

Ocena wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej oraz kształcenia ogólnego i zawodowego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020

RAPORT KOŃCOWY



Rzeczpospolita
Polska



URZĄD MARSZAŁKOWSKI
WOJEWÓDZTWA POMORSKIEGO

Unia Europejska
Europejskie Fundusze
Strukturalne i Inwestycyjne



Projekt współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020

BADANIE EWALUACYJNE PN.:

„OCENA WSPARCIA W ZAKRESIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ ORAZ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I ZAWODOWEGO W RAMACH REGIONALNEGO PROGRAMU OPERACYJNEGO WOJEWÓDZTWA POMORSKIEGO NA LATA 2014-2020”

Raport końcowy

Zamawiający:



Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego
ul. Okopowa 21/27
80-810 Gdańsk

Wykonawca:



Pracownia Badań i Doradztwa "Re-Source" Korczyński Sarapata sp.j.
ul. Sławie 53
61-312 Poznań

Spis treści

Spis treści	3
Wykaz skrótów	6
Streszczenie	7
Executive Summary	14
Wprowadzenie	21
Uzasadnienie realizacji badania	21
Cele badania	23
Problematyka badania	23
Opis zastosowanej metodologii oraz źródła pozyskania informacji.....	29
Analiza danych zastanych (Desk Research)	29
Metoda podwójnej różnicy (DiD)	31
Wywiady indywidualne (IDI)	33
Badanie Mixed-mode	34
Ankieta internetowa (CAWI)	35
Wywiady eksperckie.....	36
Opis wyników badania.....	38
Ocena wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej w województwie (PI 10i).....	38
Charakterystyka podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej	39
Realizacja założonych celów RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej	65
Trwałość wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej	78
Trafność i efektywność preferencji projektowych stosowanych w obszarze edukacji przedszkolnej	79
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów w obszarze edukacji przedszkolnej	81
Dodatkowe uwarunkowania wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej	82
Ogólna ocena wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej oraz systemu instytucjonalnego przyjętego na potrzeby wdrażania interwencji w tym obszarze	84

Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze edukacji przedszkolnej	90
Ocena wpływu RPO WP na jakość kształcenia ogólnego w regionie (PI 10i)	96
Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.1 na jakość kształcenia ogólnego w regionie	96
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów	97
Realizacja założonych celów	135
Trwałość wsparcia	143
Trafność i efektywność preferencji projektowych	147
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów	148
Dodatkowe uwarunkowania wsparcia	149
Ogólna ocena wsparcia	151
Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.2 na jakość kształcenia ogólnego w regionie	157
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów	158
Realizacja założonych celów	171
Trwałość wsparcia	174
Trafność i efektywność preferencji projektowych	175
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów	176
Ogólna ocena wsparcia	177
Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia ogólnego	179
Ocena roli RPO WP w kształtowaniu sieci szkół zawodowych w województwie i poprawy jakości kształcenia w tych szkołach (PI 10iv oraz 10a)	186
Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.1 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach	186
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów	187
Realizacja założonych celów	210
Trwałość wsparcia	217
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów	218
Ogólna ocena wsparcia	219
Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.2 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach	224

Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów	225
Realizacja założonych celów	233
Trwałość wsparcia	235
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów	236
Ogólna ocena wsparcia	236
Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Działaniu 4.1 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach	238
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów	238
Realizacja założonych celów	248
Trwałość wsparcia	253
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów	253
Ogólna ocena wsparcia	254
Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia zawodowego	256
Ocena wpływu RPO WP na jakość kształcenia o profilu praktycznym na pomorskich uczelniach (PI 10a)	260
Charakterystyka podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym	261
Realizacja założonych celów RPO WP w obszarze kształcenia o profile praktycznym na poziomie wyższym	266
Trafność i efektywność preferencji projektowych stosowanych w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym	268
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym	269
Ogólna ocena wsparcia w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym	270
Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym	272
Wnioski i rekomendacje	274
Spisy obiektów	287
Spis wykresów	287
Spis tabel	293

Wykaz skrótów

SKRÓT	ROZWIINIĘCIE SKRÓTU
CAWI	ang. Computer Assisted Web Interview (pol. Komputerowo wspomagany wywiad internetowy)
CI	ang. Common Indicators (pol. Wskaźniki wspólne)
DiD	ang. Difference-in-Difference (pol. Podwójna różnica)
EFRR	Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
FEP	Fundusze Europejskie dla Pomorza 2021-2027
ICT	ang. Information and Communications Technology (pol. Technologie Informacyjno-Komunikacyjne)
IDI	ang. Individual in-Depth Interview (pol. Indywidualny wywiad pogłębiony)
ISP	Inteligentne Specjalizacje Pomorza
IZ	Instytucja Zarządzająca
OKE	Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
OP	Oś Priorytetowa
PEFS	Podsystem monitorowania Europejskiego Funduszu Społecznego
PI	Priorytet Inwestycyjny
PV ROP	ang. Pomorskie Voivodeship Regional Operational Programme for 2014-2020 (pol. Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020)
RPO WP	Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020
RW	Ramy Wykonania
SIO	System Informacji Oświatowej
SL2014	Centralny System Teleinformatyczny
TIK	Technologie Informacyjno-Komunikacyjne
UE	Unia Europejska
WE	Wspólnota Europejska

Streszczenie

Cel i metodyka badania

Celem głównym badania była **kompleksowa ocena wpływu interwencji Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020 (RPO WP) na jakość i dostępność edukacji przedszkolnej oraz jakość kształcenia ogólnego i zawodowego**. Celowi głównemu podporządkowano cele szczegółowe dotyczące, odpowiednio: oceny wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej; oceny wpływu Programu na jakość kształcenia ogólnego; oceny roli RPO WP w kształtowaniu sieci szkół zawodowych i poprawy jakości kształcenia w tych szkołach; oceny wpływu Programu na jakość kształcenia o profilu praktycznym na pomorskich uczelniach; rekomendacji wdrożeniowych dla perspektywy finansowej 2021-2027.

Dla realizacji celów badania i udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze **zastosowano następujące metody i techniki badawcze:**

- Analiza desk research – analiza kluczowych dokumentów oraz danych o charakterze ilościowym dotyczących przedmiotu badania.
- Metoda podwójnej różnicy – metoda kontrfaktyczna bazująca na wynikach egzaminów zewnętrznych oraz danych o potencjale szkół i placówek (pозyskanych z Systemu Informacji Oświatowej), która pozwoliła na ocenę wpływu wsparcia na sytuację podmiotów objętych wsparciem.
- Badanie Mixed-mode – badaniem objęto wszystkich beneficjentów RPO WP z Osi priorytetowych 3 i 4; ostatecznie ankietę wypełniło 296 podmiotów (co pozwoliło na osiągnięcie responsywności na poziomie 77,7%).
- Ankieta internetowa – badanie z zastosowaniem ankiety internetowej było realizowane w dwóch grupach: pracowników szkół i placówek oświatowych będących uczestnikami projektów (979 ankiet) oraz dyrektorów / wicedyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem (402 ankiety).
- Wywiady indywidualne – przeprowadzono 23 wywiady z przedstawicielami Instytucji Zarządzającej RPO WP oraz nauczycielami zaangażowanymi w ramach ewaluowanych projektów w świadczenie wsparcia na rzecz uczniów.
- Wywiady eksperckie – przeprowadzono 12 wywiadów eksperckich z szeroko pojętą kategorią informatorów posiadających wiedzę o regionalnej specyfice, potrzebach i wyzwaniach sektora kształcenia.

Ocena wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej w województwie (Priorytet Inwestycyjny 10i)

Wsparcie dotyczące rozwoju edukacji przedszkolnej w województwie było w RPO WP wdrażane w ramach **Działania 3.1**, które przewidywało realizację kompleksowych przedsięwzięć w zakresie upowszechniania edukacji przedszkolnej oraz podnoszenia jej jakości.

W prowadzonej analizie potwierdzono **dużą adekwatność zakresu interwencji** wobec potrzeb poszczególnych kategorii interesariuszy (beneficjenci, dyrekcja placówek wychowania przedszkolnego, kadra tych placówek). Co ważne, potwierdzona adekwatność dotyczy nie pojedynczych, lecz większości dostępnych w Programie form wsparcia odnoszących się do edukacji przedszkolnej.

Duża skuteczność udzielonego wsparcia została potwierdzona: **wysokim stopniem realizacji wskaźników** produktu i rezultatu w Działaniu 3.1, faktycznym **wykorzystywaniem przez nauczycieli efektów wsparcia w procesie dydaktycznym**, jak i dostrzeganiem przez odbiorców wsparcia **istotnego wpływu otrzymanej pomocy na rozwój kompetencji kluczowych dzieci**.

Interwencję w obszarze edukacji przedszkolnej **należy ocenić pozytywnie również w aspekcie trwałości**. W przypadku tego obszaru wsparcia szczególnie istotna w prowadzonym badaniu była kwestia trwałości utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego. W wyniku dokonanego pomiaru stwierdzono, że liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS wynosi 100% – **nie likwidowano żadnego z utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego**.

W toku prowadzonej analizy **nie zidentyfikowano czynników, które miałyby charakter krytycznych zagrożeń dla realizacji celów** projektów dotyczących edukacji przedszkolnej. **Niewielka była także skala problemów**, na które natrafiali realizatorzy projektów. Ci ostatni (a także dyrektorzy i pracownicy placówek objętych wsparciem) w większości **nie dostrzegali również problemu polegającego na braku jakichś istotnych form wsparcia** w interwencji wdrażanej w RPO WP.

Ocena wpływu RPO WP na jakość kształcenia ogólnego w regionie (Priorytet Inwestycyjny 10i)

Interwencja dotycząca kształcenia ogólnego była w RPO WP oparta o dwa główne obszary mające swoje odzwierciedlenie w dwóch Poddziałaniach **Działania 3.2**.

Poddziałanie 3.2.1 stanowiło element interwencji adresowany w szczególności do organów prowadzących szkoły i placówki. Realizowane działania zorientowane były na (1) **poprawę umiejętności i kompetencji kluczowych wśród uczniów**, z jednoczesnym

zapewnieniem kompleksowości pomocy, obejmującej (2) **wsparcie dla kadry dydaktycznej** oraz (3) **wsparcie doposażeniowe**. Analiza rzeczywistej częstości uwzględniania w projektach poszczególnych form wsparcia potwierdza realizację przyjętej logiki interwencji – trzy dominujące formy pomocy odnoszą się do wskazanych powyżej rodzajów wsparcia przewidzianych w Poddziałaniu 3.2.1. Co istotne, odbiorcy wsparcia te dominujące formy pomocy **ocenili bardzo wysoko w aspekcie ich oddziaływania na rozwój kompetencji kluczowych uczniów** oraz – nieco gorzej, choć nadal pozytywnie – na **poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów**.

We wszystkich kluczowych aspektach oceny interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.2.1 mówić możemy o **potwierdzeniu jej trafności i skuteczności**. Świadczą o tym przede wszystkim: **wysoki stopień realizacji wskaźników** produktu i rezultatu; **praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności** nabywanych przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzona wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym; **wysoki poziom trwałości** (dotychczasowej i oczekiwanej) efektów osiągniętych dzięki interwencji Programu (szczególnie w przypadku nauczycieli oraz szkół i placówek objętych wsparciem); relatywnie **niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów**, a tym samym – celów interwencji.

Należy także podkreślić, że w przypadku Poddziałania 3.2.1 została także przeprowadzona analiza kontrfaktyczna pozwalająca porównać aktualną sytuację i potencjał szkół objętych wsparciem w RPO WP i tych niekorzystających z tej pomocy. Wyniki tej analizy potwierdzają **lepszą sytuację wspartych szkół przede wszystkim w aspekcie wyników uzyskiwanych przez uczniów w ramach egzaminów zewnętrznych, doskonalenia zawodowego nauczycieli czy też wyposażenia w sprzęt komputerowy**.

Drugi komponent interwencji dotyczącej edukacji ogólnej to **Poddziałanie 3.2.2**, w ramach którego wdrażane było wsparcie kierowane do uczniów szczególnie uzdolnionych. Wsparcie realizowane w ramach Poddziałania 3.2.2 opierało się na dwóch głównych filarach składających się na przedsięwzięcie strategiczne „Zdolni z Pomorza”. Filar pierwszy to **projekty ukierunkowane na wdrożenie kompleksowego systemu wsparcia dla uczniów szczególnie uzdolnionych**, realizowane przez Samorząd Województwa Pomorskiego w kooperacji z jednostkami akademickimi oraz jednostkami samorządu terytorialnego szczebla powiatowego. Filar drugi obejmuje natomiast **wsparcie stypendialne dla uczniów uzdolnionych**, których niekorzystna sytuacja materialna stanowi barierę w rozwoju edukacyjnym.

Trzy dominujące formy wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2 to: **obozy naukowe, kursy doskonalące dla nauczycieli oraz pomoc stypendialna dla uczniów zdolnych w niekorzystnej sytuacji materialnej**. Wszystkie te formy wsparcia zostały **ocenione**

bardzo wysoko pod kątem ich wpływu zarówno na rozwój kompetencji kluczowych uczniów, jak i poprawę wyników egzaminów zewnętrznych.

Choć cele i formy wsparcia oraz przyjęty sposób wdrażania były w Poddziałaniu 3.2.2 inne niż w Poddziałaniu 3.2.1, to jednak oba elementy interwencji dotyczącej edukacji ogólnej łączy fakt, że w najważniejszych wymiarach prowadzonych analiz uzyskano wyniki uzasadniające pozytywną ocenę podjętych działań. Podobnie więc jak w przypadku Poddziałania 3.2.1, tak i w Poddziałaniu 3.2.2 występuje więc m.in.: **wysoki stopień realizacji większości wskaźników** (przy czym podkreślić należy tutaj fakt ciągłego trwania projektów kierowanych do uczniów szczególnie uzdolnionych); dostrzeganie przez interesariuszy **wpływu wsparcia na rozwój kompetencji kluczowych dzieci**; praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności nabywanych przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzona **wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym** (głównie w pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi); **relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów**, a tym samym – celów interwencji.

Ocena roli RPO WP w kształtowaniu sieci szkół zawodowych w województwie i poprawy jakości kształcenia w tych szkołach (Priorytet Inwestycyjna 10iv oraz 10a)

Wsparcie w obszarze edukacji zawodowej obejmowało zarówno interwencję współfinansowaną ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Działanie 3.3), jak i działania infrastrukturalne współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (Działanie 4.1).

W przypadku **Działania 3.3** zastosowano podejście zbliżone do tego, które przewidziano również dla Działania 3.2, tj. **wyodrębnienie dwóch Poddziałania odnoszących się do różnych aspektów interwencji**. W **Poddziałaniu 3.3.1** realizowane były projekty odnoszące się do **poprawy jakości edukacji zawodowej**. Należy jednak podkreślić, że w celu odpowiedniego kierunkowania interwencji przyjęto specyficzny sposób dystrybucji pomocy. Procedura konkursowa została poprzedzona **ścisłą współpracą Samorządu Województwa Pomorskiego z organami prowadzącymi szkoły i placówki kształcenia zawodowego**. W efekcie możliwość otrzymania dofinansowania dotyczyła wyłącznie tych koncepcji projektowych, które zostały wypracowane w ramach realizacji przedsięwzięcia strategicznego pt.: „Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnego rynków pracy”. Dzięki takiemu podejściu udało się zapewnić nie tylko **adekwatność planowanych działań projektowych do potrzeb lokalnych (powiatowych)**, ale także **koordynację całości interwencji w zakresie kształtowania sieci szkół i placówek kształcenia zawodowego na poziomie regionalnym**.

Wyniki analizy dotyczącej skuteczności i trafności wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.1 uprawniają do stwierdzenia, że **przyjęty model wdrażania okazał się właściwy w kontekście potrzeb regionalnego systemu kształcenia zawodowego**. Potwierdzeniem tego są zarówno dane obrazujące postęp rzeczowy projektów (efekty, które zostaną osiągnięte w trwających przedsięwzięciach), jak i opinie głównych interesariuszy interwencji dotyczące: **wpływu wsparcia na rozwój kompetencji zawodowych uczniów i wzrost zatrudnialności absolwentów; praktycznej użyteczności wsparcia** dotyczącej doskonalenia zawodowego pracowników szkół; **wysokiego poziomu trwałości efektów**.

Z kolei **Poddziałanie 3.3.2** wdrażane jest poprzez **jeden projekt Samorządu Województwa Pomorskiego wybrany w trybie pozakonkursowego**. Oferowana pomoc dotyczy w nim **wsparcia motywacyjnego** kierowanego do uczniów szkół zawodowych w całym województwie. Dzięki zapewnieniu określonego rodzaju pomocy w ramach programów motywacyjnych skierowanych do tej grupy możliwe było nie tylko **poprawienie sytuacji konkretnych uczniów, ale także zwiększenie atrakcyjności i popularności kształcenia zawodowego**. W ramach projektu przewidziano wsparcie kierowane bezpośrednio do uczniów, w tym: **wsparcie stypendialne oraz wsparcie realizowane we współpracy z przedsiębiorcami**. Całość interwencji uzupełnia **pomoc kierowana do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu**.

Jeśli chodzi o realizowane w **Działaniu 4.1** wsparcie infrastrukturalne, to podkreślić należy szczególny sposób jego wdrażania. Chodzi tutaj – po pierwsze – o jego **wkomponowanie w wyżej wskazane przedsięwzięcie strategiczne dotyczące szkół zawodowych**, co pozwoliło na **koordynację skali i zakresu pomocy na poziomie regionalnym**. Po drugie, dofinansowanie projektów w Działaniu 4.1 było możliwe jedynie przy jednoczesnej realizacji przedsięwzięć w Poddziałaniu 3.3.1 (projekty zintegrowane). Dzięki temu osiągnięto efekt **powiązania działań „miękkich” oraz infrastrukturalnych**. Pośrednim **potwierdzeniem trafności takiego podejścia są także wyniki analizy skuteczności interwencji** wdrażanej w Działaniu 4.1, w tym analizy prowadzone w oparciu o metodą kontrfaktyczną, odnoszące się do potencjału placówek objętych wsparciem.

Ocena wpływu RPO WP na jakość kształcenia o profilu praktycznym na pomorskich uczelniach (Priorytet Inwestycyjny 10a)

Interwencja w zakresie rozwoju edukacji zawodowej na poziomie wyższym była wdrażana w RPO WP w ramach **Działania 4.2**. Realizowane projekty były zorientowane na **uruchamianie lub poprawę istniejącej oferty i programów kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym**. Kluczowe było tutaj uwzględnienie potrzeb rynkowych i sytuacji na subregionalnych rynkach pracy.

Wyniki przeprowadzonej analizy potwierdziły: osiągnięcie efektów w postaci poprawy jakości oferty kształcenia praktycznego szkół wyższych oraz poszerzenia oferty kształcenia

praktycznego szkół wyższych; powiązanie przedsięwzięć z kluczowymi dla gospodarki regionalnej branżami określonymi w Inteligentnych Specjalizacjach Pomorza; dużą skuteczność wsparcia potwierdzoną wysokim stopniem realizacji wskaźników produktu i rezultatu; dostrzeganie przez beneficjentów oddziaływania projektów na przebieg procesu kształcenia i osoby kształcące się w ramach edukacji zawodowej szczebla wyższego; relatywnie niewielką skalę obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Najważniejsze rekomendacje z badania

W rezultacie przeprowadzonego badania sformułowano **rekomendacje na potrzeby wsparcia w ramach programu Funduszy Europejskich dla Pomorza 2021-2027**.

Najważniejsze spośród nich dotyczą:

- Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej, ogólnej i zawodowej.
- Wprowadzenie rozwiązań umożliwiających realizację przedsięwzięć, w ramach których nie są tworzone nowe miejsca wychowania przedszkolnego, a podejmowane są jedynie działania dotyczące podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej.
- Zapewnienie dostępności wsparcia infrastrukturalnego w ramach edukacji przedszkolnej na obszarach o szczególnie niskim wskaźniku uprzedzszkolnienia.
- Zaplanowanie co najmniej dwóch konkursów dotyczących edukacji ogólnej, które byłyby uruchamiane w określonym odstępie czasowym, tak by zniwelować negatywne oddziaływanie czynników obniżających potencjał absorpcyjny potencjalnych projektodawców.
- Zapewnienie w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej wsparcia o zróżnicowanym – i uwzględniającym potencjalne trudności wdrożeniowe – charakterze.
- Wprowadzenie rozwiązań zorientowanych na zwiększenie skali partycypacji sektora przedsiębiorstw w realizacji działań podnoszących jakość edukacji zawodowej.
- Uwzględnienie w procesie planowania wsparcia dotyczącego praktycznej nauki zawodu kwestii optymalności różnych rozwiązań związanych z zapewnieniem warunków do tego rodzaju nauki (nauka w naturalnym środowisku pracy, np. w formule klas patronackich; nauka w tworzonych / wyposażonych pracowniach przyszkolnych lub międzyszkolnych).
- Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań podejmowanych na różnych poziomach i w różnych obszarach kształcenia.

- Utrzymanie – w obszarze edukacji przedszkolnej i ogólnej – podejścia polegającego na tworzeniu i udostępnianiu wnioskodawcom dokumentu określającego warunki brzegowe realizowanych projektów i doprecyzowującego regulacje funkcjonujące na poziomie krajowym.
- Niewyodrębnianie obszaru kształcenia praktycznego na poziomie wyższym jako oddzielnego obszaru interwencji, przy jednoczesnym jego włączeniu we wdrażanie interwencji w przyszłej perspektywie finansowej.

W wyniku przeprowadzonych analiz sformułowano także **dodatkowe zalecenia dotyczące interwencji planowanej na lata 2021-2027** – mają one charakter warunkowy i/lub wariantowy, a ich wdrożenie będzie zależne od uwarunkowań zewnętrznych i przebiegu procesu wdrażania wsparcia w obszarze edukacji w przyszłym okresie finansowania.

Executive Summary

Purpose and methodology of the study

The main objective of the study was **a comprehensive assessment of the impact of the interventions of the Pomorskie Province Regional Operational Programme 2014-2020 (PV ROP) on the quality and availability of pre-school education and the quality of general and vocational education.** The main objective was subordinated to specific ones concerning, respectively: the evaluation of the support of the PV ROP for the development of preschool education; evaluation of the impact of the Programme on the quality of general education; evaluation of the role of the PV ROP in shaping the network of vocational schools and improving the quality of education in these schools; evaluation of the impact of the Programme on the quality of education of practical profile at Pomeranian universities; implementation recommendations for the financial perspective covering 2021-2027.

The following research methods and techniques were used to achieve the objectives of the study and to answer the identified research issues:

- Desk research analysis – examination of core documents and data of a quantitative nature relating to the subject of the study.
- Double difference method – counterfactual method based on the results of external exams and data concerning the potential of schools and institutions (obtained from the Educational Information System), which enabled evaluation of the impact of support on the situation of entities covered by the support.
- Mixed-mode study – the survey was addressed to all beneficiaries of the PV ROP from Priority Axes 3 and 4; eventually 296 entities completed the questionnaire (which allowed for a response rate of 77.7%).
- Online survey – survey with the use of the Internet questionnaire was implemented within two groups: employees of schools and educational institutions being the participants of the projects (979 questionnaires) and directors / deputy directors of schools and institutions covered by the support (402 questionnaires).
- Personal interviews – 23 interviews were conducted with representatives of the PV ROP Managing Authority as well as teachers involved in the provision of support to students within the evaluated projects.
- Expert interviews – 12 expert interviews were conducted with a broad category of informants with knowledge of the regional specificities, demands and challenges of the education sector.

Evaluation of the PV ROP support for the development of pre-school education in the province (Priority 10i)

The support for the development of pre-school education in the province was implemented in the PV ROP within the framework of **Measure 3.1**, which provided for the implementation of comprehensive undertakings on dissemination of pre-school education and improving its quality.

The conducted analysis confirmed **high appropriateness of the scope of intervention** in relation to the needs of particular categories of stakeholders (beneficiaries, management of pre-school education institutions, staff of these institutions). Importantly, the confirmed adequacy concerns not only a single, but the majority of forms of support available in the Programme relating to pre-school education.

Significant effectiveness of the support provided has been confirmed **by high level of implementation** of product and result indicators in Measure 3.1, actual use **by teachers of the support effects in the teaching process**, as well as perception by support recipients of significant impact **of the support received for development of children's key competences**.

The intervention in the area of pre-school education **should be evaluated positively also in terms of sustainability**. For this area of support, the issue of sustainability of the created pre-school education places was of particular importance in the conducted study. During the measurement it was found that the number of pre-school education places operating 2 years after receiving European Social Fund funding is 100% - **none of the existing places were liquidated**.

Throughout the analysis, **no factors were identified as critical threats to achieving the objectives** of the pre-school education projects. **The scale of the problems** encountered by project implementers **was also insignificant**. The latter (as well as directors and personnel of the facilities covered by the support) **did not perceive the lack of any considerable forms of support** in the intervention implemented in the PV ROP as a problem either.

Evaluation of the PV ROP impact on the quality of general education in the region (Investment Priority 10i)

The intervention related to general education was based in the PV ROP on two main areas reflected in two Sub-measures of **Measure 3.2**. **Sub-Measure 3.2.1** represented an element of the intervention addressed in particular to the authorities responsible for managing schools and educational institutions. The actions implemented were directed at (1) **improvement of key skills and competences among pupils**, while ensuring comprehensive assistance, including (2) **support for teaching staff** and (3) **retrofitting**

support. The analysis of the real frequency of including particular forms of support in projects confirms the implementation of the adopted intervention logic - three dominant forms of assistance refer to the above-mentioned support forms provided for under Sub-Measure 3.2.1. Furthermore, the recipients of the assistance **rated** these dominant forms **as being very high in terms of their impact on the development of key competences of students** and - slightly lower, although still positively - on **improving the results of students' external examinations**.

As regards all critical aspects of evaluation of the intervention implemented under Sub-Measure 3.2.1, its **relevance and effectiveness can be confirmed**. This is evidenced above all by: **high implementation rate** of output and result **indicators; practical usefulness of knowledge and skills** acquired by school and educational institution employees, confirmed by using effects of support in the didactic process; **high sustainability level** (existing and expected) of effects achieved due to the Programme intervention (especially for teachers, schools and institutions covered by the support); relatively **minor scale of the burden of negative impact of factors threatening the achievement of the projects' objectives**, and thus - the objectives of the intervention.

Moreover, it should be emphasised that in the case of Sub-Measure 3.2.1, a counterfactual analysis was also conducted in order to compare the current situation and potential of schools supported by the PV ROP with those which are not. According to the analysis, **supported schools are in a better condition, particularly as regards the results achieved by students in external examinations, professional development of teachers or hardware equipment**.

The second component of intervention concerning general education is **Sub-Measure 3.2.2**, which implemented support targeted at particularly talented students. The support delivered under Sub-Measure 3.2.2 was based on two main pillars composing the strategic undertaking "Talents from Pomerania". The first pillar refers to **projects aimed at the implementation of a comprehensive support system for gifted students**, implemented by the Self-Government of Pomorskie Province in cooperation with academic and local government units of district level. The second pillar includes **scholarship support for talented students** whose unfavourable material situation is an obstacle to educational development.

The three predominant forms of support under Sub-Measure 3.2.2 are: **science camps, upgrading courses for teachers and scholarship assistance for gifted students in a disadvantaged material situation**. All these methods of support were **assessed particularly highly in terms of their impact on both the development of students' key competences and improvement of external examination results**.

Although the objectives and forms of support as well as the adopted method of implementation were different under Sub-Measure 3.2.2 than under Sub-Measure 3.2.1, both elements of the intervention concerning general education are connected by the fact that in the most important dimensions of the conducted analyses the obtained results justified a positive assessment of the undertaken measures. Therefore, similarly to Sub-Measure 3.2.1, Sub-Measure 3.2.2 includes: **a high degree of achievement of the majority of indicators** (the fact that the projects addressed to exceptionally talented pupils are still ongoing should be underlined here); stakeholders' recognition **of the impact of support on the development of children's key competences**; practical applicability of knowledge and skills acquired by school and educational institution's employees covered by support confirmed by **using effects of support in didactic process** (mainly while working with particularly gifted students); **comparatively modest scale of the burden of negative impact of factors threatening the achievement of the projects' objectives**, and thus - the objectives of the intervention.

Evaluation of the PV ROP's role in the development of the vocational school network in the province and the improvement of the quality of education in these schools (Investment Priorities 10iv and 10a)

Support in the area of vocational education included both the intervention co-financed by the European Social Fund (Measure 3.3) as well as infrastructural measures co-financed by the European Regional Development Fund (Measure 4.1).

As for **Measure 3.3**, an approach similar to that foreseen also for Measure 3.2 was used, i.e. **the separation of two Sub-Measures relating to different aspects of intervention**. Under **Sub-Measure 3.3.1**, projects related to the **improvement of the quality of vocational education** were implemented. However, it should be emphasised that a specific method of distributing aid was adopted in order to target interventions appropriately. The competition procedure was preceded by **intensive cooperation between the Self-Government of Pomorskie Province and the authorities responsible for running schools and vocational training institutions**. Subsequently, the possibility of obtaining co-financing concerned only those project concepts which were developed within the framework of the implementation of the strategic undertaking entitled: "Shaping the network of upper secondary vocational schools considering the requirements of sub-regional and regional labour markets". Through this approach, it was possible to ensure not only the **adequacy of planned project activities to local (district) needs, but also the coordination of the entire intervention in terms of developing a network of schools and vocational training institutions at the regional level**.

Following the analysis of the effectiveness and relevance of support provided under Sub-Measure 3.3.1, it can be concluded that the **adopted implementation model proved to be appropriate for the needs of the regional vocational education system**. This is confirmed both by data reflecting the material progress of the projects (effects to be achieved in ongoing projects) and by the opinions of the main stakeholders in the intervention regarding: **impact of the support for the development of professional competences of students and increase of graduates' employability; practical usefulness of assistance** concerning professional development of school personnel; **and high sustainability of effects**.

Whereas, **Sub-Measure 3.3.2** has been implemented through **one project of the Self-Government of Pomorskie Province, selected in a non-competition procedure**. The assistance offered therein concerns **motivational support** directed to students of vocational schools throughout the province. Through the provision of certain types of assistance under incentive programmes aimed at this group, it has been possible not only to **improve the situation of specific students**, but also to **increase the attractiveness and popularity of vocational education**. The project provides support targeted directly at students, including: **scholarship support and assistance implemented in cooperation with entrepreneurs**. All the interventions are complemented by **support targeted at teachers and practical training instructors**.

As far as infrastructure support implemented under **Measure 4.1** is concerned, the specific mode of its implementation should be underlined. Firstly, it was **incorporated into the abovementioned strategic undertaking concerning vocational schools**, which enabled **the scale and scope of assistance to be coordinated at regional level**. Secondly, co-financing of projects under Measure 4.1 was only possible with simultaneous implementation of undertakings under Sub-Measure 3.3.1 (integrated projects). Therefore, the effect of **linking 'soft' and infrastructural measures** has been achieved. Indirect **confirmation of the relevance of such an approach is also provided by the results of the analysis of the effectiveness of the intervention** implemented under Measure 4.1, including analyses conducted on the basis of the counterfactual method, relating to the potential of the institutions covered by support.

Evaluation of the PV ROP impact on the quality of education of practical profile at Pomeranian universities (Investment Priority 10a)

Intervention in the development of vocational higher education was implemented in the PV ROP under **Measure 4.2**. The implemented projects were focused on **launching or improving the existing offer and curricula of practical profile education at higher level**. It was crucial here to incorporate market needs and the situation in the sub-regional labour markets.

The findings of the completed analysis confirmed: **achievement of effects such as improvement of the quality of practical training offer of higher education institutions and broadening the practical training portfolio of higher education institutions**; combination of projects with priority sectors for the regional economy identified in the **Intelligent Specialisations of Pomerania**; high effectiveness of support confirmed by **a considerable degree of implementation of product and result indicators**; recognition by the beneficiaries of the **impact of the projects on the educational process and the learners** in higher vocational education; relatively **modest scale of the burden of negative impact of factors threatening the achievement of the projects' objectives**, and thus - the objectives of the intervention.

