowany na późniejsze kształcenie ustawiczne. Zakładane jest bowiem zaangażowanie społeczności szkolnej i lokalnej na rzecz przeciwdziałania wczesnemu opuszczaniu systemu oświaty przez ucznia, ale także w celu tworzenia bezpiecznego środowiska nauczania. W województwie pomorskim położono nacisk,

⁶⁹ Za: Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy. Raport końcowy*, Warszawa 2020, s. 108.

nie tylko na współpracę szkół z otoczeniem oraz z instytucjami wspomaganiami, ale też na konieczność rozwoju wielosektorowego dialogu edukacyjnego, w szczególności z udziałem pracodawców, przedsiębiorców oraz uczelni.

Z kolei, w województwie mazowieckim wskazuje się na konieczność współpracy szkoły na rzecz rozwiązywania problemów uczniów ze specjalnymi potrzebami i/lub z niepełnosprawnością. Dlatego wskazywana jest współpraca z różnymi specjalistycznymi jednostkami (np. specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

Mając na uwadze powyższe wnioski rekomendujemy na poziomie kształcenia ogólnego wsparcie zintegrowanych przedsięwzięć instytucji publicznych i niepublicznych funkcjonujących w otoczeniu szkół, w tym szczególnie w odniesieniu do uczniów z SPE. Wśród propozycji konkretnych za ciągle aktualne można uznać niektóre postulaty, jakie pojawiły się w *Programie Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 roku. Opolskie dla Rodziny*:

- Organizowanie dla uczniów warsztatów w miejscach edukacji bezpośredniej np. instytucjach kultury, gospodarstwach edukacyjnych;
- Obejmowanie szczególnie uzdolnionych uczniów mentoringiem przez kadre naukową uczelni oraz osoby posiadające odpowiednią wiedzę teoretyczną i praktyczną w danych obszarach;
- Obejmowanie tutoringiem najzdolniejszych uczniów przez osoby posiadające odpowiednią wiedzę teoretyczną i praktyczną w danej dziedzinie.

4.3.3 Kształcenie zawodowe

Analiza postępów, osiągnięcie wskaźników

W raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* wskazano, że w okresie 2015-2017 na Opolszczyźnie nadal utrzymywała się tendencja częstsze niż średnia ogólnopolska wyboru kształcenia technicznego bądź zawodowego wśród absolwentów ówczesnych gimnazjów. W województwie opolskim technika bądź szkoły zawodowe wybrało

blisko 60% absolwentów szkół gimnazjalnych⁷⁰. Tendencja ta utrzymała się także w 2018 r.⁷¹. Należy zwrócić także uwagę na bardziej szczegółowe dane wskaźnikowe. W ramach poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 wg danych stan na 31.05.2020 r. objęto wsparciem 6 651 uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego osiągając 43% wartości docelowej wskazanego wskaźnika określonego do 2023 r. na 15 500 uczniów. Ponadto w ramach poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 wg danych stan na 31.05.2020 r. objęto wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy 161 uczniów osiągając 17% wartości docelowej wskaźnika określonego do 2023 r. na 930 uczniów.

Z kolei w raporcie *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport cząstkowy* przedstawiono wyniki badań społecznych odnośnie efektów kształcenia zawodowego uczniów. Na podstawie badań stwierdzono kilka istotnych konkluzji, którym zostanie teraz poświęca większa ilość miejsca ze względu na wartość poznawczą tego raportu. W efekcie wsparcia uczestnicy zdobyli nową wiedzę i kompetencje potrzebne na rynku pracy, między innymi poznali: zadania i wyzwania zawodowe (81%-90%, zależnie od formy wsparcia), zagadnienia spoza programu szkolnego (80%-84%) i nieznanne im technologie lub urządzenia (73%-77%). Z badań wynika, że doświadczenie zawodowe zdobyte w pracy zarobkowej przed przystąpieniem do projektu miało 37% stażystów/praktykantów. Po 6 miesiącach od ukończenia szkoły pracowało 56%, a w dowolnym okresie od ukończenia szkoły do momentu realizacji badania – 74%⁷². Dane te są obiecujące, ale należy zarazem zwrócić w tym miejscu uwagę na ponowną możliwość wystąpienia samopotwierdzenia. Ciężko oszacować tak naprawdę, na ile to obecność w projekcie o tym zdecydowała, że większość osób znalazła pracę, a na ile sam fakt starszego wieku, czy wręcz opuszczenia szkoły, kiedy to szukanie pracy jest czynnością bardziej naturalną.

Kolejne dane z cytowanego powyżej *I Raportu cząstkowego*, uzyskane w badaniach wskazują, że staż/praktyka z EFS przyczyniły się do podjęcia pracy u 25% pracujących pół roku od ukończenia szkoły (najczęściej u pracujących absolwentów szkół policealnych – 43%, a najrzadziej szkół zasadniczych – 18%)⁷³. W ramach poddziałania 9.2.1 i 9.2.2 wg danych stan

⁷⁰ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego...*, s. 121.

⁷¹ Na podstawie danych GUS BDL.

⁷² Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport cząstkowy...*, s. 9.

⁷³ Tamże, s. 10.

na 31.05.2020 r. objęto wsparciem w zakresie uczestnictwa w stażach i praktykach u pracodawcy 4 071 uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego osiągając 44% wartości docelowej wskaźnika określonego do 2023 r. na 9 300 uczniów. Prawdopodobieństwo zatrudnienia było niezależne od jakości staży/praktyk i od tego, co uczestnicy z nich wynieśli. Może to oznaczać, że kluczowy dla znalezienia pracy jest sam fakt posiadania jakiegokolwiek doświadczenia zawodowego. Ponownie należy zwrócić uwagę, iż niezwykle ciężko stwierdzić ile procent osób znajduje pracę dzięki projektowi, nawet jeżeli to te osoby wskazują na konkretny czynnik (np. ze względu na sugerowanie samym faktem badań). Wymagało by to bardziej zaangażowanych metod jakościowych. Niemniej **należy zgodzić się z wnioskiem wyrażonym w ostatnim zdaniu, że samo doświadczenie zawodowe jest często niezwykle istotne zarówno dla pracodawcy, jak i pracownika.**

Kolejny wniosek, jaki płynie z omawianego tu badania, wskazuje, że jakość zatrudnienia absolwentów była często bardzo niska. Wiele osób pracowało na tzw. umowach śmieciowych. Tylko 53% uczestników badań było zatrudnionych na umowę o pracę. z badań opisanych w *I Raporcie cząstkowym* wynika, że własną działalność gospodarczą prowadził tylko 1% absolwentów. Można oczywiście nad tym ubolewać, ale należy wskazywać także bardziej strukturalne uwarunkowania, w tym psychologiczne. Własna firma wydaje się młodym ludziom zbyt trudnym wyzwaniem pod każdym względem i w wielu przypadkach (złożone procedury założenia i prowadzenia firmy, obciążenia fiskalne) ciężko im się dziwić. Stąd poprawka tego wskaźnika powinna wiązać się z regulacjami skierowanymi w stronę pozytywnej zmiany funkcjonowania prawa rynku szczególnie w obszarze małych firm, co oczywiście wykracza już poza planowanie RPO. Na zróżnicowaną jakość zatrudnienia wskazuje też zróżnicowanie zarobków. Aż 36% (to nadal dane z raportu *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport cząstkowy*) otrzymywało płacę niższą od minimalnej i co ważne tak niską płacę otrzymywało aż 28% pracujących w pełnym wymiarze czasu pracy. Występowała też dyskryminacja płacowa kobiet⁷⁴. Szczegółowe dane dotyczące realizacji wartości docelowych wskaźników odnoszących się do kształcenia zawodowego zawiera tabela 4.

⁷⁴ Tamże.

Tabela 4. Stopień realizacji wartości docelowych wskaźników określonych w ramach kształcenia zawodowego (poddziałania 9.2.1, 9.2.2)

Nazwa wskaźnika	Jednostka miary	Nr działania/ poddziałanie	Wartość docelowa (2023r.)	Objętych wsparciem	% do 2023r.
Liczba uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego uczestniczących w stażach i praktykach u pracodawcy	Os.	9.2.1 9.2.2	9 300	4 071	44%
Liczba uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego objętych wsparciem w programie	Os.	9.2.1 9.2.2	15 500	6 651	43%
Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy w programie	Os.	9.2.1 9.2.2	930	161	17%
Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem w programie	Os.	9.2.1 9.2.2	550	274	50%
Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego wyposażonych w programie w sprzęt i materiały dydaktyczne niezbędne do realizacji kształcenia zawodowego	Szt.	9.2.1 9.2.2	210	107	51%
Liczba osób uczestniczących w pozaszkolnych formach kształcenia w programie	Os.	9.2.1 9.2.2	2 220	1 613	73%
Liczba osób pochodzących z obszarów wiejskich	Os.	9.1.1 9.1.2	12 350	6 157	50%

Źródło. Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z DPO UMWO (stan na 31.05.2020 r.)

Żadna z wartości docelowych odnoszących się do wskaźników określonych w ramach kształcenia zawodowego nie została jeszcze osiągnięta. W przypadku wskaźnika odnoszącego się do Liczby uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy w programie, udało się osiągnąć jedynie 17% wartości docelowej, co może wskazywać na trudne, o ile w ogóle możliwe, osiągnięcie zakładanej wartości docelowej w roku 2023. W przypadku pozostałych

wskaźników w większości osiągnięto ok. 45-50% wartości docelowych. Sugerujemy przy projektowaniu wartości docelowych wskaźników w FUE przyjęcie realnych do osiągnięcia wartości. Bariery przy realizacji wartości docelowych wskaźników odnoszących się do kształcenia zawodowego w ramach RPO WO powinny być przedmiotem pogłębionej analizy badawczej.

Podsumowaniem przywoływanych tu danych z *I Raportu cząstkowego (Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego)* jest wniosek, że pół roku po zakończeniu nauki pracowało lub kontynuowało naukę 79% uczestników staży i praktyk. To jednak mocno naciągnięty szacunek ponieważ zbiera do jednej grupy niezwykle zróżnicowane kategorie (część się dalej uczyła i nie pracowała, a część pracowała, ale się nie uczyła). Tak naprawdę nie powinniśmy się ekscytować wielkością 79%, ale powinniśmy zauważyć, że ponad 20% osób z badanej populacji ostatecznie ani nie podjęło pracy, ani nie kształciło się dalej, czego autorzy raportu nie podkreślili.

Wnioski i rekomendacje

Ze Szczegółowego Opisu OP (wer. 40) wynika, że interwencje w zakresie kształcenia zawodowego (poddziałania 9.2.1 i 9.2.2) dotyczą przede wszystkim podniesienia jakości kształcenia zawodowego oraz rozwijania doradztwa zawodowego. W zakresie interwencji podkreślono także odniesienia do TIK zarówno w zakresie infrastruktury i wyposażenia szkół, jak i rozwijania kompetencji cyfrowych. Projekt FUE zakłada w odniesieniu do tego typu kształcenia szerszy zakres interwencji (niektóre z nich, jak było to już podkreślone odnoszą się także do kształcenia ogólnego). Podkreślić tu wypada szczególnie takie planowane działania jak:

- Realizacja programów pomocy stypendialnej w ramach kształcenia zawodowego dla uczniów uzdolnionych, w tym z niepełnosprawnościami; przy czym – w wywiadach szczególnie mocno podkreślano konieczność rozdzielenia programów stypendialnych odpowiednio dla kształcenia ogólnego i zawodowego;
- Wsparcie społecznej roli szkoły w zakresie m.in. profilaktyki zachowań ryzykownych i problemowych, przemocy w rodzinie, promocji i zdrowia psychicznego i fizycznego oraz w zakresie innych aspektów rozwoju, np. edukacji kulturowej i ekologicznej;
- Współpraca szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe o charakterze strategicznym i praktycznym z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym;

- Dostosowanie kompetencji i kwalifikacji zawodowych osób dorosłych do potrzeb rynku pracy, w tym z uwzględnieniem elastycznych rozwiązań (np. kształcenie na odległość); to m.in. problem walidacji, który zostanie omówiony przy okazji kształcenia ustawicznego;
- Dopuszczenie bazy dydaktycznej szkół i placówek oświatowych w sprzęt i materiały niezbędne dla zapewnienia efektywnego procesu nauczania;
- Inwestycje w infrastrukturę edukacyjną i szkoleniową szkół;
- Wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt ICT wraz ze wsparciem infrastruktury sieci teleinformatycznej i materiały oraz pomoce dydaktyczne;
- Wsparcie mobilności edukacyjnej uczniów poprzez wsparcie infrastruktury zapewniającej opiekę, tj. bursy i internaty.

Osobną kwestią jest traktowanie działań skierowanych na kształcenie zawodowe w sposób rozszerzający. Ustawodawca wskazuje, iż kształcenie zawodowe to także kształcenie artystyczne. Jest to o tyle istotne, iż na co wskazywano w trakcie spotkań z przedstawicielami IZ RPO WO, szkoły artystyczne ze względu na ograniczające zapisy były wykluczone z możliwości ubiegania się o wsparcie. Stąd też rekomendacja, by w szczegółowych zapisach dotyczących wykładni zapisów wskazywać, iż działania ukierunkowane na kształcenie zawodowe dotyczą także kształcenia artystycznego, co zgodne jest z literą i duchem Ustawy Prawo Oświatowe (art. 14 ust. 1 oraz ust. 4 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Generalny wniosek w zakresie form wsparcia, a także grup odbiorców jest taki, że wszystkie typy powyższych działań powinny być kontynuowane, niemniej jest to wyłącznie program minimum. Dlatego należy poszerzyć ten katalog o nowe propozycje, a te które już zawarto należy dogłębnie przeanalizować. Poniżej nasze szczegółowe wnioski i rekomendacje w tym zakresie.

Podniesienie poziomu kształcenia w szkołach zawodowych

We wszystkich raportach podkreśla się konieczność podnoszenia jakości kształcenia zawodowego – zarówno w zakresie kompetencji ogólnych, umiejętności uniwersalnych, jak i specjalistycznych kompetencji zawodowych. W naszym przekonaniu warto w tym względzie rozpatrzeć **uwypuklenie** tzw. kompetencji miękkich, w tym szczególnie działań komunikacyjnych, społecznych, kulturowych, etykiety. Autorzy metaanalizy zdają sobie

oczywiście sprawę, że projekty te można realizować w ramach rozwijania kompetencji kluczowych, niemniej stoją jednocześnie na stanowisku, że kompetencje społeczne, kulturowe, czy inne „miękkie” umiejętności warto szczególnie podkreślić. Znalazło to swoje potwierdzenie również w zogniskowanych wywiadach grupowych z przedstawicielami Departamentu Edukacji i Rynku Pracy UMWO, jak i pracownikami WUP oraz Aglomeracji Opolskiej. Warto przy okazji również przypomnieć, że kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne są rozumiane stosunkowo szeroko, również jako kreatywność, innowacyjność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, a także **świadomość i ekspresja kulturalna, w tym docenienie twórczego wyrażania idei**. W kontekście przywoływanych kilkakrotnie też (popartych badaniami) na ten temat, należy podkreślić, że tym, co wyróżnia absolwenta szkoły zawodowej nie musi być wyłącznie kryterium kompetencji i umiejętności zawodowych. To w pewnym sensie jest oczywiste. Równie istotne są umiejętności wysławiania się, poprawne w sensie językowym napisanie maila, podstawowa znajomość etykiety albo podstawowe informacje kulturowe niwelujące chociaż w niewielkim stopniu różnice w kapitale kulturowym między pracodawcą a absolwentem szkoły zawodowej. Kompetencje o znaczeniu humanistycznym, czy kulturowym można więc postrzegać jako swego rodzaju wartość dodaną, co warto zaznaczyć już na poziomie wyodrębnienia tego w typach możliwego wsparcia.

Co ciekawe, w wykorzystaniu kompetencji humanistycznych pisze się w dyskursie naukowym nawet w odniesieniu do kształcenia na kierunkach inżynierskich. Zdaniem Janusza Nowaka: „Oryginalne umiejętności humanistyczno-społeczne, takie jak: szerokość horyzontów myślenia, erudycja, otwartość, umiejętność negocjacji, a także spostrzegawczość i elastyczność, które są przydatne w szerokim świecie biznesu, razem z kompetencjami techniczno-informatycznymi dają potencjalnym pracownikom gwarancję znalezienia dobrze płatnej pracy”⁷⁵. Zdaniem Nowaka coraz częściej lansuje się ideał inżyniera-menedżera, czy inżyniera-organizatora, a do tego przydaje się wiedza humanistyczna. Dostarcza ona również namysłu etycznego, jak bardziej sprawiedliwie podzielić zdobycze techniki oraz lepiej rozumieć współczesny świat. Wszystkie te spostrzeżenia prowadzą autora do wniosku, że wiedza humanistyczna powinna zasilać kierunki techniczne.

⁷⁵ J. Nowak, *Rola i znaczenie nauk społecznych i humanistycznych w programach studiów na kierunkach technicznych...*, s. 139.

Inna sprawa to upracticznienie kompetencji humanistycznych, np. poprzez krzewienie kompetencji i umiejętności kulturowych, które są istotne z punktu widzenia propagowania pożądaných społecznie wartości, uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym, budowania relacji społecznych, a także ze względu na posiadanie pewnego podstawowego zasobu kulturowego, który pośrednio podnosi także kwalifikacje zawodowe uczniów i absolwentów poprzez wzmocnienie ich obycia społecznego. Takie upracticznienie humanistyki może obejmować takie formy jak (można w nich widzieć pomysły w zakresie planowania konkretnych interwencji edukacyjnych):

- Krytyczna analiza tekstów kultury w tym bajek, filmów, komiksów;
- Storytelling, czyli opowiadanie historii, ale i rozumienie narracji innych osób; warto przy tej okazji wskazać, że tzw. marketing narracyjny to obecnie jeden z główných nurtów promocji towarów i idei; eksperymenty myślowe.

W tej rewizji kompetencji kluczowych nie chodzi bynajmniej o spór semantyczny, ale o praktyczny wymiar zmian, które wskażą znaczenie humanistyki. To ona bowiem dostarcza narzędzi oceny, interpretacji, weryfikacji i porządkowania zgromadzonych zasobów wiedzy, a także pozwala na wytyczanie celów i kierunków istotnych społecznie działań. Należy zwrócić uwagę, że współczesny człowiek coraz częściej funkcjonuje w globalnym obiegu zawodowym, stąd wiedza kulturowa może okazać się niezwykle ważnym źródłem dostrojenia do lokalnych potrzeb.

Uważamy za sprzeczność, że w praktyce oczekuje się przynajmniej niektórych kompetencji humanistycznych, a nie dowartościowuje się przedmiotów z zakresu nauk humanistycznych. Podobnie jest zresztą z naukami społecznymi, które zostały w ostatnich latach mocno zdeprecjonowane także na poziomie politycznym, a to one przecież dostarczają wiedzy o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa w trudnych i złożonych czasach. Brakuje rozwinięcia kompetencji emocjonalno-społecznych w FUE. To ważny katalog, który został pominięty niemal w ogóle w kryteriach finansowania działań i poddziałań.

W przywoływanym już kilkakrotnie raporcie *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* autorzy wskazują w odniesieniu do poprawy jakości kształcenia zawodowego, że jego poziom w regionie opolskim „jest wyższy niż w kraju, ale nadal wymaga dużego wsparcia odnośnie kształcenia dostosowanego do potrzeb rynku pracy jak i wzmocnienia bazy kształcenia

zawodowego”⁷⁶. Oprócz rekomendacji niejako standardowych w tym zakresie, które należy kontynuować (podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, technologiczne doposażenie bazy szkoły), w różnych raportach pojawia się kilka postulatów, które szczególnie warto zarekomendować:

- Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów zamiejscowych poprzez rozwój infrastruktury zapewniającej opiekę, transport, finansowanie wyżywienia;
- Wsparcie projektów ukierunkowanych na poprawę zdrowia dzieci i młodzieży np. profilaktyka wad postawy, zdrowe nawyki żywieniowe;
- Wspieranie projektów, dzięki którym zapewniony zostanie szerszy dostęp do stołówek.

Autorzy metaanalizy chcieliby zwrócić uwagę na dwa uzupełnienia powyższego zakresu. Po pierwsze, w odniesieniu do projektów ukierunkowanych na zdrowie, warto zwrócić również uwagę, jak w przypadku kształcenia ogólnego, na profilaktykę w zakresie zdrowia psychicznego. Po drugie, oprócz grup odbiorców wskazanych w opisie poddziałań 9.2.1 i 9.2.2 proponujemy rekomendację, aby szczególnie wyróżnić dzieci z rodzin o znaczących deficytach w wykształceniu celem przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu edukacji.

Warto mieć również na uwadze, w kontekście podnoszenia jakości kształcenia zawodowego, rekomendację istotną z punktu widzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli sformułowaną w *Ocenie efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy*. W raporcie tym pojawia się zalecenie, iż należałoby rozważyć przynajmniej przygotowanie trenerów do szkolenia (**już w ramach RPO**) kadry szkół zawodowych: kadry kierowniczej oraz nauczycieli i koordynatorów praktyk w zakresie podnoszenia jakości kształcenia zawodowego ⁷⁷. Rekomendujemy rozszerzenie form wsparcia również o to działanie. Wiąże się ono płynnie z następną rekomendacją, a więc rozwijaniem kompetentnych kadr tzw. doradców zawodowych. Wyzwanie to pojawiło się już na etapie wywiadów pilotażowych, zostało również wyrażone w wielu raportach ewaluacyjnych. Najpełniej jednak wybrzmiało w wywiadach z pracownikami Departamentu Edukacji i Rynku Pracy UMWO oraz opolskiego WUP. Wniosek w tym względzie jest bardzo klarowny: **mamy za mało kompetentnych doradców zawodowych**. A tymczasem powinni być oni uaktywniani już na etapie szkoły podstawowej ponieważ dzięki ich wsparciu młody, często zagubiony

⁷⁶ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego...*, s. 131 (treść rekomendacji 3).

⁷⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój...*, s. 7.

człowiek oraz jego rodzice mogą uzyskać profesjonalną poradę, jak projektować swoją edukację. Problemem jest również to, że doradcami są najczęściej nauczyciele, a nie profesjonalni doradcy. Jak zauważano w jednym z wywiadów: „Nie mamy systemu doradztwa zawodowego. W szkołach powstały stanowiska doradców zawodowych, które realizują nauczyciele po studiach podyplomowych, którzy często robią to, bo brakuje im godzin”. Postuluje się w związku z powyższym wzmacnianie działań dążących do profesjonalizacji doradców zawodowych poprzez wsparcie na ich doksztalcanie. Należy również wspierać przygotowywanie trenerów, którzy by ich szkolili. Profesjonalny doradca zawodowy będzie wstanie lepiej badać predyspozycje i możliwości edukacyjne uczniów, a na sam proces badawczy w tym zakresie zwracano uwagę w trakcie przeprowadzanych zogniskowanych wywiadów grupowych.

Wzmacnianie osadzenia szkoły zawodowej w otoczeniu społeczno-gospodarczym

We wszystkich omawianych raportach podkreśla się, że poprawa kształcenia zawodowego musi być powiązana z głębszym i szerszym osadzeniem szkoły w otoczeniu społeczno-gospodarczym, a zarazem bardziej pogłębione powinno być wykorzystanie potencjału owego otoczenia. W jednym z wywiadów wskazywano, iż cały czas widoczny jest „brak kompleksowości projektów sprzężonych z rynkiem pracy, przedsiębiorcami i szkołami, które mogą to robić. Kształci się wg barometru zawodów, a nie na podstawie diagnozy lokalnego rynku”. W ramach tego obszaru można odnaleźć kilka bardziej szczegółowych wniosków i związanych z nimi rekomendacji.

Poszczególne raporty (np. *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, I Raport cząstkowy, Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020*) wskazują na to, że należy wspierać wszelkie działania ułatwiające przechodzenie z etapu kształcenia do etapu zatrudnienia. Problemem w szkolnictwie zawodowym jest bowiem niedostatek kształcenia w rzeczywistych warunkach pracy. Jest to zapewne jeden z powodów, dlaczego niski jest stopień upracticznienia posiadanej przez uczniów wiedzy. Zwraca się przykładowo uwagę, że deficyty w tym zakresie mogą wynikać z braku rozwojowych przedsiębiorstw w powiecie, z którymi można nawiązać współpracę. Rekomenduje się w związku z tym nie tylko podtrzymanie, ale i rozwinięcie tych działań, które odnoszą się do współpracy szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym zarówno na płaszczyźnie konkretnych form współpracy (staż, praktyka), jak również w relacji

z różnymi podmiotami – zarówno gospodarczymi (przedsiębiorstwa), jak również społecznymi (np. organizacje pozarządowe). Zwrócenie uwagi na podmioty społeczne jest o tyle istotne, że to one często dysponują realną i aktualną wiedzą na temat rzeczywistych wyzwań edukacyjnych.

W dokumencie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim* wskazuje się na konieczność bardziej kompleksowej racjonalizacji w zakresie struktury oferty kształcenia zawodowego, co powinno być efektem wspieranych ze środków EFS relacji szkół zawodowych z podmiotami gospodarczymi, szczególnie pracodawcami. Chodzi przede wszystkim o uzyskanie wiedzy na temat kierunków realnie potrzebnych, a wygaszanie tych, które powodują nadreprezentację przedstawicieli pewnych zawodów, na które nie ma w regionie, czy subregionach zapotrzebowania. Od momentu sformułowania tej rekomendacji minęło trochę czasu i obecnie nie ma problemu nadreprezentacji zawodów; co więcej - w ostatnich latach na Opolszczyźnie praktycznie zanikło bezrobocie strukturalne generowane przez absolwentów. Rekomendację tę należy więc rozumieć bardziej jako „trzymanie ręki na pulsie”, jeżeli problem ten wróci np. z powodu radykalnych zmian na rynku pracy spowodowanych np. dynamicznym rozwojem systemów sztucznej inteligencji. Rekomendujemy również za autorami przywołanych ekspertyz różnego rodzaju formy wsparcia (w tym rzeczowego, dopłaty) zarówno dla uczniów, jak i pracodawców.

Jakość staży i praktyk jest zróżnicowana. Tymczasem, staże i praktyki lepszej jakości przynoszą lepsze rezultaty bezpośrednio (częstsze rozwinięcie kompetencji zawodowych i kluczowych)⁷⁸. Wśród problemów, które mogą mieć wpływ na obniżenie jakości stażów i praktyk wskazuje się: słaby mentoring, brak informacji zwrotnej po stronie pracodawcy, niejasności co do efektów uczenia się, jakie ma osiągnąć i osiąga uczeń, wykonywanie przez uczestników głównie najprostszych prac i niedopuszczanie ich do obsługi niektórych urządzeń. Z raportu wynika, że tylko 44% badanych osób zdecydowanie potwierdziło, że pracodawca lub jego pracownik sprawdzał ich pracę i mówił, co mogą poprawić. We wnioskach wskazano, że pracodawcy potrzebują wsparcia w takiej organizacji staży, by służyły one kształceniu.

W związku z powyższym rekomenduje się, w celu bardziej wszechstronnej edukacji zawodowej, bliższe powiązanie szkoły zawodowej z pracodawcą (elementy systemu dualnego), które może się wyrażać poprzez faworyzowanie tych form wsparcia, które zakładają:

⁷⁸ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Cząstkowy...*, s. 114–117; 124.

- Wspieranie projektów ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji transferowalnych;
- Opracowanie innowacyjnego programu nauczania;
- Tworzenie klas patronackich (z wywiadów z pracownikami WUP wynika, że szczególnie słabo ta forma występuje w większych ośrodkach miejskich, natomiast dużo lepiej w mniejszych);
- Angażowanie zakładu pracy jako miejsca odbywania egzaminów praktycznych pod okiem nauczyciela zawodu;
- Udział przedsiębiorców w identyfikacji i prognozowaniu potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy;
- Tworzenie nowej oferty edukacyjnej w odniesieniu do nowych zawodów;
- Włączanie pracodawców w system egzaminów itp.
- Przenoszenie modelowych wzorów uczenia się z czołowych firm do szkół zawodowych,
- Wspieranie konkretnych inicjatyw, rozwiązań oraz projektów uczniów szkół zawodowych i ich szerokie rozpropagowanie wśród społeczności lokalnej.

Zaleca się również premiowanie działań ukierunkowanych na **wspieranie udziału nauczycieli w stażach u pracodawcy** (a nie tylko kursy i szkolenia). Interesujący wydaje się również pomysł, aby beneficjent posiadał wymóg zatrudnienia osoby, której zadaniem byłaby bieżąca współpraca z pracodawcami, monitorowanie jakości staży/praktyk, wspomaganie pracodawców w zakresie projektowania zadań uczestników zgodnych z programem stażu/praktyki, komunikacji z uczestnikami. W ramach monitoringu staży i praktyk rekomenduje się wykonywanie badań jakościowych (wywiad lub badania fokusowe). Należy pamiętać, że badania ankietowe nie tylko nie dają wiedzy pogłębionej, ale zarazem wskazują na powierzchowność kontaktu. Badania jakościowe, same w sobie pozwalają na monitorowanie procesów ponieważ mają dużo bardziej angażujący charakter, a zarazem pozwalają wskazać na bardziej zróżnicowane nieprawidłowości.

W *I Raporcie cząstkowym (Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego)* wskazano, że wsparcie w zakresie kształcenia zawodowego rzadko było kompleksowe: tylko 37% stażystów/praktykantów uczestniczyło także w zajęciach pozalekcyjnych, 19% w wizytach studyjnych, 37% w spotkaniach z doradcą zawodowym, a połowa nie korzystała z żadnej dodatkowej formy⁷⁹. Tymczasem, na podstawie przeprowadzonych badań uprawdopodobniono wnioski, że stażyści

⁷⁹ Tamże, s. 9.

i praktykanci, którzy korzystali z bardziej kompleksowego wsparcia (większej liczby dodatkowych form wsparcia oprócz stażu/praktyki), częściej mieli pracę pół roku po ukończeniu szkoły. Stwierdzono również dodatnią zależność pomiędzy kompleksowością wsparcia, a jakością staży/praktyk. Warto jednocześnie wskazać, że nie pytani o to, pracownicy Departamentu Edukacji i Rynku Pracy oraz WUP, z którymi autorzy metaanalizy rozmawiali również wskazywali, że projektowanie RPO WO za bardzo idzie w kierunku specjalizacji, co z założenia utrudnia kompleksowe, wielowymiarowe wsparcie.

Konstruując rekomendację na podstawie powyższego wniosku autorzy wspomnianego *I Raportu cząstkowego* twierdzą, że chociaż kompleksowość jest pożądana, to powinna być adekwatna do potrzeb uczestnika. Z tego powodu tak ważna jest również kompleksowa diagnoza, formułowana nie tylko na etapie opracowywania wniosku, ale również już po rekrutacji, mając na uwadze konkretne potrzeby uczestników. Warto w tym kontekście jeszcze raz zwrócić uwagę na zapisy jakie pojawiają się w *Wytycznych* Ministerstwa. Chodzi o sugestię, aby w preferencyjny sposób traktować te instytucje, które w okresie 12 miesięcy poprzedzających złożenie wniosku o dofinansowanie nie korzystały ze wsparcia EFS. Kompleksowość wsparcia jako pozytywny czynnik może podkopywać sensowność zapisu z *Wytycznych*. Chodzi bowiem o to, żeby dofinansowywać podmioty, które mają określone potrzeby, a są przy tym wiarygodnym i kompetentnym partnerem w realizacji projektu.

Analizując *Wytyczne* stwierdziliśmy, że Podrozdział 6.2, który stanowi o centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego w jakimś stopniu został pominięty w RPO WO. Rekomendujemy wzięcie pod uwagę tych zapisów, a jako punkt odniesienia stosujemy rekomendacje z raportu *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*⁸⁰. Jak podkreśla się w nim: „korzystne jest nie tyle inwestowanie w infrastrukturę poszczególnych szkół, ile przeorientowanie wsparcia na modernizację lokalnych centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego, które mogłyby pełnić rolę miejsc kształcenia praktycznego uczniów kształcenia zawodowego”. Rekomenduje się w związku z tym wspieranie Szkolnych Punktów Informacji i Kariery w zakresie ilości godzin realizowanych przez doradców zawodowych, a także CKZ i CKZiU m.in. poprzez modernizację zaplecza warsztatowego. Podkreślono także, że tego typu formuła zapewni kompleksowe rozwiązanie problemów w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego,

⁸⁰ Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*, Toruń 2018, s. 13.

jakie mają szkoły. Należy również dodać, że pracownicy opolskiego WUP zwrócili uwagę autorów metaanalizy, że problemem jest także brak koordynacji i współpracy pomiędzy daną szkołą zawodową a CKZ / CKZiU.

W celu podniesienia jakości kształcenia zawodowego i powiązania go z realiami rynku pracy autorzy ewaluacji pozytywnie oceniają, że w ramach celów szczegółowych v, jak i vi FUE pojawiają się aktywności badawczo-analityczne. W przypadku celu v chodzi o prowadzenie badań i analiz, w tym diagnozowanie i prognozowanie pod kątem wyzwań edukacyjnych, a w przypadku celu vi o analizy rynku pracy w zakresie zapotrzebowania na nowe umiejętności. Ze względu na turbulentne realia rynku pracy pod kątem takich wyzwań jak robotyka, czy sztuczna inteligencja, tego typu działania badawcze są niezwykle istotne. Należy stale podejmować wysiłki prognostyczne szczególnie pod kątem tzw. zawodów zagrożonych z powodu rozpowszechniania się systemów autonomicznych. W 2013 roku Carl B. Frey oraz Michael A. Osborne napisali tekst o znamienym tytule *Future of Employment (Przyszłość pracy)*. W pracy tej przeliczyli prawdopodobieństwo, jakie zawody znikną w przeciągu kolejnych 20 lat z powodu upowszechnienia systemów algorytmicznych. Bardzo wysoko na tej liście znaleźli się: telemarketerzy, analitycy ubezpieczeniowi, sędziowie sportowi, kelnerzy, piekarze, kierowcy autobusów, robotnicy budowlani, marynarze, barmani⁸¹. Nie wystarczy więc dobrze kształcić zawodowo, trzeba mieć świadomość w jakim kierunku to kształcenie ma się w ogóle odbywać.

Kwestia powyższa ma ogromne znaczenie praktyczne. Planowanie oferty edukacyjnej, lepiej odpowiadającej potrzebom gospodarki, wymaga między innymi stworzenia we współpracy z pracodawcami, systemu prognoz, wskazującego szkołom, ich organom prowadzącym oraz mieszkańcom potrzeby gospodarki na kwalifikowane kadry. Kwestie te zostały obecnie uwzględnione w projekcie FUE. Warto w tym zakresie mieć na uwadze kilka propozycji, które były proponowane w *Programie Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim*. Interesujące są tu szczególne następujące propozycje:

- Stworzenie i aktualizacja interaktywnej bazy zawierającej kompleksową informację dotyczącą bieżącej sytuacji na rynku pracy oraz zapotrzebowania gospodarki na kwalifikowane kadry w perspektywie kilkuletniej;

⁸¹ Zob. szerzej: C.B. Frey, M.A. Osborne, *The Future of Employment. How Susceptible Are Jobs to Computerisation*. Źródło: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [dostęp: 09.07.2020].

- Przekazywanie informacji o miejscach praktyk, staży i szkoleń pozwalających zdobyć lub podwyższyć doświadczenie w poszczególnych branżach;
- Doradztwo zawodowe oraz diagnoza prowadzona *on-line* przez wykwalifikowanych doradców zawodowych i edukacyjnych⁸².

Rekomendujemy również uwzględnianie w procesie ewaluacji badania jakościowe uczestników projektów, które nie skupiają się na osiąganiu wskaźników, a na bardziej subtelnym badaniu mających na celu rozumienie motywacji zawodowych młodych ludzi. Chodzi przede wszystkim o wywiady pogłębione oraz fokusowe (w grupach), które pozwolą zrozumieć sposób postrzegania interwencji edukacyjnych przez ich kluczowych odbiorców (nauczyciele, uczniowie, a także rodzice). W wielu analizach badania jakościowe realizowane są przede wszystkim z przedstawicielami instytucji zarządzających funduszami europejskimi (np. wywiady eksperckie), a nauczyciele, czy uczniowie są badani wyłącznie za pomocą ankiet, co powinno ulec zmianie. Można powiązać tę rekomendację z zainicjowaniem stałej współpracy z kołami naukowymi studentów socjologii, pedagogiki, czy studiów w zakresie nauki o polityce i administracji. Analizy byłyby więc nie tyle finansowane jako cel główny, a jako efekt współpracy szkoły z jej społecznymi partnerami, w tym przypadku kołami naukowymi. Oprócz wiedzy społecznej, jaką dzięki takiej współpracy można by uzyskać należy wskazać na jeszcze jeden walor: młodzi badacze społeczni mieliby możliwość łatwiejszego przełamywania barier dostępności do uczniów szkół zawodowych oraz prowadzenie tzw. obserwacji uczestniczącej. Dla studentów byłaby to praktyczna forma weryfikacji wiedzy akademickiej w zakresie badań społecznych, a dla instytucji zarządzających środkami z EFS byłaby to bezcenna wiedza stosowana.

Praktyki inkluzywne i wyrównywanie szans w ramach kształcenia zawodowego

Podobnie, jak w przypadku kształcenia ogólnego, kształcenie zawodowe powinno być również szeroko dostępne dla tych grup, które są defaworyzowane. Jak wynika z badań (np. *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Częstkowy*) projekty przyczyniają się do podjęcia przez uczniów decyzji o przystąpieniu do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i do zdania go (tj.

⁸² Wszystkie postulowane na stronach 10–12 formy i kierunki wsparcia w zakresie edukacji pochodzą z: Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Program Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 r. „Opolskie dla Rodziny”*, Opole 2014, s. 52–62.

do uzyskania kwalifikacji), oraz do podjęcia decyzji o dalszym kształceniu. Wyrównują więc szanse edukacyjne i zawodowe. Taki efekt wystąpił najczęściej u uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Warto przy tej okazji zauważyć, że raport pt. *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Cząstkowy* wskazał na niedoreprezentowanie uczniów zasadniczych szkół zawodowych oraz branżowych szkół I stopnia. A tymczasem to im szkolenia przysłużyły się najbardziej. Podobny problem wykazała *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*. Wynika z niej, że w regionie kujawsko-pomorskim pojawiła się nadreprezentacja w szkoleniach uczniów techników. W związku z powyższym wnioskiem uznajemy za w pełni uzasadnioną rekomendację, żeby projekty edukacyjno-zawodowe w pierwszej kolejności adresować do uczniów, którzy odbywali obowiązkową praktyczną naukę zawodu jedynie w warunkach szkolnych, a nie u pracodawcy. Należy tu zarazem poprzeć słuszność rekomendacji w *II Raporcie cząstkowym* wspomnianej ewaluacji, wedle której powinno się szczególnie wspierać te projekty, „w których wnioskodawcy wskażą – we wniosku o dofinansowanie – konkretnych pracodawców, z którymi szkoła nie współpracowała wcześniej i u których uczniowie odbędą staże/praktyki w ramach projektu”⁸³. Po drugie, należy wspierać uczniów, których niskie wyniki w nauce przedmiotów zawodowych wskazują na ryzyko nieprzystąpienia do egzaminu zawodowego lub niezdania go, tj. nieuzyskania kwalifikacji zawodowych. W przekonaniu autorów metaanalizy należy dodać jeszcze trzecią kategorię odbiorców, mianowicie uczniów z rodzin z deficytami wykształcenia (brak wykształcenia, wykształcenie zasadnicze) oraz z rodzin trwale niepracujących i nie szukających pracy, jako szczególnie narażonych na przerwanie nauki i poszukiwania pracy.

Inny ważny wniosek, który nie był uobecniony w raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020* wskazuje, że: „Specyfika kształcenia zawodowego może wpływać na trudność realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Wśród uczniów zawodów technicznych, przeważają chłopcy. Wnioskodawcy, obawiając się o pozytywną ocenę projektu, deklarują udział określonej liczby dziewcząt, który później trudno jest im zrealizować. W efekcie, w projekcie mogą brać udział osoby niezmotywowane do uczestnictwa, a beneficjenci napotkać na problemy podczas rekrutacji”⁸⁴.

⁸³ Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Cząstkowy...*, s. 226.

⁸⁴ Województwo Mazowiecki, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020...*, s. 211-212.

Należy rozpoznać znaczenie tego czynnika w regionie opolskim. Jeżeli i w tym przypadku będą występować dysproporcje pod względem płci to należy podjąć działania poszerzające świadomość (w tym także edukacyjne i szkoleniowe) oraz zapewniające instrumentarium na rzecz realnego zrównania szans pod względem płci w ramach realizowanych projektów. Cennym przykładem mogą być objaśnienia i przykłady praktyk równościowych w obszarach finansowania projektów. Warto dodać, że ze wstępnych wywiadów (np. z pracownikami opolskiego WUP) wynika, że problemy równościowe są szczególnie z tzw. „męskimi zawodami”, które wiążą się z tym, że pracodawcy nie chcą brać na praktyki kompetentnych dziewcząt. Rekomenduje się nie tylko monitorowanie tej sytuacji, ale uruchamianie wsparcia zarówno na projekty uświadamiające, ale i bezpośrednio zachęcające pracodawców do zatrudniania dziewcząt (np. dofinansowanie takich praktyk, czy staży).

Znaczenie promocji i kampanii informacyjnych w projektach z zakresu kształcenia zawodowego

Na odrębny problem wskazano w raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020* zwracając uwagę, że uczestnicy szkoleń wskazując na tematykę, czy problematykę szkoleń, jakie by ich interesowały również w przyszłości wskazywali na te obszary, które możliwe są do realizacji w obecnej perspektywie finansowania. Oznacza to, że nie mieli na ten temat wiedzy. Należy dokładnie zbadać, czy podobna sytuacja ma miejsce również w regionie opolskim. Jeżeli tak, to należy jeszcze większą uwagę skupić na akcjach promocyjnych i informacyjnych, także w ramach współpracy szkół z pracodawcami i podmiotami zewnętrznymi. Na potrzebę kampanii promocyjnych na temat szkoleń zawodowych wskazywali także pracownicy opolskiego WUP, którzy zwracali uwagę, że potencjalni beneficjenci często nie są zainteresowani wsparciem ponieważ nie mają świadomości ich możliwości, a często wręcz podstawowej wiedzy, jakie wsparcie w ogóle jest możliwe.

4.3.4 Kształcenie ustawiczne

Analiza postępów, osiąganie wskaźników

We wszystkich opracowaniach, raportach i badaniach podkreśla się, że na tym polu jest najwięcej do zrobienia. Formy kształcenia wpisujące się w kształcenie ustawiczne, a więc różne formy pozaszkolnej edukacji osób po 24 roku życia (lub w przypadku absolwentów szkół zawodowych po 18), są kołem napędowym gospodarki, ale odsetek osób korzystający z tych form w regionie opolskim nie przekracza 3% populacji osób, które mogłyby z tego rodzaju edukacji korzystać. Co gorsze, jak podkreśla się w *Analizie sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* od 2012 roku systematycznie spadał odsetek osób dorosłych w formalnych formach kształcenia ustawicznego. W 2015 r. w województwie opolskim tylko 2,3% osób w wieku 25-64 lata uczestniczyło w edukacji pozaszkolnej lub szkoleniach, przy średniej krajowej 3,5%. W 2016 r., po raz pierwszy od kilku lat, wskaźnik ten nieznacznie wzrósł do 2,6% przy 3,7% w skali kraju. Ale należy zastrzec, iż średnia w UE w 2016 r. wynosiła 10,8%. Celem UE jest natomiast osiągnięcie do 2020 r. uczestnictwa osób dorosłych w formach kształcenia ustawicznego na poziomie 15%⁸⁵. Dlatego za całkowicie zasadną uważamy propozycję wskaźnika przedstawioną w analizie strategicznej rozwoju regionu opolskiego do 2030 roku. Jej autorzy w obszarze „dostępność infrastruktury i wysoka jakość edukacji” zaproponowali wskaźnik: osoby dorosłe (wiek 25-64) uczestniczące w kształceniu lub szkoleniu jako odsetek osób dorosłych⁸⁶. Zgadzamy się z tym wnioskiem, pod warunkiem ukierunkowania na ten cel od początkowych etapów kształcenia młodych ludzi. Szczególnie, że w raportach ewaluacyjnych podkreśla się, iż niska „aktywność edukacyjna osób dorosłych wiąże się z niskim poziomem kompetencji kluczowych i zawodowych”⁸⁷. Z tego powodu generalne rekomendacja w zakresie edukacji ustawicznej, jaką autorzy metaanalizy chcą zaproponować jest taka, że o **kształceniu ustawicznym należy myśleć więc już na poziomie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej**. Na ten cel powinni zwracać uwagę również nauczyciele, doradcy zawodowi i różni inni edukatorzy. Warto więc wspierać interwencje na ten cel.

⁸⁵ Wszystkie przywołane dane podano za: Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego...*, s. 127.

⁸⁶ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim...*, s. 15.

⁸⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój ...*, s. 46.

Wnioski i rekomendacje

Ogólny zakres wsparcia

W RPO WO kształcenie zawodowe dorosłych zostało podkreślone w zakresie dwóch celów: najpierw w bardziej ogólnym kontekście przy okazji kształcenia zawodowego (PI 10iv), a następnie ustawicznego (PI 10iii). W tym drugim przypadku zaproponowano cel 4 dotyczący sytuacji zawodowej osób dorosłych będących w **niekorzystnej sytuacji zawodowej**. Nie ma takiego wyodrębnienia w FUE i dobrze ponieważ z wywiadów oraz ogólnej analizy wynika, że były to zapisy za bardzo zawężające. Osoby z grup defaworyzowanych należy oczywiście inspirować do kształcenia ustawicznego, ale nie można jednocześnie pomijać osób aktywnych zawodowo, które pragną podnosić swoje kwalifikacje.

Zarówno PI 10iii RPO WO, jak i cel szczegółowy vi FUE dotyczą kształcenia ustawicznego. Ich zakresy są podobne (w obu podkreśla się konieczność uczenia przez całe życie w systemach formalnych i poprzez metody nieformalne), niemniej w ramach celu vi podkreśla się bardziej przygotowywanie do elastycznego reagowania na permanentne zmiany, którym będzie podlegać rynek pracy. Uwypuklone zostały m.in. kompetencje transferowalne, mobilność zawodowa, możliwe zmiany ścieżek kariery, czego nie czyniło się w RPO WO. Z drugiej strony, w FUE podkreśla się także twarde kompetencje specjalistyczne. Ten typ kompetencji podkreśla się także w odniesieniu do kształcenia ogólnego i zawodowego. Uważamy, że za szczególnie istotny należy uznać przede wszystkim pierwszy kierunek, ponieważ to kompetencje uniwersalne i transferowalne mogą być bardziej przydatne na przyszłym, co raz bardziej turbulentnym rynku pracy z uwagi na konieczność potencjalnych częstych zmian kwalifikacji zawodowych w przyszłości. W odniesieniu do tego, co mówią niektórzy badacze, iż w niedalekiej przyszłości, przyszły pracownik będzie musiał średnio co 10 lat się przekwalifikowywać to właśnie kompetencje transferowalne zyskają na znaczeniu, a nie sztywne umiejętności specjalistyczne. Jak twierdzi futurolog Yuval Noah Harari stałą tendencją jest współcześnie zmiana, która generuje radykalną niepewność dotyczącą natury świata i człowieka oraz stabilnych granic między różnymi wymiarami rzeczywistości, do których byliśmy przyzwyczajeni. Zdaniem Harariego zasadnicza różnica pomiędzy człowiekiem z roku 1018 a tym współczesnym jest taka, że człowiek, który żył tysiąc lat temu nawet jeżeli nie wiedział, jak zmieni się jego życie i co przyniesie mu przyszłość za pół wieku, to mógł zakładać, że nabywane przez niego umiejętności generalnie mu się przydadzą.

Współczesna młodzież nie może już mieć takiej pewności⁸⁸. Jak trudny jest to proces do analizy mając na uwadze konkretne prognozy rozwoju rynku pracy pokazuje analiza z roku 2004 Franka Levy’ego i Richarda Murnane’a, którzy opublikowali badania, z których wynikało, że kierowca ciężarówki nie zostanie zastąpiony przez maszynę algorytmiczną. Dekadę później Google i Tesla wprowadzali już ten pomysł, wdrażając autonomiczne pojazdy⁸⁹. Na konteksty te zwraca również uwagę najnowszy *Projekt Umowy Partnerstwa dla Realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, w którym czytamy, że aby „edukacja formalna przynosiła zamierzone efekty, powinna reagować na wymagania otoczenia, w tym związane z dynamicznie rozwijającym się społeczeństwem wiedzy oraz powinna uwzględniać nowe trendy i adaptować je do praktyki szkolnej. [...] Konieczna jest zatem zmiana tradycyjnych modeli nauczania. Edukacja powinna być prowadzona w oparciu o nowoczesne technologie, w tym zwłaszcza narzędzia cyfrowe, które mogą stanowić wspomaganie procesu dydaktycznego dostosowane do wymagań i predyspozycji młodych ludzi”⁹⁰.