Major recommendations of the study

Following the survey, a set of **recommendations was formulated for support within the framework of the European Funds for Pomerania 2021-2027 Programme.**

Foremost among these are:

- Maintaining - generally - the existing objective and scope of intervention in the area of pre-school, general and vocational education.
- Introducing of solutions enabling implementation of undertakings under which particular places for pre-school education are not created, but only activities aimed at increasing the quality of pre-school education are undertaken.
- Ensuring the availability of infrastructural support for pre-school education in areas with particularly low pre-school participation rates.
- Scheduling at least two competitions on general education, which would be launched at a certain time interval, so as to eliminate the negative impact of factors reducing the absorption potential of prospective project providers.
- Providing the psychological and pedagogical support in the area of psychological and pedagogical assistance should be differentiated and adjusted to potential implementation difficulties.
- Introducing the solutions directed at increasing the scale of participation of the business sector in the implementation of measures improving the quality of vocational education.
- Consideration in the process of planning support for practical vocational training issues of optimality of various solutions related to the provision of conditions for this type of learning (learning in the natural working environment, e.g. in the formula of patron classes; learning in created / retrofitted laboratories at school or between schools).

- Undertaking measures to ensure coherence between activities implemented at different levels and in various areas of education.
- Maintaining - in the area of pre-school and general education - the approach of creating and providing the applicants with a document setting out the boundary conditions for the implemented projects and clarifying the regulations functioning at the national level.
- Not separating the area of practical higher education as a separate area of intervention, while including it in the implementation of interventions in the future financial perspective.

Due to the conducted analyses, **additional suggestions were also formulated for the intervention planned for 2021-2027** – they are conditional and/or variant in nature and their implementation will depend on external conditions and the course of the implementation process of support in the area of education in the future funding period.

Wprowadzenie

Niniejszy dokument został opracowany w ramach realizacji na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego badania ewaluacyjnego pn. „**Ocena wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej oraz kształcenia ogólnego i zawodowego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020**”. W niniejszej części przedstawiono informacje dotyczące uzasadnienia realizacji badania oraz opis przedmiotu badania, w tym główne cele i założenia badania. W części kolejnej scharakteryzowano opis zastosowanej metodologii oraz źródła informacji wykorzystane w badaniu. Zasadniczą część merytoryczną raportu stanowi rozdział „Opis wyników badania”, zaś podsumowaniem części merytorycznej jest rozdział zawierający wnioski i rekomendacje. Raport zamykają spisy ilustracji.

UZASADNIENIE REALIZACJI BADANIA¹

Badanie stanowi spełnienie wymogu dotyczącego analizy sposobu, w jakim wsparcie Europejskich Funduszy Strukturalnych i Inwestycyjnych przyczyniło się do osiągnięcia celów Osi Priorytetowej 3 Edukacja i Osi Priorytetowej 4 Kształcenie zawodowe w Regionalnym Programie Operacyjnym Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020 (RPO WP lub Program) zgodnie z art. 56 ust. 3 Rozporządzenia nr 1303/20131 oraz wynika z Planu Ewaluacji RPO WP.

W ramach Osi Priorytetowych (OP) 3 i 4 Programu realizowane są projekty służące zapewnieniu równego dostępu do dobrej jakości edukacji na różnych etapach kształcenia, a także zwiększeniu liczby trwałych miejsc edukacji przedszkolnej. Ponadto interwencja w tych OP ma na celu dostosowanie kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym i wyższym do potrzeb gospodarki i rynku pracy.

Wsparcie w OP 3 współfinansowane jest z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w ramach następujących priorytetów inwestycyjnych (PI):

- (1) 10i Ograniczenie przedwczesnego kończenia nauki szkolnej oraz zapewnienie równego dostępu do dobrej jakości edukacji elementarnej, kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego,
- (2) 10iv Zwiększenie dopasowania systemów kształcenia i szkolenia do potrzeby rynku pracy.

¹ Uzasadnienie realizacji badania zawarte w dokumentacji postępowania o udzielenie zamówienia publicznego dotyczącego niniejszej ewaluacji.

OP 4 dotyczy przedsięwzięć infrastrukturalnych współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR), w ramach PI:

- (3) 10a Inwestycje w edukację, umiejętności i uczenie się przez całe życie poprzez rozwój infrastruktury edukacyjnej i szkoleniowej.

W PI 10i przewidziano szeroki zakres interwencji. Realizowane jest w nim kompleksowe wsparcie szkół i przedszkoli, w tym wzmocnienie i rozwijanie u dzieci i uczniów kompetencji kluczowych, wspierające ich aktywność zawodową i społeczną oraz rozwój form wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. PI obejmuje także wsparcie nauczycieli w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych (przygotowania do zajęć z uczniami: młodszymi, o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością i szczególnie uzdolnionymi).

Interwencja dotyczy ponadto doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów, prowadzenia indywidualnego i grupowego doradztwa dla osób zagrożonych przedwczesnym ukończeniem edukacji, jak również upowszechnienia i tworzenia nowych miejsc edukacji przedszkolnej, przede wszystkim na obszarach wiejskich, które charakteryzują się niższym odsetkiem objęcia dzieci wychowaniem przedszkolnym niż średnia dla województwa.

W ramach PI wspiera się uczniów poprzez rozbudzenie ich kreatywności i innowacyjności, szczególnie w obszarze edukacji morskiej i żeglarskiej w formie zajęć pozalekcyjnych lub pozaszkolnych oraz uczniów szczególnie uzdolnionych w formie stypendiów. Prowadzone są działania wyrównujące szanse edukacyjne uczniów (zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze).

W przypadku kształcenia ogólnego działania podjęte w tym PI zostały w dużym stopniu ukierunkowane na realizację dwóch przedsięwzięć strategicznych: „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek” oraz „Zdolni z Pomorza”, które wynikają z Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej – Aktywni Pomorzanie.

W PI 10iv wspiera się rozwój uczniów w ramach kształcenia zawodowego oraz podejmowane są działania dostosowujące kierunki i poszerzające ofertę kształcenia zawodowego do potrzeb gospodarki. Interwencja obejmuje: wsparcie doskonalenia zawodowego nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz rozwoju kompetencji pożądaných na rynku pracy; tworzenie systemu umożliwiającego współpracę szkół zawodowych z pracodawcami i przedsiębiorcami; upowszechnienie praktyk, stażów zawodowych oraz programów motywacyjnych dla uczniów. Istotnym zadaniem jest również umożliwienie uczniom potwierdzenie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W PI 10iv przewidziano też doposażenie/wyposażenie szkół zawodowych w pomoce dydaktyczne kształcenia praktycznego, jak i rozbudowę infrastruktury dydaktycznej.

W ramach PI 10a realizuje się działania polegające na dostosowaniu kierunków kształcenia w zawodach odpowiadających bieżącym potrzebom pracodawców oraz wpływające na poprawę istniejącej oferty i programów kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym na potrzeby gospodarki. Obejmują one doposażenie szkół zawodowych oraz wyższych, prowadzących kształcenie o profilu praktycznym, w specjalistyczne pomoce dydaktyczne pracowni kształcenia praktycznego, jak również adaptację/modernizację istniejącej infrastruktury, która powinna uwzględniać potrzeby osób z niepełnosprawnością. W uzasadnionych przypadkach możliwa jest budowa nowej infrastruktury. Przewidziano również wsparcie ośrodków egzaminacyjnych, które umożliwiają potwierdzenie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, jak i poszerzenie oferty kursów zawodowych dla osób dorosłych.

Interwencja w zakresie szkół zawodowych odbywa się w formule projektów zintegrowanych EFS/EFRR dla PI 10iv i 10a, realizujących przedsięwzięcie strategiczne pn. „Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnego rynków pracy” – inaczej „Kształtowanie sieci szkół zawodowych w regionie”, które wynika z Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej – Aktywni Pomorzanie.

CELE BADANIA

Poniżej przedstawiono cel główny oraz cele szczegółowe (obszary badawcze), które odnoszą się do podejmowanej w badaniu problematyki.

CEL GŁÓWNY BADANIA:

Kompleksowa ocena wpływu interwencji RPO WP na jakość i dostępność edukacji przedszkolnej oraz jakość kształcenia ogólnego i zawodowego.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- (1) Ocena wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej w województwie (PI 10i).
- (2) Ocena wpływu Programu na jakość kształcenia ogólnego w regionie (PI 10i).
- (3) Ocena roli RPO WP w kształtowaniu sieci szkół zawodowych w województwie i poprawy jakości kształcenia w tych szkołach (PI 10iv oraz 10a).
- (4) Ocena wpływu Programu na jakość kształcenia o profilu praktycznym na pomorskich uczelniach (PI 10a).
- (5) Rekomendacje wdrożeniowe dla perspektywy finansowej 2021-2027.

PROBLEMATYKA BADANIA

Problematyka badania została określona poprzez poniższy katalog pytań badawczych.

Ocena wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej w województwie (PI 10i)

1. Jakie działania zostały podjęte w celu podniesienia jakości edukacji przedszkolnej (np. zajęcia dodatkowe [jakie? - kategorie], wzbogacenie oferty w ramach podstawowej opieki [jakie? – kategorie], wsparcie psychologiczno-pedagogiczne [jakie? – kategorie], wyposażenia przedszkoli w pomoce dydaktyczne [jakie? – kategorie] czy specjalistyczny sprzęt [jaki? – kategorie]) i jak wpłynęły na rozwój kompetencji kluczowych dzieci? Które z tych działań w poszczególnych kategoriach były najbardziej efektywne?
2. W jakim zakresie projekty uwzględniały dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z niepełnosprawnością i/lub z zaburzeniami rozwoju oraz szczególnie uzdolnionych? Ile dzieci z tych grup objęty realizowane przedsięwzięcia?
3. Czy i w jakim zakresie realizowano w ramach projektów zindywidualizowane formy wsparcia dla dzieci? Czy efektywność działań w tej formie była wyższa niż w przypadku form grupowych?
4. Na ile powszechne w projektach było doskonalenie kompetencji i podniesienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli? Czego ono dotyczyło i jakie efekty zostały/zostaną osiągnięte?
5. W jakim zakresie przy realizacji projektów stosowane były Standardy realizacji wsparcia w zakresie Działania 3.1 RPO WP?
6. Jaki jest/będzie poziom realizacji założonych celów RPO WP w zakresie edukacji przedszkolnej, zdefiniowanych w opisie Programu w ramach celów szczegółowych, rezultatów, wskaźników (produktu i rezultatu) i ukierunkowania interwencji? Jakie czynniki go determinują?
7. W jakim zakresie wsparcie, dzięki zwiększeniu liczby miejsc edukacji przedszkolnej, wpłynęło na wzrost odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (w szczególności na obszarach, na których odsetek ten w okresie realizacji projektów, był poniżej średniej wojewódzkiej)?
8. Ile jest i jaki jest udział miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków UE (Unia Europejska)? Jakie czynniki decydują o trwałości miejsc wychowania przedszkolnego?
9. Na ile trafne i efektywne okazały się zastosowane w RPO WP preferencje projektowe, w tym w szczególności w odniesieniu do wykorzystania mechanizmu Zintegrowanych Porozumień Terytorialnych?
10. W jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres wdrażania projektów, które były/są realizowane po jej wystąpieniu?

11. Czy podjęte w RPO WP działania stanowią trwałą podstawę dalszego upowszechniania i podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej w regionie? Jakich działań zabrakło lub były one realizowane w niedostatecznym wymiarze? Na ile przyjęty system instytucjonalny pozwala na sprawną realizację Programu (we wszystkich instytucjach i jednostkach zaangażowanych w proces zarządzania, wdrażania i certyfikacji RPO WP)? Jakie elementy struktury funkcjonują szczególnie dobrze? Czy przyjęte rozwiązania instytucjonalne są optymalne z punktu widzenia realizacji celów Programu?

Ocena wpływu Programu na jakość kształcenia ogólnego w regionie (PI 10i)

12. Na ile trwałe są efekty wsparcia szkół w województwie odnoszące się do: rozwoju kompetencji kluczowych uczniów oraz rozbudzania ich kreatywności i innowacyjności, rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli?
13. Jakie działania (w tym kategorii) zostały podjęte w celu podniesienia jakości edukacji ogólnej i jak wpłynęły na rozwój kompetencji kluczowych uczniów? Które z tych działań w poszczególnych kategoriach były najbardziej efektywne? Które z tych działań (kategorii) wpłynęły na zmianę wyników egzaminów zewnętrznych?
14. Jakie czynniki, obok wymienionych działań, w tym kategorii, mają największy wpływ na rozwój kompetencji kluczowych i podniesienie wyników egzaminów zewnętrznych?
15. Jaki był/jest zakres wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (z niepełnosprawnością i/lub z zaburzeniami rozwoju oraz uzdolnionych) w podziale na: formy uzupełniające ofertę nauczania, etapy edukacji, typy placówek? Ilu uczniów zostało objętych poszczególnymi formami, w tym w podziale na etapy edukacji i typy szkół i placówek? Czy występowały różnice w zakresie wsparcia pomiędzy poszczególnymi powiatami? Jeśli tak, jakie były tego przyczyny?
16. Jaki był/jest zakres wsparcia i efekty doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
17. Jakie działania z zakresu doradztwa zawodowego były realizowane? Jak realizowane wsparcie wpłynęło na podejmowane przez uczniów decyzje edukacyjne?
18. Jaki jest/będzie poziom realizacji założonych celów w zakresie edukacji ogólnej, zdefiniowanych w opisie Programu w ramach celów szczegółowych, rezultatów, wskaźników (produktu i rezultatu) i ukierunkowania interwencji? Jakie czynniki go determinują?
19. W jakim zakresie przy realizacji projektów stosowane były Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 RPO WP?
20. Na ile trafne i efektywne okazały się zastosowane w RPO WP preferencje projektowe?

21. Czy i jak środki RPO WP, wpłynęły na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów ze szkół objętych wsparciem? Które z działań mają największy wpływ na podniesienie wyników egzaminów zewnętrznych?
22. Czy partnerstwa nawiązane w związku z realizacją projektów mają trwały charakter? Jeśli tak, w jakim zakresie prowadzona jest współpraca po zakończeniu realizacji projektu? Jakie warunki sprzyjają zachowaniu trwałej partnerskiej współpracy?
23. Czy podjęte w RPO WP działania stanowią trwałą podstawę do poprawy jakości edukacji ogólnej w regionie? Jakich działań zabrakło lub były one realizowane w niedostatecznym wymiarze?

Ocena roli RPO WP w kształtowaniu sieci szkół zawodowych w województwie i poprawy jakości kształcenia w tych szkołach (PI 10iv oraz 10a)

24. Jakie działania (w tym kategorie) zostały podjęte w celu podniesienia jakości kształcenia zawodowego i jak wpłynęły na podniesienie kompetencji zawodowych uczniów? Które z tych działań w poszczególnych kategoriach były najbardziej efektywne?
25. W jakim stopniu wsparcie Programu wpłynęło/wpłynie na reorientację profilu (kierunków) kształcenia zawodowego w województwie? W których powiatach i dlaczego postęp jest/będzie największy?
26. W jakim zakresie projekty RPO WP wspierają/ będą wspierać rozwój Inteligentnych Specjalizacji Pomorza?
27. Jakie korzyści osiągnięto dzięki realizacji wsparcia w formule przedsięwzięć zintegrowanych EFS/EFRR? Na ile skuteczne są/będą zastosowane w projektach mechanizmy włączenia pracodawców i środowisk akademickich w proces kształcenia? Jaki jest zakres doposażenia/wyposażenia szkół zawodowych oraz jakie zmiany w infrastrukturze szkół nastąpiły/nastąpią dzięki interwencji Programu? Jakie korzyści z tego wynikają?
28. W jakim zakresie tworzona/modernizowana infrastruktura szkół zawodowych uwzględnia potrzeby osób z niepełnosprawnością?
29. W jakim stopniu interwencja RPO WP poszerzyła ofertę kursów zawodowych dla osób dorosłych oraz umożliwiła potwierdzenie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego?
30. Jakie efekty przyniosło/przyniesie doskonalenie kwalifikacji nauczycieli/ instruktorów praktycznej nauki zawodu w zakresie nauki zawodu oraz kształcenia kompetencji niezbędnych na rynku pracy w realizowanych/zrealizowanych projektach?
31. Jaki jest/będzie poziom realizacji założonych celów w zakresie edukacji zawodowej, zdefiniowanych w opisie Programu w ramach celów szczegółowych, rezultatów,

wskaźników (produktu i rezultatu) i ukierunkowania interwencji? Jakie czynniki go determinują?

32. W jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres wdrażania projektów, które były/są realizowane po jej wystąpieniu?
33. Czy podjęte w RPO WP działania stanowią trwałą podstawę dalszego kształtowania sieci szkół zawodowych w regionie? Jakich działań zabrakło lub były one realizowane w niedostatecznym wymiarze?

Ocena wpływu Programu na jakość kształcenia o profilu praktycznym na pomorskich uczelniach (PI 10a)

34. Jak wsparcie RPO WP wpłynęło/wpłynie na poszerzenie i poprawienie jakości oferty w zakresie kształcenia praktycznego na poziomie wyższym? Jakich korzyści z tego tytułu należy się spodziewać w najbliższych latach, z uwzględnieniem korzyści dla rozwoju obszarów Inteligentnych Specjalizacji Pomorza?
35. W jakim zakresie tworzona/modernizowana infrastruktura uwzględnia potrzeby osób z niepełnosprawnością?
36. Jaki jest/będzie poziom realizacji założonych celów w zakresie edukacji wyższej o profilu praktycznym, zdefiniowanych w opisie Programu w ramach celów szczegółowych, rezultatów, wskaźników (produktu i rezultatu) i ukierunkowania interwencji? Jakie czynniki go determinują?
37. Na ile trafne i efektywne okazały się zastosowane w RPO WP preferencje projektowe?
38. W jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres wdrażania projektów, które były/są realizowane po jej wystąpieniu?
39. Czy podjęte w RPO WP działania stanowią trwałą podstawę rozwoju kształcenia o profilu praktycznym w regionie? Jakich działań zabrakło lub były one realizowane w niedostatecznym wymiarze?

Rekomendacje wdrożeniowe dla perspektywy finansowej 2021-2027

40. Biorąc pod uwagę przewidywany zakres FEP (Fundusze Europejskie dla Pomorza 2021-2027), na jakie wsparcie (jakie działania i kategorie w tych działaniach), uwzględniające również czynniki społeczne, w zakresie poprawy jakości edukacji (podniesienia wyników egzaminów zewnętrznych) na poszczególnych jej etapach należy położyć szczególny nacisk i dlaczego?
41. Jakie działania wspomagające należy wdrożyć, aby zwiększyć efekty przewidzianego zakresu interwencji w FEP?
42. Które projekty RPO WP oraz jaki sposób ich wdrażania (np. tryb konkursowy, pozakonkursowy, przedsięwzięcie strategiczne) charakteryzują się szczególnie wysoką skutecznością i efektywnością w zaspokajaniu potrzeb występujących w regionie, a w

związku z tym zasadne byłoby wykorzystanie rozwiązań w nich zastosowanych w perspektywie finansowej 2021-2027?

43. Jakie czynniki będą determinowały wsparcie w zakresie jakości edukacji na poszczególnych jej etapach w perspektywie finansowej 2021-2027? Jakie działania w związku z tym należy uwzględnić w systemie wdrażania FEP?
44. Jakie kryteria wyboru projektów i dlaczego należy zastosować w ramach FEP, mając na względzie doświadczenia z wdrażania RPO WP? Jakie preferencje, w tym Obszary Strategicznej Interwencji, należy przyjąć, by w sposób istotny wpłynąć na podniesienie wyników egzaminów zewnętrznych, będących jednym ze wskaźników rozwoju kompetencji kluczowych uczniów, w województwie?

Opis zastosowanej metodologii oraz źródła pozyskania informacji

Poniżej przedstawiono opis metodologii zastosowanej w ramach przeprowadzonej ewaluacji.

ANALIZA DANYCH ZASTANYCH (DESK RESEARCH)

Analiza podstawowych dokumentów źródłowych nazywana również wtórną analizą danych polega na zbieraniu, porządkowaniu, analizie i interpretacji wszelkich danych, które nie powstały na potrzeby niniejszego badania, lecz zostały opracowane czy zgromadzone przez inne podmioty i ze względu na zakres informacji w nich zawarty są związane z problematyką badania.

W ramach analizy danych zastanych zastosowany został dobór celowy, polegający na włączeniu w zakres analiz wszystkich danych, które mogą się okazać przydatne z perspektywy celu badania. W analizie zostały uwzględnione następujące dokumenty i źródła informacji:

- Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020;
- Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych RPO WP wraz z załącznikami;
- Sprawozdania roczne z realizacji RPO WP;
- Dane finansowe i rzeczowe dotyczące realizacji OP 3-4 RPO WP, udostępnione przez Zamawiającego z SL2014 (Centralny System Teleinformatyczny);
- Dane pochodzące z wniosków o dofinansowanie projektów realizowanych w ramach OP 3-4 RPO WP oraz inne materiały związane z dokumentacją projektową udostępnione przez Zamawiającego;
- Dokumentacja konkursowa dla naborów obejmujących Działania w ramach OP 3-4 RPO WP, stanowiąca załączniki do ogłoszenia o naborze wniosków o dofinansowanie;
- Raport końcowy z badania ewaluacyjnego pt.: Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP;
- Raport końcowy z badania ewaluacyjnego pt.: Badanie terenowe w celu określenia czynników sukcesu w opracowywaniu strategii kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie regionalnym w Polsce;
- Strategia Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020, przyjęta Uchwałą nr 458/XXII/12 Sejmiku Województwa Pomorskiego z dnia 24 września 2012 r.;

- Regionalny Program Strategiczny w zakresie aktywności zawodowej i społecznej – Aktywni Pomorzanie;
- Plan Zarządzania Strategią Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020, przyjęty Uchwałą nr 1100/202/20 Zarządu Województwa Pomorskiego z dnia 26 listopada 2020 r. ze zm.;
- Projekt Funduszy Europejskich dla Pomorza 2021-2027 (udostępniony przez Zamawiającego po podpisaniu umowy lub dostępny na stronie Zamawiającego);
- Strategia Rozwoju Województwa Pomorskiego 2030, przyjęta Uchwałą nr 376/XXXI/21 Sejmiku Województwa Pomorskiego z dnia 12 kwietnia 2021 r.;
- Regionalny Program Strategiczny w zakresie edukacji i kapitału społecznego;
- Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020;
- Wytyczne w zakresie monitorowania postępu rzeczowego realizacji programów operacyjnych na lata 2014-2020 z 18 maja 2020 r. wraz z załącznikami;
- Wytyczne w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014-2020 wraz z Załącznikiem nr 2;
- Raporty końcowe z poszczególnych edycji badania ewaluacyjnego pt.: Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego;
- Założenia do Umowy Partnerstwa na lata 2021-2027 oraz projekt Umowy Partnerstwa na lata 2021-2027;
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. ustanawiającego wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE – Wspólnota Europejska) nr 1083/2006;
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1304/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1081/2006;
- Inne materiały dostępne na stronach Zamawiającego lub udostępnione przez Zamawiającego;

- Inne materiały dostępne na stronach: Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego, Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej;
- Dane o sytuacji szkół i placówek oświatowych z Systemu Informacji Oświatowej oraz GUS (Głównego Urzędu Statystycznego);
- Dane o wynikach egzaminów zewnętrznych z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE) w Gdańsku;
- Raport Diagnoza sytuacji na rynku edukacyjnym w województwie pomorskim;
- Diagnozy potrzeb edukacyjnych wykonywane przez beneficjentów;
- Lokalne koncepcje rozwoju szkolnictwa zawodowego.

METODA PODWÓJNEJ RÓŻNICY (DiD)

W celu oceny wpływu wsparcia na sytuację szkół w tym jakość kształcenia przeprowadzono kontrfaktyczną analizę porównawczą na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) oraz OKE za pomocą Metody podwójnej różnicy (DiD – difference-in-difference).

Metoda podwójnej różnicy (ang. difference-in-difference) należy do kontrfaktycznych technik pomiaru skali efektów interwencji wywodzących się z tradycji ekonometrycznej. Podstawowym walorem zastosowania metody podwójnej różnicy jest zminimalizowanie błędów oszacowania efektów interwencji wynikających z wpływu czynników innych niż interwencja np. skutków ogólnych zmian w systemie oświaty. Dzięki zastosowaniu metody podwójnej różnicy możliwe jest zidentyfikowanie skali efektu netto, za który odpowiedzialna jest wyłącznie interwencja. Jest to możliwe poprzez porównanie sytuacji podmiotów poddanych interwencji z sytuacją kontrfaktyczną - hipotetyczną sytuacją, w której byłyby one, gdyby interwencja nie nastąpiła². Jest to możliwe dzięki założeniu, że sytuacja grupy eksperymentalnej – poddawanej interwencji w przypadku braku oddziaływania zmieniłaby się w taki sam sposób jak sytuacja w grupie kontrolnej.

Metoda podwójnej różnicy polega w uproszczeniu na odjęciu różnicy w skali efektów przed i po interwencji w grupie kontrolnej od różnicy w skali efektów przed i po interwencji w grupie eksperymentalnej, w ten sposób przy pewnych założeniach otrzymujemy skalę efektów będącą wyłączną zasługą interwencji. Stanowi ona różnicę pomiędzy skalą efektów po interwencji w grupie eksperymentalnej a sytuacją kontrfaktyczną tj. zaistniałą wówczas, gdyby grupa eksperymentalna nie byłaby objęta

² S. Morris, H. Tödtling-Schönhofer, M. Wiseman (2012) Projektowanie i zlecenie ewaluacji wpływu opartych na sytuacji kontrfaktycznej, Bruksela: Komisja Europejska DG ds. Zatrudnienia, s. 22.

interwencją. Wobec tego zgodnie założeniami metody podwójnej różnicy, wartość ta może być wyrażona wzorem³:

$$DD = y(R_{E2}) - y(R_{E2}') = (y(R_{E2}) - y(R_{E1})) - (y(R_{K2}) - y(R_{K1}));$$

- gdzie:
- $y(R_{E1})$ - efekty w grupie eksperymentalnej przed interwencją;
 - $y(R_{E2})$ - efekty w grupie eksperymentalnej po interwencji;
 - $y(R_{E2}')$ - efekty w sytuacji kontrfaktycznej w grupie eksperymentalnej;
 - $y(R_{K1})$ - efekty w grupie kontrolnej przed interwencją;
 - $y(R_{K2})$ - efekty w grupie kontrolnej po interwencji;
 - DD - wartość podwójnej różnicy;

Przedstawiony wzór obrazuje główne założenia metody podwójnej różnicy, jednak ze względu na złożoność sytuacji rzeczywistej interwencji i konieczność oparcia pomiaru efektów o badanie realizowane zastosowaniem prób losowych zwykle stosowany jest model funkcji regresji, który opisuje zależność pomiędzy interwencją a osiąganymi rezultatami. Dzięki temu możliwe jest oszacowanie skali wpływu interwencji w całej populacji podmiotów objętych interwencją. Funkcja regresji wykorzystywana w analizie podwójnej różnicy ma zwykle następującą postać⁴:

$$Y_{i,t} = \alpha + \beta D_{i,t} + \delta t + \gamma D_{i,1} + \varepsilon_{i,t};$$

gdzie $Y_{i,t}$ oznacza rezultat osiągniany przez i -ty podmiot w czasie t ; t samo t oznacza moment czasowy przed lub po interwencji, jest zmienną dychotomiczną przyjmującą 0 przed interwencją, a 1 po interwencji; $D_{i,t}$ oznacza przynależność do grupy eksperymentalnej lub kontrolnej i jest zmienną dychotomiczną przyjmującą wartości 1 grupa eksperymentalna 0 grupa kontrolna, $D_{i,1}$ oznacza przynależność do grupy kontrolnej w czasie po interwencji i przyjmuje 1 kiedy występuje przynależność, a 0 gdy brak; α oznacza poziom korzyści stały dla obu grup, β oznacza poziom korzyści występujący w grupie eksperymentalnej przed interwencją, δ oznacza poziom korzyści będący efektem zmiany czasowej występujący w obu grupach, γ oznacza poziom efektów za które odpowiedzialna jest interwencja $\varepsilon_{i,t}$ oznacza błąd losowy.

³ S. R. Khandker, G. B. Koolwal, H. A. Samad (2010) Handbook on Impact Evaluation, Washington D. C.: The World Bank, s. 72.

⁴ J. Buckley & Y. Shang (2003) Estimating policy and program effects with observational data: the differences-in-differences estimator. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(24), s. 3.

W celu maksymalizacji rzetelności analiz prowadzonych w ramach metody podwójnej różnicy przyjęto, iż grupę eksperymentalną stanowić będą szkoły objęte wsparciem w ramach projektów zakończonych, ponieważ w ich przypadku mamy pewność, iż szkoła została objęta pełnym przeznaczonym dla niej wsparciem. Grupę kontrolną stanowią szkoły nieobjęte wsparciem z żadnego z projektów, natomiast szkoły objęte wsparciem w projektach niezakończonych zostały wykluczone z analizy, ponieważ w ich przypadku nie ma pewności w jakim zakresie szkołom tym udzielone zostało wsparcie. Istnieje więc ryzyko, iż w gronie tych szkół znajdują się placówki wsparte dotąd w ograniczonym stopniu i włączenie ich do grupy eksperymentalnej mogłoby zakrzywić analizę. Ze względu na specyfikę funkcjonowania z analizy zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i w kontrolnej wykluczono szkoły specjalne, szkoły przy młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, szkoły przy specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, szkoły przy zakładach karnych oraz szkoły dla dorosłych. Szeroki zakres wsparcia udzielonego szkołom oraz przyjęte założenia analizy spowodowały brak możliwości przeprowadzenia analizy dla następujących obszarów wsparcia:

- Działanie 3.1 – analizowane dane SIO i OKE nie są adekwatne do specyfiki działalności placówek wychowania przedszkolnego,
- Poddziałania 3.2.2 – wsparcie nie było kierowane na rzecz szkół bezpośrednio, a liczba projektów zakończonych jest niewielka, co skutkowało brakiem jednoznacznie wskazanych szkół objętych wsparciem,
- Poddziałanie 3.3.1 – brak możliwości doboru grupy kontrolnej spełniającej założenia doboru, ze względu na niewielką ilość szkół nieobjętych wsparciem oraz szerokie grono szkół wykluczonych z analizy ze względu na objęcie wsparciem w projektach niezakończonych,
- Poddziałanie 3.3.2 – brak projektów zakończonych, co skutkuje brakiem możliwości wyróżnienia grupy eksperymentalnej,
- Działanie 4.2 – analizowane dane SIO i OKE nie są adekwatne do specyfiki działalności szkół wyższych.

WYWIADY INDYWIDUALNE (IDI)

W ramach niniejszego projektu badawczego wywiady IDI (Individual in-Depth Interview, tj. indywidualny wywiad pogłębiony) przeprowadzone zostały z przedstawicielami IZ (Instytucja Zarządzająca) oraz nauczycielami zaangażowanymi w ramach projektów w świadczenie wsparcia na rzecz uczniów.

W przypadku wywiadów z przedstawicielami IZ zastosowano dobór celowy i łącznie przeprowadzono 7 wywiadów z przedstawicielami następujących komórek organizacyjnych:

- Departament Programów Regionalnych (Dyrekcja, Referat realizacji projektów),
- Departament Europejskiego Funduszu Społecznego (Referat planowania i monitorowania wdrażania, Referat rozwoju kształcenia i kompetencji i Referat wyboru projektów i informacji),
- Departament Rozwoju Regionalnego i Przestrzennego (Referat planowania strategicznego),
- Departament Edukacji i Sportu,
- Departament Rozwoju Gospodarczego.

Nieco inny wariant doboru próby został zastosowany w ramach wywiadów z nauczycielami zaangażowanymi w ramach projektów w świadczenie wsparcia na rzecz uczniów. W tym przypadku dobór celowy polegał na zapewnieniu reprezentatywności typologicznej tj. różnorodności badanych nauczycieli pod względem poziomu i rodzaju kształcenia, którego dotyczył dany projekt. Poniżej przedstawiono strukturę próby:

- poziom podstawowy – 5 nauczycieli,
- poziom ponadpodstawowy, kształcenie ogólne – 5 nauczycieli,
- poziom ponadpodstawowy, kształcenie zawodowe – 6 nauczycieli⁵.

Łącznie w obu kategoriach zrealizowano 23 wywiady pogłębione.