Generalny wniosek w zakresie form wsparcia odnośnie kształcenia zawodowego, a także grup odbiorców jest taki, że wszystkie typy projektów mogą być kontynuowane. Należy wspierać również możliwie zdywersyfikowaną ofertę w zakresie edukacji ustawicznej – począwszy od kursów, a skończywszy na studiach podyplomowych. Wnioski powyższe wynikają przede wszystkim z faktu niskiego stopnia zainteresowania kształceniem ustawicznym, co powoduje, że wytyczone cele nie są w pełni realizowane, co potwierdza przywoływany już niski odsetek uczestnictwa w formalnej edukacji dla osób dorosłych. Z drugiej strony uważamy, że poszczególne formy wsparcia, a tym samym typy projektów powinny być rozbudowane, uzupełnione i poszerzone o zakres tematyczny realizowanych działań. Chodzi tu przede wszystkim o poszerzenie oferty poza TIK i naukę języków obcych. Poniżej nasze szczegółowe wnioski i rekomendacje w tym zakresie.

Poszerzenie zakresu wsparcia

Jeżeli chodzi o możliwy, rekomendowany zakres wsparcia to należy poszerzyć formy już zapisane. Autorzy niniejszego opracowania zdają sobie sprawę, że może to częściowo

⁸⁸ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.

⁸⁹ F. Levy, R. Murnane, *The New Division of Labor. How Computers Are Creating the Next Job Market*, Princeton 2004.

⁹⁰ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Projekt Umowy Partnerstwa dla Realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, Warszawa 2020, s. 51.

wymagać działań ze strony instytucji planujących cele interwencji edukacyjnych, jak KE. Z drugiej strony, kwestie te można niejako wyodrębnić, uwypuklić, w ramach obszarów już zdefiniowanych. Mając to na uwadze rekomenduje się rozpatrzenie wsparcia o cztery dodatkowe kategorie obszarów.

Po pierwsze, w zakresie tzw. **edukacji obywatelskiej dla osób dorosłych**. Opracowania naukowe i eksperckie dowodzą, że świadomość obywatelska idzie w parze z samorozwojem, zaangażowaniem publicznym, a także z chęcią do ciągłego dokształcania się, jak również szukaniem dobrego zatrudnienia. Badania przeprowadzone przez Annę Kławsiuć-Zduńczyk i opublikowane na łamach profesjonalnego periodyku „Edukacja ustawiczna dorosłych” dowodzą, że w nikłym stopniu jest realizowana edukacja obywatelska osób dorosłych, co więcej tam gdzie jest (np. licea dla dorosłych) to w przeważającej mierze jest to obszar wiedzy, a nie umiejętności i postaw⁹¹. Przez edukację obywatelską należy rozumieć wiedzę o współczesnej demokracji, wyzwaniach społecznych, trendach ekologicznych. Aspekt ten podkreślany był także w wywiadzie z przedstawicielami Aglomeracji Opolskiej. Rekomenduje się uwypuklenie i wspieranie tych inicjatyw.

Po drugie, należy rozważyć podkreślenie, promowanie i wsparcie w **zakresie kompetencji miękkich i kulturowych** (np. etykieta, kursy z komunikacji społecznej szczególnie w zakresie perswazji, wpływu społecznego, negocjacji, kursy w zakresie umiejętności pracy grupowej).

Po trzecie, rekomenduje się **wsparcie projektów rozwijających kompleksowo wiedzę rynkową** (np. kursy z zakresu przedsiębiorczości, ale powiązane z wiedzą na temat praw pracowniczych). Wpisują się one w ten zakres kompetencji kluczowych, które związane są z innowacyjnością, kreatywnością i przedsiębiorczością.

Po czwarte, rekomendujemy **mocniejsze powiązanie działań w zakresie kształcenia ustawicznego z kwalifikacjami zawodowymi potrzebnymi na regionalnym i lokalnym rynku pracy**. Kursy zawodowe powinny w elastyczny sposób reagować na zmieniające się trendy i odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy.

Warto odnieść się bardziej analitycznie szczególnie do drugiego z proponowanych rozszerzeń (kompetencje „miękkie”). W *Ocenie efektów działań Programu Operacyjnego*

⁹¹ A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Realizowanie edukacji obywatelskiej w instytucjach formalnej edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2018, nr 2 (101), s. 7–17.

Wiedza Edukacja Rozwój podkreśla się, że deficyty w zakresie kształcenia ustawicznego osób dorosłych wiążą się zazwyczaj z niskimi kompetencjami kluczowymi. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC unaocznily, że w Polsce występuje wysoki odsetek osób o bardzo niskim poziomie kompetencji takich jak rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wynika to między innymi z negatywnych postaw wobec uczenia się, jako pewnej wartości, co wiąże się w dużej mierze z tym, że przez lata szkoła nie była ukierunkowana na dowartościowanie samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów. Z tego powodu osoby te, już w dorosłym wieku nie mają nawyku wysiłku edukacyjnego⁹². I właśnie dlatego należy rozpatrzyć wsparcie wykraczające poza TIK oraz umiejętności w zakresie języków obcych. Osoby, które są bezrobotne od dłuższego czasu albo wykonują prace niewymagające wysokich kompetencji, powinny być wspierane zarówno w zakresie nabycia kwalifikacji zawodowych które poprawią ich pozycję na rynku pracy, jak i kompetencji miękkich, w tym szczególnie etykiety, zdolności komunikacyjnych, kapitału kulturowego. Dzięki takiemu wsparciu możliwe będzie chociaż częściowe poszerzenie świadomości społecznej tych osób.

Jeżeli chodzi o drugi wyodrębniony w SZOOP (wer. 40) typ wsparcia w odniesieniu do kształcenia ustawicznego, związany z doradztwem zawodowym oraz mentoringiem, to warto rozpatrzyć także wsparcie w zakresie coachingu. Osoby starsze, często pracujące w niestabilnych warunkach albo w ogóle niepracujące potrzebują nie tylko doradztwa zawodowego, ale także bardziej osobowościowego wsparcia, w zakresie planowania swoich działań, umiejętności organizacyjnych, stawiania sobie adekwatnych wyzwań itp., co ostatecznie może pozytywnie skutkować ich możliwościami na rynku pracy.

Jeżeli chodzi o dodatkowe typy wsparcia w ramach kształcenia ustawicznego to warto rozpatrzyć te formy, które wiązać się będą z bardziej pogłębioną współpracą różnych stron kształcenia. **Rekomenduje się wspieranie swego rodzaju form kształcenia dualnego dla osób dorosłych, np. poprzez opracowywanie ram organizacyjnych oraz programów kształcenia na potrzeby kursów umiejętności zawodowych.** Programy takie mogą być przygotowywane przez przedstawicieli jednostek prowadzących szkolenia i kursy, jednostek kształcenia ustawicznego oraz przedsiębiorców z uwzględnieniem lokalnych potrzeb rynku

⁹² Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój ...*, s. 47.

pracy. Przygotowywanie programów kształcenia mogłoby się również odbywać z reprezentantami grup wskazanych jako docelowe w obszarze działania 9.3 (szczególnie osoby z grup defaworyzowanych).

Ponadto, warto wspierać te projekty, które wzmacniają inne strony tego procesu. Po pierwsze, **należy wzmacniać kompetencje, umiejętności oraz szeroko pojętą profesjonalizację edukatorów osób dorosłych**. Chodzi tu również o walidację i certyfikację umiejętności tej grupy społecznej, które uzyskano poza szkolnym, a szerzej poza formalnym systemem edukacji. Jedną z form postulowanego wzmacniania kompetencji profesjonalnych edukatorów osób dorosłych byłyby realne zajęcia z osobami, do których adresowane są działania z obszaru 9.3⁹³. Stąd też, warto wspierać projekty, w których przedstawiciele organizacji społecznych (organizacje pozarządowe) będą doksztalać osoby dorosłe szczególnie w zakresie możliwości znalezienia pracy, a także skutecznego funkcjonowania na rynku pracy. Chodzi zarówno o szkolenia w zakresie konkretnych kompetencji, ale także seminaria ukazujące realia społeczne rynku pracy⁹⁴.

Popytowy model kształcenia ustawicznego

W raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020* podkreślono, na podstawie przeprowadzonych badań społecznych, że badani dostrzegają chęć uczestnictwa w różnych formach kształcenia, o ile będzie miało to dla nich realny efekt w postaci lepszego miejsca pracy, awansu, podniesienia kwalifikacji. Zwraca się także uwagę, że to sam uczestnik powinien bardziej decydować, które kursy są dla niego lepsze. Wśród proponowanych form wsparcia był np. bon, który opiera na określonej kwocie, a to uczestnik następnie ma możliwość wykorzystania go na te szkolenia, które wydają się dla niego najbardziej istotne. Podobne formy rekomendowano w *Analizie sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015–2017* wskazując, że edukacja osób dorosłych powinna być dostosowana do aspiracji, potrzeb i możliwości samego zainteresowanego. Istotny do zaznaczenia wydaje się zawarty we wspomnianej analizie środek w postaci określonych preferencji (np. dofinansowania) dla osób

⁹³ Szerzej na ten temat zob.: E. Przybylska, *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych – na styku praktyki i nauki. Przykład niemiecki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 1 (104), s. 7–16.

⁹⁴ Województwo Lubuskie, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020. Raport końcowy*, Gdańsk 2018, s. 91-92.

znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy (osoby starsze, osoby o niskim poziomie kwalifikacji, osoby z niepełnosprawnościami).

O kwestii ewentualnych pożyczek na kształcenie ustawiczne zwraca się uwagę w dalszej części metaanalizy, w tym natomiast miejscu należy zająć się bardziej istotnym trendem, który można dostrzec w powyższych wnioskach i w kilku innych raportach ewaluacyjnych, przygotowanych w przeciągu trzech ostatnich lat. Trend ten polega na przejściu od podażowego do popytowego modelu edukacji osób dorosłych. W sposób kompleksowy został on przedstawiony w raporcie *Ewaluacja ex ante wsparcia kształcenia osób dorosłych w formie pozaszkolnych form kształcenia zawodowego*. Model popytowy w zakresie kształcenia ustawicznego oznacza przejście od kształcenia zaplanowanego niejako odgórnie pod kątem potrzeb regionalnego rynku pracy na rzecz procesu, kiedy to potencjalnie zainteresowany wyraża chęć przystąpienia do określonego rodzaju szkoleń na zasadach rynkowych. Zakłada się przy tym, że główną barierą, która powoduje niski stopień zainteresowania tą formą kształcenia są bariery finansowe. Z tego powodu rekomenduje się ułatwienia w tym zakresie (np. dofinansowania). Co ważne, w ramach tego mechanizmu nie ingeruje się w tematykę i formę świadczonego wsparcia uznając, że popyt na daną usługę jest najlepszą formą weryfikacji jakości i użyteczności usług⁹⁵. W raporcie model popytowy połączono z podejściem zdecentralizowanym, które oznacza, że realizacja zadań związanych z obsługą uczestników szkoleń spoczywa na tzw. operatorach, czyli podmiotach pełniących formalnie rolę beneficjentów w ramach RPO WP. Stosuje się w tym względzie zasadę równości dla wszystkich osób dorosłych zainteresowanych rozwojem kwalifikacji. Rekrutacja polega w praktyce na rejestracji uczestnika. We wspomnianym raporcie uznano, że najbardziej optymalny będzie model mieszany z dominującą rolą podejścia popytowego. Podejście takie skupia większą uwagę nie na zinstytucjonalizowanych pracodawcach, ale pracownikach, czy też indywidualnych osobach, co eliminuje konieczność weryfikacji zgodności wsparcia z przepisami pomocy publicznej. W raporcie zwrócono także uwagę, że podejście popytowe wiąże się z mniejszym stopniem zbiurokratyzowania, w porównaniu z modelem podażowym oraz krótszym czasem zaspokajania potrzeb przez konkretne usługi, w tym przypadku edukacyjne.

⁹⁵ DANAE, 0.5 Sigma, *Ewaluacja ex ante wsparcia kształcenia osób dorosłych w formie pozaszkolnych form kształcenia zawodowego (Województwo Podkarpackie)*, Warszawa 2017, s. 72–76.

W przekonaniu autorów metaanalizy odejście od modelu podażowego do modelu popytowego oznacza, że wiązanie edukacji wyłącznie z odgórnie programowanymi, a nawet weryfikowanymi potrzebami rynku pracy jest niewystarczające. Zarazem, nie oznacza to, iż model popytowy ma być oderwany od rynku pracy. Wręcz przeciwnie, on z samej natury powiązany jest z regionalnym i lokalnym rynkiem pracy. Wskazujemy zarazem, iż spoglądanie na kształcenie ustawiczne w kontekście bardziej społecznym wskazuje na konieczność uwzględniania realnych potrzeb samych potencjalnych uczestników szkoleń, co dotychczas robiono w niedostatecznym stopniu. Uważamy, że model popytowy należy rozwijać w regionie opolskim, również poprzez monitorowanie tych wyzwań za pomocą badań społecznych (ilościowych i jakościowych). Zapisy odnoszące się do niego powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w projekcie nowego FUE.

Kampanie świadomościowe na rzecz kształcenia ustawicznego

Z uwagi na nikłe zainteresowanie edukacją osób dorosłych częstą i wbrew pozorom bardzo zróżnicowaną rekomendacją jest konieczność organizowania kampanii informacyjnych pokazujących walory tej formy kształcenia szczególnie w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W *Ewaluacji ex ante wsparcia kształcenia osób dorosłych w formie pozaszkolnych form kształcenia zawodowego* zaproponowano, co należy uznać za bardzo dobry pomysł, żeby akcje promujące organizować nie tyle „odgórnie”, ale bardziej „oddolnie” włączając we współpracę lokalnych liderów opinii (np. kościoły albo dyrektorzy szkół). Równie ważne powinny być realizowane przy tej okazji (i w związku z tym) miarodajne badania społeczne (ilościowe i jakościowe), które pozwolą przygotować taką kampanię dzięki rozpoznaniu subregionalnych (na poziomie powiatu) potrzeb rynku pracy (a nie tylko regionu jako całości), ale także potrzeb edukacyjnych samych potencjalnych kandydatów.

Należy przy tej okazji zwrócić uwagę, że w SZOOP wer. 40 wśród ograniczeń tego typu kampanii pojawia się następujący zapis: „Działania świadomościowe (kampanie informacyjne i działania upowszechniające) będą możliwe do finansowania jedynie jeśli będą stanowić część projektu i będą uzupełniać działania o charakterze wdrożeniowym w ramach tego projektu z zastrzeżeniem, iż nie mogą przekroczyć 10 % kosztów kwalifikowalnych”. Należy rozpatrzyć rewizję obu klauzul, ale pod pewnymi warunkami. Po pierwsze, podmioty zajmujące się kształceniem ustawicznym mogłyby zostać wsparte w zakresie promocji i reklamy istniejącej już oferty, o ile wiązałoby się to z realizacją kampanii społecznej wskazującej ogólne walory

kształcenia ustawicznego w powiązaniu z badaniami społecznymi (a nie tylko konkretnego kursu lub szkolenia). Po drugie, z uwagi na niski stopień zainteresowania kształceniem ustawicznym należy zweryfikować możliwość przekroczenia finansowania kampanii społecznych promujących kształcenie ustawiczne pułapu 10% kosztów kwalifikowalnych w ramach projektu. Autorzy raportu zdają sobie sprawę, że adresatem tej rekomendacji powinny być instytucje planujące założenia FUE, łącznie z KE. Zarazem, co wybrzmiało w wywiadzie z przedstawicielami Departamentu Programów Operacyjnych, warto prowadzić duże kampanie w bardziej zintegrowany sposób przez dużych operatorów, dzięki czemu skorzysta większa liczba potencjalnie zainteresowanych. Niedobrym pomysłem byłoby w związku z tym robienie niewielkich projektów polegających wyłącznie na zrobieniu kampanii informacyjnych i to dodatkowo tradycyjnymi środkami (np. ulotki).

Na inny ważny aspekt wskazano w *Ewaluacji działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014–2020*. Z raportu wynika, że zarówno osoby, które korzystały ze wsparcia na potrzeby kształcenia ustawicznego, jak i te, które tego nie doświadczyły, wskazują na chęć korzystania z programów RPO w obszarze edukacji ustawicznej w przyszłości, ale potencjalnie zainteresowanym brakuje wiedzy. Co ważne, osoby te wskazując na zapotrzebowanie w zakresie konkretnych szkoleń podają przykłady działań, które są możliwe do realizacji w obecnej perspektywie finansowania⁹⁶. Można założyć, że akcje promocyjne powinny przynajmniej w ograniczonym stopniu znacząco obniżyć ilość osób niedoinformowanych nie tylko w zakresie ogólnym, ale i bardziej szczegółowych możliwości. Warto monitorować ten problem w miarę konsekwentnie, chociażby poprzez badania społeczne w ramach procesu ewaluacji.

Działania informacyjne mają jeszcze jedno istotne znaczenie. Wyniki badań wskazują na silnie zakorzenione przekonania u pracodawców, że dobry pracownik musi posiadać długoletnie doświadczenie zawodowe. Posiadanie nawet rozpoznawanych i uznanych w branży kwalifikacji, które poświadczają posiadanie konkretnych umiejętności osoby ubiegającej się o stanowisko pracy, zdaje się być niewystarczające dla wielu zatrudniających. Dlatego tak ważne jest uświadamianie pracodawców, że potwierdzone formalnie kwalifikacje stanowią skuteczną gwarancję posiadanych kompetencji i umiejętności. To pokazuje, że akcje

⁹⁶ Województwo Mazowieckie, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM ...*, s. 214.

promujące kształcenie ustawiczne i różne jego walory powinny być ukierunkowane zarówno na pracowników, ale także pracodawców.

Należy również podkreślić, że w niektórych przypadkach nie chodzi wyłącznie o promowanie kształcenia ustawicznego jako pewnej idei i praktyki, ale o zwrócenie uwagi na pewne istotne, konkretne elementy. W dokumencie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020* pojawia się istotny wniosek, że osoby powyżej 50. roku życia mają tendencję do wycofywania z ostatniego etapu projektu ze względu na obawy przed formalnym potwierdzeniem swoich kompetencji językowych i cyfrowych⁹⁷. W tym celu istotne jest zarówno szacowanie ryzyka zaistnienia takiego działania, jak i promowanie wagi nie tylko samych kompetencji językowych i cyfrowych, ale i znaczenia samego certyfikatu. Przynajmniej w niektórych sytuacjach może być to pozytywna motywacja, aby przystąpić do egzaminu. Można także zastanowić się nad jakimiś formami dodatkowego wsparcia dla tych, którzy zdecydują się zostać w projekcie do końca (nagrody rzeczowe, bony itp.).

Na szczególną uwagę w zakresie planowania i przeprowadzania akcji uświadamiających w odniesieniu do kształcenia ustawicznego zasługują osoby z grup defaworyzowanych. Chodzi tu przede wszystkim o osoby z obszarów wiejskich, osoby o niskich kwalifikacjach i osoby powyżej 50. roku życia. Warto również włączać do akcji promocyjnych osoby z grup defaworyzowanych, które zdecydowały się wcześniej po raz pierwszy na jakąś formę kształcenia ustawicznego. Osoby takie są szczególnie wiarygodne dla osób, które nie mają na swoim koncie żadnej formy tego typu edukacji. Rekomenduje się w tym zakresie, nie tylko realizację tradycyjnych kampanii promocyjnych w różnych typach mediów, ale różnego typu akcje oddolne, łączone z bezpośrednim docieraniem do potencjalnych odbiorców. Podobną rekomendację znajdziemy w raporcie *Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020 dla potrzeb przeglądu śródkresowego*, gdzie zaleca się potraktowanie kosztów rekrutacji (można założyć, że także promocji) jako kosztów merytorycznych (pracy nad motywacją osób w grupach docelowych), czego zabrakło w obecnym okresie programowania⁹⁸.

⁹⁷ Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020...*, s. 198–199 (rekomendacja 16).

⁹⁸ EVALU Sp. z o. o., ECORYS Polska Sp. z o. o., *Raport: Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020 dla potrzeb przeglądu śródkresowego, w tym realizacji zapisów ram i rezerwy wykonania*, Warszawa 2019, s. 144.

Walidacja i certyfikacja

Istotnym elementem systemu kształcenia ustawicznego jest proces walidacji i certyfikacji. Oba działania mają oparcie legislacyjne w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016, poz. 64). Jak wskazuje ustawodawca walidacja to sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji (art. 2, pkt. 22 ustawy o ZSK). Z kolei, certyfikowanie to proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji (art. 2 pkt. 1 ustawy o ZSK).

Rozwiązania polskie są konsekwencją regulacji unijnych. W *Memorandum uczenia się przez całe życie* walidacja oraz poradnictwo (doradztwo) wskazane zostały jako priorytetowe działania w ramach strategii uczenia się przez całe życie. W 2011 r. w *Rezolucji Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych* walidacja kompetencji uzyskanych poza formalną edukacją jest jednym z 5 obszarów priorytetowych w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2012–2014. Wskazane tam cele, w odniesieniu do odsetka uczących się dorosłych na poziomie 15% nadal są aktualne i zarazem w niewielkim stopniu zrealizowane przez Polskę.

Należy zauważyć, iż w odniesieniu do kształcenia ustawicznego, walidacja kompetencji może być szczególnie istotna dla:

- Osób aktywnych zawodowo, które chcą zmienić stanowisko pracy bądź zawód, tak by móc lepiej wykorzystać kompetencje nabyte w trakcie pracy bądź innych aktywności zawodowych;
- Osób z różnych powodów wykluczonych z rynku pracy lub zagrożonych wykluczeniem, które osiągnęły nowe kompetencje istotne z punktu widzenia szans na zatrudnienie;
- Osób powracających na rynek pracy po dłuższej przerwie (np. urlop macierzyński, wychowawczy), w trakcie której nabyły nowe kompetencje, które mogą być przydatne przy poszukiwaniu pracy;
- Osób, które przedwcześnie zakończyły edukację formalną i poprzez walidację kompetencji chcą uzupełnić formalne wykształcenie;
- Osób, które uzyskały nowe kompetencje dzięki zaangażowaniu się w aktywność w ramach wolontariatu i dążą do potwierdzenia kompetencji poprzez ich walidację.

Wskazane powyżej kategorie osób powinny stanowić grupy docelowe do których należy kierować interwencje edukacyjne odnoszące się do walidacji i certyfikacji. Działania w zakresie walidacji i certyfikacji oparte są na zadaniach powierzanych specjalistom w zakresach objętych walidacją i certyfikacją. Główne funkcje w tym zakresie pełnią:

- Doradcy walidacyjni – ich rola polega na wspieraniu osób przystępujących do walidacji na każdym z etapów procesu;
- Asesorzy walidacyjni – ich praca wiąże się z weryfikacją efektów uczenia się osób przystępujących do walidacji.

Proces walidacji kompetencji modelowo składa się z trzech etapów: identyfikowania; dokumentowania; weryfikowania. Rola doradcy walidacyjnego szczególnie istotna jest na etapie identyfikowania oraz może być pomocna na etapie dokumentowania. Na etapie identyfikowania szczególnie ważne jest określenie i analiza efektów uczenia się, które już zostały osiągnięte. Na podstawie przeprowadzonej analizy można wskazać jakie efekty uczenia się już zostały formalnie potwierdzone, które efekty uczenia się można potwierdzić oraz wskazanie na luki kompetencyjne, które należy uzupełnić. Efektem przeprowadzonych działań, najlepiej przy wsparciu doradcy walidacyjnego, powinno być opracowanie indywidualnego planu rozwoju oraz dokumentowanie efektów uczenia się i poddanie ich weryfikacji. Na etapie dokumentowania realizowane jest gromadzenie dowodów poświadczających osiągnięcie wybranych efektów uczenia się. Natomiast na etapie weryfikacji, w ramach którego bierze udział asesor walidacyjny, następuje sprawdzanie przy zastosowaniu odpowiednich metod, czy określone efekty uczenia się zostały osiągnięte. Ostatnim elementem tego procesu jest certyfikowanie, będące potwierdzeniem uzyskanych efektów uczenia, a w przypadku osiągnięcia częściowych efektów uczenia się przyznanie punktów ECTS bądź ECVET⁹⁹.

Do podstawowych metod stosowanych w walidacji zalicza się: testy, wywiady, debaty, prezentacje, obserwacje, symulacje, analizę deklaracji osoby, która przystąpiła do walidacji, analizę dowodów przedstawionych przez tę osobę. Każda ze wskazanych metod ma swoją wady i zalety, stąd też w procesie walidacji wskazuje się na potrzebę wykorzystaniu kilku (3-4) metod potwierdzających nabycie kwalifikacji¹⁰⁰.

⁹⁹ Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (*European Credit System for Vocational Education and Training*).

¹⁰⁰ I. Gmaj, J. Grzeszczak, A. Leyk i inni, *Walidacja - nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

W związku z powyższym, postulowane działania w ramach interwencji edukacyjnych w odniesieniu do walidacji i certyfikacji powinny dotyczyć:

- Wsparcia dla doradców i asesorów walidacyjnych w celu podnoszenia kwalifikacji w ramach prowadzonej działalności;
- Wsparcia w procesie walidacji na etapie weryfikacji kompetencji poprzez rozbudowę bądź unowocześnienie bazy w ramach której przeprowadzane są elementy weryfikacji efektów uczenia się (np. dostosowanie bazy do przeprowadzania symulacji bądź testów praktycznych);
- Wsparcie w procesie certyfikowania, jako elementu potwierdzającego kwalifikacje uznane w procesie walidacji.

Pożyczki na kształcenie ustawiczne

Jedną z propozycji, jaka pojawia się, żeby zachęcić osoby do podejmowania kształcenia ustawicznego są pożyczki. W ramach PO WER przewidziana jest w tym zakresie następująca procedura:

- Możliwość sfinansowania kształcenia osób dorosłych w kwocie do 100 tys. zł., z wyjątkiem studiów I, II i III stopnia; dofinansowanie kierowane na kursy, szkolenia, studia podyplomowe;
- Czas trwania dofinansowania – nie dłużej niż 24 m-ce;
- Pożyczki są nieoprocentowane;
- Czas spłaty – do 3 lat;
- Środki są przekazywane bezpośrednio do podmiotu realizującego szkolenie/kurs/studia podyplomowe;
- W przypadku ukończenia finansowanego kursu/szkolenia/studiów podyplomowych – 20% kwoty wsparcia może zostać umorzona;
- W przypadku gdy kurs kończy osoba bezrobotna – umorzeniu może ulec 25% kwoty dofinansowania.

W odniesieniu do powyższej procedury można wskazać kilka bardziej szczegółowych uwag:

- Pożyczkę, pomimo, że jest ona nieoprocentowana, należy oddać;
- Tendencja Polaków do zadłużania się ponad stan, pożyczki te mogą pogłębiać to zjawisko [tzw. spirala długów];

- Idea jest słuszna, na co wskazuje UE, ale świadomość ekonomiczna polskiego społeczeństwa jest zbyt mała – szczególnie na obszarach wiejskich;
- Polskie społeczeństwo nie jest przyzwyczajone, że za edukację trzeba płacić, tak jak ma to miejsce w systemie anglosaskim, ponadto Polacy nie szanują edukacji i nie traktują jej jako wartości.

W związku z powyższym autorzy raportu nie mają jednoznacznie pozytywnego stosunku do formy pożyczek. Z jednej strony, pożyczka może być pozytywnym bodźcem, który pobudzi ludzi do pójścia na kurs, szkolenie, studia podyplomowe. Z drugiej strony, problem wsparcia kształcenia ustawicznego dotyczy szczególnie osób z grup defaworyzowanych, w tym osób trwale bezrobotnych, które mogą mieć problem ze spłatą pożyczki (nawet przy założeniu, że część z niej będzie umorzona). W praktyce więc pożyczki najlepiej sprawdzą się w odniesieniu do osób aktywnych zawodowo i świadomych, które mają zamiar skorzystać z wysoce specjalistycznego doksztalcenia się (np. zaawansowane kursy językowe – poziom C1 i wyżej; kursy pilotażu, studia MBA itd.). W praktyce więc, może się okazać, że pożyczki są najlepszym rozwiązaniem dla osób, które i tak by się doksztalały.

Na podstawie powyższych wniosków można sformułować następujące rekomendacje:

- Warto umożliwić otrzymanie pożyczki na kształcenie, ale nie powinno być to działanie priorytetowe; pożyczka na kształcenie powinna być zadaniem dodatkowym, wspierającym kształcenie ustawiczne;
- Taka forma wsparcia powinna być kierowana do świadomych obywateli, którzy odczuwają potrzebę wysoce specjalistycznego doksztalcenia się, zwiększenia swoich kwalifikacji zawodowych;
- Pożyczki na kształcenie z całą pewnością nie powinny być oferowane osobom trwale bezrobotnym oraz wykluczonym społecznie lub zagrożonym wykluczeniem społecznym;
- W celu zwiększenia świadomości i wiedzy potencjalnych beneficjentów nt. tej formy wsparcia – warto rozważyć kampanię informacyjną skierowaną do osób aktywnych zawodowo;
- Wsparcie udzielane w ramach pożyczek na kształcenie powinno być kierowane głównie w ośrodki miejskie – duży potencjał ludzki, ośrodki akademickie, zaplecze infrastrukturalno-techniczne, etc.

Usprawnienia, ułatwienia, uszczelnienia

We wnioskach i formułowanych w stosunku do nich rekomendacjach, które mają na celu zwiększenie ilości osób korzystających z różnych form kształcenia ustawicznego postuluje się również rozmaite usprawniające poprawki, dzięki którym zwiększy się przejrzystość, przyjazność, ale i efektywność poszczególnych interwencji. Najczęściej podkreśla się w tym względzie wydłużenie czasu na przygotowanie wniosków aplikacyjnych oraz zwiększenie liczby projektów, które można realizować w partnerstwie (jednostka wspiera mniej doświadczonego partnera). Podkreśla się także konieczność odbiurokratyzowania procedur projektowych. Z kolei, w *Ewaluacji działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020* jedna z rekomendacji, wskazuje na konieczność złagodzenia obostrzeń w zakresie doświadczeń trenerskich, odchodząc od kilkuletniego doświadczenia na rzecz określonej liczby godzin. Podobny dokument, tylko z województwa mazowieckiego zawiera z kolei wniosek na temat dosyć interesującej sprzeczności. Wskazuje się tam, że wnioskodawcy szukają „grup trudnych” licząc na realizację projektów zgodnie z kryteriami przyznawania środków. Tyle, że w obrębie tych grup są bardzo często jednostki z założenie mało zmotywowane¹⁰¹. Grozi to realizacją na siłę wskaźników, co jest wysoce niepożądane. Na podstawie tego wniosku sformułowano rekomendację, którą my również postulujemy, żeby wnioskodawca wskazał na swoje doświadczenia w zakresie podobnych działań, jak i przedstawił dokładną strategię rekrutacji, w tym potencjalnie reakcje na możliwe trudności.

Mając na uwadze analizę postępów w zakresie realizacji celów związanych z kształceniem ustawicznym należy wziąć pod uwagę również konstrukcję wskaźników. Zwraca się na to uwagę m.in. w dokumencie *Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020 dla potrzeb przeglądu śródkresowego*. Wedle raportu problem dotyczy wskaźników rezultatu dotyczących uzyskania kwalifikacji lub nabycia kompetencji. Konstrukcję tych wskaźników powiązano z odsetkiem osób kończących udział we wsparciu zgodnie z zaplanowaną ścieżką, uznając, że każda osoba kończąca udział w projekcie nabywa kompetencje. We wspomnianym raporcie podniesione zostały wątpliwości co do takiej właśnie konstrukcji wskaźnika, gdyż w ten sposób pomija się kwestię minimalnego poziomu wymagań, przy osiągnięciu którego można uznać, że osoba osiągnęła efekty kształcenia. Co więcej, projektodawcy winni przeprowadzać ocenę efektów uczenia się

¹⁰¹ Województwo Mazowieckie, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020...*, s. 213–214.

w odniesieniu do zakładanego wzorca. W związku z tym, autorzy raportu prognozują, że odsetek uczestników, którzy spełnią te kryteria (wśród kończących wsparcie zgodnie z zaplanowaną ścieżką), nie w każdym przypadku będzie wynosił 100%. Należy w tym kontekście wziąć pod uwagę rekomendację nr 73 z omawianego raportu, wedle której należy na etapie ewaluacji, a pod kątem programowania nowego RPO przypatrzeć się temu, jak beneficjanci wytyczali minimalny poziom wymagań, powyżej którego nabycie kompetencji ma miejsce¹⁰².

Odrębnym aspektem formalnym (choć o bardzo praktycznym znaczeniu), na który warto zwrócić uwagę to tzw. kanibalizacja wniosków. Podkreślali to także, w wywiadzie badawczym, przedstawiciele opolskiego WUP, zwracamy na to także uwagę przy analizie wniosków o dofinansowanie (rozdział 3). Szczególnie tendencje te widoczne są w poddziałaniu 9.2.2, a przede wszystkim w działaniach z zakresu kształcenia ustawicznego i zawodowego – 9.3. W projektach mających na celu wzmocnienie kompetencji TIK oraz kompetencji językowych, widoczny jest negatywny trend do powielania treści wniosków projektowych, włączając w to również grupy dla których skierowane jest wsparcie. W efekcie takich działań, beneficjent dofinansowania, może mieć trudności z pozyskaniem osób chętnych do zwiększenia swoich kompetencji, ponieważ dany projekt jest ponownie realizowany na terenie tego samego powiatu i tej samej gminy. Na tendencje kanibalizacyjne projektów wskazują również autorzy dwóch opracowań, tj. *Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020 dla potrzeb przeglądu śródkresowego, w tym realizacji zapisów ram i rezerwy wykonania*¹⁰³ oraz *Raport z realizacji badania ewaluacyjnego pn. Pogłębiona analiza i ocena wpływu projektów realizowanych w ramach Działań 7.1, 7.2, 7.3 RPO WO 2014-2020 na poprawę sytuacji mieszkańców Opolszczyzny na rynku pracy*¹⁰⁴.

Uwagi końcowe

Teza, którą warto rozpatrzyć w osobnych badaniach jest twierdzenie, że niski zakres kształcenia ustawicznego wiąże się z faktem instrumentalnego ukierunkowania kształcenia

¹⁰² EVALU Sp. z o. o., ECORYS Polska Sp. z o. o., *Raport: Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020...*, s. 142.

¹⁰³ Tamże, s. 99.

¹⁰⁴ Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, *Raport z realizacji badania ewaluacyjnego pn. Pogłębiona analiza i ocena wpływu projektów realizowanych w ramach Działań 7.1, 7.2, 7.3 RPO WO 2014-2020 na poprawę sytuacji mieszkańców Opolszczyzny na rynku pracy*, Opole maj 2019, s. 60–64.

ogólnego i zawodowego wyłącznie na potrzeby rynku pracy. Na poziomie systemowym i operacyjnym wymaga się kształcenia przez całe życie, ale brak jest działań, które pokazują samoistną wartość edukacji i to jeszcze w szkole podstawowej. W rezultacie, kiedy dana osoba znajdzie pracę uznaje, że wypełniła już cele edukacyjne. W naszym przekonaniu monitorowanie procesów związanych z kształceniem ustawicznym wymaga przypilnowania tych wyzwań już na etapie kształcenia ogólnego i zawodowego. Wskazana byłaby, szczególnie w stosunku do młodzieży ze szkół zawodowych, chociażby w ramach ewaluacji – realizacja terenowych badań jakościowych (wywiady, fokusy, obserwacja uczestnicząca, storytelling). Ich celem powinno być zrozumienie nie tyle tendencji ilościowych, ale jak uczniowie ci postrzegają świat, jak hierarchizują wartości i potrzeby, jakie znaczenie nadają ważnym dla nich sprawom. Wiedza ta pozwoli następnie przygotować kampanie informacyjne na temat walorów kształcenia ustawicznego.

W naszym przekonaniu interesującym pomysłem może być również powiązanie kształcenia ustawicznego, finansowanego ze środków EFS, z warunkami pracy, w tym możliwościami awansu czy podwyżki. Warto uruchomić pilotażowe programy dokształcające pracowników w określonych branżach i pod względem zapotrzebowań w danym regionie, czy subregionie, współpracując przy tym ściśle z pracodawcami, którzy takich szkoleń mogliby od pracownika wymagać. Takie stymulowanie kształcenia ustawicznego może się wydawać ryzykowne (a sam pomysł należy poddać dalszej weryfikacji), niemniej mogłoby stanowić on pewien zaczyn w procesie większego zainteresowania edukacją po 25 roku życia.

Innym pomysłem, aby zwiększyć zainteresowania edukacją ustawiczną mogą być badania losów absolwentów szkół podstawowych, a następnie zawodowych. W badaniach tych można byłoby szukać odpowiedzi na takie pytania, jak: Czy z określonych szkół podstawowych dzieci częściej wybierają szkoły zasadnicze? Czy z określonych szkół zawodowych młodzież częściej szuka pracy albo przerywa kształcenie? To pytania, na które należy szukać stałych odpowiedzi. Szkoły, z których absolwenci szczególnie często szukają pracy albo nie kontynuują kształcenia powinny być w szczególnym polu zainteresowań IZ RPO.

5. PLANOWANIE INTERWENCJI EDUKACYJNYCH W KONTEKŚCIE PANDEMII COVID-19

Pandemia choroby COVID-19 wywarła ogromny wpływ na rzeczywistość społeczną. Jedną z najważniejszych sfer życia społecznego, która musiała zmierzyć się z nowymi realiami była edukacja. Wg danych Organizacji Narodów Zjednoczonych skutkiem rozszerzającej się pandemii było zamknięcie szkół dla ponad 1,5 miliarda dzieci i młodzieży na całym świecie. Sytuacja ta była absolutnie bez precedensu w historii. W większości państw, w tym także w Polsce zamknięcie szkół i przedszkoli związane z wprowadzonymi ograniczeniami, mającymi na celu przeciwdziałanie rozprzestrzenianiu się choroby COVID-19, wiązało się z kontynuacją procesów dydaktycznych poprzez wykorzystanie kształcenia na odległość. Jednakże taka forma kształcenia, na co zwracają uwagę eksperci, może w dłuższej perspektywie wpłynąć na wyniki nauczania, kompetencje społeczne uczniów, a także pogłębić nierówności oraz negatywnie oddziaływać na gospodarkę, w związku z koniecznością pozostania w domu i opieki nad dziećmi przez część rodziców¹⁰⁵. Na zagrożenia związane z nierównościami w dostępie do edukacji zwracali uwagę eksperci World Economic Forum, wskazując, iż jakość edukacji opartej na alternatywnych formach kształcenia zależy od dostępu do Internetu, odpowiedniej technologii oraz umiejętności korzystania z technologii cyfrowych¹⁰⁶. Wyzwania dotyczące kształcenia zdalnego, o których pisali eksperci World Economic Forum, stały się także udziałem polskiego systemu szkolnictwa. By mówić o systemowym podejściu do kształcenia zdalnego, może nie jako alternatywa dla tradycyjnej szkoły, ale jako jej uzupełnienie, należy wziąć pod uwagę następujące składowe:

- Dostęp do sprzętu IT wraz z odpowiednim oprogramowaniem przez nauczycieli;
- Dostęp uczniów do sprzętu IT wraz z odpowiednim oprogramowaniem przez uczniów;
- Odpowiednią infrastrukturę sieciową w miejscu zamieszkania nauczycieli oraz uczniów;
- Kompetencje cyfrowe u nauczycieli oraz innych pracowników pedagogicznych szkoły (np. pracowników świetlicy, pedagogów szkolnych czy psychologów szkolnych);
- Kompetencje cyfrowe u uczniów.

¹⁰⁵ K. Klinger, J. Kapiszewski, *Uczniowie wrócą do szkół? Jak to organizują inne kraje*, gazetaprawna.pl, 29.07.2020, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1487167,rok-szkolny-2020-21-koronawirus-szkola-online-powrot-do-szkoly.html> [dostęp: 28.08.2020].

¹⁰⁶ *3 ways the coronavirus pandemic could reshape education*, 13.03.2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay> [dostęp: 28.08.2020].

W ramach realizacji projektu Opolskie szkolnictwo zawodowe dla rynku pracy) (RPOP.09.02.01-16-0001/18) podjęte zostały działania skierowane w ramach kształcenia zawodowego, których celem było przeciwdziałanie negatywnym skutkom związanym z pandemią choroby COVID-19. W ramach projektu zakupiony został sprzęt komputerowy dla nauczycieli szkolnictwa zawodowego, a także oprogramowanie oraz podstawowe szkolenie dla nauczycieli oraz uczniów.

Jak wskazują autorzy publikacji *Opolskie wspiera. Województwo Opolskie w walce z COVID-19*, która została opracowana przez Departament Koordynacji Programów Operacyjnych UMWO (dane wg stanu na 30.07.2020 r.) w ramach działań skierowanych na przeciwdziałanie negatywnym skutkom pandemii choroby COVID-19 zakupionych zostanie 3847 nowych laptopów i 110 komputerów stacjonarnych z oprogramowaniem umożliwiającym prowadzenie zajęć zdalnych wraz z szkoleniami. Doposażone zostaną także pracownie kształcenia zawodowego. Ponadto wsparcie skierowane zostanie do liceów ogólnokształcących. Dzięki temu 1688 nauczycieli z 45 liceów otrzyma laptopy wraz z oprogramowaniem oraz szkoleniami. Do szkół trafią monitory interaktywne z systemem dwukierunkowej komunikacji, wizualizery, kamery internetowe ze statywami oraz zestawy słuchawkowo-mikrofonowe. Łącznie wsparcie ma objąć 4 108 nauczycieli¹⁰⁷.

Działania te należy uznać za wszech miar odpowiednie. Jak możemy przeczytać w brytyjskiej strategii dotyczącej wykorzystania technologii w edukacji, główną barierą jest dostęp do infrastruktury sieciowej oraz sprzętu IT. Bez powszechnej dostępności, skuteczność jakichkolwiek działań związanych z zdalnym kształceniem jest bardzo ograniczona¹⁰⁸. Wskazanie na powyższe działanie, ma też na celu rekomendację dla kolejnych projektów, których celem powinno być całościowe pokrycie dostępnością infrastruktury sieciowej oraz sprzętem w szkołach województwa opolskiego.

Zarazem, należy dodać, iż z perspektywy oceny projektu niemożliwa jest kompletna ewaluacja skuteczności podjętych działań w zakresie wykorzystania sprzętu oraz nabytych kompetencji cyfrowych potrzebnych do realizacji zadań dydaktycznych. Na moment sporządzania niniejszej analizy (lipiec-wrzesień 2020 r.) niemożliwa jest także ocena realizacji

¹⁰⁷ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie wspiera. Województwo Opolskie w walce z COVID-19*, https://rpo.opolskie.pl/wp-content/uploads/Materia%C5%82_-COVID-19.pdf [dostęp: 15.09.2020].

¹⁰⁸ Department for Education, *Realising the potential of technology in education: a strategy for education providers and the technology industry*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791931/DfE-Education_Technology_Strategy.pdf, s. 12 [dostęp: 29.08.2020].

efektów uczenia się. Oba obszary wymagają dodatkowych badań ukierunkowanych na ocenę efektywności zrealizowanej interwencji jak i potrzeb, na które można wskazać na podstawie doświadczeń z realizacji zadań dydaktycznych z wykorzystaniem zdalnego nauczania. Diagnoza taka powinna także pokazać skalę rzeczywistych potrzeb w zakresie edukacji powstałych w okresie nauczania zdalnego. W szkołach od początku roku szkolnego 2020/2021 przeprowadzane są diagnozy realizacji programów nauczania w okresie realizacji zajęć dydaktycznych w formie zdalnej. Wyniki diagnozy powinny zostać ujęte w dodatkowych badaniach na które wskazujemy. Nie wszyscy uczniowie mieli możliwość w pełni realizować proces kształcenia w formie zdalnej. Powstałe zaległości, związane z różnym dostępem do technologii cyfrowych umożliwiających realizację procesu kształcenia w okresie marzec-czerwiec 2020 r. powinny zostać nadrobione, gdyż mogą negatywnie rzutować w dalszych latach. Dlatego też, rekomendujemy podjęcie działań wyrównawczych (np. dodatkowe lekcje wyrównawcze), skierowanych na zniwelowanie powstałych dysproporcji.

Wskazana potrzeba przeprowadzenia dodatkowej diagnozy dotyczącej oceny efektów wsparcia jak i potrzeb staje się tym bardziej istotna, gdyż nie można na dziś przewidzieć jak będzie rozprzestrzeniać się pandemia choroby COVID-19 oraz jak szeroki będzie potrzebny zakres działań jej przeciwdziałających. Gwałtowne pojawienie się pandemii i związane z nią zjawiska uwypukliły problemy na rynku pracy, które znane są od wielu lat. Dotyczy to przede wszystkim służby zdrowia. Pandemia, unaoczniała, jak bardzo brakuje kadr medycznych. Jak wskazaliśmy, jest to problem o którym mówi się od lat, oczekując zarazem, iż „jakoś się rozwiąże”. Ale takie sytuacje, jak pandemia, ilustrują ogromną potrzebę skierowania działań na, nie tylko doposażenie placówek służby zdrowia, ale przede wszystkim na zwiększenie potencjału ludzkiego pracującego w ochronie zdrowia. Pamiętać zarazem należy, iż proces kształcenia kadr medycznych jest długi, stąd też każda zwłoka w planowanych interwencjach opóźnia realne efekty takich działań. Dlatego też, należy podjąć działania wspierające kształcenie w kierunku zawodów medycznych (medycyna, pielęgniarstwo, ratownictwo medyczne) na etapie kształcenia w szkołach średnich.

W cyklicznych badaniach realizowanych przez CBOS dotyczących sytuacji gospodarczej oraz rynku pracy możemy zaobserwować pogorszenie się nastrojów w marcu 2020 r., a więc w momencie podjęcia pierwszych restrykcji przez polski rząd, ale zarazem odczucia respondentów w kolejnych miesiącach nie ulegały dalszemu pogorszeniu (stan na wrzesień 2020 r.). W przypadku oceny sytuacji gospodarczej, jako dobrą w marcu 2020 r. określało ją 53% badanych, by w badaniu z przełomu kwietnia i maja 2020 r. zanotować spadek

do poziomu 36%. Ale już w kolejnych miesiącach można zaobserwować delikatną poprawę nastroju do poziomu 41%. Podobną tendencję możemy zaobserwować, także przy negatywnej ocenie sytuacji gospodarczej. W marcu 2020 r. sytuację gospodarczą jako złą uważało 12% badanych, by w badaniu z przełomu kwietnia i maja 2020 r. odsetek ten wzrósł do 27%. Natomiast w kolejnych miesiącach możemy już zaobserwować powolny, ale systematyczny spadek negatywnej oceny sytuacji gospodarczej do poziomu 22%, w badaniu z lipca 2020 r.¹⁰⁹. Podobne tendencje (stan na wrzesień 2020 r.) związane z pogorszeniem się nastrojów na przełomie marca/kwietnia 2020 r., a następnie stabilizację obserwujemy w badaniach dotyczących rynku pracy. Dotyczy to sytuacji samych respondentów na rynku pracy, oceny możliwości utraty pracy, jak i oceny potencjalnego znalezienia pracodawcy na lokalnym rynku pracy¹¹⁰.