BADANIE MIXED-MODE

Technika Mixed-mode została zastosowana w stosunku do beneficjentów projektów RPO WP z Osi priorytetowych 3 i 4 (tj. podmiotów, którym udzielono dofinansowania w ramach Działań / Poddziałań objętych ewaluacją). W ramach niniejszej techniki zastosowany został dobór zupełny, co oznacza, iż badaniem objęto wszystkich beneficjentów. Ostatecznie w ramach badania Mixed-mode z beneficjentami zrealizowanych zostało 296 ankiet, co pozwoliło na osiągnięcie współczynnika response rate na poziomie 77,7%⁶, przy założonym minimalnym poziomie responsywności

⁵ W przypadku tej kategorii wywiadów zrealizowano 1 wywiad więcej w stosunku do pierwotnych założeń. Wynika to z faktu, iż w przypadku jednego respondenta zgoda na wzięcie udziału w badaniu została wyrażona już po jego zastąpieniu przez respondenta z próby rezerwowej. Ostatecznie wywiady przeprowadzono z oboma nauczycielami.

⁶ Należy w tym przypadku zwrócić uwagę na specyficzne podejście przyjęte w odniesieniu do Poddziałania 3.2.2. W przypadku tego Poddziałania znaczna część interwencji wdrażana była przez 26 projektów o tożsamym zakresie merytorycznym, które realizowane były przez Samorząd Województwa Pomorskiego w partnerstwie z innymi jednostkami. W konsultacji z Zamawiającym ustalono, że dla tej puli projektów – ze

wynoszącym 60%. W poniższej tabeli przedstawiono strukturę populacji (wg stanu na 28.02.2022) i próby.

Tabela 1. Struktura populacji próby badania Mixed-mode z beneficjentami

Warstwa	Próba zrealizowana	Populacja
Działanie 3.1 - ogółem	145	162
Działanie 3.1 - pomiar wskaźnika rezultatu długoterminowego	55	58
Poddziałanie 3.2.1	102	137
Poddziałanie 3.2.2	4	29
Poddziałanie 3.3.1	19	23
Poddziałanie 3.3.2	1	1
Działanie 4.1	21	23
Działanie 4.2	4	6
Ogółem	296	381

Technika badania Mixed-mode służyła także oszacowaniu wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego EFS: Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS. Uwzględniając szczególną wagę tej funkcji badania dążono do pozyskania informacji o realizacji wskaźnika nawet w przypadku braku możliwości lub woli wypełnienia ankiety, gwarantując pozyskanie informacji o poziomie realizacji przedmiotowego wskaźnika od co najmniej 90% beneficjentów. Ostatecznie osiągnięto w tym komponentcie badania poziom responsywności wynoszący 94,8%.

ANKIETA INTERNETOWA (CAWI)

Ankieta CAWI (Computer Assisted Web Interview, tj. komputerowo wspomagany wywiad internetowy) zastosowana została w stosunku do pracowników szkół i placówek oświatowych będących uczestnikami projektów oraz dyrektorów / wicedyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem.

W badaniu CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem zrealizowane zostały 402 ankiety w szkołach / zespołach szkół i placówkach oświatowych. W poniższej tabeli przedstawiono strukturę zakładanej i zrealizowanej próby.

względu na ich tożsamy zakres merytoryczny, a jedynie inny obszar realizacji działań projektowych – zostanie przez przedstawiciela beneficjenta wypełniona jedna ankieta. Takie podejście wpłynęło w sposób oczywisty na obniżenie osiągniętego wskaźnika responsywności. Gdyby wskaźnik ten liczony był w przypadku Poddziałania 3.2.2 nie dla 29 projektów, lecz 4 (czyli wspomniana pula 26 projektów byłaby liczona jako 1 projekt), wartość wskaźnika response rate wyniosłaby 83,2%.

Tabela 2. Struktura próby badania dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem

Warstwa	Populacja	Próba zakładana	Próba zrealizowana
Przedszkole / punkt przedszkolny	116	49	61
Szkoła podstawowa	288	90	175
Szkoły ponadpodstawowe - zawodowe	9	4	4
Szkoły ponadpodstawowe - ogólnokształcące	17	8	10
SOSW / MOW	6	3	2
Zespoły szkół bez szkół zawodowych	101	47	81
Zespoły szkół ze szkołami zawodowymi	94	43	69
SUMA	631	244	402

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek

Ze względu na nieco odmienną strukturę próby zakładanej i zrealizowanej w analizie danych zastosowane zostało ważenie.

Z kolei w badaniu zastosowany zostanie dobór losowo-warstwowy, którego warstwy tworzyły poziomy oraz rodzaje kształcenia.

W badaniu CAWI z pracownikami szkół i placówek uczestniczącymi w projektach zrealizowanych zostało 979 ankiet. W poniższej tabeli przedstawiono strukturę zakładanej i zrealizowanej próby.

Tabela 3. Struktura próby badania pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach

Warstwa	Populacja unikalnych uczestników	Próba zakładana	Próba zrealizowana
nauczyciel kształcenia ogólnego	11 681	400	466
nauczyciel kształcenia zawodowego	561	110	213
nauczyciel wychowania przedszkolnego	1 303	185	247
inny	186	40	45
instruktor praktycznej nauki zawodu	17	7	8
SUMA	11 681	742	979

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek

Ze względu na nieco odmienną strukturę próby zakładanej i zrealizowanej w analizie danych zastosowane zostało ważenie.

WYWIADY EKSPERCKIE

W przypadku niniejszego badania wywiady eksperckie zostały przeprowadzone z szeroko pojętą kategorią informatorów posiadających wiedzę o regionalnej specyfice, potrzebach i wyzwaniach sektora kształcenia, mowa tu o osobach reprezentujących:

- Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku,

- Komisję monitorującą przedsięwzięcie strategiczne „Kształtowanie sieci szkół zawodowych w regionie”,
- Organy prowadzące szkoły (w tym: przedstawiciele Pomorskiego Forum na Rzecz Edukacji - tzw. Forum Naczelników),
- Gremia zrzeszające rodziców uczniów (Gdańskie Forum Rodziców).

Łącznie przeprowadzono 12 wywiadów eksperckich.

Opis wyników badania

Niniejszy podrozdział obejmuje całość analiz przeprowadzonych w ramach przedmiotowej ewaluacji. Prezentacja wyników została przeprowadzona w sposób odzwierciedlający strukturę ewaluowanej interwencji. W pierwszej kolejności dokonano oceny wsparcia RPO WP w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej w woj. pomorskim. W kolejnej części zawarto wnioski odnoszące się do wpływu RPO WP na jakość kształcenia ogólnego. Dwie ostatnie części dotyczą natomiast kształcenia zawodowego na poziomie, odpowiednio: ponadpodstawowym i wyższym.

OCENA WSPARCIA RPO WP W ZAKRESIE ROZWOJU EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ W WOJEWÓDZTWIE (PI 10i)

W poniższej części raportu przedstawiono wyniki analiz odnoszących się do ewaluowanej interwencji w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej, która wdrażana była w ramach Działania 3.1 „Edukacja przedszkolna”. W ramach poszczególnych elementów dokonano analizy interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej w aspekcie: charakterystyki podjętych działań i osiągniętych efektów; realizacji założonych celów; trwałości wsparcia; trafności i efektywności preferencji projektowych; wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów; dodatkowych uwarunkowań wsparcia; ogólnej oceny wsparcia; rekomendacji wdrożeniowych dla perspektywy finansowej 2021-2027.

Nim przejdziemy do szczegółowej oceny wsparcia należy wskazać, iż analizą w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej w RPO WP objęto 162 przedsięwzięcia realizowane w ramach Działania 3.1 o łącznej wartości 239,1 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE na kwotę 203,2 mln PLN. W momencie realizacji badania w Działaniu 3.1 pozostawała wolna kwota alokacji i podpisywane były kolejne umowy o dofinansowanie⁷. Wsparcie w ramach tych projektów trafiło do 246 placówek wychowania przedszkolnego z 62 na 123 gminy w województwie, w tym: na terenach wiejskich w 49 gminach na 101 gmin wiejskich i miejsko-wiejskich w województwie. Z kolei, jeśli chodzi o indywidualnych odbiorców wsparcia, to ich liczba w Działaniu 3.1 według PEFS wyniosła 30 186 osób (w tym 28 537 dzieci i 1659 nauczycieli).

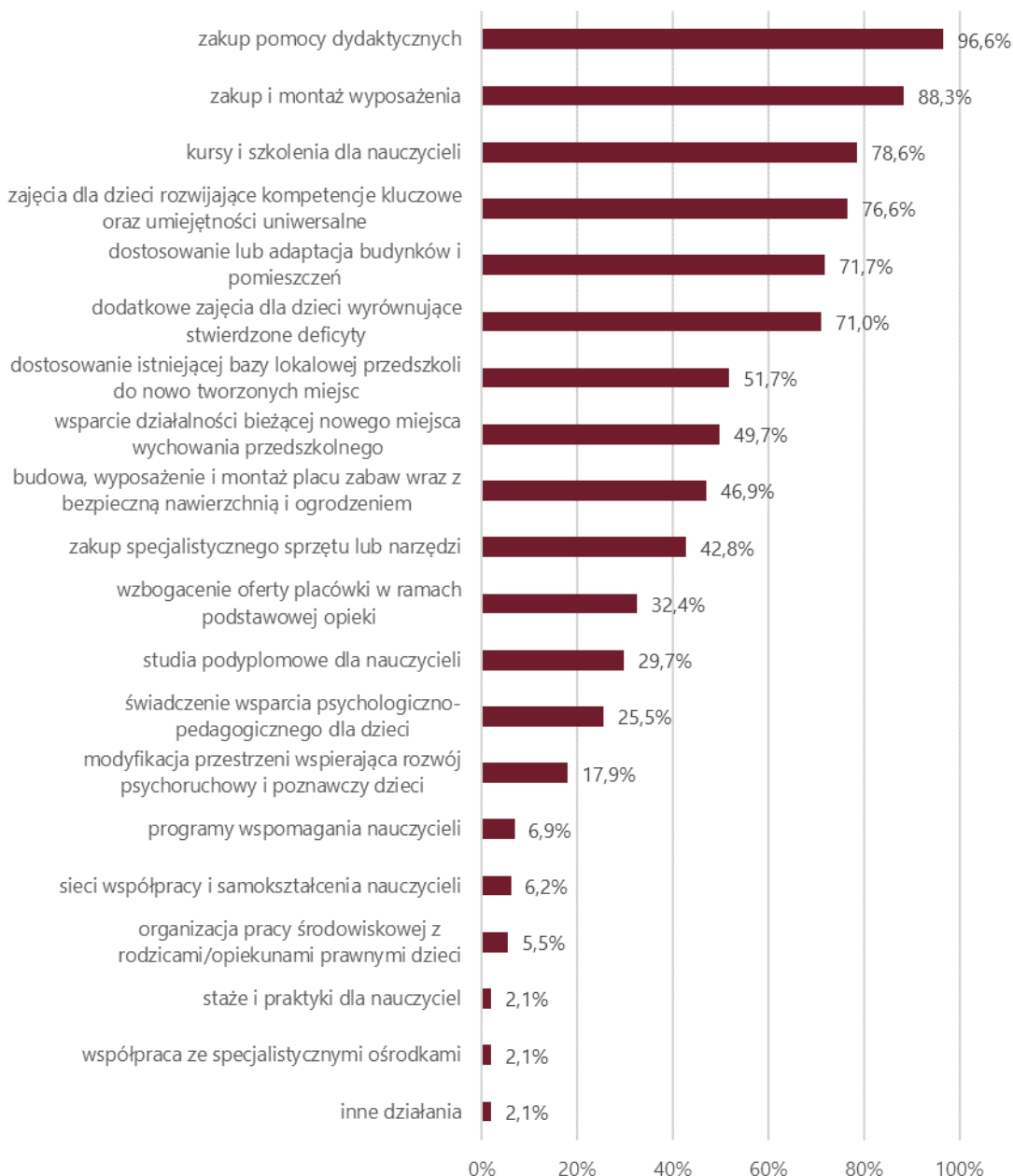
⁷ W ostatnim naborze dotyczącym Działania 3.1 (001/20) wybrano Uchwałą 76 projektów, z czego na dzień 16.05.2022 zawarto 53 umowy o dofinansowanie, 8 wnioskodawców zrezygnowało z podpisania umowy, a 15 wnioskodawców oczekuje na zawarcie umowy o dofinansowanie. Należy podkreślić, że był to ostatni nabór w RPO WP w obszarze edukacji.

Charakterystyka podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej

Poniżej przedstawiono całościową charakterystykę podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej. Charakterystyka ta uwzględnia zagadnienia ujęte w pytaniach badawczych odnoszących się do edukacji przedszkolnej, które dotyczą: działań podjętych w celu podniesienia jakości edukacji przedszkolnej; uwzględnienia w projektach potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; realizacji w ramach projektów zindywidualizowanych form wsparcia dla dzieci; skali uwzględniania w projektach wsparcia w formie doskonalenia kompetencji i podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące strukturę wsparcia realizowanego w ramach Działania 3.1 „Edukacja przedszkolna”. Dane te bazują na deklaracjach realizatorów projektów w ww. obszarze interwencji. Nim przejdziemy do analizy wyników odnoszących się do form wsparcia stosowanych w projektach istotne jest wskazanie, że obligatoryjnym warunkiem uzyskania dofinansowania w Działaniu 3.1 było utworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, czego naturalną konsekwencją była także konieczność doposażenia placówki tworzącej nowe miejsca w ramach edukacji przedszkolnej. Taki wymóg musiał więc warunkować częstość występowania tych form wsparcia, które możemy określić jako wsparcie doposażeniowe.

Wykres 1. Formy wsparcia realizowane w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=145; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W kontekście wcześniejszego zastrzeżenia nie może dziwić zdecydowana dominacja wsparcia o charakterze doposażeniowym w projektach Działania 3.1. W niemalże wszystkich przedsięwzięciach (96,6%) działania projektowe obejmowały zakup pomocy dydaktycznych, a w niemalże 9 na 10 projektów (88,3% wskazań) realizowany był montaż wyposażenia. Tak znaczący udział obu form wsparcia świadczy o tym, że komponent doposażeniowy miał istotne znaczenie we właściwie wszystkich dofinansowanych projektach, co z kolei czyni z tego rodzaju pomocy kluczowy instrument wsparcia w Działaniu 3.1. Oczywiście, nie bez znaczenia jest tutaj fakt, że pozostałe uwzględnione w zestawieniu formy wsparcia, wśród których dominują działania o charakterze „miękkim”,

mają najczęściej ukierunkowany charakter, stąd mniejsza reprezentacja poszczególnych wariantów tych działań. Nie zmienia to jednak faktu, że beneficjenci – poprzez zidentyfikowaną powyżej strukturę działań projektowych – niejako potwierdzają kluczowe znaczenie elementów przedsięwzięcia mających charakter doposażeniowy jako tych, które są niezbędne przy innych rodzajach działań projektowych.

Relatywnie duże znaczenie (co najmniej 2/3 wskazań wśród beneficjentów) okazały się mieć także następujące formy wsparcia: kursy i szkolenia dla nauczycieli (78,6%), zajęcia dla dzieci rozwijające kompetencje kluczowe oraz umiejętności uniwersalne (76,6%), dostosowanie lub adaptacja budynków i pomieszczeń (71,7%) oraz dodatkowe zajęcia dla dzieci wyrównujące stwierdzone deficyty (71%)⁸. W mniej więcej połowie przedsięwzięć (51,7%) podejmowano działania w zakresie dostosowania istniejącej bazy lokalowej przedszkoli do nowo utworzonych miejsc.

Pozostałe formy wsparcia były realizowane w mniej niż połowie badanych projektów, przy czym warto zwrócić uwagę, że ze wszystkich 19 analizowanych form wsparcia aż 13 stanowiło element działań projektowych w co najmniej 1/4 przedsięwzięć. Taki stan rzeczy oznacza, że w ramach Działania 3.1 mieliśmy do czynienia z dużym stopniem kompleksowości pomocy i różnorodności podejmowanych działań. Należy to ocenić pozytywnie w kontekście odpowiadania wspartych projektów na zróżnicowane katalogi problemów i potrzeb. Oznacza to również, że realizatorzy projektów w swoich koncepcjach projektowych wzięli pod uwagę, że całościowa aktywność w zakresie rozwoju edukacji przedszkolnej powinna przyjmować zróżnicowaną postać, by miała charakter skuteczny w aspekcie rozwiązywania zdiagnozowanych problemów.

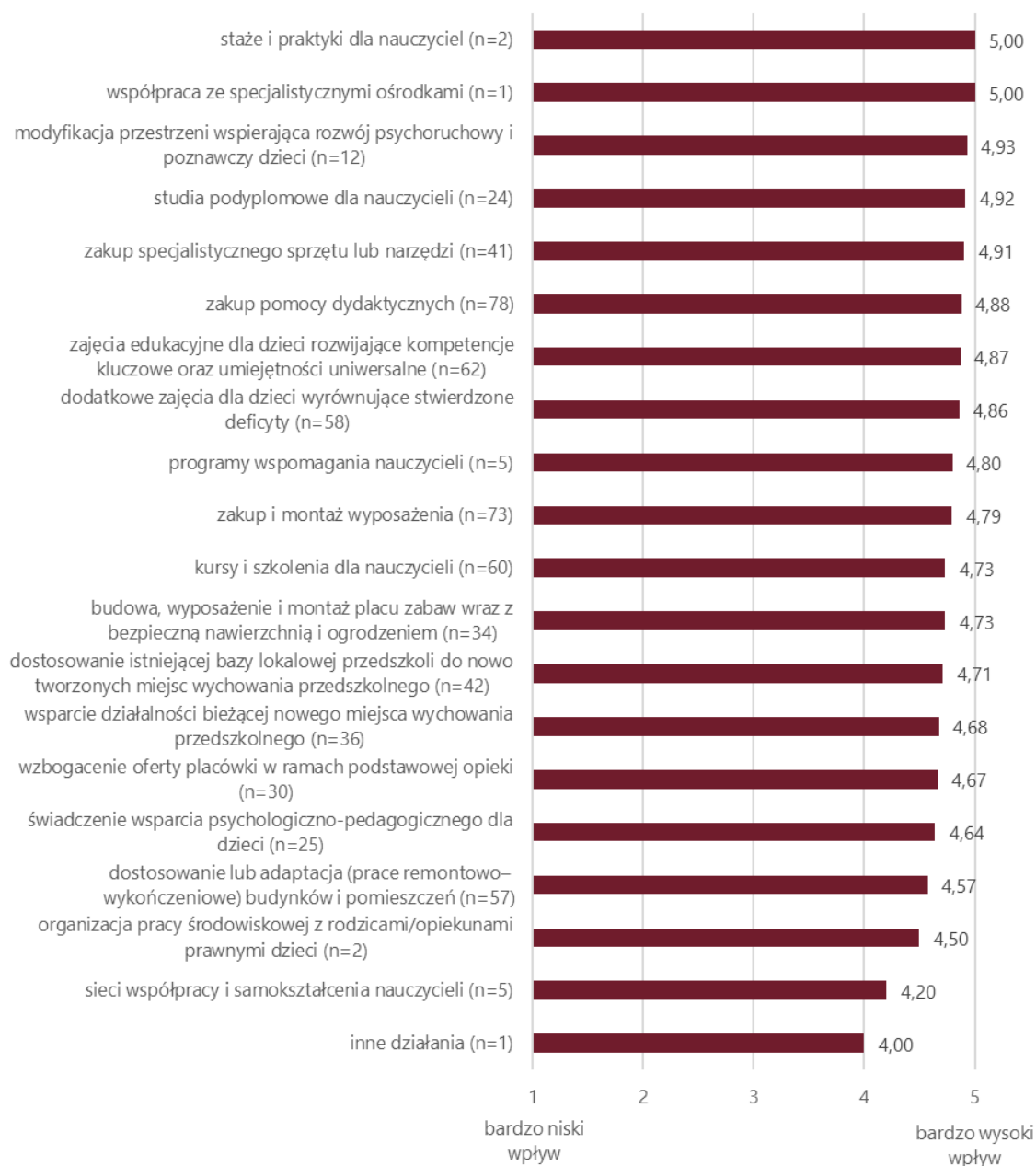
By ocenić trafność zidentyfikowanej struktury zastosowanych w projektach form wsparcia konieczne jest jej odniesienie do rzeczywistych potrzeb. Potrzeby te były identyfikowane przez organy prowadzące w ramach diagnoz, które stanowiły podstawę późniejszego wypracowywania koncepcji projektowych. Analiza dokumentów diagnostycznych potwierdziła zbieżność katalogu najbardziej oczekiwanych rodzajów wsparcia z tymi, które faktycznie zostały uwzględnione w projektach. W diagnozach odnoszących się do obszaru edukacji przedszkolnej najczęściej wskazywano na potrzeby w zakresie: **zajęć dla dzieci** (ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dotyczących: kompetencji matematycznych, kompetencji cyfrowych, pomocy logopedycznej, kompetencji społecznych, języków obcych, gimnastyki korekcyjnej), **doposażenia** (ze szczególnym uwzględnieniem takich elementów jak: sprzęt do zajęć ruchowych, pomoce dydaktyczne, meble, sprzęt

⁸ Podkreślić przy tym trzeba, że wymienione formy wsparcia mogły mieć zastosowanie w projektach Działania 3.1 tylko jako uzupełnienie działań dotyczących tworzenia trwałych miejsc wychowania przedszkolnego.

logopedyczny), oraz **kursów i szkoleń dla nauczycieli** (przy czym w tym przypadku występowała duża rozpiętość tematyczna potrzeb).

Istotne jest poddanie weryfikacji opinii beneficjentów na temat faktycznego wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów na rozwój kompetencji kluczowych dzieci, co odnosi się do celu szczegółowego Działania 3.1, czyli poprawy jakości oferty edukacyjnej, służącej głównie wzmocnieniu u dzieci kompetencji kluczowych na rynku pracy.

Wykres 2. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, osobom, które zadeklarowały realizację poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”.

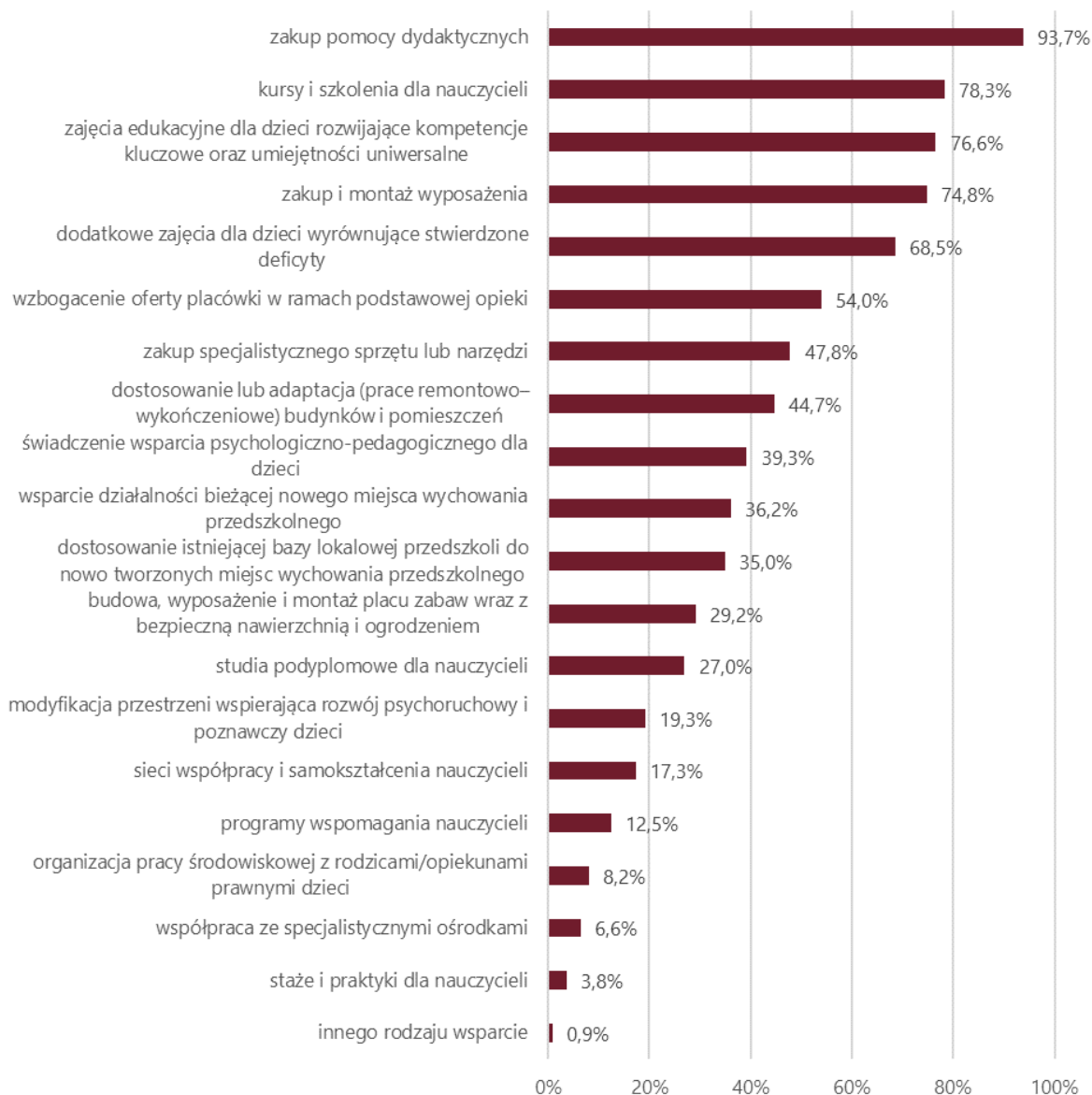
Jak wynika z powyższych danych, poszczególne formy wsparcia cechują się – w opinii beneficjentów – bardzo wysokim oddziaływaniem na rozwój kompetencji kluczowych dzieci. W zdecydowanej większości przypadków nota przyznana przez respondentów danej formie wsparcia nie była niższa niż 4,5, na 5-stopniowej skali, gdzie 5 oznacza bardzo wysoki wpływ danej formy wsparcia na rozwój kompetencji kluczowych dzieci.

Przedstawione wyniki stanowią – z jednej strony – potwierdzenie trafności szerokiego zakresu dostępnego wsparcia. Z analizy wynika, że w katalogu kwalifikowalnych form wsparcia nie ma takich elementów, które nie spełniają wymogu oddziaływania interwencji na realizację celu szczegółowego, jakim jest poprawa jakości oferty edukacyjnej, służąca głównie wzmocnieniu u dzieci kompetencji kluczowych na rynku pracy. Z drugiej strony, przedstawione dane dowodzą trafności koncepcji projektowych przygotowanych przez beneficjentów i realizowanych w projektach konfiguracji działań pomocowych, skoro poszczególne elementy składowe tych konfiguracji zostały ocenione bardzo wysoko.

Uzupełnieniem charakterystyki działań realizowanych w projektach bazującej na deklaracjach beneficjentów są dane dotyczące rodzajów pomocy otrzymanych przez poszczególne placówki objęte wsparciem w ramach Działania 3.1.

Poniższe dane stanowią potwierdzenie wcześniejszych wyników odnoszących się do perspektywy beneficjenta – dominującą (i dotyczącą niemalże wszystkich, bo 93,7%, przedsięwzięć) formą wsparcia okazał się zakup pomocy dydaktycznych. Kolejne spośród najpopularniejszych form wsparcia (odsetek wskazań powyżej 50%), którymi objęte zostały badane placówki to: kursy i szkolenia dla nauczycieli (78,3%), zajęcia edukacyjne dla dzieci rozwijające kompetencje kluczowe oraz umiejętności uniwersalne (76,6%), zakup i montaż wyposażenia (74,8%), dodatkowe zajęcia dla dzieci wyrównujące stwierdzone deficyty (68,5%) oraz wzbogacenie oferty placówki w ramach podstawowej opieki (54%). Zestawiając to z wynikami badania beneficjentów należy więc stwierdzić, że w przypadku konkretnych placówek objętych pomocą struktura otrzymanej pomocy jest zbliżona do tej, która dotyczy całości ewaluowanych przedsięwzięć.

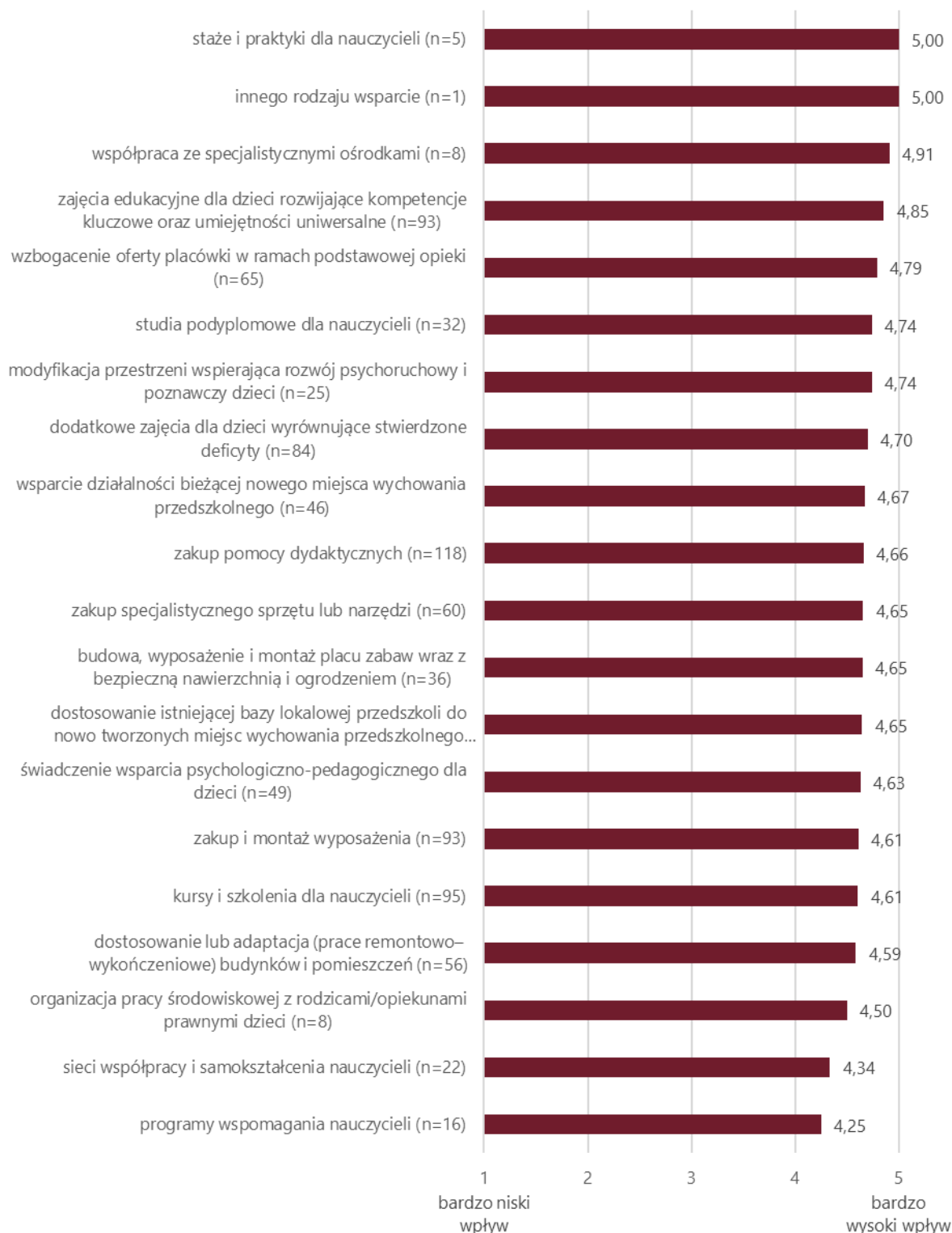
Wykres 3. Formy wsparcia otrzymane przez placówki w ramach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem, n=128; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Tak jak w przypadku perspektywy beneficjenta, tak i w ramach badania dyrektorów placówek objętych wsparciem, respondentów poproszono o oszacowanie wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci. Ta optyka jest o tyle istotna, że osoby reprezentujące placówki będące odbiorcami działań projektowych mogą niejednokrotnie mieć większą wiedzę na temat szczegółowego oddziaływania projektu niż sami realizatorzy projektów. Na poniższym wykresie przedstawiono dane odnoszące się do średniej oceny przez przedstawicieli placówek objętych wsparciem wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach projektów Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci.

Wykres 4. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach projektów Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; pytanie zadawane respondentom, którzy zadeklarowali otrzymanie poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”.