Prognozy dotyczące skutków pandemii choroby COVID-19 zmieniały się wraz z kolejnymi miesiącami. Warto zwrócić uwagę, iż w marcu i kwietniu prognozy dotyczące stanu gospodarki były mocno negatywne, a oceny dotyczące potencjalnych negatywnych skutków pandemii zapowiadały bardzo głęboką recesję. Jednakże, w wyniku działań podjętych na poziomie europejskim, krajowym oraz regionalnym, obserwujemy nieznaczny i spadkowy trend badanych podmiotów w zakresie wpływu pandemii COVID-19 na koniunkturę gospodarczą (stan na wrzesień 2020 r.)¹¹¹. Najpoważniej skutki pandemii odczuła branża związana z zakwaterowaniem i gastronomią, gdzie we wrześniu 2020 r. negatywne skutki pandemii jako „poważne” wskazało 42,3% badanych podmiotów (w stosunku do sierpnia 2020 r. spadek o 0,9%), a jako „zagrożające stabilności firmy” wskazało 17,2% (w stosunku do sierpnia 2020 r. spadek o 3,2%). Z kolei ocena negatywnych skutków pandemii jako „nieznacznych” we wskazanej branży wyniosła we wrześniu 39,9% (w stosunku do sierpnia 2020 r. wzrost o 10,6%). W pozostałych badanych branżach (przetwórstwo przemysłowe, budownictwo, handel hurtowy, handel detaliczny oraz transport i gospodarka magazynowa) ocena negatywnych skutków pandemii jako „nieznaczne” wahała się między 57,1% (transport i gospodarka magazynowa), a 61,4% (handel hurtowy) i była na podobnym poziomie jak

¹⁰⁹ M. Omyła-Rudzka, *Nastroje społeczne w pierwszej dekadzie lipca*, CBOS, „Komunikat z badań” nr 93/2020, s. 8-9.

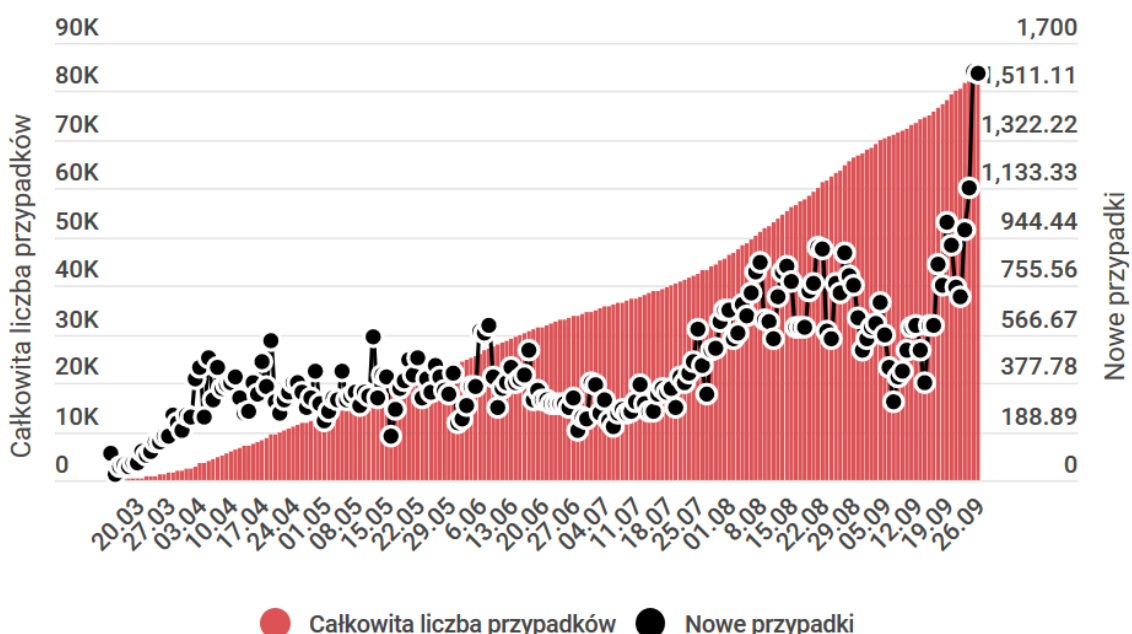
¹¹⁰ K. Lepczyński, *Nastroje na rynku pracy w pierwszej dekadzie lipca*, CBOS, „Komunikat z badań” nr 91/2020, s.7-9.

¹¹¹ Główny Urząd Statystyczny, *Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach 2000-2020 (sierpień 2020). Aneks do publikacji: Wpływ pandemii COVID-19 na koniunkturę gospodarczą – oceny i oczekiwania (dane szczegółowe)*, Warszawa sierpień 2020.

w badaniu z sierpnia 2020 r. Natomiast oceny skutków pandemii jako „poważnych” kształtowały się między 20,2% (budownictwo) a 29,5% (transport i magazynowanie)¹¹². Przytoczone badania potwierdzają diagnozę Autorów opracowania o trudnym, o ile możliwym wysunięciu wiarygodnych i popartych danymi diagnoz dotyczących oceny skutków pandemii choroby COVID-19 odnoszących się do rynku pracy czy systemu edukacji.

Skala oddziaływania pandemii COVID-19 na sferę społeczno-gospodarczą, a tym samym i na podsystem edukacyjny będący elementem systemu społecznego, uzależniona jest od jej dalszego przebiegu. W lipcu i sierpniu 2020 r. w Polsce zanotowano znaczący wzrost dziennych zachorowań, zbliżając się do granicy 1 tys. nowych zachorowań dziennie. w połowie września liczba zachorowań przekroczyła 1,5 tysiąca nowych zachorowań dziennie.

Rysunek 2. Całkowita liczba przypadków oraz nowe dzienne przypadki zakażonych na chorobę COVID-19



Źródło: Ministerstwo Zdrowia (dane stan na 26.09.2020).

Zarazem, w ramach kolejnych działań interwencyjnych uruchomione zostały środki finansowe mające przeciwdziałać negatywnym skutkom pandemii. Jak wskazują autorzy *Opolskie – diagnoza regionalna. Opracowanie na potrzeby Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2030 roku* Samorząd Województwa Opolskiego rozdysonował z funduszy unijnych do czerwca 2020 r. 300 589 000 złotych na pomoc w poprawie bezpieczeństwa

¹¹² Główny Urząd Statystyczny, *Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach – wrzesień 2020. Wpływ pandemii COVID-19 na koniunkturę – oceny i oczekiwania (Aneks)*, Warszawa wrzesień 2020.

zdrowotnego, społecznego i ekonomicznego mieszkańców regionu. Należy także zaznaczyć, na co zwracają uwagę autorzy przytoczonego opracowania, pandemia przyniosła także kilka pozytywnych aspektów, jak choćby: klimatyczny „oddech” dla Ziemi, wzrost środków finansowych gwarantujących bezpieczeństwo zdrowotne i społeczne; większe uelastycznienie rynku pracy; przyspieszenie rozwoju usług cyfrowych¹¹³. Wskazuje się, iż obecnie możemy mówić, nie tyle o modyfikowaniu się rynku pracy pod kątem zmian wywołanych pandemią, ile o intensyfikacji wdrażania technologii informacyjnych w szereg branż. Tym samym, jeszcze większego znaczenia nabierają kompetencje z zakresu TIK na rynku pracy. Ponadto, należy zwrócić uwagę, iż szczególnie kwestie klimatyczne stają się obecnie ważnym polem dyskusji na forum światowym. Jak wskazuje chociażby Stefania Giannini: „Globalne problemy wymagają globalnych rozwiązań. Dotyczy to zarówno reakcji na pandemię COVID-19, jak i reakcji na zmiany klimatyczne oraz osiągnięcie wszystkich celów zrównoważonego rozwoju”. Słowa Giannini wpisują się w wezwanie Sekretarza Generalnego ONZ António Guterres, do „lepszego odbudowy” po obecnym kryzysie, poprzez tworzenie bardziej zrównoważonych, odpornych i integracyjnych społeczeństw. Główny nacisk powinien być położony na edukację, gdyż społeczeństwa nie mogą się zmieniać, jeśli to czego i jak się uczy, pozostaje takie samo¹¹⁴.

W przypadku działań podjętych w polskim systemie oświaty w trakcie pandemii COVID-19, należy oszacować, które elementy dotyczące procesu kształcenia mogą być realizowane z wykorzystaniem nauczania zdalnego, a które są niemożliwe (dotyczyć to będzie szczególnie kształcenia zawodowego). Diagnoza taka powinna wskazać pola wymagające szczególnie szybkiej interwencji w celu zapewnienia utrzymania procesu dydaktycznego. Jest to istotne zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia zawodowego, gdzie należy wziąć pod uwagę, iż tylko część procesu dydaktycznego może być realizowana w formie zdalnej. Dotyczy to przede wszystkim osiągnięcia efektów uczenia się związanych z wiedzą. Efekty uczenia się odnoszące się do umiejętności oraz kompetencji społecznych w niewielkim stopniu mogą być osiągnięte poprzez kształcenie zdalne, dotyczyć one mogą tylko rozwijania kompetencji z zakresu TIK. Diagnoza taka jest tym bardziej istotna, iż, jak już wskazali Autorzy raportu, niezwykle trudno prognozować rozwój dalszej sytuacji. Minister Edukacji Narodowej Dariusz Piontkowski 5 sierpnia 2020 r. ogłosił, iż uczniowie wracają do tradycyjnej formy kształcenia

¹¹³ Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie – diagnoza regionalna. Opracowanie na potrzeby Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2030 roku*, Opole 2020, s. 15-16.

¹¹⁴ S. Giannini, *Build back better: Education must change after COVID-19 to meet the climate crisis*, UNESCO 18.06.2020, <https://en.unesco.org/news/build-back-better-education-must-change-after-covid-19-meet-climate-crisis> [dostęp: 27.08.2020].

z dniem 1 września 2020 r. Doświadczenia płynące z innych państw, pokazują, iż przebieg pandemii ma indywidualny charakter. I tak na przykład stopniowe otwarcie szkół w Dani, która była pierwszym krajem w Europie który zdecydował się na taki krok, nie przyczyniło się do wzrostu liczby zachorowań, ale już w Izraelu, gdzie tamtejszy rząd sytuację pandemiczną traktował jako opanowaną, nastąpił gwałtowny wzrost zachorowań i właśnie otwarcie szkół (czego dowodem jest spora liczba zachorowań wśród uczniów i nauczycieli) uważane jest za przyczynę takiego stanu rzeczy. W efekcie ponownie zamknięto kilkaset szkół. Natomiast w Szwecji, która przyjęła zgoła odmienny sposób postępowania, większość szkół cały czas była i jest otwarta, a na kształcenie zdalne przeszli jedynie uczniowie w wieku 16 lat oraz starsi. Jak wskazuje szwedzki rząd, rozwiązanie to nie wpłynęło na wyższy wskaźnik zachorowań wśród uczniów niż w sąsiedniej Finlandii, gdzie zdecydowano się o tymczasowym zamknięciu szkół¹¹⁵.

Rozwiązania przyjęte w Polsce nie odbiegały od działań podejmowanych w innych państwach. Analiza, opublikowanej przez UNESCO listy platform i narzędzi wykorzystywanych w kształceniu zdalnym w poszczególnych państwach wskazuje, iż w zdecydowanej większości najważniejszą rolę pełniły rządowe portale internetowe z materiałami dydaktycznymi, a wspomagającą rolę w niektórych państwach pełniły programy telewizyjne (np. UčíTelka w Telewizji Czeskiej, Teleskola w Gruzji, Maison Lumni emitowany przez francuskiego nadawcę publicznego na kanałach France 2, France 4 i France 5, Estudo em Casa w Portugalii, program ten był skoordynowany z narzędziami udostępnionymi online) czy radiowe (przede wszystkim w krajach słabej rozwiniętych jak Wyspy Solomona – Radio SIBC, Fidżi – RF One i RF Two Radio, Sierra Leona - Radio Teaching programme 95.3 FM, czy Niger – programy edukacyjne realizowane były m.in. w Prestige FM Minna, Zuma FM Suleja, Landmark Kontagora, Crystal FM Minna and Power FM Bida)¹¹⁶. W Polsce główną platformą z materiałami dydaktycznymi jest epodreczniki.pl. Wspomagającą rolę pełniły także lekcje realizowane przez nadawcę publicznego oraz komercyjną stację TVN. Szczególnie jakość początkowych lekcji emitowanych na antenach nadawcy publicznego spotkała się z falą krytyki, głównie wskazując na rażące błędy merytoryczne i bardzo słabą jakość tworzonych programów.

¹¹⁵ *Jak wyglądał powrót dzieci do szkół w innych krajach? Wywołał wzrost zakażeń?*, onet.pl 19.08.2020, <https://www.medonet.pl/koronawirus/koronawirus-na-swiecie,koronawirus-na-swiecie--powrot-do-szkol-w-wybranych-krajach-swiata,artykul,20242842.html> [dostęp: 27.08.2020].

¹¹⁶ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#ASIA%20&%20THE%20PACIFIC> [dostęp: 28.08.2020].

UNESCO do realizacji zajęć lekcyjnych online w czasie rzeczywistym rekomenduje następujące platformy: Dingtalk, Lark, Hangouts Meet, Teams, Skype, WeChat Work, WhatsApp i Zoom. Ze wskazanej listy w Polsce wykorzystywane był przede wszystkim Teams oraz Zoom. Ocena podjętych działań i sposobu wykorzystania narzędzi (w tym także ocena informacji o możliwościach jakie oferuje zdalne kształcenie) wymaga przeprowadzenia dodatkowych badań społecznych, zarówno jakościowych (przede wszystkim poprzez grupy fokusowe oraz wywiady pogłębione) jak i ilościowych (ankieta). Warto w tym miejscu wskazać kilka tropów badawczych dotyczących: wsparcia technicznego dla nauczycieli, dostępu do informacji, zakresu wykorzystanych narzędzi, ich użyteczności i intuicyjności itd. Dopiero wówczas możliwa będzie pełna odpowiedź na pytania dotyczące potencjalnego wykorzystania kształcenia zdalnego w przyszłości, w tym co niezwykle istotne, wskazania na główne bariery jakie z tą formą kształcenia się wiążą.

Reasumując powyższe rozważania, przede wszystkim należy podkreślić potrzebę kontynuacji wsparcia sprzętowego dla szkół oraz wzmacnianie infrastruktury sieciowej. Jak już wskazywane było, brak powszechnego dostępu do Internetu jest główną przyczyną powiększania się nierówności w dostępie do edukacji. Równie ważnym krokiem jest kontynuacja szkoleń z zakresu wykorzystania zasobów cyfrowych w edukacji. Spora część rozwiązań, na której oparte było zdalne nauczanie, możliwe jest do wykorzystania także po powrocie uczniów do szkół. Jednym z takich narzędzi jest prosta i intuicyjna platforma do tworzenia testów Kahoot, której narzędzia są możliwe do wykorzystywania także w trakcie trwania tradycyjnych lekcji. Ogromne zasoby pomocnych filmów znajdują się na popularnych platformach z największą bazą filmów jaką jest YouTube. Jednakże, by móc korzystać z dostępnych rozwiązań (należy pamiętać, iż zdecydowana część z nich jest płatna, a na czas pandemii zostały udostępnione bezpłatnie) potrzebne jest przede wszystkim odpowiednie przygotowanie nauczycieli, zarówno jeśli chodzi o kompetencje cyfrowe, jak i wiedzę gdzie można znaleźć pomoce służące podwyższaniu jakości prowadzonych zajęć.

**6. ZESTAWIENIE WNIOSKÓW I REKOMENDACJI ADRESOWANYCH DO WDROŻENIA
W WOJEWODZTWIE OPOLSKIM W OBSZARZE EDUKACJI W PERSPEKTYWIE 2021-2027**

Wniosek	Rekomendacja	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia	Klasa rekomendacji	Data wdrożenia
<p>1. W wielu dokumentach strategicznych, a także po części w projekcie FUE można dostrzec ograniczające powiązanie edukacji wyłącznie z rynkiem pracy. Takie spojrzenie zawęża perspektywę systemu edukacyjnego, który należy traktować jako podsystem systemu społecznego, ale także jako spójny wewnętrznie system powiązanych ze sobą elementów, gdzie edukacja jest traktowana systemowo a szkoła nabiera szerokiego i społecznego charakteru.</p>	<p>1. Edukacja na każdym etapie kształcenia powinna wiązać się z krzewieniem wartości uczenia się przez całe życie (s. 97-98).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferowanie projektów (w każdym typie kształcenia) skierowanych do nauczycieli, doradców zawodowych i edukatorów, w których podkreśla się wartość uczenia przez całe życie (s. 102-103). • Powiązanie kształcenia ustawicznego z potencjalną potrzebą ciągłego aktualizowania swojej wiedzy, kompetencji i umiejętności w kontekście zmieniających się ciągle potrzeb rynkowych (s. 101-102). • Szczególna uwaga w zakresie planowania i przeprowadzania akcji uświadamiających wykorzystujące nowoczesne kanały komunikacji w odniesieniu do kształcenia ustawicznego kierowana do osób z grup defaworyzowanych (s. 102-103, 106-107). 	<p>Rekomendacja strategiczna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>

	<p>2. Ukierunkowanie działań na poprawę zdrowia fizycznego (uczniów) i psychicznego (uczniów i nauczycieli) (s. 69).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie projektów promujących aktywność fizyczną wśród dzieci i młodzieży (s. 69-70, 88). • Wspieranie projektów promujących nawyki zdrowego żywienia wśród dzieci i młodzieży (s. 69-70, 88). • Wspieranie projektów, dzięki którym zapewniony zostanie szerszy dostęp do stołówek (s. 69, 89). • Wspieranie projektów w zakresie profilaktyki dotyczące zdrowia psychicznego m.in.: radzenie sobie ze stresem, przeciwdziałanie izolacji społecznej, depresji czy samobójstwom, zaburzeniom lękowym, behawioralnym oraz uzależnieniom (alkohol, środki odurzające, substancje psychotropowe, nowe substancje psychoaktywne, gry komputerowe, media społecznościowe, itd.) (s. 69-70, 89). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
	<p>3. Pogłębienie działań, które odnoszą się do współpracy szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym zarówno na płaszczyźnie konkretnych form współpracy (staż, praktyka), jak również w relacji z różnymi podmiotami – zarówno</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferowanie szkoleń zawodowych realizowanych we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym (s. 90-92). • Wspieranie projektów ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji transferowalnych (s. 91, 99-100). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>

	gospodarczymi (przedsiębiorstwa), jak również społecznymi (np. organizacje pozarządowe) (s. 90).				
	4. Wprowadzenie elementów edukacji ekologicznej będącej jednym z filarów zrównoważonego rozwoju(s. 63).	IZ RPO	<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie projektów realizujących edukację ekologiczną (s. 63). 	Rekomendacja operacyjna	31.12.2022 r.
2. Z badań i raportów wynika, że edukacja jest instrumentem inkluzji społecznej w zakresie świadomego kształtowania jednostek jako istot działających odpowiedzialnie na rzecz społeczeństwa obywatelskiego	1. Poszerzenie zakresu interwencji edukacyjnych odnośnie działań inkluzyjnych i wyrównywania szans dzieci i młodzieży, szczególnie z grup defaworyzowanych (s. 78).	IZ RPO	<ul style="list-style-type: none"> • Preferowanie w interwencjach edukacyjnych szkół o „niższym” statusie (szkoły o niskich wskaźnikach zdawalności egzaminów) (s. 78-79). • Preferowanie wspólnych przedsięwzięć instytucji publicznych i niepublicznych funkcjonujących w otoczeniu szkół, w tym szczególnie w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (s. 81). • Wzmacnianie kompetencji cyfrowych u uczniów z grup defaworyzowanych (s. 78-79). 	Rekomendacja operacyjna	31.12.2022 r.

<p>3. W okresie objętym analizą dokumentów działania koncentrowały się (w odniesieniu do różnych szczebli edukacji) na doskonaleniu kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, w głównej mierze skupiając się na umiejętnościach matematyczno-przyrodniczych, TIK oraz umiejętnościach posługiwania się językami obcymi.</p> <p>W rzeczywistości katalog wskazanych kompetencji i umiejętności jest dużo szerszy co dotychczas w niewielkim stopniu było uwzględniane.</p>	<p>1. Rozwijanie kompetencji miękkich i kulturowych (np. etykieta, komunikacja społeczna, negocjacje, praca w grupie) szczególnie w ramach kształcenia zawodowego i ustawicznego (s. 70-71, 86-87, 102).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie projektów podnoszących kompetencje społeczne (s. 86-87, 100-101). • Wspieranie działań związanych z mentoringiem oraz coachingiem (s. 91-92, 102). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
	<p>2. Poszerzenie świadomości na temat praw pracowniczych, różnych ryzyk związanych z funkcjonowaniem rynku pracy oraz doradztwem w zakresie prawnych aspektów związanych z prowadzeniem działalności gospodarczej (s. 63-64).</p>	<p>IZ RPO / IP RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferowanie projektów dotyczących przedsiębiorczości (w tym także tych, w których zawarte są elementy wiedzy dotyczące praw pracowniczych) (s. 63-64, 101). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
<p>4. Zarówno zwiad badawczy, wywiady, jak również metaanaliza ukazały duże znaczenie preorientacji, a następnie już bardziej ukierunkowanego doradztwa na temat kierunków rozwoju zawodowego. Podkreśla się, że tego typu wsparcie</p>	<p>1. Należy dążyć do profesjonalizacji doradztwa zawodowego (s. 89).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie projektów skierowanych na szkolenie doradców zawodowych (s. 89-90). • Badanie predyspozycji i możliwości edukacyjnych uczniów (s. 89-90). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>

<p>powinno być udzielane od najmłodszych lat, ale szczególnie w momentach newralgicznych (np. końcowe lata szkoły). Należy podkreślić, że doradztwo zawodowe było przewidziane w dotychczasowych dokumentach strategicznych, ale było ono słabo rozwinięte szczególnie w szkołach podstawowych i zawodowych. Co więcej, w toku analiz i wywiadów okazało się, że funkcje doradcy zawodowego pełnią przede wszystkim nauczyciele, którzy w tym celu przechodzą doszkolenie.</p>	<p>2. Wsparcie centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego (s. 93).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie Szkolnych Punktów Informacji i Kariery w zakresie zwiększenia liczby godzin realizowanych przez doradców zawodowych (s. 93). • Wspieranie CKZ/CKZiU m.in. poprzez modernizację zaplecza warsztatowego (s. 93). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
	<p>3. Upraktycznienia wiedzy w ramach kształcenia zawodowego, bliższe powiązanie szkoły zawodowej z pracodawcą (np. poprzez wykorzystanie elementów systemu kształcenia dualnego) (s. 91).</p>	<p>IZ RPO / IP RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie klas patronackich. (s. 91). • Udział przedsiębiorców w identyfikacji i prognozowaniu potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy (s. 92). • Wspieranie udziału nauczycieli w stażach u pracodawcy(s. 92). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
<p>5. Z raportów wynika, że badani dostrzegają chęć uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego, o ile będzie miało to dla nich realny efekt w postaci lepszego miejsca pracy, awansu, podniesienia kwalifikacji. Zwraca się także uwagę, że to sam uczestnik powinien decydować, które kursy są dla bardziej adekwatne. Ponadto, opracowania naukowe i eksperckie dowodzą, że świadomość obywatelska idzie w parze z samorozwojem, zaangażowaniem</p>	<p>1. Rekomendujemy wzmocnienie modelu mieszanego z dominującą rolą popytowego modelu kształcenia ustawicznego (s. 103-104).</p>	<p>IZ RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bony edukacyjne (s. 103). • Pożyczki realizujące potrzeby edukacyjne kierowane do osób chcących podnieść bądź rozszerzyć swoje kwalifikacje w ramach kształcenia ustawicznego (s. 110-111). 	<p>Rekomendacja strategiczna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>
	<p>2. Wspieranie działań z zakresu walidacji</p>	<p>IP RPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie dla doradców i asesorów walidacyjnych w celu podnoszenia kwalifikacji w ramach prowadzonej działalności (s. 107-109). 	<p>Rekomendacja operacyjna</p>	<p>31.12.2022 r.</p>

publicznym, a także z chęcią do ciągłego doksztalcania się, jak również szukaniem dobrego zatrudnienia	i certyfikacji (s. 107-109).		<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie finansowe w procesie certyfikacji kwalifikacji potwierdzonych w procesie walidacji (s. 107-109). 		
6. Kompetencje cyfrowe traktowane są ograniczająco, koncentrując się przede wszystkim na podstawowej obsłudze komputera, choć w <i>Wytycznych</i> mają one znacznie rozbudowany zakres. Szersze znaczenie wskazanego wniosku ukazała pandemia choroby COVID-19.	1.Podnoszenie świadomości wykorzystywania TIK zarówno w całym procesie dydaktycznym (lekcje, zadania domowe, koła zainteresowań itp.) jak i poza nim (np. cyberbezpieczeństwo) (s. 72).	IZ RPO	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększanie dostępności e-materiałów dydaktycznych (s. 75). • Wsparcie działań skierowanych do nauczycieli oraz uczniów uwzględniające rozwój kompetencji cyfrowych takich jak: cyberbezpieczeństwo, umiejętność tworzenia oraz wyszukiwania i selekcjonowania informacji, psychologiczne aspekty zagrożeń, oraz netykieta (s. 73-75). 	Rekomendacja operacyjna	31.12.2022 r.
7. W ramach działań zmierzających do przeciwdziałania negatywnym efektom pandemii choroby COVID-19 odnoszących się do edukacji podjęto interwencje edukacyjne poprzez doposażenia placówek oraz nauczycieli w sprzęt IT co stworzyło podstawy infrastrukturalne w zakresie kształcenia zdalnego oraz zakupiono oprogramowanie wraz z podstawowym szkoleniem umożliwiające dostęp do kształcenia zdalnego dla nauczycieli i uczniów.	1. Poszerzanie infrastruktury informatycznej w celu wykorzystywania jej w edukacji (s. 115-116).	IZ RPO	<ul style="list-style-type: none"> • Doposażanie szkół i placówek oświatowych w sprzęt IT (s. 116). 	Rekomendacja operacyjna	31.12.2022 r.