W przypadku perspektywy instytucjonalnych odbiorców pomocy (placówek objętych wsparciem) w ramach Działania 3.1 mamy do czynienia z sytuacją analogiczną do tej,

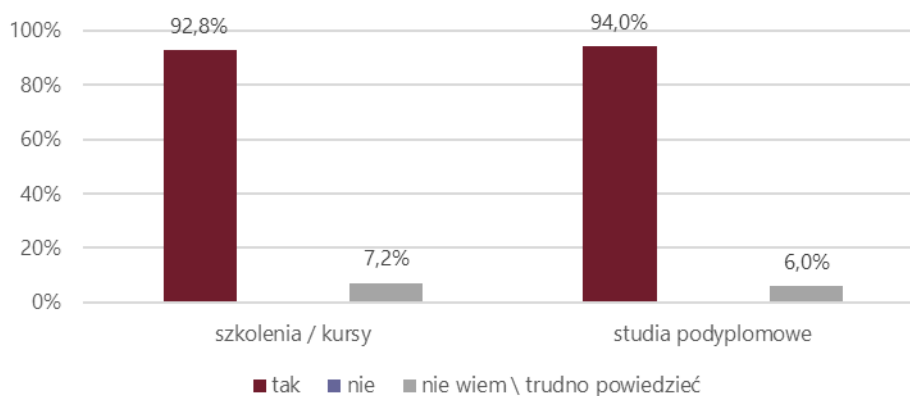
która ujawniła się w odniesieniu do perspektywy beneficjentów – zdecydowana większość respondentów bardzo pozytywnie ocenia skalę oddziaływania poszczególnych form wsparcia na rozwój kompetencji kluczowych dzieci. Choć oczywiście szczegółowe wyniki oceny dla konkretnych rodzajów działań projektowych różnią się pomiędzy obiema grupami respondentów, to jednak przy tak wysokim ogólnym poziomie oceny zróżnicowania te nie mają znaczenia, natomiast uzasadniony jest wniosek o pozytywnym oddziaływaniu nie tyle pojedynczych form wsparcia, ale określonej ich konfiguracji, która została zastosowana w danym przedsięwzięciu projektowym.

Przedstawiciele kadry zarządzającej placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem w ramach Działania 3.1 byli także proszeni o oszacowanie najważniejszych korzyści, jakie dają określone formy wsparcia. W przypadku jednego z kluczowych wariantów pomocy, czyli kursów i szkoleń dla nauczycieli zwracano uwagę na korzyści, które można określić mianem kaskadowego oddziaływania interwencji. Na pierwszym poziomie wystąpiła korzyść w postaci nabycia przez nauczycieli nowej wiedzy i umiejętności. Ten rezultat przełożył się następnie na wprowadzenie nowych rodzajów i elementów zajęć w ramach edukacji przedszkolnej lub zmianę i uatrakcyjnienie formuły prowadzenia tych zajęć. Zmiana ta oddziaływała na przebieg procesu edukacji przedszkolnej, co przyczyniło się do uzyskiwania przez dzieci nowej wiedzy i umiejętności. Pośrednim efektem była wreszcie poprawa wizerunku placówki i zwiększenie jej atrakcyjności wśród rodziców dzieci uczęszczających do danego podmiotu lub rozważających posłanie do niego swojego dziecka. W tym mechanizmie widać więc wyraźnie jaki jest potencjalny zasięg oddziaływania wsparcia kierowanego bezpośrednio do nauczycieli, czy szerzej – kadry placówek objętych wsparciem, co z kolei świadczy o dużym znaczeniu tego instrumentu pomocowego.

Dyrektorzy placówek podobnie ocenili korzyści wynikające z uczestnictwa nauczycieli we wsparciu realizowanym w formie studiów podyplomowych, choć oczywiście w tym przypadku skala występowania tej formy pomocy była mniejsza. Z drugiej jednak strony formuła studiów podyplomowych pozwalała na zdobywanie bardziej pogłębionej wiedzy i specjalistycznych umiejętności niż umożliwia to tryb kursowo-szkoleniowy. Warto przy tym podkreślić, że respondenci zwracali także uwagę na wewnętrzne upowszechnianie w placówce wiedzy i umiejętności nabywanych przez bezpośrednich odbiorców wsparcia – osoby te przekazywały zdobytą wiedzę i umiejętności także innym pracownikom placówki, którzy nie korzystali z danej formy wsparcia.

Pośrednim potwierdzeniem kaskadowości efektów interwencji są poniższe dane, które dotyczą – dostrzeganego przez kadre zarządzającą – efektów dla placówek i dzieci, które to efekty wystąpiły w wyniku udziału nauczycieli w szkoleniach / kursach oraz studiach podyplomowych w projektach Działania 3.1.

Wykres 5. Występowanie efektów dla placówek i dzieci w wyniku udziału nauczycieli w szkoleniach / kursach oraz studiach podyplomowych organizowanych w projektach Działania 3.1

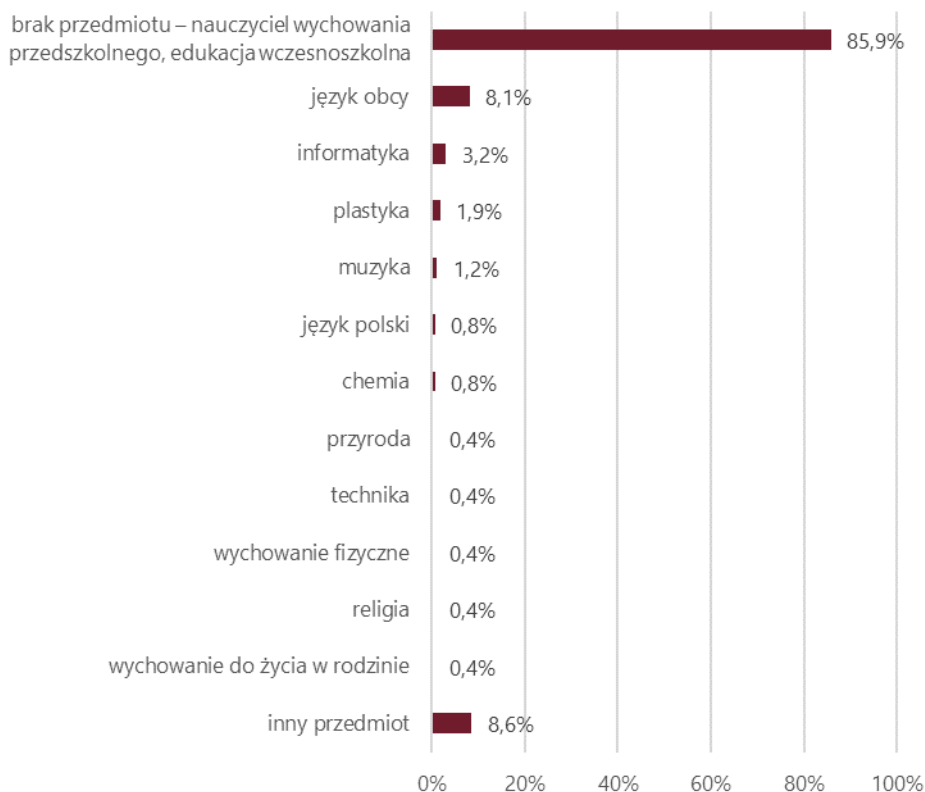


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; kursy / szkolenia – n=101, studia podyplomowe – n=35; pytanie zadawane respondentom, którzy wskazali na otrzymanie przez placówkę danej formy wsparcia

Badani dyrektorzy placówek objętych wsparciem w Działaniu 3.1, którego elementem była pomoc w formie kursów / szkoleń i studiów podyplomowych dla nauczycieli, bardzo wysoko ocenili użyteczność tego rodzaju instrumentów pomocowych. Niemalże wszyscy respondenci (92,8% w odniesieniu do kursów / szkoleń oraz 94% w przypadku studiów podyplomowych) potwierdzili, że oddziaływanie tych form wsparcia nie ograniczyło się tylko do bezpośrednich odbiorców pomocy (nauczycieli), ale objęło także podmiot i uczęszczające do niego dzieci. Taki stan rzeczy potwierdza wcześniejszą konkluzję sformułowaną w odniesieniu do wsparcia kierowanego do nauczycieli w Działaniu 3.1, iż występuje w jego przypadku mechanizm kaskadowego oddziaływania interwencji. W tym mechanizmie widać więc wyraźnie jaki jest potencjalny zasięg oddziaływania wsparcia kierowanego bezpośrednio do nauczycieli, czy szerzej – kadry placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem, co z kolei świadczy o dużym znaczeniu tego instrumentu pomocowego.

Dotychczasowa charakterystyka podjętych działań i ich oddziaływania na realizację celów interwencji obejmowała perspektywę realizatorów projektów oraz instytucjonalnych odbiorców pomocy (tj. placówek objętych wsparciem w ramach ewaluowanych projektów). Trzecią kategorią interesariuszy istotną dla charakterystyki podejmowanych działań projektowych oraz identyfikacji ich efektów są pracownicy placówek objętych wsparciem w ramach analizowanych przedsięwzięć. Nim przejdziemy do szczegółowej analizy w tym zakresie, przedstawione zostaną podstawowe dane wynikowe obrazujące strukturę tej grupy. W pierwszej kolejności będą to informacje odnoszące się do przedmiotu nauczanego w okresie realizacji projektu, w którym uczestniczył respondent.

Wykres 6. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Działania 3.1



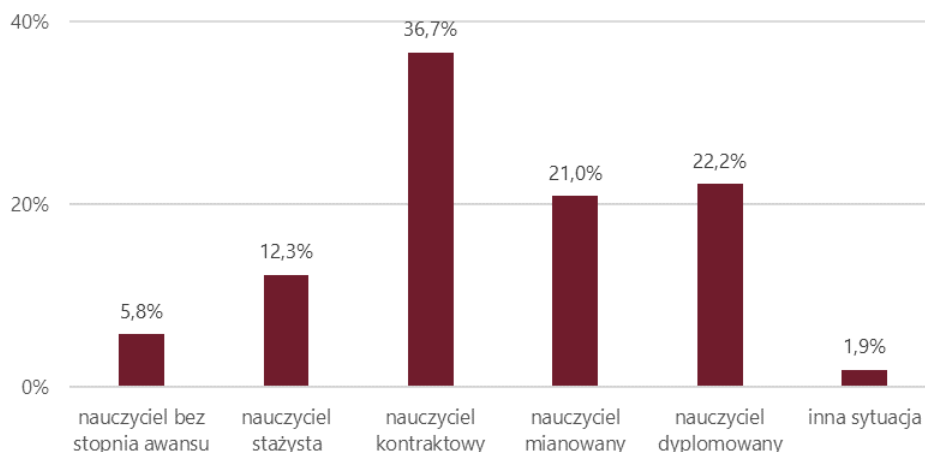
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=246; pytanie zadawane tylko nauczycielom; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Ze względu na fakt, iż Działanie 3.1 dotyczy edukacji przedszkolnej struktura populacji pracowników placówek, którzy skorzystali ze wsparcia odzwierciedla specyfikę tego elementu systemu edukacji – wśród uczestników dominuje (85,9%) brak wskazań konkretnego przedmiotu, co stanowi odzwierciedlenie statusu nauczyciela edukacji przedszkolnej. Blisko co dziesiąty (8,1%) respondent wskazał język obcy jako przedmiot nauczany, a kolejne wskazania to: informatyka (3,2%), plastyka (1,9%) i muzyka (1,2%)⁹. Pozostałe przedmioty wskazywano incydentalnie i biorąc pod uwagę zakres edukacji przedszkolnej, można domniemywać, że przynajmniej w jakiejś części wskazania te dotyczą równoległych do pracy w placówce przedszkolnej obszarów działalności dydaktycznej respondentów.

Drugi analizowany wymiar struktury pracowników placówek przedszkolnych korzystających ze wsparcia w Działaniu 3.1 dotyczy stopnia awansu zawodowego.

⁹ Należy podejrzewać, że w przypadku edukacji przedszkolnej chodzi tutaj raczej o zajęcia o danym profilu tematycznym, nie zaś przedmioty nauczania w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Wykres 7. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1

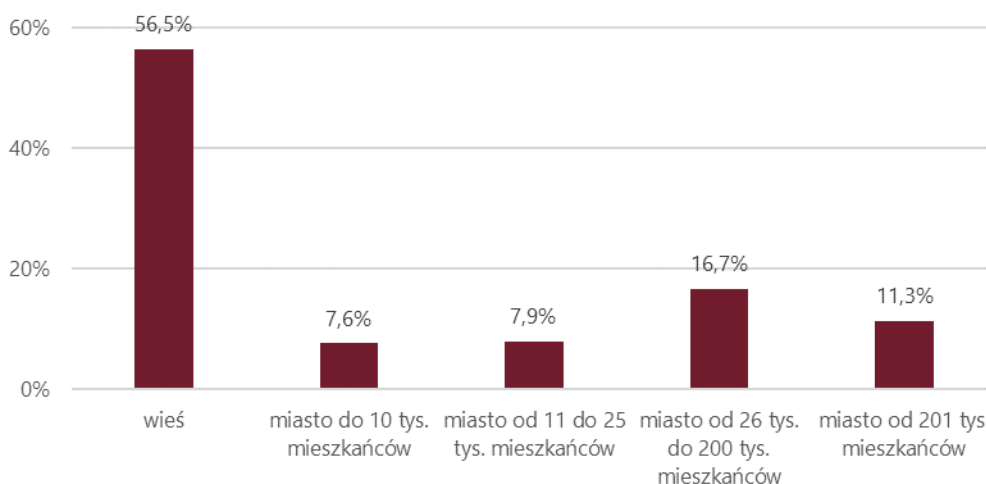


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=246; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Dominującym stopniem awansu zawodowego wśród badanych pracowników placówek przedszkolnych jest stopień nauczyciela kontraktowego, który dotyczy ponad 1/3 respondentów (36,7%). Ponad jedna piąta odbiorców wsparcia uczestniczących w badaniu to z kolei nauczyciele mianowani (21%) lub nauczyciele dyplomowani (22,2%). Nauczyciele z mniejszym doświadczeniem zawodowym, tj. nauczyciele bez stopnia awansu lub nauczyciele stażyści, stanowią mniej liczną grupę, odpowiednio: 5,8% i 12,3% wszystkich badanych.

Ostatni analizowany aspekt struktury pracowników placówek przedszkolnych korzystających ze wsparcia w Działaniu 3.1 odnosi się do wielkości miejscowości stanowiących siedzibę placówki, w której w momencie uczestnictwa w projekcie zatrudniony był respondent.

Wykres 8. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Działania 3.1

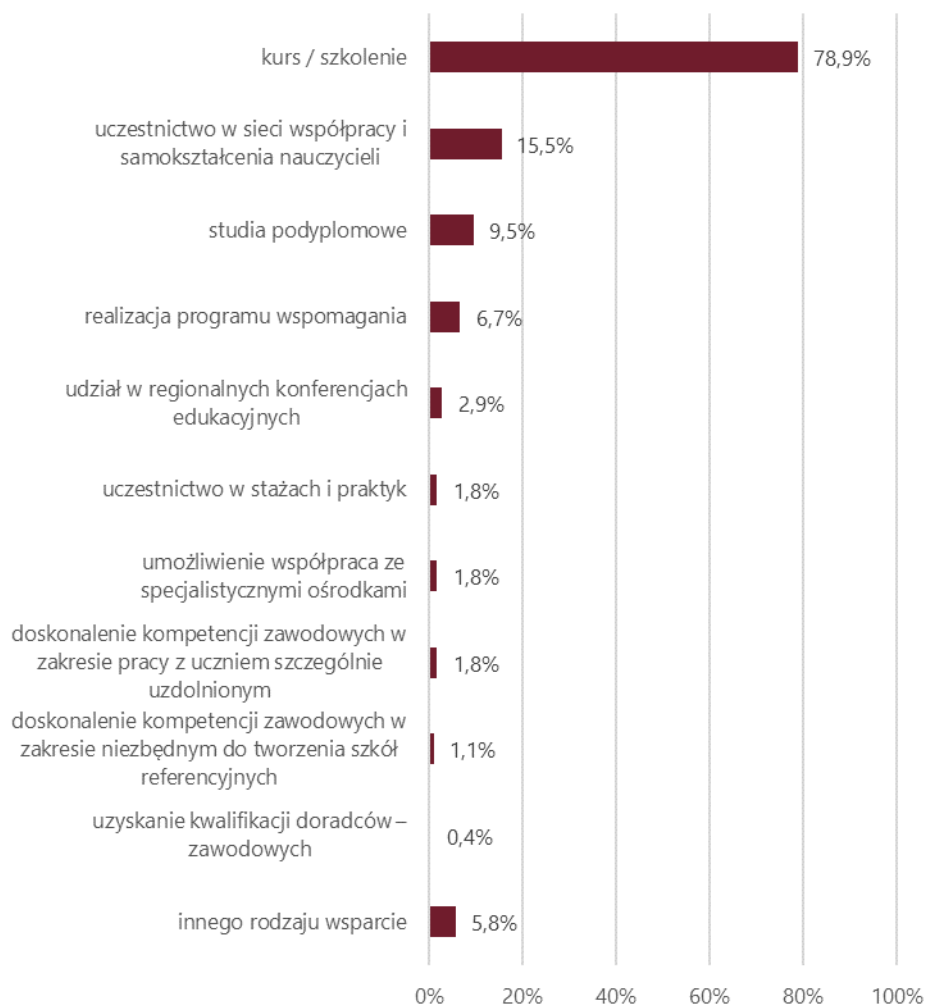


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=261

Ponad połowę badanych (56,5%) stanowią nauczyciele placówek funkcjonujących na obszarach wiejskich. Tak wyraźna dominacja tej kategorii stanowi pośrednie odzwierciedlenie mechanizmów, które były stosowane w procesie dystrybucji wsparcia w Działaniu 3.1, a które polegały na preferowaniu projektów realizowanych na obszarach o odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym poniżej średniej wojewódzkiej. W sposób oczywisty tego rodzaju preferencje sprawiają, że w udzielonym wsparciu relatywnie duży udział będą mieć podmioty z obszarów wiejskich, gdzie stopień uprzedzszkolnienia jest wyraźnie mniejszy niż w ośrodkach miejskich.

Znając strukturę pracowników placówek objętych wsparciem w Działaniu 3.1 przedstawione zostały poniżej dane dotyczące form wsparcia, z których w ramach ewaluowanej interwencji skorzystali respondenci oraz zidentyfikowanych efektów otrzymanej pomocy.

Wykres 9. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy placówek uczestniczący w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=261; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Blisko 4/5 badanych (78,9%) skorzystało w ramach ewaluowanych przedsięwzięć ze wsparcia w formie kursów / szkoleń, co nie powinno dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę, że to właśnie ten rodzaj wsparcia stanowił najczęściej wskazywaną przez beneficjentów oraz kadrę zarządzającą placówek objętych wsparciem kategorię „miękkich” działań realizowanych w projektach Działania 3.1. Jeśli chodzi o tematykę kursów i szkoleń, w których uczestniczyli respondenci w ramach ewaluowanych projektów, to była ona bardzo zróżnicowana, co interpretować należy jako rezultat jej dostosowywania w poszczególnych projektach do zindywidualizowanych potrzeb odbiorców wsparcia. Dominujący charakter miały kursy i szkolenia dotyczące: rozwijania kompetencji kluczowych dzieci, pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niwelowania określonych deficytów rozwojowych, sposobu prowadzenia zajęć i wykorzystywania nowatorskich (w tym także: zaawansowanych technologicznie) metod pracy z dziećmi, zarządzania oświatą.

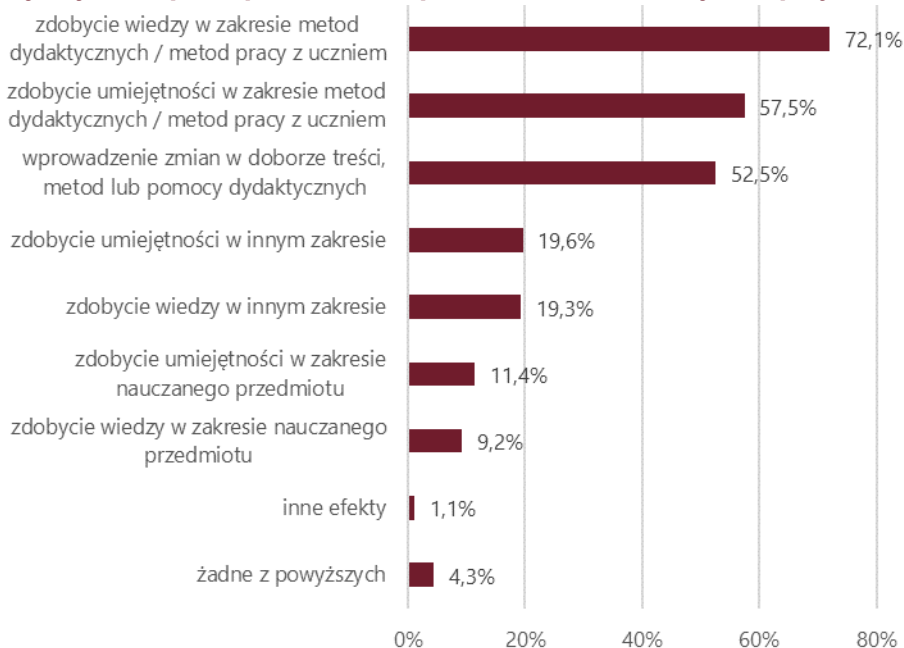
W przypadku 15,5% respondentów mieliśmy do czynienia ze skorzystaniem z pomocy w formie uczestnictwa w sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli, a 9,5% badanych skorzystało z możliwości dokształcania w formule studiów podyplomowych. Jeśli chodzi o tematykę studiów podyplomowych, to dominowały obszary tematyczne odnoszące się do różnych metod pracy z dziećmi, w dużej mierze dotyczących pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (arteterapia, integracja sensoryczna, logopedia, oligofrenopedagogika, pedagogika specjalna, wczesne wspomaganie rozwoju).

W odniesieniu do powyższych danych warto zwrócić uwagę na częstość wskazania tych form wsparcia, które bezpośrednio odnoszą się do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ramach wyodrębnionych powyżej form wsparcia byłyby to przede wszystkim: realizacja programu wspomagania (6,7%) oraz doskonalenie kompetencji zawodowych w zakresie pracy z dzieckiem / uczniem szczególnie uzdolnionym (1,8%). Wymienione formy wsparcia dotyczące pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych są więc w wyraźnej mniejszości, niemniej jednak należy pamiętać, że także w ramach pozostałych form wsparcia (np. dominujących pod względem częstości kursów i szkoleń) mogły być podejmowane zagadnienia użyteczne w pracy nauczycielskiej na etapie przedszkolnym z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W przypadku pracowników placówek, którzy uczestniczyli w projektach realizowanych w ramach Działania 3.1 przyjęto odmienne podejście do identyfikacji skuteczności poszczególnych form wsparcia i efektów ich zastosowania. Respondentów proszono nie tyle o określenie stopnia wpływu danej formy wsparcia na osiągnięcie określonych efektów, co o wskazanie, jakie efekty udało im się uzyskać w wymiarze indywidualnym. Taki sposób analizy jest uzasadniony zarówno tym, że indywidualni uczestnicy korzystali przede wszystkim z jednostkowych rodzajów pomocy (a nie ich rozbudowanej

konfiguracji), jak i tym, że perspektywa szerokiej oceny oddziaływania otrzymanej pomocy mogłaby być w ich przypadku trudniejsza niż miało to miejsce w grupie beneficjentów, czy wśród kadry zarządzającej placówek wspartych w Działaniu 3.1.

Wykres 10. Efekty uzyskane przez pracowników placówek uczestniczących w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=261; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Dominującym (72,1% wskazań) efektem uzyskanym dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w ramach Działania 3.1 jest zdobycie wiedzy w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem. Ponad połowa respondentów wskazała także na korzyści związane ze zdobyciem umiejętności w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem (57,5%) lub wprowadzenie zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych (52,5%). Pozostałe efekty identyfikowane były przez znacznie mniejszy odsetek badanych, zarówno jeśli chodzi o nabywanie wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, jak i w innym zakresie¹⁰.

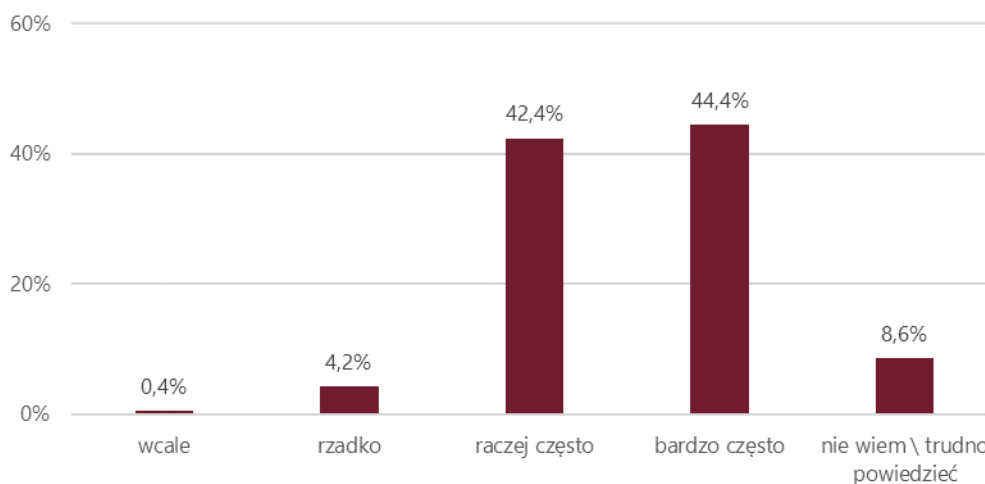
Powyższa struktura efektów stanowi odzwierciedlenie dominacji formy kursowo-szkoleniowej wśród odbiorców wsparcia w Działaniu 3.1, która pozwala na nabywanie wiedzy i/lub umiejętności. Jednocześnie, zidentyfikowane efekty można traktować jako wzajemnie współzależne. Przykładowo, zdobycie nowej wiedzy lub umiejętności w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy jest w sposób ścisły powiązane z

¹⁰ W tym pierwszym przypadku ponownie znaczenie ma specyfika edukacji przedszkolnej, która generalnie nie bazuje na przedmiotowym podziale zajęć prowadzonych w placówkach przedszkolnych.

wprowadzeniem zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych. Nie sposób tu jednak mówić o prostych zależnościach przyczynowo-skutkowych, gdyż wprowadzanie zmian w działalności dydaktycznej jest uwarunkowane oddziaływaniem wielu różnych czynników (sposób funkcjonowania placówki, podejście przełożonych do wprowadzania zmian, oczekiwania rodziców itp.). Dlatego też nie powinno dziwić, że skala występowania efektu polegającego na wprowadzeniu zmian w działalności dydaktycznej jest mniejsza niż częstość efektów związanych z samym faktem nabycia wiedzy lub umiejętności.

Praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności nie musi jednak odnosić się wyłącznie do zmian w prowadzonej działalności dydaktycznej, dlatego też respondentów zapytano o sam fakt wykorzystywania zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania.

Wykres 11. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Działania 3.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=222; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali zdobycie wiedzy lub umiejętności

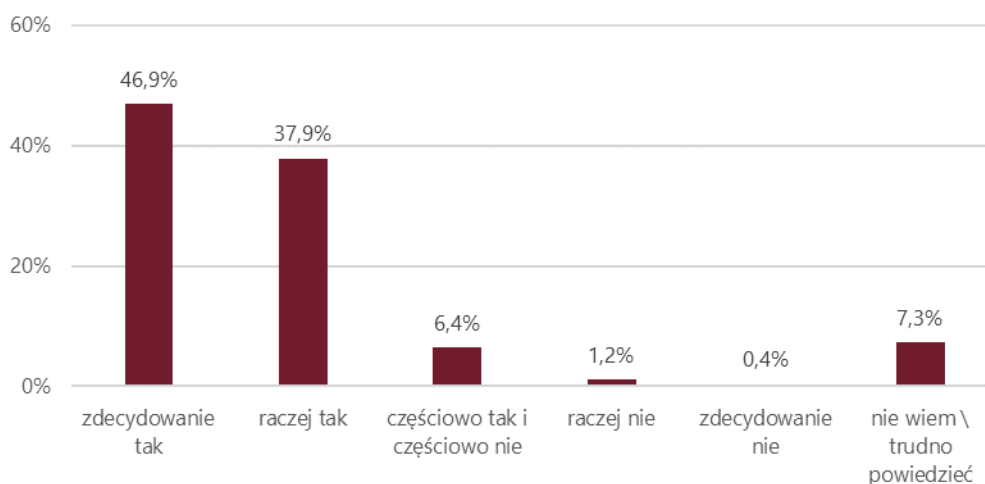
W oparciu o powyższe dane możemy stwierdzić, że otrzymane wsparcie cechuje się bardzo dużą użytecznością praktyczną – aż 86,8% badanych pracowników placówek objętych wsparciem potwierdziło, częste lub bardzo częste, wykorzystywanie w praktyce nauczania wiedzy / umiejętności zdobytych dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w ramach Działania 3.1. Na rzadkie wykorzystywanie zdobytej wiedzy i/lub umiejętności wskazało tylko 4,2% respondentów, a wcale nie wykorzystuje ich w praktyce nauczania (co świadczyłoby o zerowej użyteczności otrzymanego wsparcia, przynajmniej do momentu realizacji badania) jedynie 0,4% badanych.

Poza faktem potwierdzonej w ten sposób użyteczności ewaluowanej pomocy, powyższy stan rzeczy traktować należy jako istotny czynnik poszerzenia oddziaływania interwencji

oraz zapewnienia trwałości jej efektów. W tym pierwszym przypadku wykorzystywanie zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania oznacza, że pośrednio dane przedsięwzięcie będzie także oddziaływać na dzieci objęte edukacją przedszkolną. Z kolei, jeśli chodzi o kwestię trwałości, jeśli nabyta wiedza i/lub umiejętności są nadal (i z dużą częstotliwością) wykorzystywane przez pracowników placówek oświatowych, to wzrasta prawdopodobieństwo, że również w przyszłej praktyce nauczania respondentów taka sytuacja będzie mieć miejsce.

Skoro sformułowano powyżej hipotezę o tym, że pomoc uzyskana przez konkretnego uczestnika projektu może oddziaływać w sposób szerszy, tj. na dzieci objęte edukacją przedszkolną, to istotne jest, by hipotezę tę zweryfikować w oparciu o deklaracje badanych pracowników placówek. W tym celu poproszono respondentów o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie dzieci mogą lepiej nabywać kompetencje kluczowe”.

Wykres 12. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie dzieci mogą lepiej nabywać kompetencje kluczowe” przez nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1

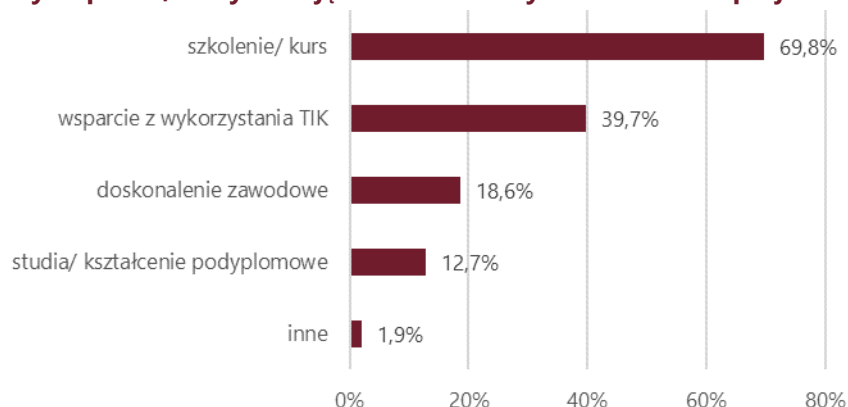


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=246; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Blisko połowa respondentów (46,9%) jest zdecydowanie przekonana o tym, że ich uczestnictwo w projekcie stanowiło czynnik wspomagający proces nabywania przez dzieci kompetencji kluczowych. Umiarkowane, ale nadal pozytywne, przekonanie, w tej kwestii wyraziło natomiast 37,9% badanych. Innymi słowy, wyraźnie dominuje sytuacja przeświadczenia o pośrednim oddziaływaniu wsparcia otrzymanego przez pracowników placówek na przebieg procesu nabywania przez dzieci kompetencji kluczowych. Tym samym, potwierdzony zostaje kolejny aspekt oddziaływania udzielonego wsparcia na realizację celu interwencji w Działaniu 3.1, jakim jest poprawa jakości oferty edukacyjnej w powiązaniu ze wzmocnieniem u dzieci kompetencji kluczowych na rynku pracy.

Biorąc pod uwagę sformułowane powyżej wnioski o istotnym znaczeniu wsparcia kierowanego do nauczycieli, nie tylko dla ich osobistego rozwoju zawodowego, ale także realizacji celów interwencji odnoszących się do poprawy jakości edukacji przedszkolnej, istotne jest określenie całościowej skali pomocy kierowanej do nauczycieli w Działaniu 3.1. W oparciu o dane z systemu SL2014 stwierdzić należy, że udział projektów, w których objęto wsparciem nauczycieli wyniósł w całej populacji przedsięwzięć Działania 3.1 80,3%. Innymi słowy, w 4 na 5 projektów przewidziano określonego rodzaju wsparcie dla nauczycieli. Wynik ten należy ocenić zdecydowanie pozytywnie w kontekście wcześniejszych konkluzji o tym, iż tego rodzaju pomoc stanowi czynnik wzmacniający ogólną skuteczność, ale także trwałość, interwencji. Na poniższym wykresie przedstawiono natomiast dane dotyczące częstości występowania w projektach Działania 3.1 określonych form wsparcia kierowanych do nauczycieli.

Wykres 13. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; n=1518; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Uwzględniając wcześniej analizowane dane, nie powinno zaskakiwać, że dominującą formą wsparcia kierowaną do nauczycieli w Działaniu 3.1 były kursy / szkolenia (tę formę wsparcia zastosowano w odniesieniu do 69,8% uczestników). Z kolei 1/3 uczestników (39,7%) objęto wsparciem z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Wsparcie w formie doskonalenia zawodowego dotyczy 18,6% odbiorców, a studia / kształcenie podyplomowe dostępne było dla 12,7% nauczycieli.

Uzupełnieniem, ale także uszczegółowieniem danych dotyczących stosowanych form wsparcia w ramach Działania 3.1 są wyniki analiz prowadzonych w oparciu o zapisy wniosków o dofinansowanie, w których wnioskodawcy określali zakres i kategorie planowanych zadań. Poniżej przedstawiono doprecyzowującą charakterystykę wybranych form wsparcia:

- **Studia podyplomowe dla nauczycieli.** W Działaniu 3.1 studia podyplomowe jako formy wsparcia trafiające do nauczycieli nie pojawiały się w projektach specjalnie często. Wybierane w niektórych przedsięwzięciach kierunki kształcenia dotyczyły najczęściej obszaru diagnozy potrzeb psychofizycznych ucznia ze specjalnymi potrzebami i terapii zdiagnozowanych dysfunkcji (te kierunki wystąpiły w 13% projektów). Niewiele rzadziej wybrane studia podyplomowe dotyczyły również oligofrenopedagogiki (11,1%), pedagogiki ogólnej (10,5%), edukacji sensorycznej (9,3%) oraz logopedii (8,6%).
- **Wzbogacenie oferty placówki w ramach podstawowej opieki.** Spośród trzech form wzbogacania ofert placówek w ramach podstawowej opieki, dwie w podobnej częstości pojawiały się zauważalnie najczęściej – były to zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze (zajęcia specjalistyczne np.: logopedyczne, terapeutyczne, psychologiczne, gimnastyka korekcyjna) oraz zajęcia edukacyjne rozwijające kompetencje kluczowe (w tym matematyczne oraz uczące porozumiewania się w językach obcych). Te pierwsze znalazły się w programie 81,5% projektów Działania 3.1, natomiast te drugie w 74,1%.
- **Rodzaj świadczonego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.** Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne świadczone w ramach projektów Działania 3.1 odnosiło się do placówek, nauczycieli lub uczniów. Najczęstszą formą wsparcia były bezpośrednio zajęcia z uczniami w ramach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (37,7% projektów). O ponad połowę mniej niż poprzednia forma wsparcia, ale wciąż stosunkowo często projekty zakładały również prowadzenie szkoleń kadr pod kątem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (16%).
- **Rodzaj zakupionego specjalistycznego sprzętu i narzędzi / rodzaj zakupionych pomocy dydaktycznych.** Więcej niż połowa (59,9%) projektów Działania 3.1 zakładała zakup mebli (stołów, krzeseł, biurek, etc.) dla placówek kształcenia. Jednocześnie w ramach ponad 1/3 projektów w ramach wsparcia zakupione zostały wszelkiego rodzaju gry i zabawki dla podopiecznych (37%) i/lub wyposażenie części wspólnych placówek, np. sprzęt do kuchni czy szatni (34,6%). Więcej niż 1/4 projektów zapewniło placówkom kształcenia za pomocą wsparcia z Działania również sprzęt do placów zabaw (31,5%) czy multimedia takie jak sprzęt nagłaśniający, sprzęt wskazujący, wyświetlacze obrazu, etc. (27,8%)
- **Rodzaj organizowanych zajęć edukacyjnych dla dzieci.** Najczęściej spotykanymi zajęciami edukacyjnymi organizowanymi w ramach Działania 3.1 były zajęcia ze społecznych kompetencji kluczowych (52,5%) oraz z języka angielskiego (51,2%). Stosunkowo często prowadzone były również zajęcia z matematyki (46,3%) czy zajęcia logopedyczne (38,9%).

- **Rodzaj organizowanych zajęć wyrównawczych.** Wymienione wyżej zajęcia logopedyczne z kolei jako najczęstsze (30,9%) pojawiały się w ramach zajęć wyrównawczych. Poza tymi zajęciami stosunkowo chętnie prowadzone w Działaniu były również zajęcia wyrównawcze z gimnastyki korekcyjnej (24,7%) oraz terapii psychologicznej lub fizycznej (17,9%).
- **Szkolenia / kursy dla nauczycieli.** Zdecydowanie najczęściej wybieranymi szkoleniami, bo w prawie w połowie (49,4%) projektów Działania 3.1, były szkolenia z korzystania z narzędzi TIK. Poza tymi szkoleniami stosunkowo często wybierano również szkolenia z prowadzenia terapii psychologicznej lub fizycznej (21,6%).

W celu oceny wpływu realizacji poszczególnych kategorii działań na poziom efektywności przeprowadzona została analiza statystyczna zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Dla każdego projektu wartości wskaźników projektowych przedstawione zostały jako udział w wartości docelowej ustalonej dla Działania 3.1. Pozwoliło to na uzyskanie informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt. Analogicznie zrelatywizowane zostały nakłady – kwota dofinansowania projektu przedstawiona została jako udział w całkowitej alokacji zaplanowanej w Działaniu 3.1. W ten sposób uzyskana została informacja jaka część planowanych nakładów jest wydatkowana przez projekt. Zrelatywizowany wskaźnik efektywności obliczony został jako stosunek zrelatywizowanych względem wartości docelowych wskaźników oraz zrelatywizowanych względem wielkości alokacji nakładów w projekcie. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wyższa efektywność – korzystniejszy stosunek skali uzyskiwanych efektów do skali ponoszonych nakładów.

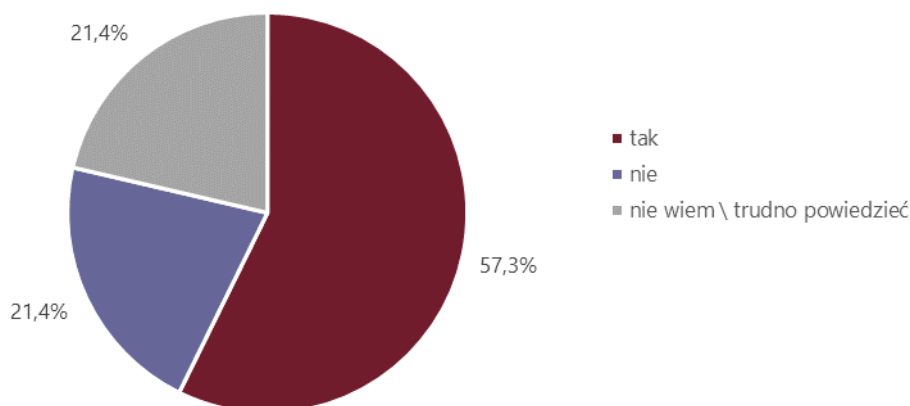
Za pomocą testu Manna-Whitneya i wyliczonego na jego podstawie współczynnika korelacji dwuseryjnej r Glassa zweryfikowany został wpływ realizacji poszczególnych rodzajów działań na poziom efektywności reprezentowany przez wartość obliczonego w opisany wyżej sposób zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Za wartość graniczną współczynnika, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego rodzaju wsparcia na efektywność, przyjęto 0,2. Analizowano wpływ każdego rodzaju działań oddzielnie, a więc porównywane były projekty realizujące dany rodzaj działań w opozycji do projektów jej nie realizujących. Analizą zostały objęte te rodzaje działań, w których co najmniej 10 projektów znajdowało się zarówno wśród realizujących i nierealizujących dane działanie.

Istotny wpływ na efektywność zidentyfikowano w przypadku 2 kategorii działań: budowy, wyposażenia i montażu placu zabaw wraz z bezpieczną nawierzchnią i ogrodzeniem oraz zajęć edukacyjnych dla dzieci rozwijających kompetencje kluczowe oraz umiejętności uniwersalne niezbędne na rynku pracy. W obu przypadkach był to wpływ negatywny, co

oznacza, iż w projektach realizujących te działania efektywność mierzona stosunkiem uzyskiwanych efektów do poniesionych nakładów jest niższa niż w projektach, gdzie takich działań nie podejmowano.

Kolejny element charakterystyki działań podejmowanych w projektach realizowanych w Działaniu 3.1 dotyczy objęcia wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym: z niepełnosprawnością). Dane odnoszące się do tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 14. Objęcie wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Działania 3.1



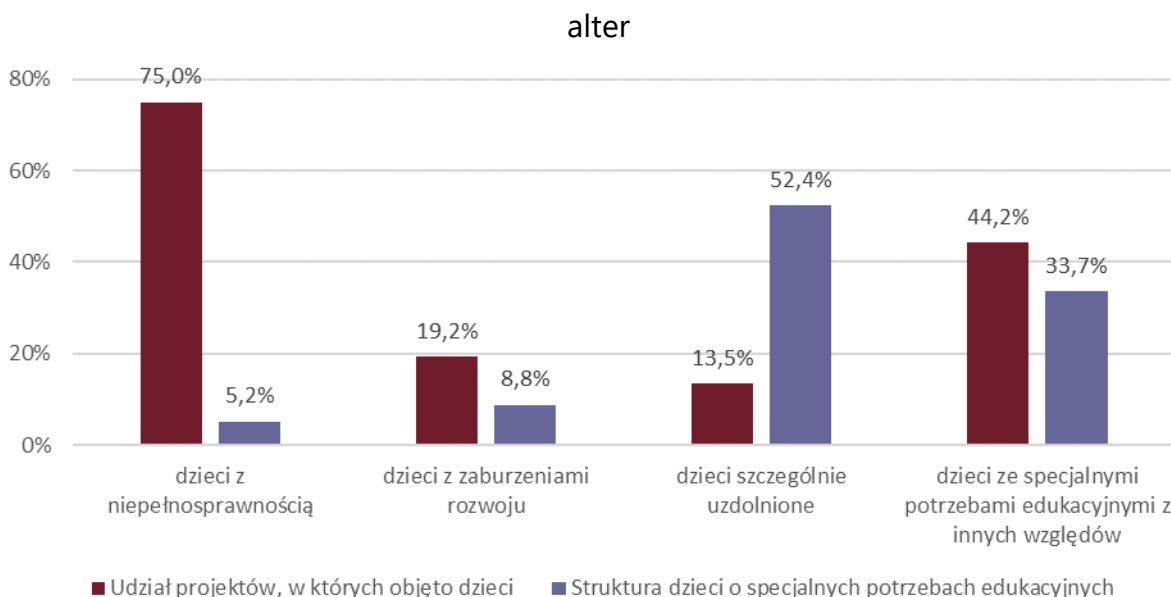
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=103; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Objęcie w projekcie wsparciem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych potwierdziła ponad połowa beneficjentów (57,3%). Brak tego rodzaju wsparcia dotyczy 21,4% przedsięwzięć, taki sam odsetek respondentów reprezentujących realizatorów projektów nie posiadał sprecyzowanej wiedzy w tej kwestii.

Analizując powyższą strukturę odpowiedzi trzeba w szczególności zaakcentować, że oferowane w projektach wsparcie jest przede wszystkim warunkowane diagnozą potrzeb placówek objętych pomocą. Trudno w związku z tym ocenić, czy występowanie w przypadku nieco ponad połowy projektów wsparcia adresowanego do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi winno być traktowane jako sytuacja satysfakcjonująca, czy też skala jest w tym przypadku niewystarczająca. Biorąc pod uwagę logikę dystrybucji wsparcia i to, że zaplanowany zakres zadań projektowych odzwierciedla przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów, to zidentyfikowany stan rzeczy stanowi przede wszystkim rezultat istniejącego zapotrzebowania. Choć oczywiście nie można wykluczyć, że przynajmniej w części przedsięwzięć pomoc dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie została przewidziana pomimo takiego zapotrzebowania.

Uzupełnieniem analizy dotyczącej objęcia wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest uszczegółowienie struktury tego wsparcia ze względu na kategorie dzieci, którym zapewniono pomoc w projekcie. Na poniższym wykresie przedstawiono rzeczoną strukturę w odniesieniu zarówno do projektów, jak i dzieci korzystających ze wsparcia.

Wykres 15. Udział projektów, w których objęto wsparciem określone kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz struktura populacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych objętych wsparciem



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; udział projektów, w których objęto dzieci - n=52, struktura dzieci – n=4921; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, którzy zadeklarowali objęcie wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W analizowanych projektach, w których objęto wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dominuje sytuacja zapewnienia pomocy dzieciom z różnymi rodzajami niepełnosprawności – dotyczy to 75% przedsięwzięć, których realizatorzy zadeklarowali objęcie wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W blisko połowie (44,2%) projektów wsparcie dotyczyło dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z innych względów. Wsparcie dla dzieci z zaburzeniami rozwoju zostało zaoferowane w 19,2% projektów zakładających pomoc dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, natomiast najmniejsza skala występowania dedykowanej pomocy dotyczy dzieci szczególnie uzdolnionych (13,5%).

Inaczej struktura udzielonego wsparcia dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych prezentuje się w odniesieniu do liczby dzieci objętych w projektach taką pomocą. Tutaj wyraźnie dominują dzieci szczególnie uzdolnione, które stanowiły ponad połowę (52,4%) wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym zaoferowano pomoc.

Jak widać, dominacja ta dotyczy więc kategorii dzieci, którym zaoferowano pomoc w relatywnie najmniejszej liczbie projektów. Odwrotna sytuacja dotyczy wsparcia dla dzieci z niepełnosprawnością – choć wsparcie dla tej kategorii dzieci przewidziano w 3/4 projektów, to jednak pod względem liczebności dzieci z tej kategorii objęte pomocą w projektach stanowią jedynie 5,2% wszystkich dzieci, co czyni tę kategorię najsłabiej reprezentowaną.

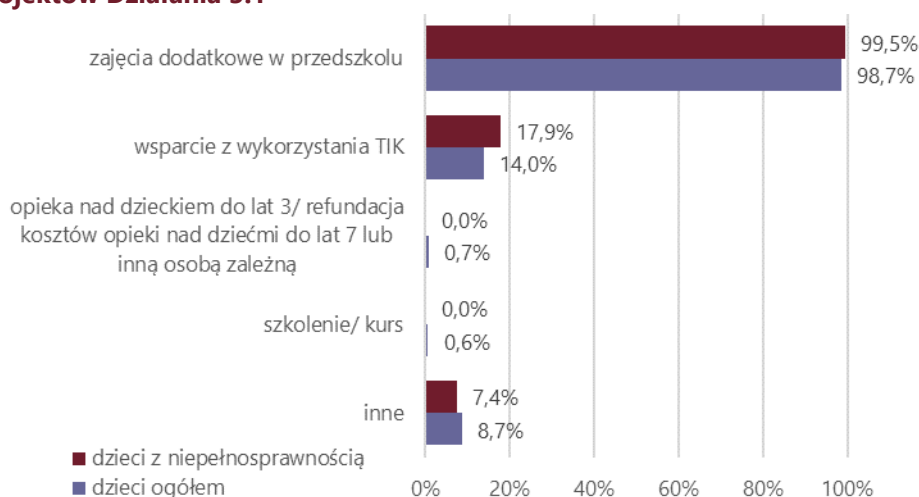
Sytuacja swoistego „rozmijania się” danych odnoszących się do skali występowania w projektach form wsparcia dla określonych kategorii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i liczebności dzieci korzystających z takiej pomocy wynika przede wszystkim ze specyfiki poszczególnych kategorii. To, że bardzo częste objęcie pomocą dzieci z niepełnosprawnością nie przekłada się na ich dużą liczebność wynika po prostu z ich generalnego udziału w populacji dzieci objętych edukacją przedszkolną (czy szerzej – z udziału osób z niepełnosprawnością w całej populacji). Z kolei, jeśli chodzi o dzieci szczególnie uzdolnione, to nawet jeśli wsparcie dla nich przewidziano w mniejszej liczbie projektów, to w ramach poszczególnych przedsięwzięć tego rodzaju pomocą obejmowano relatywnie większą liczbę dzieci.

Zagadnienie objęcia w projektach Działania 3.1 pomocą dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poddano także analizie w oparciu o dane dotyczące ewaluowanych projektów pochodzące z systemu SL2014, gdzie szczególnie skoncentrowano się na identyfikacji skali wsparcia dla osób z niepełnosprawnością. W oparciu o te dane stwierdzić należy, że w Działaniu 3.1 udział projektów obejmujących dzieci z niepełnosprawnością wyniósł 77,3%, co świadczy o relatywnie dużej skali uwzględniania w przedsięwzięciach projektowych kwestii pomocy dla dzieci z niepełnosprawnością. Jeśli natomiast chodzi o udział osób z niepełnosprawnością wśród ogółu dzieci uczestniczących w projektach, to wyniósł on 2,9%. Co istotne, udział osób z niepełnosprawnością wśród dzieci, które zakończyły udział w projektach okazał się być bardzo zbliżony i wyniósł 2,7%. Ta relatywnie niewielka różnica oznacza, że dzieci z niepełnosprawnością objęte wsparciem w Działaniu 3.1 w zdecydowanej większości przeszły cały cykl projektowego wsparcia. Ma to szczególne znaczenie w przypadku wsparcia kierowanego właśnie do tej grupy, gdzie z reguły oferowana pomoc nie ma charakteru jednorazowego, lecz ciągły i warunkiem brzegowym jest skorzystanie z całości zaplanowanego wsparcia. Z drugiej strony, podkreślić należy, że w przypadku projektów w obszarze edukacji, w tym: edukacji przedszkolnej, problem rezygnacji uczestników z udziału w projekcie (w trakcie procesu oferowania pomocy) występuje na mniejszą skalę niż w projektach o otwartej rekrutacji dotyczących rynku pracy, czy integracji społecznej. W przedsięwzięciach realizowanych w ramach placówek edukacyjnych, adresowanych do dzieci uczęszczających do tych podmiotów, ewentualne przypadki rezygnacji będą raczej

odnosić się do przyczyn losowych, nie zaś decyzji o świadomej rezygnacji (podejmowanej w tym przypadku przez rodziców / opiekunów).

Jeśli chodzi o formy wsparcia, którymi objęte zostały dzieci z niepełnosprawnością w ramach projektów Działania 3.1, to zostały one przedstawione na poniższym wykresie, z dodatkowym uwzględnieniem udziału poszczególnych form wsparcia w pomocy kierowanej do wszystkich dzieci uczestniczących w ewaluowanych projektach.

Wykres 16. Formy wsparcia, którymi objęte zostały dzieci ogółem oraz dzieci z niepełnosprawnością w ramach projektów Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; dzieci ogółem – n=28255; dzieci z niepełnosprawnością – n=814; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

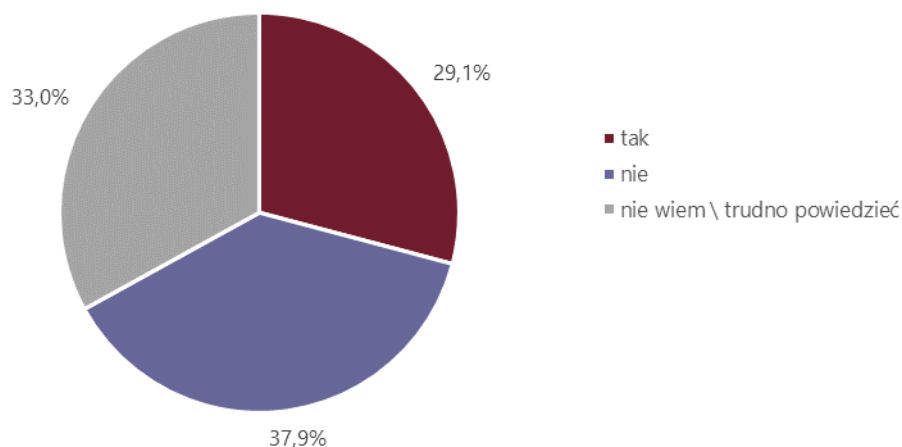
Jak wynika z powyższych danych, rodzaj pomocy kierowanej do dzieci z niepełnosprawnością nie różni się w sposób istotny od charakteru wsparcia adresowanego do wszystkich uczestników. Oczywiście, należy mieć świadomość, że w ramach wskazanych powyżej form wsparcia mogą występować szczegółowe zróżnicowania pomiędzy obiema grupami uczestników, które dotyczą tematyki np. zajęć dodatkowych. Takie szczegółowe profilowanie pomocy jest uzasadnione specyfiką potrzeb dzieci z określonymi rodzajami niepełnosprawności. Z drugiej strony, tak duża zbieżność częstości występowania poszczególnych form wsparcia w każdej z grup oznacza, że w dużej mierze mieliśmy do czynienia z współuczestnictwem dzieci z niepełnosprawnością w zajęciach kierowanych do wszystkich dzieci, co na pewno ma istotne znaczenie integracyjne i wzmacniające.

W badaniu beneficjentów podjęto także kwestię skuteczności działań realizowanych wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi identyfikując korzyści, jakie dzieci te odniosły w efekcie udzielonego w projekcie wsparcia. Respondenci wskazywali w tym przypadku przede wszystkim na takie korzyści jak: uzyskanie wsparcia w formie zindywidualizowanej, podniesienie poziomu kompetencji kluczowych, wyrównanie szans

edukacyjnych, poprawa kondycji psychofizycznej, wzrost poziomu samooceny i poczucia własnej wartości, wzrost poziomu kompetencji społecznych, możliwość objęcia opieką przedszkolną w środowisku przyjaznym sensorycznie, zniwelowanie barier dostępności architektonicznej placówki przedszkolnej.

Problematyka analizy odnoszącej się do Działania 3.1 przewiduje także identyfikację skali stosowania w projektach zindywidualizowanych form wsparcia dzieci. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 17. Stosowanie zindywidualizowanych form wsparcia dzieci w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=103; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Stosowanie zindywidualizowanych form wsparcia cechuje w Działaniu 3.1 mniejsza skala występowania niż ta, którą zidentyfikowano w odniesieniu do obejmowania wsparciem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zindywidualizowane formy wsparcia zastosowano w mniej niż jednej trzeciej projektów (29,1%). Większy (37,9%) okazał się odsetek przedsięwzięć, w której nie uwzględniono indywidualizacji form wsparcia. Jedna trzecia beneficjentów (33%) nie posiadała sprecyzowanej wiedzy na temat stosowania w projekcie zindywidualizowanych form wsparcia.

Jeśli chodzi o liczbę dzieci objętych w ewaluowanych projektach zindywidualizowanymi formami wsparcia, to została ona wskazana przez beneficjentów 24 projektów spośród 30 przedsięwzięć, zadeklarowano realizację tego rodzaju form. Według wskazań respondentów objętych wsparciem w tym zakresie zostało 594 dzieci.

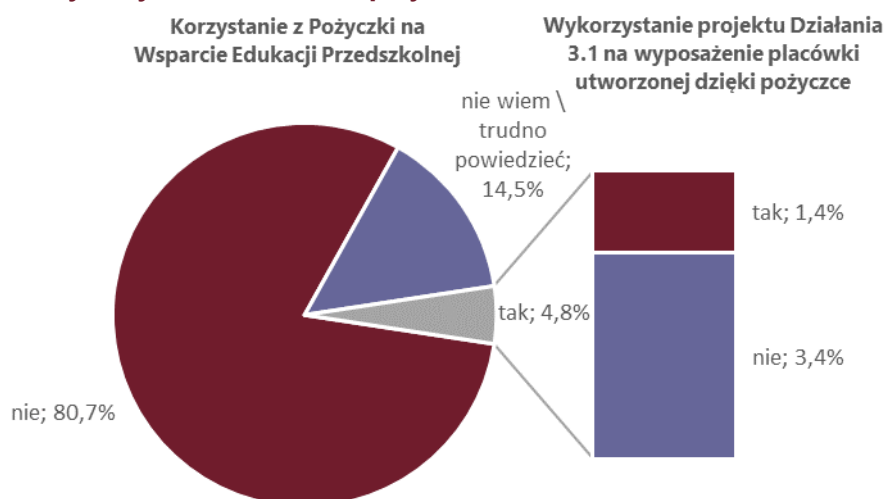
W odniesieniu do stosowania zindywidualizowanych form wsparcia przeprowadzono także analizę efektywności. W przypadku wpływu realizacji zindywidualizowanych form wsparcia na efektywność zastosowano analogiczne podejście do opisanego przy analizie wpływu realizacji poszczególnych form wsparcia na efektywność. Porównywana została w tym przypadku wartość zrelatywizowanego wskaźnika efektywności w projektach, w

których stosowane były zindywidualizowane formy wsparcia dla dzieci oraz tych, gdzie tego rodzaju działania nie były realizowane. Dla każdego projektu wartości wskaźników projektowych przedstawione zostały jako udział w wartości docelowej ustalonej dla Działania 3.1. Pozwoliło to na uzyskanie informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt. Analogicznie zrelatywizowane zostały nakłady – kwota dofinansowania projektu przedstawiona została jako udział w całkowitej alokacji zaplanowanej w Działaniu 3.1. W ten sposób uzyskana została informacja jaka część planowanych nakładów jest wydatkowana przez projekt. Zrelatywizowany wskaźnik efektywności obliczony został jako stosunek zrelatywizowanych względem wartości docelowych wskaźników oraz zrelatywizowanych względem wielkości alokacji nakładów w projekcie. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wyższa efektywność – korzystniejszy stosunek skali uzyskiwanych efektów do skali ponoszonych nakładów.

W wyniku analizy statystycznej uzyskana została wartość współczynnika korelacji dwuseryjnej r Glassa na poziomie 0,009, co oznacza brak wpływu realizacji zindywidualizowanych form wsparcia na efektywność reprezentowaną jako stosunek uzyskanych efektów do ponoszonych nakładów. Sytuację tę należy ocenić pozytywnie, ponieważ zindywidualizowane formy wsparcia są często bardziej kosztochłonne niż grupowe, co mogłoby prowadzić do obniżenia efektywności w projektach, a przeprowadzona analiza wskazuje, iż takie sytuacje nie mają miejsca.

Analizując zakres działań podjętych w ramach projektów dotyczących edukacji przedszkolnej przeprowadzono także identyfikację ewentualnego powiązania realizowanych w Działaniu 3.1 działań dotyczących wyposażenia placówki z faktem wcześniejszego uzyskania Pożyczki na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej. Pożyczka ta jest instrumentem finansowym oferowanym przez Pomorski Fundusz Rozwoju sp. z o.o. z przeznaczeniem na wspieranie projektów mających na celu zwiększenie dostępności miejsc wychowania przedszkolnego w przedszkolach zlokalizowanych na obszarach miejskich województwa pomorskiego.

Wykres 18. Korzystanie z Pożyczki na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej przez beneficjentów Działania 3.1 oraz charakter wykorzystania środków z projektu Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=145

Spośród przedsięwzięć realizowanych w Działaniu 3.1 tylko w 4,8% projektów mieliśmy do czynienia ze skorzystaniem z Pożyczki na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej. Trzeba jednak przy tym pamiętać chociażby o tym, że w ewaluowanej interwencji stosowane były preferencje dla obszarów o niskim poziomie uprzedzskolnienia, co w praktyce dawało większą szansę na uzyskanie pomocy ośrodkom wiejskim, które cechują się mniejszą skalą upowszechnienia edukacji przedszkolnej. Z kolei Pożyczka na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej kierowana była do obszarów miejskich.

Jeśli chodzi o ewentualne wykorzystanie projektu Działania 3.1 na wyposażenie placówki utworzonej dzięki ww. instrumentowi finansowemu, to dotyczy ono mniejszości projektów, w których współwystępuje realizacja projektu w Działaniu 3.1 i skorzystanie z Pożyczki na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej. Tylko w 1,4% wszystkich projektów działania projektowe w ramach ewaluowanej interwencji dotyczące wyposażenia placówki odnosiły się do placówki utworzonej dzięki pomocy oferowanej przez Pomorski Fundusz Rozwoju sp. z o.o., w 3,4% przedsięwzięć takie powiązanie nie występowało.

W badaniu jakościowym potwierdzono generalną trafność interwencji realizowanej w ramach Działania 3.1 RPO WP wskazując, że w kontekście rzeczywistych potrzeb istniejących w regionie duża różnorodność działań możliwych do realizacji stanowiła istotny czynnik osiągniętej skuteczności, jednocześnie umożliwiając dostosowanie zakresu konkretnych projektów do specyfiki potrzeb i deficytów nie tylko lokalnych, ale odnoszących się do konkretnych placówek wychowania przedszkolnego.

Realizacja założonych celów RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Działania 3.1, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Działania 3.1, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach. W przypadku Działania 3.1 przeprowadzono także dodatkowe analizy odnoszące się do: **(a)** określenia tego, w jakim zakresie wsparcie, dzięki zwiększeniu liczby miejsc edukacji przedszkolnej, wpłynęło na wzrost odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (w szczególności na obszarach, na których odsetek ten w okresie realizacji projektów, był poniżej średniej wojewódzkiej), **(b)** oszacowania wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego dotyczącego liczby i udziału miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków UE.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Działania 3.1, które uwzględniają zarówno rzeczywistą (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i szacunkową¹¹ (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach) wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej.

Tabela 4. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 3.1

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
produktu	Liczba dzieci objętych w ramach Programu dodatkowymi zajęciami zwiększającymi ich szanse edukacyjne w edukacji przedszkolnej	24 200	28 745	27 058	118,8%	111,8%
produktu	Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w Programie (RW)	7 574	8 744	7 247	115,4%	95,7%
produktu	Liczba nauczycieli objętych wsparciem w Programie (RW)	1 405	2 062	1 718	146,8%	122,3%

¹¹ Należy w tym miejscu podkreślić, że ze względu na – wspomniany wcześniej – fakt zawierania kolejnych umów z ostatniego konkursu dot. Działania 3.1, szacunkowa (a następnie – rzeczywista) realizacja będzie wyższa.

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
rezultatu	Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu	1 100	1 995	1 472	181,4%	133,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

Jak wynika z powyższych danych – bazując na danych wskaźnikowych – stwierdzić należy, że cele Działania 3.1 zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu zostały zrealizowane i to w stopniu większym niż założono na etapie planowania interwencji. Potwierdzeniem tego jest, nie tylko szacunkowa, ale także rzeczywista realizacja wszystkich obowiązujących dla Działania 3.1 wskaźników postępu rzeczowego na poziomie przekraczającym 100%. Najwyższy stopień realizacji dotyczy wskaźnika rezultatu „Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu”, którego stopień realizacji w wariantcie szacowanym przekroczył ponad dwukrotnie założoną wartość docelową. Również wartość docelowa wskaźnika produktu dotyczącego uczestnictwa nauczycieli w ewaluowanych projektach, tj. wskaźnika „Liczba nauczycieli objętych wsparciem w Programie” została w istotny sposób przekroczona. Przekroczenie (tak w wariantcie szacowanym, jak i rzeczywistym) założonych wartości docelowych odnosi się także do dwóch pozostałych wskaźników dla Działania 3.1: „Liczba dzieci objętych w ramach Programu dodatkowymi zajęciami zwiększającymi ich szanse edukacyjne w edukacji przedszkolnej” oraz „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w Programie”.