7. A LIST OF CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS RECOMMENDED FOR IMPLEMENTATION IN THE AREA OF EDUCATION IN THE OPOLSKIE PROVINCE IN THE FINANCIAL PERSPECTIVE 2021-2027

Conclusion	Recommendation	Addressee of recommendation	Method of implementation	Class of recommendation	Date of implementation
<p>1. In many strategic documents, and to some extent also in the FUE project, it is possible to notice a tendency to link education exclusively to the labour market. Such a view narrows the perspective of the educational system, which should be treated as a subsystem of the social system, but also as an internally coherent system of interconnected elements where education is treated systemically and the school takes on a broad and social character.</p>	<p>1. Education at every stage should be associated with the promotion of the value of lifelong learning (pp. 97-98).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preference for projects (in all types of education) aimed at teachers, guidance counsellors and educators and emphasizing the value of lifelong learning (pp. 102-103). • Linking lifelong learning to the potential need to continuously update one's knowledge, competences and skills in the context of constantly changing market needs (p. 101-102). • Special attention paid to planning and carrying out actions raising people's awareness of the importance of lifelong learning, using modern communication channels, and addressed to people from disadvantaged groups (pp. 102-103, 106-107). 	<p>Strategic recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>

	<p>2. Targeting activities at improving physical (pupils) and mental (pupils and teachers) health (p. 69).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Supporting projects promoting physical activity among children and young people (pp. 69-70, 88). • Supporting projects promoting healthy eating habits among children and young people (p. 69-70, 88). • Supporting projects aimed at broadening pupils' access to school canteens (p. 69, 89). • Supporting projects in the field of mental disease prevention, including: dealing with stress, preventing social isolation, depression, suicide, anxiety, behavioural and addiction disorders (alcohol, drugs, psychotropic substances, new psychoactive substances, computer games, social media, etc.) (pp. 69-70, 89). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
	<p>3. 3) Intensifying activities relating to cooperation between schools and their socio-economic environment, at the level of specific forms of cooperation (internship, apprenticeship) and in relation to various entities, both economic</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preference for vocational training conducted in cooperation with the socio-economic environment (pp. 90-92). • Support for projects aimed at developing transferable competences (pp. 91, 99-100). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>

	(enterprises) and social (e.g. NGOs) (p. 90).				
	4. Introducing elements of environmental education as one of the pillars of sustainable development (p. 63).	The Managing Authority of the Regional Operational Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Support for projects delivering environmental education (p. 63). 	Operational recommendation	31.12.2022
2. Various research and reports indicate that education is an instrument of social inclusion in the conscious shaping of individuals acting responsibly for the benefit of civil society.	1. Broadening the scope of educational interventions concerning inclusion activities and improving equality of opportunities for children and young people, especially from disadvantaged groups (p. 78).	The Managing Authority of the Regional Operational Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Preference in educational interventions for schools with a “lower” status (schools with low rates of passed examinations) (pp. 78-79). • Preference for joint ventures of public and non-public institutions operating in the educational environment, especially with regard to pupils with special educational needs (p. 81). • Strengthening digital competences in pupils from disadvantaged groups (p. 78-79). 	Operational recommendation	31.12.2022
3. During the period covered by the analysis of the documents, activities focused (in relation to different levels of education) on improving key competences and universal skills, particularly those related to mathematics and natural sciences, ICT and foreign languages.	1. Developing soft and cultural competences (e.g. etiquette, social communication, negotiations, team work) especially in vocational and lifelong learning (pp. 70-71, 86-87, 102).	The Managing Authority of the Regional Operational Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Support for projects improving social competences (pp. 86-87, 100-101). • Support for mentoring and coaching activities (pp. 91-92, 102). 	Operational recommendation	31.12.2022

<p>In fact, the catalogue of recommended competences and skills is much broader, which has so far been taken into account to a limited extent.</p>	<p>2. Raising people's awareness of workers' rights, various risks associated with the functioning of the labour market and advice on the legal aspects of running a business (pp. 63-64).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme / The Intermediary Body of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preference for entrepreneurship projects (including those containing elements of knowledge of workers' rights) (pp. 63-64, 101). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
<p>4. The research survey, interviews and meta-analysis show the importance of pre-orientation to be followed by more targeted guidance on the direction of vocational development. It is stressed that such support should be provided from an early age, but especially in the crucial moments of the educational process (e.g. the final years of school). It should be stressed that vocational guidance has been provided for in the strategic documents to date, but it has been poorly developed, especially in primary and vocational schools. Moreover, the conducted analyses and interviews indicate that the functions of</p>	<p>1. It is recommended to pursue the professionalization of career guidance (p. 89).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Support for projects aimed at training professional career guidance counsellors (pp. 89-90). • Examining pupils' educational predispositions and possibilities (pp. 89-90). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
	<p>2. Support for vocational and continuous training centres (p. 93).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Support for School Information and Career Centres in increasing the number of hours provided by vocational counsellors (p. 93). • Supporting Vocational Training Centres/ Vocational Training and Lifetime Learning Centres, for example by modernizing their workshop facilities (p. 93). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>

<p>vocational counsellors are performed mainly by teachers trained for this particular purpose.</p>	<p>3. Ensuring practical application of acquired knowledge within the scope of vocational training, establishing closer relations between vocational schools and employers (e.g. by introducing elements of the dual track training systems (p. 91).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme / The Intermediary Body of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establishing sponsorship classes (p. 91). • Participation of entrepreneurs in identification and forecasting of qualification and professional needs in the labour market (p. 92). • Support for teachers' participation in placement programmes offered by employers (p. 92). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
<p>5. The reports show that the respondents see people's willingness to participate in various forms of lifelong learning, provided that this will have a real effect for them in the form of a better job, promotion and upgrading of qualifications. It is also emphasized that participants themselves should decide which courses are appropriate for them. Furthermore, academic and specialist studies show that civic awareness goes hand in hand with self-development, engagement in public affairs, desire for continuous learning as well as pursuit of good employment.</p>	<p>1. It is recommended to strengthen the mixed model with the dominant role of the demand-driven lifelong learning model (pp. 103-104).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Education vouchers (p. 98). • Loans for educational purposes addressed to people who want to upgrade or expand their qualifications within the framework of lifelong learning programmes (pp. 110-111). 	<p>Strategic recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
	<p>2. Support for validation and certification activities (pp. 107-109).</p>	<p>The Intermediary Body of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Support for validation counsellors and assessors aimed at upgrading their qualifications (pp. 107-109). • Providing financial support in the process of certification of qualifications confirmed in the validation process (pp. 107-109). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>
<p>6. Digital competences are treated in a restrictive way, with focus primarily on basic computer skills, although <i>The Guidelines</i> define them much more</p>	<p>Raising people's awareness of the use of ICT both within the whole teaching process</p>	<p>The Managing Authority of the Regional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Increasing availability of electronic didactic materials (p. 75). • Support for activities targeted at teachers and pupils and aimed at 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>

<p>broadly. The pandemic of COVID-19 disease has shown the wider significance of this conclusion.</p>	<p>(lessons, homework, circles of interest, etc.) and beyond it (e.g. cyber security) (p. 72).</p>	<p>Operational Programme</p>	<p>developing digital competences such as: cyber security, ability to create, search and select information, psychological aspects of threats, and netiquette (pp. 73-75).</p>		
<p>7. As part of activities aimed at counteracting the negative effects of the COVID-19 pandemic on education, educational interventions have been undertaken by equipping educational institutions and teachers with IT equipment, which has created an infrastructural basis for remote education; software and basic training courses enabling access to remote education for teachers and pupils have been purchased.</p>	<p>1. Expanding the IT infrastructure for the purpose of its use in education (pp. 115-116).</p>	<p>The Managing Authority of the Regional Operational Programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Equipping schools and educational institutions with IT equipment (p. 116). 	<p>Operational recommendation</p>	<p>31.12.2022</p>

8. SYNTETYCZNE ODPOWIEDZI NA PYTANIA BADAWCZE

1) Jakie były kierunki i formy wsparcia realizowane w ramach IX OP RPO WO 2014-2020 (Poddziałan 9.1.1, 9.1.2 i 9.1.5 oraz Działan 9.2 i 9.3)? Które spośród nich wpisują się nadal w teraźniejsze wyzwania edukacyjne? Jaki był rozkład przestrzenny tych projektów oraz jak ukierunkowane zostały ww. projekty pod kątem typów odbiorców wsparcia?

Po przeanalizowaniu 139 wniosków projektów należy stwierdzić, iż wszystkie kierunki i formy wsparcia w analizowanych działaniach i poddziałaniach były zgodne z PI opisanymi w IX OP RPO WO 2014-2020. Wsparciem zostało objętych łącznie 71 665 osób, w tym 46 922 uczniów, 7469 nauczycieli oraz 17 174 osób dorosłych. W formach wsparcia dotyczących uczniów, warto rozwinąć kształcenie z zakresu szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych. W większości analizowanych projektów nadal poświęcona była wspieraniu edukacji z zakresu nauk ścisłych, technicznych, co w sytuacji wejścia ucznia-absolwenta na rynek pracy może skutkować pewnymi lukami kompetencyjnymi z zakresu komunikacji, myślenia przyczynowo-skutkowego, kapitału kulturowego, edukacji obywatelskiej itd.

Jednym z kluczowych, o ile nie najważniejszym kryterium skuteczności projektów finansowanych w ramach RPO WO 2014-2020, jest ich trwałość. Wydaje się zasadne stwierdzenie, iż realizowane projekty, których celem jest wspieranie i rozwój kadry dydaktycznej, są działaniami niezbędnymi. Inwestycja w kadre nauczycielską (w poddziałaniach 9.1.1, 9.1.2, oraz działaniu 9.2), jest formą wsparcia absolutnie wpisującą się w teraźniejsze wyzwania edukacyjne. Wsparcie nauczycieli należy łączyć z inwestycjami ukierunkowanymi infrastrukturalnie, szczególnie w odniesieniu do kształcenia zawodowego, w którym bardzo istotną rolę odgrywa zaplecze materiałowo-techniczne.

W przypadku kształcenia ustawicznego, przeanalizowane formy wsparcia, mogą budzić pewne wątpliwości w odniesieniu do realizacji współczesnych wyzwań edukacyjnych. Warto szczególnie uwagę zwrócić na zakres kształcenia TIK i rozszerzyć je o kształcenie świadomych postaw użytkowników Internetu, umiejętność detekcji fake newsów, rozpoznawania mowy nienawiści, przeciwstawianiu się próbom wywierania wpływu czy kradzieży danych wrażliwych.

2) Jakie są wyzwania regionalne w obszarze kształcenia ogólnego, zawodowego i uczenia się przez całe życie do 2030 roku? Które spośród działań realizowanych do tej pory w ramach SRWO 2020, SSD, czy RPO WO 2014-2020 powinny być kontynuowane po 2020 roku

i w jakim zakresie (konkretne formy wsparcia, odbiorcy wsparcia, przestrzenny rozkład interwencji)?

Należy stwierdzić, że niemal wszystkie działania realizowane do tej pory należy realizować nadal. Wyzwaniem jest jednak zupełnie inny kontekst osadzenia tych interwencji, a także ich poszerzenie. Główną tezę naszego raportu jest konieczność wyjścia poza redukcjonistyczne powiązanie edukacji z rynkiem pracy. Nie negując znaczenia tego związku autorzy raportu postulują szerszy, społeczny kontekst postrzegania (planowania) edukacji. Wiązać to należy zarówno z propagowaniem idei nauki jako pewnej wartości towarzyszącej nam przez całe życie. Z tego powodu, właściwy klimat dla kształcenia dorosłych należy kreować już na etapie szkoły podstawowej. W raporcie uznano, że należy bardziej uwypuklić społeczną rolę szkoły (np. w zakresie profilaktyki zdrowia), a w samym kształceniu zastało szczególnie podkreślone znaczenie kompetencji miękkich na wszystkich etapach edukacji, szczególnie zawodowej i ustawicznej. Może mieć to duże znaczenie inkluzyjne z punktu widzenia grup defaworyzowanych. Z analiz i przeprowadzonych wywiadów wynika, że duże nadzieje można pokładać w świadomym doradztwie zawodowym, pod warunkiem jednak profesjonalizacji tego obszaru aktywności. Mądre doradztwo zawodowe może sprzyjać ukierunkowaniu młodych ludzi na właściwe ścieżki kształcenia, a ostatecznie przyczyni się do tego, że edukacja ustawiczna zyska większą popularność.

3) Czy przyjęte na poziomie OP IV RPO WO 2021-2027 (celów szczegółowych v i vi) założenia są adekwatne względem obecnych problemów oraz wyzwań szkolnictwa i rynku pracy?

Tak, cele są adekwatne ponieważ wpisują się w szerszy, społeczny kontekst rozumienia edukacji. Należy pamiętać, że edukacja wiąże się z samorozwojem człowieka i pobudzaniem jego kreatywności i krytycznego myślenia. Skutkować powinno to aktywnością obywatelską w różnych płaszczyznach życia zbiorowego, również w wymiarze ciągłego kształcenia. Dlatego za niezwykle istotne należy uznać podkreślanie w projekcie społeczno-ekonomicznej roli kształcenia ustawicznego osób dorosłych. Z uwagi na niski odsetek osób podnoszących swoje kompetencje i kwalifikacje w wieku dorosłym uwypuklenie kształcenia ustawicznego należy uznać za jak najbardziej wskazane. Wydaje się, że dobrym pomysłem jest poszerzenie zakresu grup odbiorców projektów z obszaru edukacji ustawicznej o wszystkich potencjalnie zainteresowanych, a nie skupianie się wyłącznie na osobach z grup defaworyzowanych.

4) Jakie zasady/warunki realizacji wsparcia wskazane przez Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej w Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020 stanowią szczególne utrudnienie w realizacji projektów i powinny zostać zniesione w przyszłej perspektywie finansowania?

W ramach wywiadów wskazano na kilka najważniejszych utrudnień w zakresie oddziaływania Wytycznych na planowanie interwencji edukacyjnych. Po pierwsze, Wytyczne nie uwzględniają specyfiki regionalnej. Po drugie, Wytyczne działają ograniczająco w zakresie możliwych interwencji edukacyjnych w ramach kształcenia ustawicznego. Z wywiadów wynika, że ograniczanie się w tym obszarze wyłącznie do TIK oraz nauki języków obcych to zdecydowane zawężenie potencjału edukacji dorosłych. Po trzecie, Wytyczne mogą ograniczać kompleksową realizację projektów wpisujących się w różne typy kształcenia. Po czwarte, zwracano również uwagę na to, że Wytyczne promują twarde, wskaźnikowe planowanie interwencji w wyniku czego realizacja wskaźnika jest ważniejsza od realnego zaspokajania potrzeb społecznych. Po piąte, zwracano również uwagę, że Wytyczne napisane są ciężkim, biurokratycznym językiem, kompletnie niezrozumiałym dla instytucji starających się o dofinansowanie projektów, ale sprawiającym także trudności przedstawicielom IZ RPO WO oraz IP RPO WO, którzy niejednokrotnie narzekali na problem z wieloznacznością przepisów.

5) Czy zaprojektowane interwencje edukacyjne w ramach OP IV Region Silny Społecznie RPO WO 2021-2027 są wystarczające i czy zostały ukierunkowane na odpowiednich instytucjonalnych i indywidualnych odbiorców wsparcia (w tym także w kontekście aktualnych krajowych i unijnych dokumentów strategicznych)? Jeśli nie, to dlaczego i w jakim zakresie należy dokonać modyfikacji?

W większości przypadków te interwencje, które zaplanowano należy uznać za istotne, szczególnie te związane ze społeczną rolą szkoły oraz związane z indywidualizacją pracy z uczniem (w tym edukowanie rodziców). Za krok w dobrą stronę należy również uznać podkreślanie znaczenia kompetencji transferowalnych, a więc tych, które będą miały kluczowe znaczenie przy okazji potencjalnego przekwalifikowywania się. Z uwagi na niski zakres kształcenia ustawicznego zasadne jest również rozszerzenie wsparcia o wszystkich potencjalnie zainteresowanych, wykraczając tym samym poza osoby z grup defaworyzowanych. Za wysoce wskazane jest również wprowadzanie popytowego modelu kształcenia ustawicznego, który uwypukli w większym stopniu potrzeby potencjalnych odbiorców szkoleń. W przekonaniu autorów, jak było to już wskazywane, należy uwypuklić na wszystkich poziomach kształcenia

projekty odnoszące się do kompetencji miękkich oraz skierowane na rozwój kadry profesjonalnych doradców zawodowych. Warto podkreślić także te formy wsparcia, które mają odnosić się do edukacji obywatelskiej; wskazano także, że wiedzę o przedsiębiorczości należy łączyć z wiedzą na temat praw socjalnych i realiów społecznych rynku pracy. W toku badań zaproponowano również monitoring osób z rodzin o znaczących deficytach w wykształceniu celem przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu edukacji.

6) W jaki sposób profilować przyszłe rodzaje/typy/kategorie interwencji w ramach OP RPO WO 2021-2027, aby maksymalnie zintensyfikować ich pozytywny wpływ na rozwój Opolszczyzny, jak i podniesienie jakości kształcenia we wszystkich typach szkół oraz zapewnienie możliwie najbardziej dostępnych i adekwatnych form podnoszenia kwalifikacji w formule kształcenia ustawicznego?

Ponownie podkreślamy konieczność odejścia od redukcjonistycznego ujmowania edukacji jako wyłącznej funkcji rynku pracy na rzecz podkreślania jej społecznego i indywidualnego znaczenia. Dzięki temu będzie można bardziej efektywnie rozwiązywać takie problemy w regionie opolskim, jak depopulacja. Należy pamiętać, że edukacja jest zarówno po stronie przyczyn wyjazdów z regionu (tzw. migracje edukacyjne), ale i skutków. W przekonaniu autorów raportu szczególnie istotne znaczenie ma włączanie badań społecznych na różnych etapach planowania, prowadzenia, monitorowania, ewaluowania interwencji. Wśród badań społecznych, szczególnie rekomendujemy badania jakościowe uczniów i nauczycieli, które pozwalają na uzyskanie pogłębionej, bardziej subtelnej wiedzy. Niezwykle istotnym aspektem jest również działanie kompleksowe, zintegrowane, systemowe, dzięki czemu poprzez jedną interwencję można realizowane różne cele szczegółowe i operacyjne. Wiąże się to również z koniecznością brania pod uwagę różnych podmiotów z tzw. otoczenia społeczno-gospodarczego – nie tylko przedsiębiorców, ale i organizacji społecznych. Należy również równoważyć optykę wskaźnikową z bardziej jakościowym podejściem do realizowania celów, czy wręcz idei, które stoją u ich podstaw. W przypadku projektów z zakresu edukacji zawodowej, a szczególnie ustawicznej należy zobligować beneficjenta, żeby zadbał o właściwą promocję i przepływ informacji.

7) Jak zaprogramować wsparcie, w ramach przede wszystkim kształcenia zawodowego i ustawicznego, mając na uwadze specyficzną sytuację związaną z pandemią choroby COVID-19, która może wpływać na zmianę zapotrzebowania na konkretne zawody i konieczność nacisku na podnoszenie kwalifikacji/kompetencji w branżach, które stają się kluczowe w obliczu trwającego kryzysu epidemicznego? W jaki sposób poprzez odpowiednie

zaplanowanie interwencji w obszarze edukacji można będzie wpłynąć na zniwelowanie niekorzystnych skutków recesji gospodarczej?

Pandemia choroby COVID-19 w ogromnym stopniu wpłynęła na system kształcenia, pokazując zarazem możliwości, jakie niesie kształcenie zdalne, jak i ograniczenia z nim związane. Szczególnie w odniesieniu do kształcenia zawodowego, zdalna forma kształcenia możliwa jest tylko w nieznaczej części. Nauki zawodu nie da się realizować poprzez wykorzystanie platform edukacyjnych. Zarazem, pandemia choroby COVID-19 unaoczniała, jak istotne znaczenie mają nawet podstawowe kompetencje z zakresu TIK. Przemiany społeczne, a tym samym i gospodarcze podążają w kierunku coraz większego wkraczania technologii w życie każdego człowieka. Stąd też, na każdym etapie kształcenia powinien być kładziony nacisk na rozwijanie nie tylko podstawowych kompetencji z zakresu TIK, ale poszerzonych o szereg działań z jednej strony ukazujących możliwości cyfrowych przemian, a z drugiej ogrom problemów i zagrożeń jakie niosą. Osobną kwestią, jest pogłębienie działań skierowanych na kształcenie kadr medycznych. Pandemia COVID-19 jak w soczewce uwypukliła braki kadrowe w tej przestrzeni i zarazem pokazała potrzeby podjęcia działań już na etapie kształcenia w szkołach średnich, wymierzonych w przygotowanie kadr medycznych dla województwa opolskiego.

8) Jakie nowe, innowacyjne typy wsparcia mogłyby wspomóc np. elektronizację i informatyzację procesów nauczania oraz nauki w domu (m.in. w oparciu o doświadczenia zdobyte w czasie występowania pandemii choroby COVID-19 na świecie) oraz jakie innego rodzaju działania powinny być priorytetowo realizowane w najbliższym okresie by wspomóc interesariuszy edukacyjnych i/lub zniwelować wąskie gardła cyfrowej edukacji? Jak wobec tego mógłby zostać wykorzystane sprzęt IT zakupiony w ramach EFRR?

Dosprzętowanie szkół i nauczycieli (oraz innych pracowników dydaktycznych), poprzez zakupy komputerów oraz oprogramowania, powinno być nadal kontynuowane, a celem powinno być objęcie pełnym pokryciem wszystkich placówek edukacyjnych w województwie. Jak wskazują opracowania i analizy eksperckie głównym elementem przeciwdziałania pogłębianiu się nierówności edukacyjnych jest powszechność dostępu do Internetu. Ponadto, podejmowanie działania powinny być ukierunkowane na szerokie pojmowanie podnoszenia kompetencji cyfrowych, uwzględniające takie elementy jak: cyberbezpieczeństwo, umiejętność tworzenia oraz wyszukiwania i selekcjonowania informacji, aspekty psychologiczne zagrożeń, netykieta oraz sprawy obywatelskiego uczestnictwa w cyberprzestrzeni. Istotnym w tym względzie będzie stopniowe zwiększanie dostępności e-materiałów dydaktycznych oraz

przeprowadzanie szkoleń dla nauczycieli, jak można wykorzystywać w codziennej pracy technologie cyfrowe.

BIBLIOGRAFIA¹¹⁷

1. *3 ways the coronavirus pandemic could reshape education*, 13.03.2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay> [dostęp: 28.08.2020].
2. *A Longitudinal Analysis of College Pathways to Computer Science Bachelor's Degrees 2016*, Google Report, Community College Research Center –Columbia University, National Student Clearinghouse Research Center 2016.
3. DANA E, 0.5 Sigma, *Ewaluacja ex ante wsparcia kształcenia osób dorosłych w formie pozaszkolnych form kształcenia zawodowego (Województwo Podkarpackie)*, Warszawa 2017.
4. Department for Education, *Realizing the potential of technology in education: a strategy for education providers and the technology industry*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791931/DfE-Education_Technology_Strategy.pdf, [dostęp: 29.08.2020].
5. Drosik A., Minkner K., *Opracowanie szczegółowych rekomendacji nt. Potrzeb rynku pracy w kontekście kształcenia dualnego. Raport z badań*, Opole 2014.
6. European Commission, *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) Main findings and implications for education policies in Europe*, Luxembourg 2019.
7. EVALU Sp. z o. o, ECORYS Polska Sp. z o. o., *Raport: Ewaluacja mid-term dotycząca postępu rzeczowego RPO WO 2014-2020 dla potrzeb przeglądu śródk okresowego, w tym realizacji zapisów ram i rezerwy wykonania*, Warszawa 2019.
8. Federowicz M., Sitek M. (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.
9. Frey C.B., Osborne M.A., *The Future of Employment. How Susceptible Are Jobs to Computerisation*, https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [dostęp: 09.07.2020].