W badaniu jakościowym zwrócono uwagę, że sytuacja przekroczenia założonych wartości docelowych wskaźników projektowych to w istotnym stopniu wypadkowa dużego zainteresowania jednostek samorządu terytorialnego i podejścia stosowanego przez IZ, by równomiernie wspierać proces tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego oraz atrakcyjnej oferty zajęciowej w placówkach wychowania przedszkolnego. Zaakcentowano również fakt, że obszar edukacji, a więc także sfera edukacji przedszkolnej, cechuje się dużym potencjałem absorpcyjnym, co sprawia, że system edukacji przedszkolnej jest w stanie wchłoniąć bardzo dużą pulę środków finansowych. Nie bez znaczenia był także fakt, że na realizację zadań w ewaluowanym obszarze dokonywano przesunięć zaoszczędzonych środków finansowych.

Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono w

poniższej tabeli, która przedstawia strukturę wskazań beneficjentów odnośnie tych czynników, które oddziaływały na efekty projektu w sposób pozytywny, negatywny lub neutralny. Analiza tej struktury pozwala zidentyfikować najistotniejsze czynniki, które wpływały – poprzez oddziaływanie na osiągnięte w projektach efekty – na realizację celów interwencji w ramach konkretnych przedsięwzięć.

Tabela 5. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach Działania 3.1

	negatywny wpływ	brak istotnego wpływu	pozytywny wpływ	nie wiem \ trudno powiedzieć	nie dotyczy
Skala biurokracji w trakcie realizacji projektu	46,6%	32,0%	11,7%	9,7%	0,0%
Wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu	43,7%	31,1%	9,7%	12,6%	2,9%
Pandemia COVID-19	34,0%	9,7%	1,0%	4,9%	50,5%
Częstość zmian interpretacji/wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych	26,2%	43,7%	10,7%	17,5%	1,9%
Sytuacja na rynku pracy	23,3%	35,0%	1,0%	19,4%	21,4%
Moment czasowy podpisywania umowy projektu	17,5%	46,6%	24,3%	11,7%	0,0%
Wydarzenia losowe	17,5%	40,8%	1,9%	18,4%	21,4%
Stopień trudności pozyskania pozwoleń i innych wymagań związanych z realizacją projektu	16,5%	42,7%	9,7%	12,6%	18,4%
Zastosowanie zamówień publicznych w projekcie	15,5%	30,1%	23,3%	9,7%	21,4%
Zmiany w przepisach prawa	15,5%	49,5%	2,9%	22,3%	9,7%
Charakter wytycznych Instytucji Zarządzającej (dokumentów przygotowanych przez Urząd, charakteryzujących system wdrażania RPO)	13,6%	43,7%	25,2%	17,5%	0,0%
Sytuacja zdrowotna uczestników projektów	10,7%	41,7%	14,6%	20,4%	12,6%
Problemy z okresowym rozliczaniem projektu	8,7%	49,5%	8,7%	11,7%	21,4%
Realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów – skala efektów przeszacowania lub niedoszacowania	6,8%	33,0%	34,0%	22,3%	3,9%
Przebieg współpracy z wykonawcami	6,8%	18,4%	67,0%	7,8%	0,0%
Zmiany w krajowej polityce społecznej (między innymi Program 500+)	5,8%	41,7%	14,6%	13,6%	24,3%
Ilość osób zaangażowana w realizację projektu	3,9%	17,5%	71,8%	6,8%	0,0%
Przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu (IZ / IP)	3,9%	14,6%	72,8%	8,7%	0,0%
Przebieg współpracy z partnerami	3,9%	17,5%	43,7%	3,9%	31,1%
Szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt	2,9%	19,4%	72,8%	4,9%	0,0%
Ilość posiadanych środków na wkład własny,	1,9%	24,3%	48,5%	17,5%	7,8%
Płynność finansowa Państwa organizacji	1,9%	18,4%	48,5%	12,6%	18,4%
Poziom kwalifikacji personelu projektu	1,0%	5,8%	89,3%	3,9%	0,0%
Poziom zapotrzebowania na pomoc wśród potencjalnych odbiorców wsparcia	1,0%	30,1%	41,7%	18,4%	8,7%
Wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia	1,0%	35,0%	39,8%	16,5%	7,8%
Posiadana zdolność kredytowa	0,0%	21,4%	19,4%	15,5%	43,7%
Wiek uczestników projektów	0,0%	40,8%	40,8%	9,7%	8,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=103; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

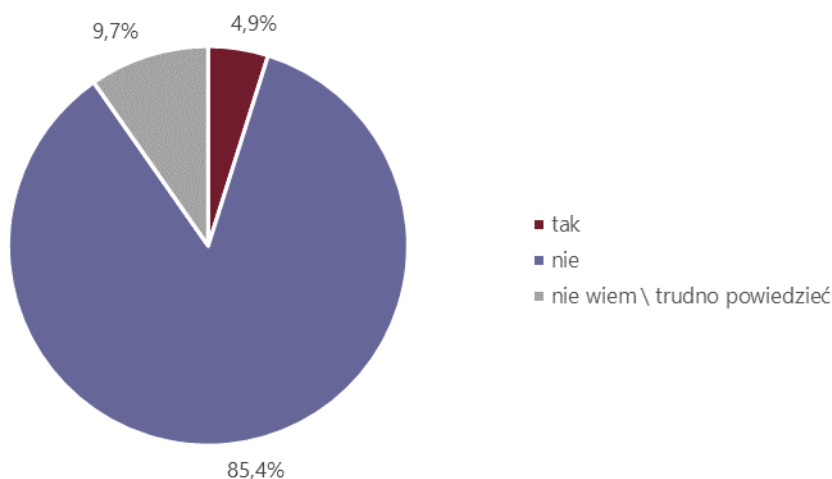
Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki wspomagające osiągnięcie założonych efektów w projektach, to – w opinii beneficjentów kluczowe znaczenie miały: poziom kwalifikacji personelu projektu (89,3% wskazań), przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu – IZ/IP i szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt (po 72,8%), ilość osób zaangażowana w realizację projektu (71,8%) oraz przebieg współpracy z wykonawcami (67%).

W przypadku czynników mających negatywny wpływ na osiągnięcie założonych efektów dominujące znaczenie okazały się natomiast mieć: skala biurokracji w trakcie realizacji projektu (46,6% wskazań), wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu (43,7%) oraz pandemia COVID-19 (34%), choć w tym ostatnim przypadku pamiętać należy, że oddziaływanie tego czynnika mogło siłą rzeczy odnosić się tylko do projektów realizowanych w czasie kryzysu pandemicznego.

Bez względu na to, jakie czynniki były najczęściej wskazywane przez respondentów trzeba dodatkowo zauważyć, że beneficjenci w większym stopniu identyfikowali czynniki oddziałujące na osiągnięcie efektów w projektach pozytywnie niż negatywnie.

Potwierdzeniem tego jest występowanie generalnie większych odsetków wskazań w odniesieniu do poszczególnych czynników o wpływie pozytywnym. Oznacza to, że w odniesieniu do zdecydowanej większości czynników łatwiej było respondentom dostrzec ich pozytywny wpływ na realizowane przedsięwzięcie (lub nie dostrzegać żadnego istotnego wpływu) niż zauważać wpływ negatywny. Świadczy to o tym, że w opinii beneficjentów projekty w Działaniu 3.1 były w relatywnie niewielkim stopniu „obciążane” istotnymi zagrożeniami i problemami realizacyjnymi, które zagrażałyby osiągnięciu zaplanowanych efektów. Skrajnym, a jednocześnie skonkretyzowanym, wariantem takich zagrożeń byłoby występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników projektowych. Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące skalę tego zjawiska.

Wykres 19. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=103; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Jak wynika z powyższych danych, tylko w blisko co dwudziestym projekcie Działania 3.1 (4,9%) beneficjenci potwierdzili występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników. Jest to więc dodatkowe potwierdzenie wcześniejszego wniosku o relatywnie niewielkiej skali występowania czynników, które miałyby negatywny wpływ na przebieg i efekty ewaluowanych projektów.

W celu oceny wpływu poszczególnych czynników na poziom realizacji celów szczegółowych Działania 3.1 przeprowadzona została dodatkowa analiza zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego. Został on obliczony poprzez ujęcie wartości wskaźników projektowych jako udziału w wartości docelowej ustalonej dla danego wskaźnika w Działaniu 3.1. Udziały uzyskane dla poszczególnych wskaźników zostały uśrednione dla poszczególnych projektów. Pozwoliło to na uzyskanie zunifikowanej informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt, innymi słowy jak duży jest jej wkład w realizację celów Działania 3.1. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wkład ten jest wyższy.

Za pomocą technik analizy statystycznej zweryfikowany został wpływ poszczególnych czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego obliczonego w opisany wyżej sposób. Wyniki analizy przedstawione zostały w poniższej tabeli. Za wartość graniczną współczynników, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego czynnika na skalę wkładu w realizację celu Działania 3.1, przyjęto 0,2.

Tabela 6. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 3.1

Czynnik	Miara wpływu	Charakter wpływu
rok rozpoczęcia realizacji	rho Spermana	➔
typ obszaru realizacji	rho Spermana	➔
wielkość projektu (mierzona wartością projektu)	rho Spermana	⬆️
liczba zastosowanych form wsparcia	rho Spermana	➔
forma prawna beneficjenta	epsilon-kwadrat	⬆️
realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19	r Glassa	➔
realizacja projektu w partnerstwie	r Glassa	➔
realizacja projektu na rzecz uczniów	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci/uczniów niepełnosprawnych	r Glassa	➔
realizacja projektu na rzecz nauczycieli	r Glassa	⬆️
realizacja projektu na rzecz dzieci \ uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	r Glassa	➔
prowadzenie doskonaleni kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	r Glassa	-
stosowanie zindywidualizowanych formy wsparcia dzieci	r Glassa	➔
realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza	r Glassa	-
występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartości docelowych wskaźników	r Glassa	⬆️
występowanie wpływu pandemii COVID-19 sposób i zakres realizacji projektu	r Glassa	⬇️
występowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków	r Glassa	⬇️
występowanie problemów na etapie oceny projektów	r Glassa	➔
występowanie problemów na etapie zawierania umów o dofinansowanie	r Glassa	➔
występowanie problemów na etapie realizacji działań projektowych	r Glassa	➔
występowanie problemów na etapie rozliczania projektów / składanie wniosków o płatność	r Glassa	➔

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami oraz danych SL2014 ⬆️ - pozytywny wpływ, ⬇️ - negatywny wpływ, ➔ - brak wpływu, „ - ” – brak możliwości przeprowadzenia analizy

Spośród analizowanych czynników 6 ma istotny wpływ na poziom wkładu projektów w realizację celu Działania 3.1. Są to:

- wielkość projektu (mierzona wartością projektu), której wpływ jest pozytywny – im większy projekt, tym większy ma wkład w realizację celu Działania,
- forma prawna beneficjenta, w przypadku której zależność polega na większym wkładzie w realizację celu projektów realizowanych przez JST i organizacje pozarządowe, a mniejszym w przypadku projektów podmiotów prywatnych,
- realizacja projektu na rzecz nauczycieli, której wpływ jest pozytywny – w projektach realizowanych na rzecz tej grupy wkład w realizację celu Działania jest wyższy,

- występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartości docelowych wskaźników – wpływ pozytywny, który można by zinterpretować jako fakt, iż problemy z realizacją wskaźników dotyczą projektów, które stanowią wyższy wkład w realizację celu Działania, a więc tych, w których realizowane są wyższe wartości wskaźników,
- występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji, którego oddziaływanie jest negatywne, co oznacza niższy wkład w realizację celu Działania w projektach, w których zadeklarowano wpływ pandemii COVID-19,
- występowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków, którego wpływ jest negatywny, co oznacza niższy wkład w realizację celu Działania w projektach, w których zadeklarowano występowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków.

Jak wspomniano na wstępie niniejszej części, ocena realizacji założonych celów RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej objęła także pogłębioną analizę w dwóch szczegółowych aspektach. Pierwszy z nich dotyczy określenia tego, w jakim zakresie wsparcie, dzięki zwiększeniu liczby miejsc edukacji przedszkolnej, wpłynęło na wzrost odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (w szczególności na obszarach, na których odsetek ten w okresie realizacji projektów, był poniżej średniej wojewódzkiej). W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego w wyniku realizacji projektów Działania 3.1 w gminach poniżej i powyżej średniej wojewódzkiej odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.

Tabela 7. Tworzenie miejsc wychowania przedszkolnego w wyniku realizacji projektów Działania 3.1 w gminach poniżej i powyżej średniej wojewódzkiej odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym

Gminy poniżej / powyżej średniej woj. odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym	Liczba gmin bez utworzonych miejsc	Liczba gmin z utworzonymi miejscami w wyniku wsparcia	Liczba gmin RAZEM	% gmin z utworzonymi miejscami	Liczba utworzonych miejsc
gminy poniżej średniej	47	46	93	49,5%	2159
gminy powyżej średniej	8	22	30	73,3%	5088
RAZEM	55	68	123	55,3%	7247

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS BDL oraz danych SL2014 stan na 16.02.2022 r.

W woj. pomorskim gminy, w których odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym jest niższy niż średnia dla całego województwa, dominują – wśród 123 wszystkich pomorskich gmin aż w 93 poziom uprzedzskolnienia jest niższy niż poziom ogólnowojevodzki. W grupie tych gmin, w blisko połowie (49,5%) zostały w ramach

wsparcia realizowanego w Działaniu 3.1 utworzone miejsca wychowania przedszkolnego. Z kolei w 30 gminach, w których odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym jest wyższy niż średnia wojewódzka, w aż 73,3% mamy do czynienia z utworzeniem miejsc wychowania przedszkolnego w rezultacie zrealizowanej interwencji. Co więcej, to właśnie w tych gminach liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego jest ponad dwukrotnie większa niż w gminach o poziomie uprzedzkolnienia niższym niż poziom ogólnowojewódzki (5088 utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego wobec 2159).

Innymi słowy, pomimo stosowania preferencji projektowych w zakresie kierunkowania wsparcia w taki sposób, by priorytetowo traktować obszary o niższym poziomie uprzedzkolnienia, pomoc trafiła w dużym stopniu do tych gmin, gdzie ów poziom był wyższy niż średnia ogólnowojewódzka. Takiego stanu rzeczy nie należy jednak traktować jako niepowodzenia ewaluowanej interwencji, jeśli weźmiemy pod uwagę nie tylko odmienną potencjałów poszczególnych jednostek gminnych, ale także istotne różnicowanie w skali potrzeb dotyczących tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego. Przykładowo, w dużych ośrodkach miejskich, które cechuje relatywnie wysoki poziom uprzedzkolnienia, nadal występować mogą istotne deficyty w ofercie placówek wychowania przedszkolnego. Deficyty te będą odzwierciedleniem nie tylko niewystarczającej podaży miejsc wychowania przedszkolnego, ale także wysokiego (i rosnącego) zapotrzebowania na nie. Z kolei na obszarach wiejskich, gdzie podaż miejsc wychowania przedszkolnego jest obiektywnie mniejsza, relatywnie mniejsza może być także skala bieżących potrzeb (co wynika np. z odmiennych form dominujących aktywności zawodowych rodziców, czy generalnego stosunku do edukacji przedszkolnej).

Uzupełnieniem powyższych informacji obrazujących ogólne oddziaływanie interwencji na tworzenie miejsc wychowania przedszkolnego są szczegółowe dane dotyczące zmiany odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r. w wyniku realizacji projektów Działania 3.1.

Tabela 8. Zmiana odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r. w wyniku realizacji projektów Działania 3.1

Nazwa gminy	Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r.	Liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego	Zmiana odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w wyniku wsparcia
Trąbki Wielkie	57,2%	200	37,5%
Suchy Dąb	89,5%	61	33,7%
Trzebielino	65,0%	44	32,1%
Bobowo	73,3%	40	26,7%
Pruszcz Gdański - gmina wiejska	89,0%	370	25,9%
Chmielno	63,5%	105	25,4%
Kościerzyna - gmina miejska	102,4%	269	25,3%
Reda	79,2%	306	24,7%
Smołdzino	57,6%	28	23,7%
Puck - gmina miejska	103,6%	101	22,5%
Pszczółki	64,6%	75	19,0%
Puck - gmina wiejska	57,4%	232	18,4%
Linia	58,8%	60	18,3%
Osiek	44,9%	16	18,0%
Władysławowo	63,4%	110	16,8%
Czarna Dąbrówka	61,3%	46	16,8%
Skarszewy	69,1%	119	16,7%
Gdańsk	85,2%	2753	16,4%
Krokowa	58,1%	85	15,7%
Lipusz	77,2%	27	14,7%
Sulęczyno	63,9%	42	14,4%
Dębica Kaszubska	72,2%	61	14,4%
Dziemiany	58,4%	26	13,2%
Kobylnica	56,6%	61	12,6%
Kartuzy	87,0%	203	12,3%
Sztum	70,1%	90	11,9%
Ustka - gmina miejska	96,4%	61	11,4%
Żukowo	79,8%	202	11,4%
Cedry Wielkie	67,1%	34	11,2%
Tuchomie	78,2%	19	10,6%
Starogard Gdański - gmina wiejska	57,3%	75	10,5%
Gniewino	56,1%	41	10,4%
Przywidz	52,1%	23	8,8%
Smętowo Graniczne	48,8%	20	7,8%
Stegna	74,1%	28	6,7%
Somonino	54,4%	35	6,5%
Dziergoń	57,3%	24	6,4%
Sadlinki	61,5%	15	5,7%
Starogard Gdański - gmina miejska	75,5%	117	5,4%
Bytów	90,8%	56	5,3%
Gniew	66,5%	35	5,3%
Kwidzyn - gmina wiejska	67,1%	25	5,2%
Lębork	90,3%	63	4,5%
Kwidzyn - gmina miejska	87,2%	72	4,3%
Pruszcz Gdański - gmina miejska	85,6%	59	4,0%

Nazwa gminy	Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r.	Liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego	Zmiana odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w wyniku wsparcia
Stare Pole	75,4%	8	3,9%
Chojnice - gmina miejska	88,1%	60	3,6%
Luzino	50,7%	30	3,5%
Miastko	72,3%	25	3,2%
Słupsk - gmina miejska	92,8%	98	3,1%
Kępice	73,6%	10	3,1%
Człuchów - gmina wiejska	49,8%	15	3,0%
Nowa Wieś Lęborska	61,6%	18	2,9%
Kosakowo	72,9%	17	2,8%
Szemud	74,6%	25	2,6%
Kościerzyna - gmina wiejska	64,2%	21	2,6%
Gdynia	84,9%	199	2,3%
Zblewo	63,4%	12	2,2%
Ryjewo	73,7%	5	2,0%
Malbork - gmina miejska	94,4%	28	2,0%
Tczew - gmina miejska	84,2%	48	1,9%
Potęgowo	55,0%	5	1,7%
Łęczyce	66,6%	10	1,6%
Wejherowo - gmina miejska	76,3%	35	1,4%
Rumia	87,7%	25	1,3%
Kolbudy	100,1%	9	1,2%
Przodkowo	52,5%	4	0,8%
Wejherowo - gmina wiejska	63,0%	7	0,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS BDL oraz danych SL2014 stan na 16.02.2022 r.

We wszystkich analizowanych gminach nastąpił wzrost liczby miejsc wychowania przedszkolnego, przy czym skala zidentyfikowanej zmiany jest mocno zróżnicowana – od 0,5% do 37,5%. Powyższe dane potwierdzają także wyraźną odmienną sytuację w gminach o różnej wielkości. W dużych ośrodkach miejskich bardzo znacząca liczba miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w rezultacie wsparcia z Działania 3.1 niekoniecznie musi skutkować bardzo dużą zmianą w zakresie dostępności miejsc wychowania przedszkolnego. Z kolei w ośrodkach mniejszych, nawet relatywnie niewielka liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego może generować istotną zmianę w obszarze dostępności edukacji przedszkolnej. Jest to istotny wniosek nie tylko w kontekście kierunkowania pomocy w określonych częściach województwa, ale także świadomości, że projekty mniej istotne z perspektywy regionalnej (cechujące się mniejszym wkładem w ogólną skalę osiągnięcia wskaźników programowych) mogą mieć duże znaczenie na poziomie lokalnym (jako przedsięwzięcia generujące relatywnie dużą zmianę w danym obszarze problemowym).

Drugi szczegółowy aspekt analizy realizacji założonych celów RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej dotyczy stopnia osiągnięcia wskaźnika rezultatu

długoterminowego, jakim jest „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS”. Dane dotyczące tego wskaźnika udało się zgromadzić w odniesieniu do 55 spośród 58 projektów, które kwalifikowały się do pomiaru niniejszego wskaźnika (co stanowi 94,8% wszystkich przedsięwzięć objętych pomiarem). W wyniku dokonanego pomiaru stwierdzono, że liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS stanowi 100% utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego – nie miały miejsca sytuacje likwidacji utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego. Mamy więc do czynienia nie tylko z bardzo wysokim stopniem realizacji założonych celów RPO WP w obszarze edukacji przedszkolnej, czego potwierdzeniem są – analizowane wcześniej – dane wskaźnikowe odnoszące się do wskaźników produktu i rezultatu, ale także z ich trwałością (przynajmniej w odniesieniu do jednego z celów szczegółowych interwencji, jakim była zwiększona liczba trwałych miejsc edukacji przedszkolnej).

Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki, które – w opinii respondentów – pozwoliły na zapewnienie trwałości miejsc wychowania przedszkolnego, to były to przede wszystkim takie elementy jak: odpowiednia jakość i adekwatność zajęć w ramach edukacji przedszkolnej, duże zapotrzebowanie lokalne w zakresie edukacji przedszkolnej, wykwalifikowana i zaangażowana kadra placówki przedszkolnej, wysoki standard infrastrukturalny przedszkola, wsparcie finansowe organu prowadzącego.

W poniższej tabeli przedstawiono szczegółowe dane dotyczące wartości wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS” ogółem oraz dla poszczególnych części woj. pomorskiego.

W kontekście powyższych danych należy przede wszystkim zauważyć, że choć w ramach Działania 3.1 mieliśmy do czynienia z preferencjami projektowymi dla przedsięwzięć na obszarach o odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym poniżej średniej wojewódzkiej, co w praktyce oznacza przede wszystkim obszary wiejskie, to jednak jeśli chodzi o liczebność bezwzględnie trwale funkcjonujących miejsc wychowania przedszkolnego, dominujące (choć nie w stopniu bardzo dużym) znaczenie mają obszary miejskie. Na obszarach miejskich potwierdzono funkcjonowanie 1480 miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w oparciu o finansowanie ze środków EFS, podczas gdy na obszarach wiejskich liczba ta wyniosła 1187 miejsc. Ze względu na fakt, że na poziomie całej interwencji mamy do czynienia z funkcjonowaniem 2 lata po uzyskaniu dofinansowania wszystkich miejsc wychowania przedszkolnego, nie można tutaj mówić o różnicowaniach między obszarami miejskimi i wiejskimi w skuteczności realizacji omawianego wskaźnika. Istniejące różnicowanie w osiągniętej wartości liczbowej wynika natomiast częściowo z faktu, że liczba miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych

na obszarach miejskich w ramach Działania 3.1 była większa, co z kolei wynika z istniejących w woj. pomorskim różnic w liczebności mieszkańców obszarów miejskich i wiejskich.

Tabela 9. Wartość wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS”

Typ obszaru	Wartość wskaźnika
podregion gdański	1433
podregion trójmiejski	471
podregion starogardzki	370
podregion chojnicki	248
podregion słupski	145
obszary miejskie	1480
obszary wiejskie	1187
Obszar Metropolitalny Gdańsk-Gdynia-Sopot	1796
obszary pozostałe	871
Ogółem	2667

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=55; pytanie zadawane beneficjentom Działania 3.1, którzy realizowali wskaźnik „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w programie”, a ich projekty zostały zakończone do 30 czerwca 2019 r.

Powyższe dane potwierdzają także występowanie bardzo dużego zapotrzebowania w Obszarze Metropolitalnym Gdańsk-Gdynia-Sopot, gdzie liczba funkcjonujących nadal miejsc wychowania przedszkolnego stanowi ponad 2/3 wszystkich miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS.

Stopień realizacji wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS” poddano także analizie w podziale na poszczególne gminy, z uwzględnieniem ich podziału na gminy: wiejskie, miejskie i miejsko-wiejskie.

Tabela 10. Wartość wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS” na terenie gmin wiejskich, miejskich i miejsko-wiejskich

Typ gminy / nazwa gminy	Wartość wskaźnika
Gminy miejskie	1110
Gdańsk	411
Kościerzyna	190
Puck	101
Tczew	87
Kwidzyn	72
Gdynia	60
Pruszcz Gdański	52

Typ gminy / nazwa gminy	Wartość wskaźnika
Lębork	48
Reda	31
Malbork	28
Ustka	25
Chojnice	5
Gminy wiejskie	1079
Pruszcz Gdański	480
Pszczółki	75
Chmielno	70
Puck	62
Sulęcyno	42
Trąbki Wielkie	42
Trzebielino	40
Somonino	35
Smołdzino	28
Lipusz	27
Kwidzyn	25
Szemud	25
Kościerzyna	21
Luzino	20
Smętowo Graniczne	20
Kosakowo	17
Osiek	16
Łęczyce	10
Stare Pole	8
Przodkowo	6
Chojnice	5
Tuchomie	4
Kolbudy	1
Gminy wiejsko-miejskie	478
Żukowo	174
Kartuzy	165
Sztum	75
Miastko	25
Dzierzgoń	24
Gniew	15
Ogółem	2667

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=55; pytanie zadawane beneficjentom Działania 3.1, którzy realizowali wskaźnik „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w programie”, a ich projekty zostały zakończone do 30 czerwca 2019 r.

Jeśli chodzi o liczbową wartość analizowanego wskaźnika to okazała się ona niemalże identyczna w gminach wiejskich i miejskich, wynosząc odpowiednio: 1079 i 1110 miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze

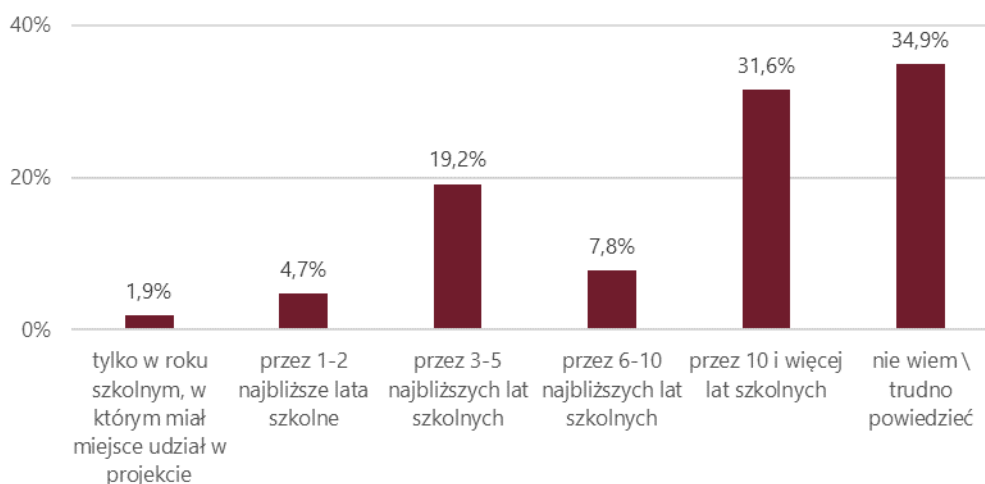
środków EFS. W gminach o charakterze wiejsko-miejskim potwierdzono natomiast trwałe funkcjonowanie 478 miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych dzięki wsparciu z Działania 3.1.

W badaniu jakościowym zwrócono uwagę, że dotychczasowa trwałość miejsc wychowania przedszkolnego nie jest ostatecznym pułapem możliwej do osiągnięcia trwałości (co jest uprawnionym wnioskiem tym bardziej, jeśli uwzględnimy obecny poziom trwałości odnoszący się do funkcjonujących miejsc wychowania przedszkolnego). Czynnikiem, który będzie tutaj odgrywać istotną rolę będzie nie tylko popyt na usługi świadczone przez placówki wychowania przedszkolnego, ale także jakość tych usług. Przy utrzymaniu ich wysokiej jakości zminimalizowane zostanie ryzyko nieutrzymania utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego.

Trwałość wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej była już podejmowana w poprzednich częściach niniejszego podrozdziału. Dotychczasowa analiza potwierdziła relatywnie wysoki poziom trwałości chociażby w aspekcie wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności przez pracowników placówek objętych wsparciem w Działaniu 3.1 oraz funkcjonowania w okresie 2 lat po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS wszystkich utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego. W tej części uzupełniono wnioski z powyższych analiz koncentrując się bezpośrednio na zagadnieniu antycypowanej trwałości ewaluowanego wsparcia. W tym celu poproszono uczestników projektów będących pracownikami placówek objętych wsparciem w Działaniu 3.1 o oszacowanie przewidywanego czasu przydatności w procesie nauczania wiedzy / umiejętności, które zdobyli dzięki uczestnictwu w ewaluowanych projektach.

Wykres 20. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=202; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali wykorzystywanie wiedzy / umiejętności w nauczaniu

Choć ponad 1/3 badanych (34,9%) trudno było oszacować okres trwałości nabytej wiedzy i umiejętności, to wśród tych respondentów, którzy dokonali takiego oszacowania dominuje przekonanie o relatywnie dużej trwałości, tj. wynoszącej 10 lat i więcej – na taki okres przydatności w procesie nauczania wiedzy / umiejętności zdobytych dzięki projektowi wskazało 31,6% badanych. Blisko co piąty uczestnik (19,2%) przewiduje, że nabyta wiedza i umiejętności będą mogły być przez niego wykorzystywane w nauczaniu przez 3-5 lat szkolnych, a 7,8% respondentów wskazało na okres trwałości wynoszący 6-10 najbliższych lat szkolnych. Wskazania odnoszące się do najkrótszych okresów trwałości (tylko rok szkolny, w którym miał miejsce udział w projekcie lub 1-2 najbliższe lata szkolne) cechuje już wyraźnie mniejsza częstość.

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej i czynników ją warunkujących była także podejmowana w badaniu jakościowym. Podkreślano w tym przypadku przede wszystkim uwarunkowanie trwałości efektów rzetelnością wcześniejszej diagnozy potrzeb, która pozwala na możliwie najbardziej trafne zaplanowanie działań projektowych.

Trafność i efektywność preferencji projektowych stosowanych w obszarze edukacji przedszkolnej

W przypadku interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej stosowano określone preferencje projektowe. W przypadku działań dotyczących tworzenia trwałych miejsc edukacji przedszkolnej preferencje dotyczyły projektów, które: realizowane są w partnerstwie kilku samorządów (np. gmina-gmina, powiat-gmina) lub w formule partnerstwa publiczno-prywatnego/publiczno-społecznego; uzgodnione w ramach

Zintegrowanych Porozumień Terytorialnych; identyfikowane i realizowane z wykorzystaniem elementów podejścia oddolnego, integrującego aktywności wielu podmiotów w ujęciu wielosektorowym w oparciu o wspólną strategię działania; zapewniające trwałość efektów poprzez utrzymanie przez organy prowadzące wspartych w ramach projektów struktur przedszkolnych w liczbie odpowiadającej faktycznemu i prognozowanemu zapotrzebowaniu na tego typu usługi co najmniej przez okres odpowiadający okresowi realizacji projektu.

W przypadku powyższej grupy preferencji projektowych należy pozytywnie ocenić zastosowanie podejścia bazującego przede wszystkim na kierunkowaniu wsparcia w taki sposób, by uwzględniało ono możliwie najwięcej lokalnych uwarunkowań wspierania rozwoju edukacji przedszkolnej i lokalnych interesariuszy. Takie podejście traktować można – po pierwsze – jako instrument zapewnienia rzetelności i kompleksowości diagnozy potrzeb, gdyż ograniczone zostaje ryzyko, że diagnoza (przygotowywana w oderwaniu od potrzeb i oczekiwań różnych kategorii interesariuszy) nie będzie odzwierciedlała rzeczywistego charakteru i skali lokalnych potrzeb dotyczących tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego. Warto przy tym zauważyć, że przewidziane preferencje projektowe dotyczące tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego, a które dotyczą kooperacji różnych podmiotów uwzględniają relacje wykraczające poza obszar gminy i obejmujące współpracę pomiędzy daną gminą a powiatem. Taki wariant preferencji projektowych pozwala w bardziej całościowy sposób identyfikować realne zapotrzebowanie na nowe miejsca wychowania przedszkolnego na danym obszarze (np. niwelując zniekształcenia diagnozy wynikające z nieuwzględniania skali uczęszczania dzieci z danej gminy do placówek wychowania przedszkolnego w gminach sąsiednich).

Po drugie, preferowanie przedsięwzięć włączających różne kategorie podmiotów (także w wymiarze międzysektorowym) traktować należy jako narzędzie zapewnienia trwałości efektów projektu, gdyż ograniczone zostaje ryzyko niezachowania trwałości (lub jej utrzymania tylko w czasie obligatoryjnego okresu trwałości) np. ze względu na zakończenie działalności przez pojedynczy podmiot realizujący dofinansowane przedsięwzięcie.

Z kolei w ramach wdrażania kompleksowego wspomaganie przedszkoli preferencje dotyczyły projektów, które obejmowały działania skierowane do nauczycieli, dzieci oraz ich rodziców/opiekunów prawnych, które mają charakter partnerski (w tym: przede wszystkim realizowane przez organy prowadzące szkoły / przedszkola z co najmniej jednym spośród następujących podmiotów: organizacje pozarządowe, instytucje edukacyjne/szkoły wyższe, instytucje kultury) i są realizowane z wykorzystaniem technologii i usług cyfrowych. Zastosowany katalog preferencji należy ocenić jako trafny w kontekście zapewnienia kompleksowości pomocy. Kompleksowość tę warunkują w tym przypadku: (a) preferowanie przedsięwzięć, w których przewidziano wsparcie dla

wszystkich istotnych kategorii interesariuszy edukacji przedszkolnej, (b) preferowanie przedsięwzięć w realizację których zaangażowane są różny typy podmiotów, które – jeśli są zaangażowane w etap diagnostyczny przedsięwzięcia – gwarantują, że zaplanowane działania projektowe będą odzwierciedlać katalog rzeczywistych potrzeb środowiska lokalnego. Z kolei preferencje dotyczące realizacji projektów z wykorzystaniem technologii i usług cyfrowych ocenić należy pozytywnie w aspekcie premiowania takich projektów, które pozwalają – już na etapie edukacji przedszkolnej – wprowadzić komponent wprowadzania do procesu dydaktycznego technologii i usług, które na kolejnych etapach kształcenia będą mieć już znacznie większe znaczenie. Należy także zauważyć, że samo wykorzystywanie w projektach technologii i usług cyfrowych może – w sposób bezpośredni lub pośredni – przyczyniać się do rozwoju kompetencji cyfrowych dzieci objętych wsparciem w placówkach wychowania przedszkolnego.

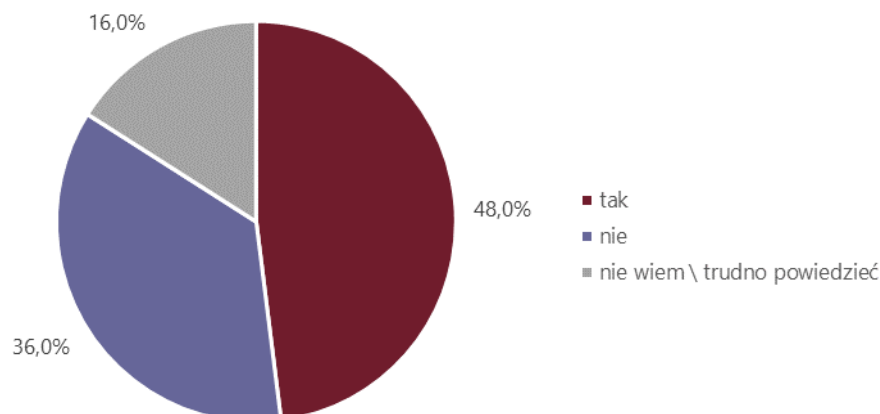
Funkcjonujące w Działaniu 3.1 ukierunkowanie terytorialne obejmuje natomiast preferencję dla projektów, które będą prowadzone na obszarach o odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym poniżej średniej wojewódzkiej. Takie podejście ocenić należy pozytywnie w aspekcie zwiększenia oddziaływania interwencji na poprawę dostępności edukacji przedszkolnej w regionie. Należy jednak w tym miejscu odwołać się do wcześniejszych danych obrazujących terytorialne ukierunkowanie interwencji – wsparcie w dużym stopniu trafiło również do obszarów, które pod względem wartości wskaźnika uprzedzskolnienia cechuje relatywnie dobra (tj. wyższa niż średnia wojewódzka) sytuacja. Jest to odzwierciedlenie różnorodności czynników oddziałujących na rzeczywisty poziom zapotrzebowania na tworzenie nowych miejsc przedszkolnych (np. kwestia dynamiki procesów urbanizacyjnych i suburbanizacyjnych, dostępności transportowej, różnych – i zmieniających się – wzorców aktywności zawodowej i stylów życia). Z tego też względu, choć nadal kwestia skali objęcia wychowaniem przedszkolnym na danym obszarze powinna być brana pod uwagę w taki sposób, by preferować przedsięwzięcia na terenach, gdzie skala ta jest relatywnie mniejsza, to jednak nie powinien to być jedyny element kierunkowania pomocy dotyczącej edukacji przedszkolnej.

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów w obszarze edukacji przedszkolnej

Szczególnym czynnikiem mogącym oddziaływać na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów jest kryzys pandemiczny dotyczący COVID-19. Z wcześniejszych analiz dotyczących czynników wpływających na osiągnięcie efektów w projektach wynika, że pandemia COVID-19 była trzecim najczęściej dostrzeganym czynnikiem o negatywnym wpływie. Na poniższym wykresie przedstawiono natomiast dane określające, dla jakiej części wszystkich projektów realizowanych w Działaniu 3.1 w czasie pandemii COVID-19 w

Polsce dostrzeżony został przez beneficjentów wpływ na sposób i zakres realizacji ich przedsięwzięcia.

Wykres 21. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=75; pytanie zadawane beneficjentom projektów realizowanych w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

Wpływ kryzysu pandemicznego na przedsięwzięcia realizowane w ramach Działania 3.1 został dostrzeżony przez beneficjentów blisko połowy projektów (48%). Pamiętając, że analiza objęła w tym przypadku tylko projekty, których okres realizacji przypadł na czas pandemii COVID-19 nie można powiedzieć, by kryzys pandemiczny miał charakter krytycznego ograniczenia dla projektów dofinansowanych w Działaniu 3.1. Jednoznaczny brak oddziaływania pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów potwierdziła ponad 1/3 respondentów (36%).

Jeśli chodzi o to, w jaki dokładnie sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres realizacji projektu, to przede wszystkim chodzi tutaj o takie kwestie jak: wstrzymanie / opóźnienie działań projektowych (włącznie z przesunięciem terminu zakończenia całego projektu), rezygnacja z określonych form wsparcia, niedostępność sprzętu / pomocy dydaktycznych zaplanowanych do zakupu w projekcie, wzrost kosztów realizacji działań projektowych, zmniejszenie liczby osób korzystających ze wsparcia.

Z kolei w badaniu jakościowym zwrócono uwagę, że w przypadku obszaru edukacji przedszkolnej występowały dodatkowe trudności, których nie było w obszarze edukacji ogólnej i zawodowej. Chodzi tutaj o znacznie większą trudność – ze względu na wiek dzieci – w zastąpieniu edukacji realizowanej w modelu tradycyjnym zajęciami prowadzonymi w trybie zdalnym.

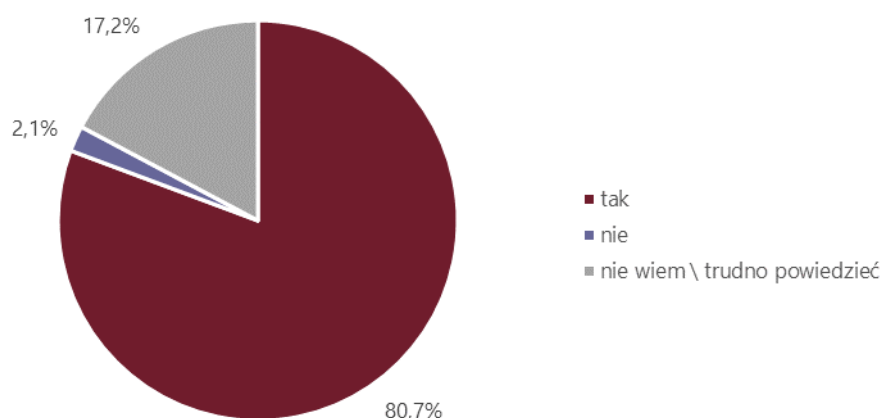
Dodatkowe uwarunkowania wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej

W prowadzonej ocenie interwencji w RPO WP dotyczącej edukacji uwzględniono także dodatkowe uwarunkowania ewaluowanej interwencji. W przypadku wsparcia w obszarze

edukacji przedszkolnej takimi uwarunkowaniami były: dokument „Standardy realizacji wsparcia w zakresie Działania 3.1. Edukacja przedszkolna RPO WP” oraz ewentualna współpraca partnerska w ramach projektu.

Jeśli chodzi o „Standardy realizacji wsparcia w zakresie Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP”, to jest to dokument opracowany na szczeblu regionalnym, ale uwzględniający zapisy dokumentów krajowych – określa on najistotniejsze kwestie związane z realizacją przedsięwzięć w ramach Działania 3.1. Wnioskodawcy zobowiązywali się do przestrzegania jego zapisów w trakcie realizacji projektu poprzez złożenie odpowiedniego oświadczenia w trakcie procedury aplikacyjnej („Standardy...” stanowiły załącznik do regulaminu konkursu). Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące deklaracji beneficjentów w zakresie faktycznego stosowania w projektach wspomnianego dokumentu.

Wykres 22. Stosowanie w projektach „Standardów realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP”



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=145

Realizatorzy zdecydowanej większości projektów realizowanych w Działaniu 3.1 (80,7%) potwierdzili stosowanie w swoich przedsięwzięciach „Standardów realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP”. Należy przy tym zauważyć, że w przypadku pozostałych projektów wyraźnie dominują nie te przedsięwzięcia, w których stanowczo wskazano na brak odnoszenia się w realizacji projektu do „Standardów realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP” (tutaj odsetek wskazań wyniósł jedynie 2,1%), ale projekty, których realizatorzy nie potrafili w sposób jednoznaczny odnieść się do kwestii stosowania przedmiotowego dokumentu (17,2% wskazań).

W przypadku nielicznych respondentów, którzy wskazali na brak stosowania „Standardów realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP” można domniemywać, że – przynajmniej dla części z nich – taka odpowiedź nie odzwierciedla

faktycznego stanu rzeczy (przykładowo, jeśli respondent uczestniczący w badaniu nie był zaangażowany w całość działań projektowych, albo gdy okres, który upłynął od czasu zakończenia projektu jest relatywnie długi). Niemniej jednak, nie można wykluczyć, że incydentalnie mogły występować przypadki nie tyle prowadzenia dofinansowanego przedsięwzięcia niezgodnie ze „Standardami realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP”, ile raczej nietraktowania tego dokumentu jako istotnego i wiążącego punktu odniesienia dla prowadzonych działań projektowych.

W badaniu jakościowym przedstawiciele IZ pozytywnie ocenili użyteczność omawianego dokumentu, zwracając uwagę, że stanowił on dla beneficjentów określone ukierunkowanie prowadzonych działań projektowych i to nawet jeśli weźmiemy pod uwagę, że nie prowadzono systematycznej i całościowej weryfikacji realizacji jego zapisów (co z kolei utrudnia jednoznaczną ocenę, w jakim zakresie ów dokument był stosowany przez beneficjentów). Pozytywna ocena dokumentu wynikać może również z faktu, że w dużej mierze bazował on na zapisach dokumentacji krajowej dotyczącej realizacji przedsięwzięć w obszarze edukacji, z jednoczesnym doprecyzowaniem pewnych kwestii lub ich dostosowaniem do specyfiki interwencji zaprojektowanej w RPO WP. W rezultacie trudno mówić o tym, że „Standardy realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP” generowały dodatkowe obciążenia dla realizatorów projektów. Sformułowanie określonego minimum, którego wymaga się od beneficjentów traktować raczej należy jako ułatwienie w procesie realizacji projektów, które wydaje się przy tym rozwiązaniem bardziej trafnym niż wprowadzenie takich samych wymagań np. do regulaminu konkursu (choćby z tego powodu, że w takiej sytuacji potencjalni realizatorzy projektów uzyskiwaliby informację na temat rzeczonych wymagań dopiero w momencie ogłoszenia danego konkursu i udostępnienia całości dokumentacji).

Jeśli chodzi o drugie analizowane uwarunkowanie, czyli kooperację w ramach partnerstwa, to z jej utrzymaniem mamy do czynienia w przypadku 3 spośród 5 projektów partnerskich, których realizatorzy wzięli udział w badaniu. Dalsza współpraca dotyczyła realizacji innych wspólnych działań, a czynnikami, które umożliwiły zachowanie trwałej partnerskiej współpracy były: utrzymujące się zapotrzebowanie na określone działania, dobre doświadczenia w kooperacji z danym partnerem, przynależność do tej samej struktury administracyjnej.

Ogólna ocena wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej oraz systemu instytucjonalnego przyjętego na potrzeby wdrażania interwencji w tym obszarze

Dotychczasowa analiza zawarta w niniejszym podrozdziale odnosiła się do szczegółowych aspektów oceny interwencji realizowanej w ramach Działania 3.1. Część poniższą traktować należy jako podsumowanie wcześniejszych analiz, które jednocześnie stanowi

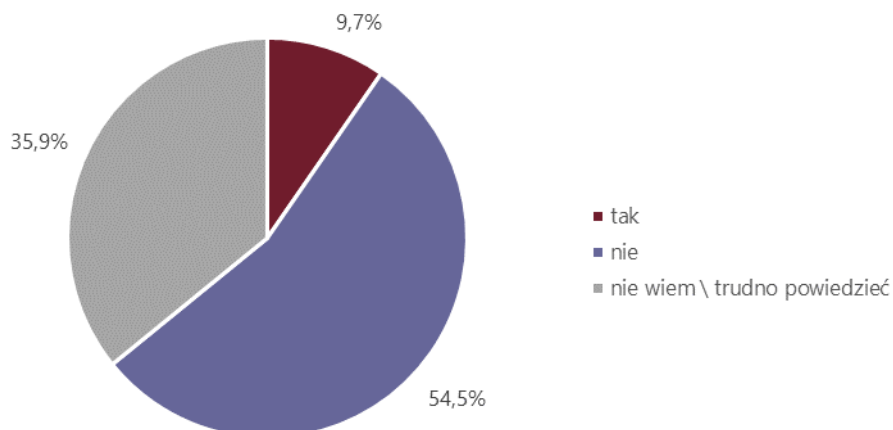
odpowieź na pytanie badawcze dotyczące oceny zrealizowanych działań w aspekcie stanowienia trwałej podstawy dalszego upowszechniania i podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej w regionie oraz braku lub niewystarczającego wymiaru działań, które były pożądane we wspieraniu rozwoju edukacji przedszkolnej. Dodatkowo, w poniższej analizie zawarto element oceny rozwiązań instytucjonalnych przyjętych na potrzeby wdrażania Działania 3.1.

Wnioski z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawniają do sformułowania pozytywnej oceny wsparcia realizowanego w ramach Działania 3.1 dotyczącego edukacji przedszkolnej. Przemawiają za tym takie m.in. elementy jak:

- duża skuteczność wsparcia potwierdzona wysokim stopniem realizacji wskaźników produktu i rezultatu odnoszących się do Działania 3.1,
- dostrzeżenie przez odbiorców wsparcia (instytucjonalnych i indywidualnych) dużego wpływu w aspekcie oddziaływania na rozwój kompetencji kluczowych dzieci,
- duża kompleksowość i różnorodność stosowanych form wsparcia przy jednocześnie pozytywnej ich ocenie w przyczynianiu się do realizacji celów interwencji,
- praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności nabywanych przez pracowników placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem potwierdzona wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym,
- wysoki poziom trwałości (dotychczasowej i antycypowanej) efektów osiągniętych dzięki ewaluowanej interwencji,
- relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Tym samym, mówić możemy o tym, że ewaluowana interwencja dotycząca edukacji przedszkolnej została zaprojektowana i wdrożona w sposób możliwie najbardziej optymalny. Nie oznacza to jednak oczywiście, że poszczególni interesariusze nie dostrzegają obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej lub w których wsparcie było za mało dostępne, bądź też, że w trakcie realizacji ewaluowanych przedsięwzięć nie zauważono określonych słabości i deficytów systemu instytucjonalnego. Obie te kwestie poddano analizie w dalszej części, w pierwszej kolejności dokonując identyfikacji ewentualnych luk w dostępnym zakresie wsparcia (w oparciu o opinie realizatorów projektów, przedstawicieli placówek objętych wsparciem oraz pracowników placówek, którzy uczestniczyli w projektach Działania 3.1).

Wykres 23. Dostrzeżenie przez beneficjentów projektów Działania 3.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej lub w których wsparcie było za mało dostępne

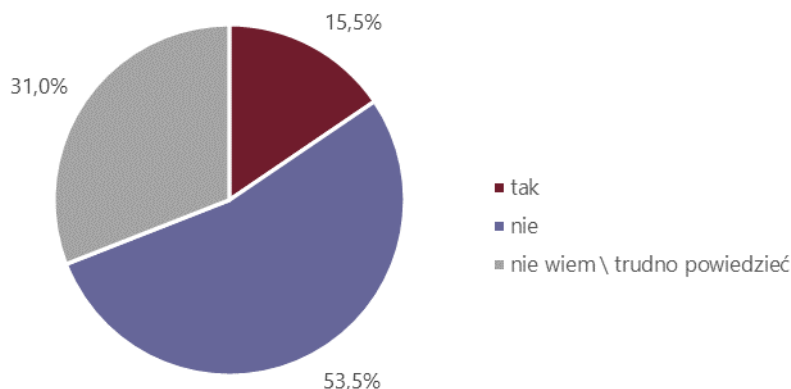


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=145

Tylko blisko co dziesiąty beneficjent (9,7% wskazań) dostrzegł obszary, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej lub w których wsparcie było za mało dostępne. Taki wynik świadczy o przekonaniu realizatorów projektów o bardziej dużej trafności zakresu interwencji w Działaniu 3.1 oraz adekwatności tegoż zakresu do katalogu potrzeb występujących w systemie edukacji przedszkolnej.

Co się tyczy najczęściej wskazywanych obszarów, które nie zostały w wystarczający sposób zagospodarowane w bieżącym okresie finansowania, to były to przede wszystkim takie kwestie jak: budowa nowych obiektów na potrzeby placówek przedszkolnych, czy doposażenie już istniejących miejsc wychowania przedszkolnego. Jednocześnie wskazywano, że w odniesieniu do prowadzonych działań projektowych pula otrzymanych środków finansowych była zbyt mała lub czas realizacji zbyt ograniczony.

Wykres 24. Dostrzeżenie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w placówkach objętych wsparciem z Działania 3.1

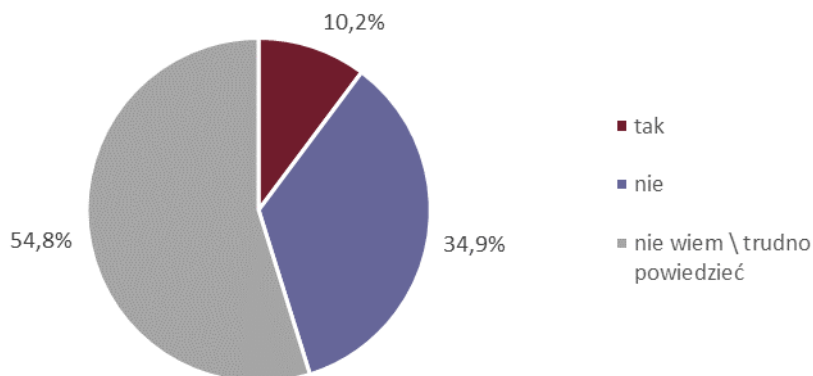


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem, n=128

Jeśli chodzi o dyrektorów placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem, to okazali się oni nieco bardziej krytyczni od beneficjentów – obszary wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w placówkach objętych wsparciem z Działania 3.1 dostrzegło 15,5% respondentów.

Jeśli chodzi o wskazania dyrektorów placówek objętych wsparciem odnoszące się do brakujących elementów wsparcia, to podkreślić należy, że respondenci ci w praktyce występowali w większości jako odbiorcy wsparcia w projektach realizowanych przez inne podmioty (organy prowadzące). Z tego też względu nie powinno dziwić, że wśród konkretnych wskazań podawanych w trakcie badania respondenci najczęściej wskazywali takie braki i niedobory, które stanowiły element interwencji w Działaniu 3.1, nie były jednak – jak można domniemywać – w wystarczający lub jakikolwiek sposób uwzględnione w przedsięwzięciu kierowanym do danej placówki. Stąd też wśród wskazań dotyczących brakujących form wsparcia występują chociażby zajęcia rozwijające kompetencje nauczycieli, wsparcie rozwojowe dla dzieci, czy różne formy doposażenia placówki.

Wykres 25. Dostrzeganie przez pracowników placówek uczestniczących w projektach Działania 3.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie

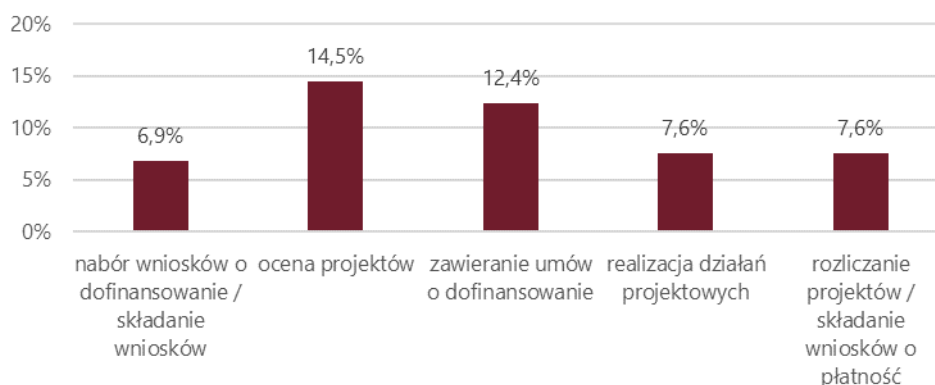


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem; n=261

Wśród pracowników placówek wychowania przedszkolnego objętych wsparciem w Działaniu 3.1 nieco ponad 10,2% dostrzega takie formy wsparcia, które byłyby potrzebne z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz które były niedostępne w projekcie, w którym brali oni udział. Wśród konkretnych wskazań odnoszących się do braku określonego rodzaju wsparcia dominowało akcentowanie elementów praktycznych, zarówno dotyczących większej ilości wsparcia kompetencyjnego o charakterze praktycznym, jak i zakupu określonych pomocy dydaktycznych umożliwiających prowadzenie zajęć w określony sposób.

W ramach analizy systemu instytucjonalnego funkcjonującego na potrzeby wdrażania Działania 3.1 zidentyfikowano skalę występowania problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów. Przyjęto tutaj perspektywę beneficjenta, gdyż wydaje się ona kluczowa dla oceny stosowanych procedur i rozwiązań instytucjonalnych. Perspektywę IZ również uznać należy za istotną, z tą jednak różnicą, że to właśnie IZ w dużej mierze kształtuje owe procedury i rozwiązania instytucjonalne.

Wykres 26. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów Działania 3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=145

Generalny wniosek z powyższych danych jest taki, iż bez względu na to, jaki etap realizacji projektu poddawany jest ocenie, jest ona generalnie pozytywna – w odniesieniu do żadnego z etapów odsetek beneficjentów dostrzegających występowanie określonych problemów nie przekroczył 15%. Najwyższy okazał się on w przypadku etapu oceny projektów, gdzie wyniósł 14,5%, pozostając zbliżonym (12,4%) w odniesieniu do etapu zawierania umów o dofinansowanie. Mniejsza skala dostrzegania ewentualnych problemów cechuje etapy: realizacji działań projektowych i rozliczania projektów / składania wniosków o płatność (po 7,6%) oraz naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków (6,9%).

Pomimo, że odsetek respondentów deklarujących, że na poszczególnych etapach realizacji projektu dotknęły ich określone problemy jest relatywnie niewielki, to przeprowadzono szczegółową identyfikację rodzaju trudności specyficznych dla każdego z etapów. Beneficjenci wskazywali przede wszystkim na następujące ograniczenia¹²:

- **etap naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków:** relatywnie krótki czas na złożenie wniosku o dofinansowanie, problemy z Generatorem Wniosków Aplikacyjnych;
- **etap oceny projektów:** niejasność kryteriów wyboru projektów i innych zapisów dokumentacji konkursowej, długotrwałość procesu oceny (niekiedy uniemożliwiająca „wkomponowanie” harmonogramu projektu w kalendarz roku szkolnego), niezrozumiałość wyników oceny przy jednoczesnym braku możliwości konsultacji z osobami dokonującymi oceny;

¹² Biorąc pod uwagę relatywnie niewielką liczbę beneficjentów dostrzegających jakiegokolwiek problemy na poszczególnych etapach realizacji projektów, wskazania dotyczące konkretnych trudności miały charakter incydentalny.

- **etap zawierania umów o dofinansowanie:** długotrwałość procesu zawierania umów o dofinansowanie (niekiedy skutkująca podpisywaniem umowy o dofinansowanie już po faktycznym rozpoczęciu działań projektowych); rozbudowany zakres wymaganej dokumentacji (przy braku elektronicznej formy podpisywania umowy o dofinansowanie);
- **etap realizacji działań projektowych:** duża złożoność formalno-administracyjna, ograniczona elastyczność procedur dotyczących realizacji działań projektowych, problemy we współpracy z wykonawcami działań projektowych;
- **etap rozliczania projektów / składania wniosków o płatność:** czasochłonność przygotowania wniosku o płatność, duża złożoność formalno-administracyjna.

W badaniu jakościowym potwierdzono generalnie pozytywną ocenę wsparcia w zakresie edukacji przedszkolnej, zarówno w aspekcie zakresu dostępnej pomocy, jak i rozwiązań instytucjonalnych przyjętych na potrzeby jego wdrażania. Akcentowano w tym przypadku, że interwencja w obszarze edukacji przedszkolnej odzwierciedla bardzo istotną potrzebę społeczną, która nadal nie jest w całości zaspokojona w woj. pomorskim. Jednocześnie zwracano uwagę, że choć na poziomie merytoryczno-logicznym interwencja została zaprojektowana prawidłowo, to oczywiście – w kontekście dużego zapotrzebowania na wsparcie w zakresie edukacji przedszkolnej – nie mogła ona zaspokoić całości potrzeb regionalnych, szczególnie w najgęściej zaludnionych częściach regionu.

Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze edukacji przedszkolnej

W niniejszej – zamykającej podrozdział poświęcony ocenie interwencji realizowanej w ramach Działania 3.1, która dotyczy edukacji przedszkolnej – przedstawiono najważniejsze rekomendacje wdrożeniowe dla perspektywy finansowej 2021-2027. Rekomendacje przygotowano z uwzględnieniem wyników oceny eksperckiej wyników przeprowadzonych analiz oraz propozycji zgłaszanych przez poszczególne kategorie uczestników badania (z uwzględnieniem kwestii możliwości i celowości wdrożenia postulowanych rozwiązań w ramach Funduszy Europejskich dla Pomorza 2021-2027). Zakres formułowanych rekomendacji odpowiada treści pytań badawczych odnoszących się do komponentu rekomendacyjnego ewaluacji i dotyczy: zakresu interwencji w ramach FEP; ewentualnych działań wspomagających, które mogłyby zwiększyć efekty przewidzianego zakresu interwencji w FEP; rozwiązań stosowanych w ramach RPO WP, które należałoby wykorzystać na potrzeby perspektywy finansowej 2021-2027; preferencji projektowych.

Przedstawienie konkretnych rekomendacji wdrożeniowych poprzedzone zostanie swoistą „inwentaryzacją” czynników, które będą determinowały wsparcie w zakresie jakości edukacji przedszkolnej w perspektywie finansowej 2021-2027. Czynniki te stanowią

istotny kontekst dla formułowanych zaleceń, zarówno w aspekcie ich dyskutowania (czynniki oddziałujące pozytywnie), jak i niwelowania (czynniki oddziałujące negatywnie).

Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki, które będą w perspektywie finansowej 2021-2027 oddziaływać na obszar edukacji przedszkolnej i determinować wsparcie w tym obszarze, to wskazać należy przede wszystkim na:

- utrzymywanie się – w zróżnicowanym regionalnie stopniu – zapotrzebowania na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego,
- duże prawdopodobieństwo zapotrzebowania na wsparcie w zakresie włączenia w system edukacji przedszkolnej dzieci z doświadczeniem migracji,
- potencjalnie mniejszy potencjał absorpcyjny jednostek samorządu terytorialnego w początkowym okresie wdrażania FEP,
- potencjalne oddziaływanie różnego rodzaju kryzysów i przesileń (politycznych, zdrowotnych, gospodarczych) na funkcjonowanie systemu edukacji,
- rosnące znaczenie kwestii włączeniowych i antydyskryminacyjnych w obszarze edukacji przedszkolnej.

Co się tyczy form wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej, których uwzględnienie w przyszłej perspektywie finansowej jest najbardziej pożądane z punktu widzenia poszczególnych kategorii interesariuszy, to były one identyfikowane zarówno w ramach badań ilościowych, jak i jakościowych. W ramach badań ilościowych formułowane przez poszczególne grupy badanych postulaty dotyczące obszarów pomocy, na które powinien być w przyszłości położony największy nacisk, przedstawiono poniżej:

- **Beneficjenci** – zajęcia rozwojowe dla dzieci (w tym: w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych), zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne w zakresie stwierdzonych deficytów, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, tworzenie nowych placówek wychowania przedszkolnego, tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego w ramach istniejących placówek, dofinansowanie bieżącej działalności istniejących placówek wychowania przedszkolnego, wsparcie w zakresie wyposażenia istniejących placówek wychowania przedszkolnego, wsparcie kompetencyjne dla nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych zatrudnionych w placówkach wychowania przedszkolnego.
- **Przedstawiciele kadry zarządzającej placówkami wychowania przedszkolnego** – zajęcia rozwojowe dla dzieci (w tym: w zakresie edukacji włączającej, wielokulturowej, czy klimatycznej), zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne w zakresie stwierdzonych deficytów, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne,

tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego w ramach istniejących placówek, wsparcie w zakresie wyposażenia istniejących placówek wychowania przedszkolnego, wsparcie kompetencyjne dla nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych zatrudnionych w placówkach wychowania przedszkolnego.

- **Pracownicy placówek wychowania przedszkolnego** – wsparcie rozwojowe nauczycieli w określonych obszarach tematycznych (gł. praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykorzystywanie nowatorskich i zaawansowanych technologicznie metod pracy z dziećmi, rozwój kompetencji kluczowych, nauka języka obcego, rozwój kompetencji cyfrowych), zapewnienie nauczycielom odpowiedniego sprzętu i narzędzi dydaktycznych, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla dzieci, wsparcie kompetencyjne skierowane do rodziców dzieci objętych edukacją przedszkolną (gł. w zakresie budowania relacji z dziećmi, komunikacji, metod wychowawczych itp.).