¹¹⁷ Autorzy opracowania w toku pracy nad raportem poddali pogłębionej analizie wszystkie wskazane w ofercie pozycje literatury oraz każdą z pozycji wyszczególnionych przez Zamawiającego. Nie każda ze wskazanych pozycji ostatecznie została wykorzystana w raporcie badawczym, ale zarazem Autorzy wykorzystali szereg innych publikacji, które uznano za lepsze w kontekście przygotowywanego raportu.

10. *Future of the Classroom. Emerging Trends in K-12 Education*.
http://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_emerging_trends_in_k12_education.pdf?utm_source=web&utm_campaign=FY19-Q2-global-demandgen-website-other-futureoftheclassroom [dostęp: 06.07.2020].
11. Giannini S., *Build back better: Education must change after COVID-19 to meet the climate crisis*, UNESCO 18.06.2020, <https://en.unesco.org/news/build-back-better-education-must-change-after-covid-19-meet-climate-crisis> [dostęp: 27.08.2020].
12. Giroux A. H., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010.
13. Główny Urząd Statystyczny, *Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach 2000-2020 (sierpień 2020). Aneks do publikacji: Wpływ pandemii COVID-19 na koniunkturę gospodarczą – oceny i oczekiwania (dane szczegółowe)*, Warszawa sierpień 2020.
14. Główny Urząd Statystyczny, *Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach – wrzesień 2020. Wpływ pandemii COVID-19 na koniunkturę – oceny i oczekiwania (Aneks)*, Warszawa wrzesień 2020.
15. Gmaj I., Grzeszczak J., Leyk A. i inni, *Walidacja - nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.
16. Grzeszkiewicz-Radulska K., *Metody badań pilotażowych*, „Folia Socjologia” 2012, nr 42.
17. Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
18. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-56_pl [dostęp 12.07.2020].
19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses#ASIA%20&%20THE%20PACIFIC> [dostęp: 28.08.2020].
20. <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 03.10.2020].
21. Huntington S., *Trzecia fala demokratyzacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
22. Inglehart R., *Kultura a demokracja* [w:] E.L. Harrison, S. Huntington, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Wydawnictwo Zysk, Poznań 2003.
23. *Jak wyglądał powrót dzieci do szkół w innych krajach? Wywołał wzrost zakażeń?*, onet.pl 19.08.2020, <https://www.medonet.pl/koronawirus/koronawirus-na->

- swiecie,koronawirus-na-swiecie--powrot-do-szkol-w-wybranych-krajach-swiata,artykul,20242842.html [dostęp: 27.08.2020].
24. Jeffries A., *Modeling Community Work: An Analytic Framework for Practice*, „Journal of Community Practice” 1996, vol. 3, nr 3/4.
 25. Juśko E., Wieczorek I. (red.), *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, Wydawnictwo Regis, Łódź 2016.
 26. Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.), *Unowocześnienie procesów wychowania i kształcenia na różnych szczeblach edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej, Warszawa 2019.
 27. Kławsiuć-Zduńczyk A., *Realizowanie edukacji obywatelskiej w instytucjach formalnej edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2018, nr 2 (101).
 28. Klinger K., Kapiszewski J., *Uczniowie wrócą do szkół? Jak to organizują inne kraje*, gazetaprawna.pl 29.07.2020, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1487167,rok-szkolny-2020-21-koronawirus-szkola-online-powrot-do-szkoły.html>, [dostęp: 28.08.2020]
 29. Kołodziejczyk J., Starypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
 30. Konwersatorium Doświadczenie i Przyszłość 3.0, Koalicja nie dla chaosu w szkole, *Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświaty propozycja przyszłego systemu edukacji*, Gdańsk 2019.
 31. Lepczyński K., *Nastroje na rynku pracy w pierwszej dekadzie lipca*, CBOS, „Komunikat z badań” nr 91/2020.
 32. Levy F., Murnane R., *The New Division of Labor. How Computers Are Creating the Next Job Market*, Princeton 2004.
 33. Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
 34. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocena efektów działań Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV – przegląd śródkresowy. Raport końcowy*, Warszawa 2020.
 35. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, *Projekt Umowy Partnerstwa dla Realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, Warszawa 2020.

36. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Analiza sytuacji województw w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015-2017*, Warszawa 2018.
37. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. I Raport Częstkowy*, Warszawa 2018.
38. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Częstkowy*, Warszawa 2019.
39. Nowak J., *Rola i znaczenie nauk humanistycznych i społecznych w programach studiów na kierunkach technicznych*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie” 2016.
40. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
41. Omyła-Rudzka M., *Nastroje społeczne w pierwszej dekadzie lipca*, CBOS, „Komunikat z badań” nr 93/2020.
42. Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, „Sondaż” Olgierd Gwiżdż, *Analiza powiązań społeczno-gospodarczych i przestrzennych zachodzących w województwie opolskim oraz prognoza wskaźników dla nich istotnych w perspektywie do 2030 roku*, Opole 2018.
43. Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, *Raport z realizacji badania ewaluacyjnego pn. Pogłębiona analiza i ocena wpływu projektów realizowanych w ramach Działań 7.1, 7.2, 7.3 RPO WO 2014-2020 na poprawę sytuacji mieszkańców Opolszczyzny na rynku pracy*, Opole maj 2019.
44. Pastore F., *New Education Models for the Workforce of the Future*, „IZA Policy Paper” 2018, nr 143.
45. Pietraś Z.J., *Decydowanie polityczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2000.
46. Pollitt C., Bouckaert G., *Public Management Reform: a Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*, 2013.
47. Przybylska E., *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych – na styku praktyki i nauki. Przykład niemiecki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 1 (104).
48. Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Komitet Wydawniczy ZNAK, Kraków, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 1995.

49. Samorząd Województwa Opolskiego, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim*, Opole 2016.
50. Samorząd Województwa Opolskiego, *Oszacowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego – Liczba osób znajdujących się w lepszej sytuacji na rynku pracy sześć miesięcy po opuszczeniu RPO WO 2014-2020*, Opole maj 2019.
51. Samorząd Województwa Opolskiego, *Strategia rozwoju województwa opolskiego do 2020 roku*, Opole 2012.
52. Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Wydawnictwo ZNP, Warszawa 2019.
53. Schulte-Markwort M., *Wypalone dzieci. o presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.
54. Skibska J., Wojciechowska J. (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016.
55. *Student Perspectives of Community Collage Pathways of Computer Science Bachelor's Degrees*, Google Report 2016.
56. *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education*, European Commission 2020.
57. Szarfenberg R., *Ewaluacja organizowania i rozwoju społeczności lokalnej, czyli o odmianach i sprawności trzeciej metody pracy socjalnej*, [w:] Kowalczyk J. (red.), *Programy aktywności lokalnej - nowa jakość pomocy społecznej?*, Impuls, Kraków 2012.
58. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963.
59. Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*, Toruń 2018.
60. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Analiza sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego*, Opole 2018.
61. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie – diagnoza regionalna. Opracowanie na potrzeby Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2030 roku*, Opole 2020.
62. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie 2030 – diagnoza regionalna. Opracowanie na potrzeby Strategii rozwoju województwa opolskiego do 2030 roku*, Opole, czerwiec 2020.

63. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Opolskie wspiera. Województwo Opolskie w walce z COVID-19*, https://rpo.opolskie.pl/wp-content/uploads/Materia%C5%82_-COVID-19.pdf [dostęp: 15.09.2020].
64. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Program Specjalnej Strefy Demograficznej w województwie opolskim do 2020 r. „Opolskie dla Rodziny”*, Opole 2014.
65. Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, *Programowanie działań zaradczych w zakresie depopulacji dla województwa opolskiego. Wnioski i rekomendacje z badania pn. „Wpływ depopulacji na perspektywy rozwojowe województw: opolskiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego”*, Opole grudzień 2019.
66. Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, *Raport końcowy Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020*, Gdańsk 2018.
67. Wojewódzki Urząd Pracy w Opolu, *Informacja o sytuacji na rynku pracy w województwie opolskim w czerwcu 2020 r*, Opole czerwiec 2020.
68. Województwo Lubuskie, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020. Raport końcowy*, Gdańsk 2018.
69. Województwo Mazowieckie, *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020*, Opole 2019.
70. Wojtaś J., *Szkola w systemie edukacji. Refleksje socjologiczne*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im Witelona w Legnicy” 2007, nr 2.
71. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
72. *Założenia ewaluacji ex ante* za: <http://www.ewaluacje.org/ewaluacja-ex-ante-w-jakim-celu-sie-ja-prowadzi> [dostęp: 25 sierpnia 2020].
73. Zarząd Województwa Opolskiego, *Raport o stanie województwa opolskiego za rok 2019*, Opole, maj 2020.
74. Zarząd Województwa Opolskiego, *Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego 2014-2020, wersja 6*, Opole czerwiec 2020.
75. Zespół parlamentarny ds. przyszłości edukacji, *Raport zbiorczy z prac parlamentarnego zespołu ds. przyszłości edukacji*, Warszawa styczeń 2018 – luty 2019.

SPIS RYSUNKÓW, WYKRESÓW I TABEL

Rysunek 1. Typy interwencji publicznych	23
Rysunek 2. Całkowita liczba przypadków oraz nowe dzienne przypadki zakażonych na chorobę COVID-19	118
Wykres 1. Zbiorcze zestawienie realizacji projektów w obszarze edukacji w RPO WO 2014-2020 z podziałem na powiaty	37
Tabela 1 Sumaryczne zestawienie danych dotyczących realizowanych projektów w ramach poddziałań/działań 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5, 9.2.1, 9.2.2, 9.3	33
Tabela 2. Zbiorcze zestawienie kwot wsparcia udzielonego powiatom w ramach RPO WO 2014-2020 w obszarze edukacji.	38
Tabela 3. Stopień realizacji wartości docelowych wskaźników określonych w ramach kształcenia ogólnego (poddziałania 9.1.1, 9.1.2, 9.1.5)	65
Tabela 4. Stopień realizacji wartości docelowych wskaźników określonych w ramach kształcenia zawodowego (poddziałania 9.2.1, 9.2.2)	83

ANEKS 1. SCENARIUSZ ZOGNISKOWANYCH WYWIADÓW GRUPOWYCH



Rzeczpospolita
Polska



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Obszary tematyczne i problemowe do wywiadów na potrzeby analizy w zakresie interwencji edukacyjnych określonych w RPO WO 2021-2027

I Zagadnienia ogólne i wyjściowe

1. Wnioski i wynikające z nich rekomendacje w zakresie form wsparcia, wskaźników i odbiorców w obszarze edukacji są uwarunkowane nie tylko zapisami wynikającymi bezpośrednio z RPO, ale mają także umocowanie systemowe, np. poprzez powiązanie RPO z krajowym Programem Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój, w ramach którego w określony sposób projektuje się cele również w zakresie polityki publicznej w obszarze edukacji. Z tego powodu pytanie o **wyłączne** relacje między edukacją a rynkiem pracy nie jest pytaniem teoretycznym odnoszącym się do rozprawy naukowej o systemie edukacji, a jest zagadnieniem praktycznym, mającym znaczenie dla projektowania interwencji edukacyjnych. Przykładowo, w wielu regionalnych raportach na temat edukacji, które mieliśmy przeanalizować mówi się, że jednym z kluczowych wyzwań w regionie opolskim jest kryzys demograficzny, w tym depopulacja. Edukacja jest zarówno po stronie przyczyn tego procesu (np. migracje edukacyjne), jak i skutków (mniej studentów; mniej osób zainteresowanych kształceniem ustawicznym). Wiązanie edukacji wyłącznie z rynkiem pracy pozostawia tego typu zjawiska poza zakresem zainteresowania. Dlatego, chcemy porozmawiać z Państwem na początku o takim szerokim, społecznym ujęciu planowania działań edukacyjnych. Ma to nam pozwolić zarysować kontekst dalszej rozmowy.

2. W jakim zakresie przedstawiciele IZ mają swobodę planowania i działania? w jakim stopniu mechanizm ewaluacji i kontroli potwierdza z góry założone tezy (wnioski, rekomendacje), a na ile te fundamentalne założenia są przekraczane? Porównanie przez nas różnych RPO pokazuje, że w praktyce są różnice w planowaniu interwencji. z czego one wynikają?

3. W jakim stopniu ograniczające są dla Państwa *Wytyczne* Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju? Na co szczególnie chcielibyście zwrócić uwagę w tym zakresie?

II Kształcenie ogólne

1. Wśród różnych form praktycznej realizacji podnoszenia jakości kształcenia ogólnego (np. działania wspierające kompetencje kluczowe uczniów albo doradztwo zawodowe) docenić

należy szczególnie dwie formy, które rekomendujemy wziąć pod uwagę w planowaniu działań i poddziałań wynikających z nowego projektu FUE. Chodzi przede wszystkim o:

- a) Działania nastawione na poprawę zdrowia dzieci i młodzieży np. profilaktyka wad postawy, zdrowe nawyki żywieniowe;
- b) Zapewnienie dostępu do stołówek.

Prosimy o komentarz.

2. Z wyników badań zawartych w różnych raportach ewaluacyjnych wynika, że kompetencje cyfrowe rosną, ale są jednak cały czas na niskim poziomie. Chodzi nie tyle jednak o samo posługiwanie się komputerem, czy Internetem, ale o świadome używanie tych narzędzi. Wskazują na to np. dane zawarte w Raporcie: *Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. II Raport Cząstkowy*. Co więcej, z analizy wniosków na realizację działań i poddziałań w zakresie edukacji na podstawie RPO WO 2014-2020 większość z zajęć realizowanych w ramach projektu dotyczyło bardzo podstawowej obsługi komputera. Tymczasem, zgodnie z *Wytocznymi dot. wsparcia EFS dla edukacji*, projekty mogą dotyczyć też rozwoju nowych metod kształcenia z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, czy wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu przedmiotowym. Jednak w praktyce pozostaje tylko potencjalnym efektem projektu, a nie zadaniem projektowym.

Wśród rekomendacji pojawiają się: włączanie TIK do procesu dydaktycznego, doskonalenie kompetencji cyfrowych nauczycieli poprzez uczenie się od innych nauczycieli, zapewnienie wykwalifikowanego personelu technicznego, który mógłby wspierać nauczycieli przy używaniu TIK. Odmiennym problemem jest wykorzystanie TIK do zapewniania równego dostępu do edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Prosimy o komentarz.

3. Ani w RPO, ani w projekcie FUE nie ma niczego na temat zmian, jakie w przeciągu najbliższych lat zajdą na rynku pracy, a które związane będą z zanikiem wielu zawodów z powodu rozwijania się systemów sztucznej inteligencji. W naszym przekonaniu, jeżeli edukacja ma być powiązana z rynkiem pracy, to czynnik, związany z rozwojem sztucznej inteligencji, powinien być wzięty pod uwagę. Do determinanty tej odnoszą się ważne światowe raporty w zakresie edukacji i powiązania jej z rynkiem pracy. Na poziomie podstawowym należy monitorować, które zawody będą zanikać, ale też jakie pojawią się nowe zapotrzebowania. W naszym przekonaniu, należy o tych kwestiach wspomnieć szczególnie w odniesieniu do kształtowania kompetencji transferowalnych. Umiejscowienie tego typu kompetencji w priorytetach edukacyjnych projektu FUE (nie było ich w RPO) uznajemy za

krok w dobrą stronę. Niemniej, nie zmienia to wcześniejszych twierdzeń. Jak Państwo skomentujecie wyzwania, jakie rodzi AI w kontekście planowania polityki edukacyjnej i czy zamierzacie włączyć ten wątek do priorytetów w tym zakresie?

4. Warto omówić także formy wsparcia w zakresie wyrównywania szans, a szczególnie przypisane do nich wskaźniki. W RPO WO jest istotny wskaźnik dotyczący osób z terenów wiejskich. My postulujemy w kilku miejscach wzięcie pod uwagę przynajmniej jednego nowego wskaźnika związanego z konkretną grupą odbiorców. Chodzi nam o monitorowanie osób z rodzin ze szczególnie niskim wykształceniem (podstawowe, zasadnicze) celem zapobiegania dziedziczeniu niskiego wykształcenia. Działania te powinny odbywać się na etapie kształcenia ogólnego i zawodowego, ale w praktyce efekt powinny przynieść na etapie kształcenia ustawicznego.

Prosimy o komentarz.

5. W przypadku dzieci szczególnie uzdolnionych pojawia się naszym zdaniem zaniechanie. Są one ujęte jedynie w ramach programów pomocy stypendialnej. Tymczasem możliwe jest wsparcie dla takich dzieci w innych obszarach działań. Porównanie zapisów w ramach poszczególnych RPO dowodzi, że grupa ta jest pozycjonowana w zróżnicowany sposób. W RPO województwa małopolskiego i mazowieckiego wskazuje całą gamę działań skierowanych na wsparcie uczniów zdolnych. Oprócz programu stypendialnego, jak w regionie opolskim, wskazuje się tam na koordynację w regionie realizacji działań związanych ze wsparciem uczniów zdolnych (w formie projektu pozakonkursowego) oraz rozwój uzdolnień oraz pogłębianie zainteresowań i aktywności edukacyjnej uczniów. Z punktu widzenia regionu zagrożonego depopulacją wspieranie dzieci szczególnie uzdolnionych jest celem nie do przecenienia. Dlatego rekomendujemy rozszerzenie możliwości interwencji dla tej grupy poprzez jej wyodrębnienie, chociażby w ramach działań w zakresie kształcenia ogólnego.

Prosimy o komentarz.

6. Rekomendujemy wsparcie dla projektów, które już na poziomie kształcenia ogólnego będą promować współpracę szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym. W województwie wielkopolskim RPO przewiduje wsparcie zintegrowanych przedsięwzięć instytucji publicznych i niepublicznych funkcjonujących w otoczeniu szkół. Wymienia się w tym zakresie: instytucje pomocy i integracji społecznej, organizacje pozarządowe, podmioty ekonomii społecznej, jednostki sektora publicznego działające w zakresie bezpieczeństwa i ochrony życia. Co ważne, realizowany jest w tym względzie również cel ukierunkowany na późniejsze kształcenie ustawiczne.

Prosimy o komentarz.

7. Jakie inne rekomendacje macie Państwo w zakresie form wsparcia lub odbiorców?

III Kształcenie zawodowe

1. Z naszego punktu widzenia szczególnie istotnym środkiem zapewnienia przewagi na rynku pracy są nie tylko kompetencje i kwalifikacje zawodowe (te są niejako oczywiste), ale także tzw. kompetencje miękkie. Tymczasem w *Ewaluacji działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach EFS i EFRR w województwie opolskim* pojawia się wniosek: „Brak odpowiedniego wyposażenia przedszkoli, szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe ogranicza możliwości prowadzenia przedsięwzięć „miękkich”, skierowanych do uczęszczających do nich dzieci i młodzieży. Koszt potrzebnego wyposażenia (a także dostosowania pomieszczeń) jest szczególnie wysoki w przypadku projektów z zakresu kształcenia zawodowego. Czy macie Państwo świadomość tych barier? Jak można je przezwyciężyć, żeby racjonalnie projektować wsparcie kompetencji miękkich?

2. W *Analizie sytuacji społeczno-ekonomicznej województwa opolskiego w obszarach oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego* autorzy wskazują w odniesieniu do poprawy jakości kształcenia zawodowego oprócz kilku standardowych rekomendacji (podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, technologiczne wyposażenie bazy szkoły) także mniej oczywiste, które warto wziąć pod uwagę:

- a) Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów zamiejscowych poprzez rozwój infrastruktury zapewniającej opiekę, transport, finansowanie wyżywienia czy pomoc stypendialną;
- b) Wsparcie projektów ukierunkowanych na poprawę zdrowia dzieci i młodzieży np. profilaktyka wad postawy, zdrowe nawyki żywieniowe;
- c) Wspieranie projektów, dzięki którym zapewniony zostanie szerszy dostęp do stołówek.

Prosimy o komentarz.

3. Rekomendujemy zwiększenie uwagi, wśród podmiotów otoczenia społeczno-gospodarczego na takie podmioty, jak organizacje pozarządowe, czy związki zawodowe. Te pierwsze dysponują często bardzo aktualną i rzetelną wiedzą o potrzebach rynku pracy. Te drugie mogą być wykorzystane w projektach promujących ochronę praw pracowniczych oraz świadomą przedsiębiorczość.

Prosimy o komentarz.

4. Rekomendujemy, w celu większego upracticznienia wiedzy w ramach kształcenia zawodowego, bliższe powiązanie szkoły zawodowej z pracodawcą (elementy systemu dualnego), które może się wyrażać poprzez faworyzowanie tych form wsparcia, które zakładają:

opracowanie innowacyjnego programu nauczania, tworzenie klas patronackich, angażowanie zakładu pracy jako miejsca odbywania egzaminów praktycznych pod okiem nauczyciela zawodu itp.

Prosimy o komentarz.

5. Analizując *Wytyczne* Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju stwierdziliśmy, że Podrozdział 6.2, który stanowi o centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego niemal zupełnie został pominięty w RPO. Rekomendujemy wzięcie pod uwagę tych zapisów, a jako punkt odniesienia stosujemy rekomendacje z raportu *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*. Jak podkreśla się w nim: „korzystne jest nie tyle inwestowanie w infrastrukturę poszczególnych szkół, ile przeorientowanie wsparcia na modernizację lokalnych centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego, które mogłyby pełnić rolę miejsc kształcenia praktycznego uczniów kształcenia zawodowego”. Rekomenduje się w związku z tym wspieranie CKZ i CKZiU poprzez m.in. poprzez modernizację zaplecza warsztatowego. Podkreślono także, że tego typu formuła zapewni kompleksowe rozwiązanie problemów w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego, jakie mają szkoły.

Prosimy o komentarz.

6. Inny ważny wniosek, który był uobecniiony w raporcie *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WM 2014-2020* wskazuje, że: „Specyfika kształcenia zawodowego może wpływać na trudność realizacji zasady równości szans kobiet i mężczyzn. Wśród uczniów zawodów technicznych, przeważają chłopcy. Wnioskodawcy, obawiając się o pozytywną ocenę projektu, deklarują udział określonej liczby dziewcząt, który później trudno jest im zrealizować. W efekcie, w projekcie mogą brać udział osoby niezmotywowane do uczestnictwa, a beneficjenci napotkać na problemy podczas rekrutacji”. Jak ta sytuacja wygląda w regionie opolskim?

7. Jakie inne rekomendacje macie Państwo w zakresie form wsparcia lub odbiorców?

IV Kształcenie ustawiczne

1. Z czego wynika tak niski stopień zainteresowania kształceniem ustawicznych osób dorosłych? Czy wiązanie edukacji wyłącznie z rynkiem pracy w poszczególnych RPO nie pogłębia tak naprawdę tego problemu?

2. Przejście od podażowego (opartego na potrzebach wyłącznie rynku pracy i pracodawców) modelu kształcenia do postulowanego co raz częściej popytowego modelu opartego na potrzebach odbiorców szkolenia.

Prosimy o komentarz.

3. Należy rozpatrzyć wsparcie wykraczające poza TIK oraz umiejętności w zakresie języków obcych. Osoby, które są bezrobotne od dłuższego czasu albo wykonują prace niewymagające wysokich kompetencji, powinny być wspierane w zakresie kompetencji miękkich, w tym szczególnie etykiety, zdolności komunikacyjnych, kapitału kulturowego. Dzięki takiemu wsparciu możliwe będzie chociaż częściowe poszerzenie świadomości społecznej tych osób.

Prosimy o komentarz.

4. W niektórych raportach ewaluacyjnych (np. z województwa mazowieckiego) wskazuje się, że wnioskodawcy szukają „grup trudnych” licząc na realizację projektów zgodnie z kryteriami przyznawania środków. Tyle, że w obrębie tych grup są bardzo często jednostki z założenie mało zmotywowane. Grozi to realizację „na siłę” wskaźników, co należy uznać za działanie niepożądane. Na podstawie tego wniosku sformułowano rekomendację, którą my również postulujemy, żeby wnioskodawca wskazał na swoje doświadczenia w zakresie podobnych działań, jak i przedstawił dokładną strategię rekrutacji, w tym potencjalnie reakcje na możliwe trudności.

Prosimy o komentarz.

5. Z uwagi na nikłe zainteresowanie edukacją osób dorosłych częstą rekomendacją jest konieczność organizacji kampanii informacyjnych pokazujących walory tej formy kształcenia szczególnie w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W niektórych raportach ewaluacyjnych zaproponowano, co należy uznać za bardzo dobry pomysł, żeby akcje promujące organizować nie tyle „odgórnie”, ale bardziej „oddolnie” włączając we współpracę z lokalnymi liderami opinii (np. kościoły albo dyrektorzy szkół). Prosimy o komentarz w zakresie możliwej formy wspierania tego typu inicjatyw.

6. W różnych dokumentach ewaluacyjnych postuluje się większą elastyczność w programach wsparcia. Najczęściej podkreśla się w tym względzie wydłużenie czasu na przygotowanie wniosków aplikacyjnych oraz zwiększenie liczby projektów, które można realizować w partnerstwie (jednostka wspiera mniej doświadczonego partnera). Czy macie Państwo swoje propozycje w tym zakresie?

7. Warto również mieć na uwadze wniosek, że jedynie w niektórych województwach przewidziano możliwość realizacji projektów obejmujących walidację i certyfikację kompetencji uzyskanych poza projektem w zakresie TIK i języków obcych. Z SZOOP dla RPO 2014-2020 dla regionu opolskiego wynika, że tego typu wsparcie jest możliwe w odniesieniu do kompetencji językowym (stosowna adnotacja w przypisie). Rekomendujemy więc o rozszerzenie form wsparcia również w odniesieniu do TIK.

8. Oprócz mentoringu zawodowego warto rozpatrzyć także wsparcie w zakresie coachingu. Osoby starsze, często pracujące w niestabilnych warunkach albo w ogóle nie pracujące potrzebują nie tylko doradztwa w zakresie doradztwa zawodowego, ale także bardziej osobowościowego wsparcia, w zakresie planowania swoich działań, umiejętności organizacyjnych, stawiania sobie adekwatnych wyzwań itp., co ostatecznie może pozytywnie skutkować ich możliwościami na rynku pracy.

Prosimy o komentarz.

9. Jakie inne rekomendacje macie Państwo w zakresie form wsparcia lub odbiorców?

ANEKS 2. SZCZEGÓŁOWE ZESTAWIENIE BENEFICJENTÓW PROJEKTÓW Z ZAKRESU EDUKACJI ZREALIZOWANYCH W RAMACH IX OP RPO WO 2014-2020

Działanie / Poddziałanie	Numer projektu	Nazwa	Obszar realizacji	Liczba uczniów (os.)	Liczba os. dorosłych	Liczba nauczycieli (os.)	Razem (ogółem os.)	Wartość (zł)
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-078/15	Szkoły Przyszłość w Gminie Skarbimierz	brzeski	580	0	19	580	944083,75
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-040/15	Edukacja w Gminie Lubsza przepisem na sukces	brzeski	120	0	5	125	192058,66
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-026/15	Nowa perspektywa edukacji gimnazjalnej	brzeski	182	0	16	198	814384
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-012/15	Moja droga do sukcesu w szkole podstawowej	brzeski	233	0	22	255	1232415
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0012/18	Ścieżka do sukcesu- rozwój kompetencji uczniów z Gminy Lubsza	brzeski	357	0	40	397	1006012,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-075/15	Edukacja z przyszłością	nyski	520	0	93	613	804230,49
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-048/15	Dziecięce Odkrywanie Świata - wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów Szkoły Podstawowej w Sidzinie	nyski	84	0	11	95	1461583,2
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-051/15	Wsparcie edukacji w Gminie Kamiennik i Gminie Pakosławice	nyski	462	0	32	494	1345257,6
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-060/15	Jesteśmy aktywni, kreatywni, kompetentni	nyski	462	0	40	502	924412,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0037/16	Szkoły Marzeń w Gminie Paczków	nyski	693	0	18	711	1007577,05
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0038/16	Gimnazjum Marzeń w Gminie Paczków	nyski	197	0	15	212	593558,08

9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0039/16	Szkoły przyszłości w Gminie Korfantów	nyski	217	0	22	239	893856,01
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-028/15	Nauka przez eksperyment - doposażenie Międzyszkolnej Pracowni Przedmiotowej Eksperymentownia w Gimnazjum Nr 2 w Nysie	nyski	288	0	38	326	514575,79
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0021/16	Odkrywam i Poznaję Świat - wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów Szkoły Podstawowej w Chróście i Szkoły Podstawowej w Skoroszycach	nyski	293	0	39	332	2058811,2
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0015/18	Rozwój kompetencji kluczowych drogą do sukcesu w Gminie Nysa	nyski	1026	0	159	1185	1333201,05
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0003/18	Nowa jakość edukacji w gminach Kamiennik i Pakosławice	nyski	358	0	38	396	883618,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0001/16	Moja przyszłość w moich rękach	nyski	983	0	153	1136	1365011,94
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-071/15	Rozwijamy kompetencje kluczowe uczniów szkół gminy Kietrz	głubczycki	378	0	36	414	373527,91
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-074/15	Efektywna nauka drogą do rozwoju kompetencji kluczowych uczniów Zespołu Gimnazjalno-Szkolnego w Branicach	głubczycki	250	0	20	270	802099,51
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-061/15	Aktywność szansą rozwoju	głubczycki	201	0	20	221	163410
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0023/16	Rozwijamy potencjał uczniów szkół w Gminie Głubczyce	głubczycki	389	0	48	437	1587144,13
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0013/18	Mała wielka szkoła	głubczycki	70	0	15	85	216901,2

9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0008/18	Równy Start - poprawa jakości i efektywności kształcenia w Szkołach Podstawowych w Dzierżslawiu, Nasiedlu i Ściborzycach Wlk.	głubczycki	338	0	48	386	1805340,73
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-070/15	Edukacja w szkołach podstawowych Gminy Olesno na szóstkę! Realizacja zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i koła poprzez podniesienie u uczniów kompetencji kluczowych w tym metodą eksperymentu korzystania z technologii TIK oraz wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	oleski	193	0	17	210	499299,06
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0031/16	Kształcenie w młodości sukces w przyszłości uczniów w Gminie Praszka	oleski	381	0	32	407	1080702,13
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-018/15	Mikroświat - makrowiedza. Edukacyjne ewolucje	oleski	200	0	8	208	509660
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0016/16	Czas na lepsze zapamiętywanie	oleski	280	0	21	301	416602,51
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0015/16	Wiedza to potęga	oleski	330	0	24	354	428577,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0013/16	Nowoczesna edukacja	oleski	100	0	10	110	192887,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0011/16	Wiem, pamiętam, rozumiem innowacyjne metody edukacyjne	oleski	221	0	28	249	395132,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0009/18	Większe możliwości - lepsza przyszłość uczniów oleskich szkół	oleski	616	0	76	692	578851,25
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0010/16	Rozwój i edukacja II	oleski	53	0	0	53	192450,81

9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0009/16	Eksperyment - najlepsza droga do wiedzy II	oleski	384	0	33	417	741112,98
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-062/15	Uczniowie Leśnickiej gminy rozwijają kompetencje kluczowe i wyrównują dysproporcje edukacyjne	strzelecki	433	0	52	485	968289,38
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0026/16	Nauka dla nas w sam raz	strzelecki	30	0	20	50	550600
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0025/16	Wiem więcej - mogę więcej	strzelecki	676	0	0	676	1637616
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-014/15	Apetyt na naukę	strzelecki	460	0	22	482	888301,25
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-046/15	Szkoła eksperymentów i doświadczeń	kędzierzyńsko-kozielski	219	0	29	248	713676,25
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0016/16	Kompetencje dla młodego Europejczyka w Gminie Pawłowiczki	kędzierzyńsko-kozielski	371	0	89	460	1313022
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0014/18	Podniesienie jakości i zakresu usług edukacyjnych placówek szkolnych w Kędzierzynie-Koźlu	kędzierzyńsko-kozielski	1320	0	92	1412	959354,31
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0002/16	Akademia Kompetencji	kędzierzyńsko-kozielski	273	0	23	365	773756,25
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-044/15	Klucz do kompetencji w Szkołach Podstawowych Powiatu Namysłowskiego	namysłowski	2072	0	62	2134	3743336,25
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-037/15	Razem dla lepszej edukacji w Powiecie Namysłowskim.	namysłowski	613	0	4	617	1733242,8
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-035/15	Europejskie placówki-innowacyjne metody edukacyjne	namysłowski	252	0	15	267	298448,75
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0027/16	Podnosimy jakość edukacji w Gimnazjach z terenu Gminy Namysłów	namysłowski	353	0	5	358	395703,31
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-017/15	Bawię się i zapamiętuję	namysłowski	287	0	16	304	327337,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-009/15	Future - edukacja przyszłości	namysłowski	250	0	0	250	314397,5

9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0004/18	Edukacja bez barier	namysłowski	272	0	17	289	346364,37
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-005/15	Europejskie Szkoły	namysłowski	268	0	14	282	301468,75
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0005/18	Edukacja - przyszłością!	namysłowski	164	0	16	249	400583,75
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0006/18	Moja szkoła, mój sukces!	namysłowski	268	0	19	287	414688,75
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0018/18	Z nauką w przyszłość - rozwój kompetencji kluczowych uczniów szkół podstawowych w Gminie Świerczów	namysłowski	150	0	21	171	523446
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-032/15	Szkoły podstawowe w Gminie Wołczyn stawiają na edukację	kluczborski	399	0	26	411	396553,34
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-034/15	Wysoka jakość kształcenia w Szkole Podstawowej w Skąłagach	kluczborski	46	0	5	51	236166,66
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-031/15	Wysoka jakość edukacji w Gimnazjalno-Licealnym Zespole Szkół w Wołczynie.	kluczborski	186	0	32	218	141080
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0010/18	Nowoczesna edukacja w Gminie Kluczbork	kluczborski	980	0	88	1068	887371,87
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0007/18	Uczę się, więc jestem - Kompleksowe wsparcie rozwoju uczniów i nauczycieli i Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Kluczborku	kluczborski	164	0	16	180	475009,12
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0002/18	Wysoka jakość kształcenia ogólnego na terenie Powiatu Prudnickiego	prudnicki	248	0	27	275	707107,5
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-0001/20	Op@lskie dla liceów - zdalne nauczanie zbliża!	województwo opolskie	0	0	1688	1688	8118611,6
9.1.1	RPOP.09.01.01-16-064/15	Odkrywczy Sekretów Nauki - Wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli szkół	województwo opolskie	5000	0	413	5413	4573395,9

		podstawowych województwa opolskiego						
9.1.1.	RPOP.09.01.01-16-0011/18	Zwiększenie kluczowych kompetencji oraz umiejętności uniwersalnych uczniów Szkoły Podstawowej w Żędowicach i Szkoły Podstawowej w Kielczy poprzez zapewnienie dodatkowych, atrakcyjnych zajęć i form nauki oraz podniesienie kwalifikacji nauczycieli.	strzelecki	279	0	26	305	305148,76
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0003/18	Laboratorium inspiracji – FabLaby edukacyjne – zintegrowany program wielokierunkowej stymulacji uczniów w specjalistycznych pracowniach przedmiotowych ukierunkowany na kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych oraz rozwijanie zainteresowań poprzez działania oparte na metodach aktywizujących z wykorzystaniem TIK.	Opole	311	0	30	341	668193,75
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0004/18	"Tłumaczymy żywyoty" – projekt edukacyjny dla uczniów szkół podstawowych Aglomeracji Opolskiej.	Opole	2252	0	77	2329	3189738,44
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0002/18	Podnosimy jakość edukacji w Gminie Murów.	opolski ziemski	253	0	43	296	594481,25

9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0003/15-01	Nowoczesne nauczanie naturalny wzrost kompetencji	krapkowicki	235	0	33	268	993483,75
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0001/18	Rozwijamy Kompetencje, Programujemy Przyszłość.	krapkowicki	320	0	26	346	405800
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-005/15	Odkrywcy Sekretów Nauki AO - Wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na obszarze Aglomeracji Opolskiej	Opole, opolski, strzelecki, brzeski	3200	0	183	3383	4970882,93
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-001/15	Kolekcjonerzy wiedzy - mistrzowie eksperymentów	Opole, opolski, krapkowicki	2200	0	180	2380	4576362,9
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-0008/15-02	Młodzi Odkrywcy Sekretów Nauki AO – obszar III - Wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli szkół podstawowych na obszarze Aglomeracji Opolskiej	Opole, opolski, krapkowicki,	2000	0	131	2131	4956185,09
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-006/15	Młodzi Odkrywcy Sekretów Nauki AO – obszar I - Wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli szkół podstawowych na obszarze Aglomeracji Opolskiej	Opole, opolski, krapkowicki, strzelecki, brzeski	2000	0	131	2131	4951211,17
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-007/15	Młodzi Odkrywcy Sekretów Nauki AO – obszar II - Wzrost kompetencji uczniów i nauczycieli szkół podstawowych na obszarze Aglomeracji Opolskiej	Opole, opolski krapkowicki	2000	0	131	2131	4950382,32
9.1.2	RPOP.09.01.02-16-004/15	Akademia kompetencji kluczowych w Aglomeracji Opolskiej	opolski ziemski, krapkowicki	363	0	78	441	3126364,7

9.1.5	RPOP.09.01.05-16-001/15	Wspieramy najlepszych	województwo opolskie	441	0	0	441	1999558
9.1.5	RPOP.09.01.05-16-0001/17	Wspieramy najlepszych II	województwo opolskie	375	0	0	375	1987500
9.1.5	RPOP.09.01.05-16-0001/19	Wspieramy najlepszych III	województwo opolskie	380	0	0	380	1987500
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-004/15	Powiat Brzeski wspiera kształcenie zawodowe	brzeski	469	0	0	469	2330866
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-0004/17	Szkolimy zawodowo w Powiecie Oleskim	oleski	357	0	17	374	2002525,89
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-0009/17	Zawodowi Zawodowcy	strzelecki	290	0	34	324	1794631,68
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-0001/18	Opolskie szkolnictwo zawodowe dla rynku pracy	Opole, opolski, oleski, głubczycki, brzeski, prudnicki, nyski, strzelecki, kędzierzyńsko-kozielski, namysłowski, krapkowicki, kluczborski	0	0	2259	2259	36887144,3
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-0005/18	Budowanie kariery zawodowej licealistów i uczniów szkół zawodowych w Opolu.	Opole, opolski, brzeski, strzelecki, krapkowicki, namysłowski	408	0	19	427	6482097,93
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-002/15	Opolska akademica budowlana	województwo opolskie	0	144	0	144	435540
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-003/15	Kwalifikacje przyszłości - kursy na Operatorów obrabiarek CNC ze specjalizacją w ramach	województwo opolskie	0	156	0	156	473012,5

		zaawansowanych technik CAD.						
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-005/15	Spawacz TIG -141- potwierdzaj kwalifikacje, certyfikuj kompetencje	województwo opolskie	0	120	0	120	432142,5
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-008/15	Wykwalifikowane kadry- gwarancją rozwoju gospodarczego Opolszczyzny	województwo opolskie	0	144	0	144	423180
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-018/15	Podnoszenie kwalifikacji kadr w zawodach deficytowych w ramach kluczowych obszarów rozwoju Opolszczyzny.	województwo opolskie	0	152	0	152	360225
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-006/15	Certyfikowany instalator systemów fotowoltaicznych	województwo opolskie	0	24	0	24	183000
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-019/15	Nowe kwalifikacje - większe możliwości	województwo opolskie	0	156	0	156	808757,5
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-024/15	Opolska kuźnia wykwalifikowanych kadr budowlanych	województwo opolskie	0	144	0	144	392535
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-028/15	Opolskie Szkolnictwo Zawodowe bliżej rynku pracy 2	województwo opolskie	1008	0	47	1055	8801917,49
9.2.1	RPOP.09.02.01-16-027/15	Postaw na swoje umiejętności!	oleski, namysłowski, kluczborski	0	71	0	71	232487,5
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0001/17	Licealista na rynku pracy - zdobywanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych przez uczniów szkół licealnych miasta Opola	Opole	500	0	15	515	2054656,01
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0002/18	Szkolnictwo Zawodowe w Powiecie Krapkowickim	krapkowicki	88	0	2	90	581246,75

9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0001/16	Akademia opolskich kwalifikacji zawodowych	Opole, opolski, brzeski, krapkowicki	0	96	0	96	683405,3
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0001/18	Kreatywne multimedia odpowiedzią na potrzeby rynku pracy Aglomeracji Opolskiej	Opole, opolski, krapkowicki, strzelecki,	0	62	0	62	461149,97
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0018/16	Kształcenie zawodowe dla rynku pracy - 1	Opole, opolski, brzeski, strzelecki, krapkowicki	0	927	0	927	2794777,26
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0020/16	Kształcenie zawodowe dla rynku pracy - 3	Opole, opolski, brzeski, strzelecki, krapkowicki	0	1006	0	1006	2875135,25
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0007/16	Nowe kwalifikacje mieszkańców Aglomeracji Opolskiej - nowe możliwości dla regionu.	Opole, opolski, brzeski, krapkowicki, strzelecki	0	160	0	160	703100
9.2.2	RPOP.09.02.02-16-0036/16	Kierowcy pilnie poszukiwani!	opolski ziemski, brzeski, krapkowicki	0	150	0	150	964200,6
9.3	RPOP.09.03.00-16-0071/16	Program podniesienia kompetencji w zakresie języków obcych i TIK w województwie opolskim	nyski	0	428	0	428	1107463,68
9.3	RPOP.09.03.00-16-0020/16	Poprawa kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych z powiatu nyskiego w zakresie znajomości języków obcych w ramach kształcenia ustawicznego.	brzeski, nyski	0	200	0	200	400551
9.3	RPOP.09.03.00-16-0001/16	Więcej umiem, więcej mogę - języki obce kompetencjami kluczowymi mieszkańców woj. opolskiego	województwo opolskie	0	480	0	480	1946866,51

9.3	RPOP.09.03.00-16-0003/16	Nie straszny nam obcy język, nie straszny nam komputer	województwo opolskie	0	192	0	192	998762,2
9.3	RPOP.09.03.00-16-0006/16	Projekt na miarę potrzeb- szkolenia językowe i komputerowe dla osób dorosłych z województwa opolskiego.	województwo opolskie	0	144	0	144	481625,12
9.3	RPOP.09.03.00-16-0008/16	Języki obce nie będą już obce	województwo opolskie	0	444	0	444	905541
9.3	RPOP.09.03.00-16-0012/16	Kurs na kursy językowe osób dorosłych w województwie opolskim	województwo opolskie	0	384	0	384	1016209,65
9.3	RPOP.09.03.00-16-0021/16	Podnoszenie kompetencji językowych mieszkańców Opolszczyzny znajdujących się w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy	województwo opolskie	0	912	0	912	1956130,56
9.3	RPOP.09.03.00-16-0022/16	Kurs na języki obce to dobry wybór	województwo opolskie	0	444	0	444	905541
9.3	RPOP.09.03.00-16-0028/16	Kompetencje cyfrowe kluczem do sukcesu	województwo opolskie	0	360	0	360	868950
9.3	RPOP.09.03.00-16-0033/16	Opolska Akademia Języka Angielskiego	województwo opolskie	0	900	0	900	1942756,56
9.3	RPOP.09.03.00-16-0035/16	Komputerowe ABC - nowe kompetencje TIK	województwo opolskie	0	200	0	200	402000
9.3	RPOP.09.03.00-16-0042/16	E-umiejętności z certyfikatem ECDL Profile DIGCOMP	województwo opolskie	0	144	0	144	403279,2
9.3	RPOP.09.03.00-16-0036/16	Moc cyfrowych kompetencji	województwo opolskie	0	420	0	420	992250
9.3	RPOP.09.03.00-16-0044/16	Nowe kompetencje TIK - nowe możliwości	województwo opolskie	0	201	0	201	401250
9.3	RPOP.09.03.00-16-0054/16	Szkolenia Językowe - Twoją szansą na rynku pracy	województwo opolskie	0	408	0	408	801924

9.3	RPOP.09.03.00-16-0055/16	Otwarta Europa - szkolenia językowe z certyfikatem	województwo opolskie	0	336	0	336	660408
9.3	RPOP.09.03.00-16-0061/16	Akademia kompetencji cyfrowych	województwo opolskie	0	330	0	330	969375
9.3	RPOP.09.03.00-16-0060/16	Angielska Kuźnia Talentów	województwo opolskie	0	1200	0	1200	2453561,68
9.3	RPOP.09.03.00-16-0062/16	Szkolenia komputerowe ICT - kompleksowy projekt podniesienia kompetencji TIK	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0063/16	Z TIK na TAK - rozwój kompetencji cyfrowych dorosłych mieszkańców województwa opolskiego	województwo opolskie	0	240	0	240	468400
9.3	RPOP.09.03.00-16-0066/16	Rozruszaj swój język angielski	województwo opolskie	0	185	0	185	406561,74
9.3	RPOP.09.03.00-16-0068/16	Komputerowe vademecum dla każdego!	województwo opolskie	0	192	0	192	425280
9.3	RPOP.09.03.00-16-0069/16	Język obcy i obsługa komputera - kluczowe kompetencje na opolskim rynku pracy	województwo opolskie	0	319	0	319	994745,73
9.3	RPOP.09.03.00-16-0074/16	E-umiejętności – nowe możliwości	województwo opolskie	0	250	0	250	655 000,00
9.3	RPOP.09.03.00-16-0073/16	Opolska Akademia Kompetencji Komputerowych.	województwo opolskie	0	330	0	330	954937,5
9.3	RPOP.09.03.00-16-0075/16	Liber - projekt wsparcia kompetencji TIK.	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0076/16	Geniusz - projekt wsparcia kompetencji TIK.	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0078/16	Eskulap - projekt wsparcia kompetencji TIK.	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0080/16	Yeti - projekt wsparcia kompetencji TIK.	województwo opolskie	0	260	0	260	480480

9.3	RPOP.09.03.00-16-0082/16	ICT4U- kompleksowy projekt wsparcia kompetencji TIK	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0088/16	Demeter - projekt wsparcia kompetencji TIK	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0089/16	Kursy komputerowe zakończone międzynarodowym certyfikatem IC3	województwo opolskie	0	192	0	192	412000
9.3	RPOP.09.03.00-16-0090/16	e-Wrota drogą do kariery - szkolenia komputerowe dla osób z niepełnosprawnościami z Województwa Opolskiego	województwo opolskie	0	153	0	153	477406,25
9.3	RPOP.09.03.00-16-0092/16	Klik - Opolskie - Klik	województwo opolskie	0	204	0	204	467287,5
9.3	RPOP.09.03.00-16-0093/16	Dedal - projekt wsparcia kompetencji TIK.	województwo opolskie	0	260	0	260	480480
9.3	RPOP.09.03.00-16-0094/16	Opolska akademia kompetencji tik	województwo opolskie	0	390	0	390	1835508
9.3	RPOP.09.03.00-16-0095/16	Opolskie bez barier - szkolenia językowe i komputerowe	województwo opolskie	0	320	0	320	966354,9
9.3	RPOP.09.03.00-16-0096/16	Opolska Akademia Umiejętności Językowych	województwo opolskie	0	400	0	400	870546
9.3	RPOP.09.03.00-16-0097/16	Przepis na sukces – szkolenia komputerowe	województwo opolskie	0	120	0	120	428890
9.3	RPOP.09.03.00-16-0099/16	Opolska cyfrowa wieś	województwo opolskie	0	160	0	160	425200
Suma				46922	17174	7469	71665	205564206,5

Zamawiający:

Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego

ul. Piastowska 14, 45-082 Opole

Wykonawca:

Zespół badawczy w składzie:

Dr hab. Kamil Minkner, prof. UO

Dr hab. Adam Drosik, prof. UO

Dr Bartosz Maziarz

Opole 2020



Projekt współfinansowany jest przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Pomocy Technicznej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego na lata 2014-2020.