Uwzględniając całość przeprowadzonych analiz sformułowano konkretne rekomendacje i zalecenia dotyczące zaplanowania w FEP zakresu interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej i sposobu jej wdrażania. Jeśli chodzi o rekomendacje dotyczące wsparcia edukacji przedszkolnej, to kluczowe **rekomendacje** obejmują następujące kwestie:

- Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej, obejmującego: tworzenie miejsc wychowania przedszkolnego, poszerzanie oferty zajęciowej w ramach edukacji przedszkolnej, doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz kadry zarządzającej placówkami wychowania przedszkolnego. (**Uzasadnienie:** Całościowa analiza interwencji dotyczącej Działania 3.1 wskazuje, że mamy do czynienia z jej dużą skutecznością i trafnością. Taki stan rzeczy uzasadnia – w przypadku występowania takiej możliwości w przyszłym okresie finansowania – utrzymanie możliwie zbliżonego zakresu wsparcia dotyczącego edukacji przedszkolnej. Jednocześnie, należy podkreślić, że takie podejście pozostaje spójne z założeniami dotyczącymi wspierania edukacji przedszkolnej przyjętymi w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym przewidziano – co do zasady – zbliżony charakter pomocy w obszarze edukacji przedszkolnej. Odzwierciedleniem tego są również zapisy projektu FEP, gdzie również założono zbliżoną pomoc adresowaną do obszaru edukacji przedszkolnej).
- Utrzymanie podejścia polegającego na tworzeniu i udostępnianiu wnioskodawcom dokumentu określającego warunki brzegowe realizowanych projektów i doprecyzowującego regulacje funkcjonujące na poziomie krajowym. Zachowanie dokumentu o takiej funkcji powinno zostać zrealizowane w jednym z dwóch

wariantów: (1) utrzymanie formalnego statusu niniejszego dokumentu i uwzględnianie kwestii realizacji jego zapisów na etapie procedur kontrolnych, (2) nadanie dokumentowi funkcji swoistego poradnika dla projektodawców.

(Uzasadnienie: Analiza potwierdza celowość utrzymania dokumentu, który będzie zawierał szczegółowe informacje dotyczące realizacji przedsięwzięć w obszarze edukacji przedszkolnej. Jednocześnie jednak, można zauważyć, że tego rodzaju dokument może pełnić dwie funkcje: ściśle regulacyjną lub doradczą. By w pełni była realizowana ta pierwsza funkcja konieczne jest uwzględnienie kwestii realizacji zapisów takiego dokumentu przez beneficjentów w procedurach kontrolnych, co wiąże się z określonymi obciążeniami administracyjnymi dla IZ oraz realizatorów projektów. Uwzględniając fakt, że w dużej mierze projekty dotyczące realizacji projektów w obszarze edukacji przedszkolnej będą w przyszłym okresie finansowania realizowane przez te same podmioty, co w RPO WP, można rozważyć zmianę funkcji dokumentu na funkcję doradczą, zakładając, że projekty realizowane są przez podmioty o odpowiednim potencjale i doświadczeniu w zakresie realizacji przedsięwzięć dotyczących wychowania przedszkolnego).

- Rozważenie – w sytuacji, gdy regulacje regionalne i krajowe będą dopuszczać możliwość zawężenia wsparcia tylko do działań w zakresie poprawy jakości edukacji przedszkolnej – przeprowadzenia konkursu, w którym dopuszczalne byłoby dofinansowanie wyłącznie działań w zakresie poprawy jakości edukacji przedszkolnej, a który byłby skierowany do placówek wychowania przedszkolnego, które utrzymały miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach projektów wspartych w RPO WP lub które – na co wskazują wyniki przeprowadzonej diagnozy – dysponują liczbą miejsc wychowania przedszkolnego adekwatną do potrzeb. **(Uzasadnienie:** Kluczowym aspektem interwencji dotyczącym edukacji przedszkolnej jest zapewnienie dostępności miejsc wychowania przedszkolnego. Te podmioty, które otrzymały pomoc w ramach RPO WP i utrzymały utworzone miejsca wychowania przedszkolnego należy traktować jako te podmioty, które w największym stopniu gwarantują zachowanie trwałej dostępności miejsc wychowania przedszkolnego na danym obszarze. Jednocześnie, jak wskazano w analizie, istotnym elementem decydującym o atrakcyjności oferty danej placówki wychowania przedszkolnego jest jej oferta zajęciowa. Zapewnienie wsparcia zorientowanego na poprawę jakości edukacji przedszkolnej pozwoliłoby zwiększyć prawdopodobieństwo dalszego utrzymania już istniejących miejsc wychowania przedszkolnego. Z tego względu wydaje się celowe, by w ramach przyszłej interwencji dotyczącej edukacji przedszkolnej uwzględnić przeprowadzenie konkursu, który byłby kierowany do placówek wychowania przedszkolnego, które zachowały trwałość utworzonych miejsc

wychowania przedszkolnego. Dodatkowo, w takim konkursie należałoby uwzględnić te podmioty, w przypadku których przeprowadzona diagnoza nie wskazuje na celowość utworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego. Zaproponowane rozwiązanie i objęcie nim dwóch wskazanych kategorii projektodawców pozwoliłoby na zapewnienie wsparcia dotyczącego jakości wychowania przedszkolnego, przy jednoczesnym: (1) kierunkowaniu pomocy do tych placówek, które szczególnie dobrze rokują w zakresie trwałego utrzymywania dostępności edukacji przedszkolnej, (2) wyeliminowaniu ryzyka tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego wyłącznie ze względu na obligatoryjne powiązanie tego elementu wsparcia z działaniami dotyczącymi podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej).

- Zapewnienie wsparcia z EFRR na rozwój infrastruktury wychowania przedszkolnego skierowanego do jednostek samorządu terytorialnego reprezentujących obszary województwa o szczególnie niskim wskaźniku uprzedzskolnienia. (**Uzasadnienie:** Zapisy projektu FEP przewidują wsparcie w ramach EFRR dotyczące obszaru edukacji przedszkolnej. Wsparcie to obejmować ma rozwój infrastruktury oraz poprawę wyposażenia dydaktycznego publicznych placówek przedszkolnych. Zapisy Programu przewidują też, że wsparcie to powinno być kierowane w szczególności do gmin o niskim odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w relacji do średniej wojewódzkiej. W charakterystyce tego wsparcia podkreślono także kluczowe znaczenie wyników diagnozy potrzeb dotyczących edukacji przedszkolnej na danym obszarze. Uwzględniając powyższe, a także biorąc pod uwagę, że środki w ramach EFRR przewidziane na realizację niniejszego wsparcia nie będą wystarczające do sfinansowania przedsięwzięć w całości obszarów o relatywnie niskim poziomie uprzedzskolnienia rozwiązaniem, które mogłoby zwiększyć trafność kierunkowania pomocy byłoby zaadresowanie interwencji w tych obszarach, w których rzeczywiste potrzeby są na tle całego województwa największe).
- Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań podejmowanych na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji przedszkolnej z działaniami podejmowanymi na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji ogólnej na poziomie podstawowym. (**Uzasadnienie:** Niniejsza rekomendacja wpisuje się w podejście zastosowane w ramach Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym w sposób całościowy potraktowano podejście do wspomaganie rozwoju edukacji, uwzględniając w wymiarze edukacji przedszkolnej i ogólnej częściowo podobne obszary, czy tematykę wsparcia. Wdrożenie zaproponowanej rekomendacji pozwoli wzmocnić powiązanie działań w zakresie np. wspomaganie rozwoju kompetencji

kluczowych, rozwoju edukacji tożsamościowej lub edukacji klimatycznej, które podejmowane są na różnych etapach kształcenia. Wdrożenie niniejszej rekomendacji powinno polegać przynajmniej na zobowiązaniu wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzone powiązanie działań realizowanych w obszarze edukacji przedszkolnej i ogólnej).

Z kolei, jeśli chodzi o **zalecenia** dotyczące wdrażania interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej w przyszłym okresie finansowania, to rozważyć należy następujące działania:

- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć uwzględniających w procesie podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej komponentu doskonalenia zawodowego nauczycieli (z jednoczesnym uwzględnieniem w procesie oceny wniosków o dofinansowanie kwestii spójności ww. zadań projektowych, tj. przekładania się procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli na podniesienie jakości edukacji przedszkolnej).
- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć uwzględniających element wsparcia rodziców w zakresie wspomaganie rozwoju dziecka oraz elementów wczesnej diagnostyki deficytów rozwojowych.
- Wprowadzenie preferencji projektowych związanych z profilowaniem tematycznym zajęć wprowadzanych do oferty placówek wychowania przedszkolnego dotyczących takich kwestii jak: rozwój kompetencji kluczowych, edukacja włączająca, integracja dzieci z doświadczeniem migracji, praca zespołowa, edukacja klimatyczna, edukacja wielokulturowa, edukacja tożsamościowa dotycząca tożsamości regionalnej. Zaproponowane preferencje można potraktować jako: (1) propozycję całościową – skala premiowania danego przedsięwzięcia zależna byłaby od stopnia uwzględniania w projekcie liczby ww. obszarów tematycznych, (2) propozycję modułową – skala premiowania danego przedsięwzięcia zależna byłaby od uwzględnienia obszarów wsparcia określonych jako priorytetowe w regulaminie danego konkursu.
- Rozważenie – w sytuacji, gdy regulacje regionalne i krajowe będą dopuszczać możliwość zawężenia wsparcia tylko do działań w zakresie poprawy jakości edukacji przedszkolnej – realizacji ogólnowojejewódzkiego projektu realizowanego przez Samorząd Województwa Pomorskiego, w ramach którego placówki wychowania przedszkolnego mogłyby aplikować o granty na realizację zadań wyłącznie dotyczących podniesienia jakości edukacji przedszkolnej w priorytetowych obszarach tematycznych (w tym: wymienionych powyżej).

OCENA WPŁYWU RPO WP NA JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W REGIONIE (PI 10i)

W poniższej części raportu przedstawiono wyniki analiz odnoszących się do ewaluowanej interwencji w zakresie rozwoju kształcenia ogólnego, która wdrażana była w Działaniu 3.2 „Edukacja ogólna”. W ramach Działania 3.2 przewidziano w RPO WP dwa obszary interwencji:

- Poddziałanie 3.2.1 „Jakość edukacji ogólnej”,
- Poddziałanie 3.2.2 „Wsparcie ucznia szczególnie uzdolnionego”.

W ramach poszczególnych elementów dokonano analizy interwencji dotyczącej kształcenia ogólnego w aspekcie: charakterystyki podjętych działań i osiągniętych efektów; realizacji założonych celów; trwałości wsparcia; trafności i efektywności preferencji projektowych; wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów; dodatkowych uwarunkowań wsparcia; ogólnej oceny wsparcia; rekomendacji wdrożeniowych dla perspektywy finansowej 2021-2027. Wszystkie wskazane zagadnienia poddano analizie i ocenie w ramach odrębnych części poświęconych danemu Poddziałaniu. Takie podejście uzasadnione jest specyfiką zakresu wsparcia w ramach każdego Poddziałania, a częściowo także odmienności związanych z samym procesem wdrażania i dystrybucji pomocy w danym Poddziałaniu.

Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.1 na jakość kształcenia ogólnego w regionie

Poddziałanie 3.2.1 stanowi element interwencji w obszarze edukacji ogólnej adresowany w szczególności do organów prowadzących szkoły i placówki w tym obszarze kształcenia. Cel interwencji odnosi się w tym przypadku do problemu jakim jest relatywnie niska jakość kształcenia (w tym: wyniki egzaminów zewnętrznych kształtujące się na poziomie niższym niż średnia krajowa, na co zasadniczy wpływ mają szczególnie niskie wyniki uzyskiwane przez uczniów spoza głównych ośrodków miejskich regionu). Działania zaplanowane do realizacji w Poddziałaniu 3.2.1 zorientowane są na poprawę umiejętności i kompetencji kluczowych wśród uczniów, z jednoczesnym zapewnieniem kompleksowości pomocy, tak obejmowała ona również wsparcie dla kadry dydaktycznej (przy czym wsparcie kierowane do nauczycieli powinno cechować się adekwatnością wobec potrzeb uczniów). Istotnym elementem tak zaprojektowanego wsparcia było także uwzględnienie (zarówno w pomocy kierowanej do uczniów, jak i nauczycieli) wyzwań związanych ze wzmacnianiem rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wsparcie realizowane w ramach Poddziałania 3.2.1 wpisuje się w założenia przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek” określonego w

ramach Regionalnego Programu Strategicznego „Aktywni Pomorzanie”. W procesie wdrażania Poddziałania 3.2.1 zostały przeprowadzone trzy konkursy w procedurze konkursu zamkniętego. W 2015 roku został przeprowadzony konkurs z kwotą alokacji wynoszącą 207 544 400,00 PLN dotyczący realizacji przedsięwzięć ukierunkowanych na podniesienie jakości edukacji ogólnej, realizowanych w oparciu o diagnozę potrzeb zgodnie z regionalnymi ramami kompleksowego wspomaganie szkół. Z kolei w 2020 roku przeprowadzono dwa konkursy dotyczące projektów ukierunkowanych na kompleksowe wsparcie szkół i placówek w obszarze edukacji morskiej i żeglarskiej (jeden konkurs dla przedsięwzięć, w których wartość wsparcia publicznego przekracza 100 000 EUR oraz jeden konkurs dla przedsięwzięć, w których wartość wsparcia publicznego nie przekracza powyższej kwoty) o łącznej kwocie alokacji wynoszącej 12 272 947,56 PLN.

Nim przejdziemy do szczegółowej oceny wsparcia należy wskazać, iż analizą w ramach ewaluowanej interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 objęto 137 projektów o łącznej wartości 268,0 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE na kwotę 227,8 mln PLN. W momencie realizacji badania alokacja była wyczerpana. Projekty realizowane były na terenie 99 spośród 123 gmin województwa, w tym na terenie 63 gmin wiejskich spośród 81 takich gmin w województwie. Wsparcie w ramach tych projektów trafiło do 412 unikalnych szkół i placówek. Z kolei, jeśli chodzi o indywidualnych odbiorców wsparcia, to ich liczba w Poddziałaniu 3.2.1 wyniosła 129 030 osób (w tym: 115 680 uczniów i 12 261 nauczycieli. Najwięcej uczniów zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: Gdańsk (20 229), starogardzkiego (11 203) oraz kartuskiego (10 209) natomiast najmniej w powiatach: Sopot (464), sztumskim (1 640), malborskim (1 669) oraz nowodworskim (1 790). Z kolei najwięcej nauczycieli zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: Gdańsk (3 246), Gdynia (1 153) oraz wejherowskiego (912), natomiast najmniej w powiatach: Sopot (113), sztumskim (137) i malborskim (183).

Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów

Poniżej przedstawiono całościową charakterystykę podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze kształcenia ogólnego w Poddziałaniu 3.2.1. Charakterystyka ta uwzględnia zagadnienia ujęte w pytaniach badawczych odnoszących się do kształcenia ogólnego, które dotyczą: działań podjętych w celu podniesienia jakości edukacji ogólnej; oddziaływania ewaluowanego wsparcia na wyniki egzaminów zewnętrznych; uwzględnienia w projektach potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; skali uwzględniania w projektach wsparcie w formie doskonalenia kompetencji i podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli (w tym: w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych); działań z zakresu doradztwa zawodowego i ich wpływu na podejmowane przez uczniów decyzje edukacyjne.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące strukturę wsparcia realizowanego w ramach Poddziałania 3.2.1.

Wykres 27. Formy wsparcia realizowane w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=102; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W Poddziałaniu 3.2.1 zdecydowanie dominują trzy formy wsparcia. Po pierwsze, są kursy i szkolenia adresowane do nauczycieli, które uwzględniono w 81,4% wszystkich przedsięwzięć realizowanych w analizowanym Poddziałaniu. W przypadku zbliżonego

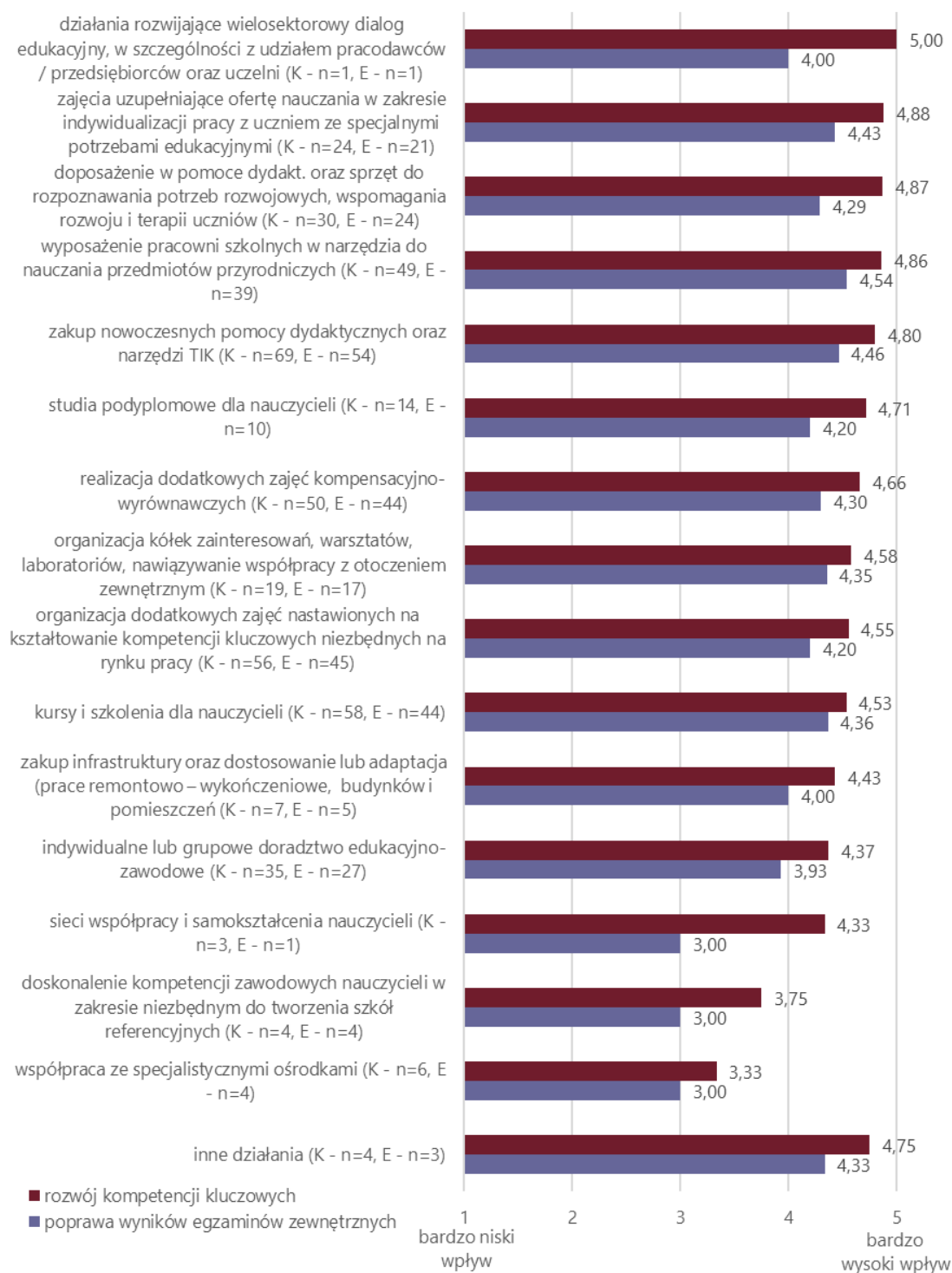
odsetka przedsięwzięć (80,4%) mamy do czynienia z organizacją dodatkowych zajęć nastawionych na kształtowanie kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy. Z kolei w przypadku 76,5% projektów podejmowane były działania związane z zakupem nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK.

Choć w przypadku wsparcia oferowanego w ramach Poddziałania 3.2.1 nie mamy do czynienia z tak dużą różnorodnością, jak miało to miejsce w Działaniu 3.1, to jednak nadal uprawnione będzie stwierdzenie, że pomoc przewidziana do realizacji w omawianym Poddziałaniu cechowała się relatywnie dużą kompleksowością – w odniesieniu do 9 spośród 15 wyodrębnionych form wsparcia ich zastosowanie miało miejsce w więcej niż co czwartym projekcie. Należy to ocenić pozytywnie w kontekście odpowiadania wspartych projektów na zróżnicowane katalogi problemów i potrzeb. Oznacza to również, że realizatorzy projektów w swoich koncepcjach projektowych wzięli pod uwagę, że całościowa aktywność w zakresie rozwoju edukacji ogólnej powinna przyjmować zróżnicowaną postać, by miała charakter skuteczny w aspekcie rozwiązywania zdiagnozowanych problemów. Istotne jest w związku z tym poddanie weryfikacji opinii beneficjentów na temat faktycznego wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych, co odnosi się do celu szczegółowego Działania 3.2, jakim jest poprawa jakości edukacji ogólnej. Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące tej kwestii, odrębnie prezentując dane odnoszące się do wpływu danej formy wsparcia na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych.

By ocenić trafność zidentyfikowanej struktury zastosowanych w projektach form wsparcia konieczne jest jej odniesienie do rzeczywistych potrzeb. Potrzeby te były identyfikowane przez organy prowadzące w ramach diagnoz, które stanowiły podstawę późniejszego wypracowywania koncepcji projektowych. Analiza dokumentów diagnostycznych potwierdziła zbieżność katalogu najbardziej oczekiwanych rodzajów wsparcia z tymi, które faktycznie zostały uwzględnione w projektach. W diagnozach odnoszących się do obszaru edukacji ogólnej najczęściej wskazywano na potrzeby w zakresie: **zajęć dla uczniów** (ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dotyczących: społecznych kompetencji kluczowych, matematyki, kompetencji kluczowych dot. przedsiębiorczości, przyrody, żeglarstwa, informatyki, wsparcia logopedycznego, wsparcia terapeutycznego w wymiarze psychicznym lub fizycznym), **doposażenia** (ze szczególnym uwzględnieniem takich elementów jak: sprzęt komputerowy, sprzęt multimedialny, pomoce dydaktyczne dotyczące nauczania matematyki, pomoce dydaktyczne dotyczące przyrody, pomoce naukowe, oprogramowania komputerowe) oraz **kursów i szkoleń dla nauczycieli** (ze szczególnym uwzględnieniem kursów i szkoleń dotyczących: korzystania z TIK, rozwijania kompetencji kluczowych w zakresie procesu uczenia, rozwijania społecznych

kompetencji kluczowych, prowadzenia zajęć w formie eksperymentu, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, żeglarstwa).

Wykres 28. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; K – rozwój kompetencji kluczowych, E- poprawa wyników egzaminów zewnętrznych; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, osobom, które zadeklarowały realizację poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Jak wynika z powyższych danych, poszczególne formy wsparcia cechują się – w opinii beneficjentów – bardzo wysokim oddziaływaniem na oba aspekty, tj. rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. Potwierdzeniem tego jest fakt, iż w przypadku zdecydowanej większości form wsparcia realizowanych w Poddziałaniu 3.2.1 ocena wpływu dokonywana na 5-punktowej skali nie była niższa niż 4. Z drugiej strony, w przypadku wszystkich analizowanych form wsparcia mamy do czynienia z prawidłowością polegającą na tym, iż relatywnie wyżej oceniona została skala oddziaływania poszczególnych instrumentów pomocowych na rozwój kompetencji kluczowych niż na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. Choć różnice te nie są bardzo duże, to ze względu na fakt, iż dotyczą wszystkich ocenianych form wsparcia, traktować je należy jako odzwierciedlenie przekonania beneficjentów o silniejszym oddziaływaniu interwencji realizowanej w Poddziałaniu 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych uczniów niż na osiągnięcie poprawy wyników egzaminów zewnętrznych.

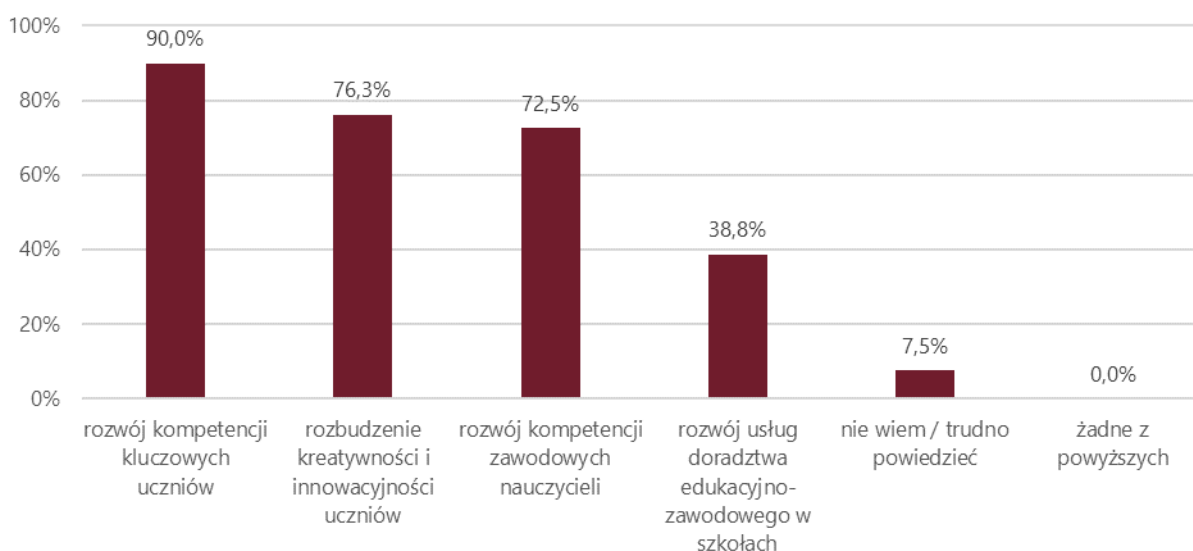
Tych beneficjentów, którzy potwierdzili wpływ projektu w Poddziałaniu 3.2.1 na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych poproszono dodatkowo o bardziej precyzyjne określenie na czym polegało oddziaływanie dotyczących ich form wsparcia na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. Respondenci wskazywali tutaj przede wszystkim na takie kwestie jak: zwiększenie liczby godzin pozalekcyjnych zajęć przedmiotowych przygotowujących do egzaminów zewnętrznych, zastosowanie przez nauczycieli nowatorskich metod pracy z uczniami przygotowującymi się do egzaminów zewnętrznych (w tym: wykorzystanie narzędzi zaawansowanych technologicznie), nabycie przez uczniów kompetencji dotyczących procesu uczenia się, indywidualizacja pracy z uczniami przygotowującymi się do egzaminów zewnętrznych, zniwelowanie deficytów wiedzy wśród uczniów ze słabszymi wynikami w nauce, zachęcenie uczniów do dalszego rozwoju w określonych dziedzinach.

Przedstawione wyniki stanowią potwierdzenie trafności szerokiego zakresu dostępnego wsparcia. Po pierwsze, z analizy wynika, że w katalogu kwalifikowalnych form wsparcia nie ma takich elementów, które nie spełniają wymogu oddziaływania interwencji na realizację celów szczegółowych wsparcia – w żadnym przypadku przyznana nota nie była niższa niż 3, na 5-punktowej skali. Po drugie, przedstawione dane dowodzą trafności koncepcji projektowych przygotowanych przez beneficjentów i realizowanych w projektach konfiguracji działań pomocowych, skoro poszczególne elementy składowe tych konfiguracji zostały ocenione bardzo wysoko. Po trzecie, zidentyfikowane odmienne podejście w ocenie wpływu różnych form wsparcia na osiągnięcie celów szczegółowych interwencji nie powinno być traktowane jako symptom problemów w realizacji Poddziałania 3.2.1. Wręcz przeciwnie, biorąc pod uwagę specyfikę formuły egzaminów zewnętrznych (w tym np.: bazowanie na podstawie programowej budzącej wątpliwości ekspertów dydaktycznych i metodycznych, odniesienie do sztywno zdefiniowanego klucza

odpowiedzi, odwoływanie się do rygorystycznego podziału przedmiotowego) fakt, iż wdrażana interwencja ujawnia swoje oddziaływanie w większym stopniu w wymiarze rozwoju kompetencji kluczowych winno stanowić jej atut. Także jeśli całościowa ocena interwencji miałaby odnosić się do kryterium trwałości, to większe znaczenie oddziaływania wsparcia na rozwój kompetencji kluczowych uczniów świadczy o potencjalnie większej trwałości efektów dotyczących tej grupy odbiorców.

Podsumowując analizę bazującą na perspektywie beneficjentów w aspekcie efektów uzyskiwanych w realizowanych projektach Poddziałania 3.2.1, poniżej przedstawiono dane obrazujące skalę występowania ogólnych efektów powiązanych z logiką tej interwencji.

Wykres 29. Efekty uzyskane w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=80; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W opinii beneficjentów zrealizowane przedsięwzięcia cechuje przede wszystkim oddziaływanie na uczniów. W niemalże wszystkich projektach Poddziałania 3.2.1 (90%) wystąpił efekt w postaci rozwoju kompetencji kluczowych uczniów, a w 76,3% przedsięwzięć odnotowano rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów. W blisko 3/4 projektów mamy także do czynienia z wpływem przedsięwzięcia na rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. W wyraźnie mniejszym stopniu (38,8% wskazań) beneficjenci potwierdzili natomiast wystąpienie efektu w postaci rozwoju usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach, co nie powinno dziwić biorąc pod uwagę, że ten efekt powiązany jest w sposób ścisły z konkretną formą wsparcia.

Uzupełnieniem, ale także uszczegółowieniem danych dotyczących stosowanych form wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1 są wyniki analiz prowadzonych w oparciu o zapisy

wniosków o dofinansowanie, w których wnioskodawcy określali zakres i kategorie planowanych zadań. Poniżej przedstawiono doprecyzowującą charakterystykę wybranych form wsparcia:

- **Studia podyplomowe dla nauczycieli.** W Poddziałaniu 3.2.1 studia podyplomowe były stosunkowo rzadko wybieraną formą podnoszenia kompetencji nauczycieli. Mniej niż 1/10 projektów zakładała wysyłanie nauczycieli na studia podyplomowe z prowadzenia terapii psychologicznej lub fizycznej (9,5%), doradztwa edukacyjno-zawodowego (8,8%), pracy z uczniem o specjalnych potrzebach (5,1%) czy pedagogiki ogólnej (4,4%). Pozostałe kierunki studiów pojawiały się w projektach jeszcze rzadziej.
- **Szkolenia / kursy dla nauczycieli.** Projekty Poddziałania 3.2.1 zdecydowanie liczniej od studiów podyplomowych zawierały szkolenia lub kursy dla nauczycieli. Te najliczniejsze dotyczyły pracy z narzędziami TIK (75,9%) oraz rozwijania kompetencji kluczowych z efektywnej nauki (44,5%). Poza tymi szkoleniami / kursami stosunkowo popularne były również szkolenia dotyczące wprowadzania na lekcjach innowacyjnych metod nauczania, np. eksperymentowania (39,4%) oraz efektywniejszego prowadzenia zajęć z matematyki (32,1%).
- **Rodzaj zajęć dla uczniów.** Prawie 3/4 projektów (71,5%) Poddziałania 3.2.1 zakładało zapewnienie dla uczniów zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jednocześnie ponad połowa przedsięwzięć zapewniała również zajęcia terapeutyczne (psychologiczne oraz fizyczne – 56,9%) oraz zajęcia w formie wyjazdów do placówek popularnonaukowych (takich jak muzea czy centra nauki). Warto również wspomnieć, że przedmiot matematyka był najczęściej wybierany jako wsparcie w ramach zajęć dodatkowych (45,3%), wyrównawczych (37,2%) oraz rozwijających kompetencje ucznia (29,9%).
- **Rodzaj innego zakupionego wyposażenia doposażenia szkół.** „Inne wyposażenie” pojawiało się w projektach stosunkowo rzadko – najczęściej było to oprogramowanie biurowe niezwiązane z konkretnym przedmiotem szkolnym (5,1%) czy umeblowanie (5,1%) również nieprzypisane do konkretnego przedmiotu szkolnego (czyli np. umeblowanie pokoju nauczycielskiego).
- **Rodzaj zakupionego wyposażenia pracowni.** Najczęściej (24,8%) doposażonymi pracowniami w ramach Poddziałania 3.2.1 były pracownie przyrodnicze. Doposażanie pracowni przedmiotów ścisłych było zresztą najbardziej liczne, biorąc pod uwagę, że poza wyżej wymienioną pracownią stosunkowo często w projektach doposażone były pracownie: informatyczne (18,2%), matematyczne (17,5%) czy chemiczne (10,9%).
- **Rodzaj zakupionych pomocy dydaktycznych.** Zakupione w projektach pomoce dydaktyczne najczęściej (podobnie jak miało to miejsce w przypadku doposażania

pracowni) dotyczyły głównie przedmiotów ścisłych. Najczęściej kupowane były pomoce dydaktyczne wspomagające prowadzenie przedmiotów: informatyka (31,4%), przyroda (15,3%) oraz matematyka (12,4%).

W celu oceny wpływu poszczególnych czynników na występowanie efektu wzrostu kompetencji kluczowych dzieci (według deklaracji beneficjentów) przeprowadzona została analiza statystyczna. Wyniki analizy przedstawione zostały w poniższej tabeli. Za wartość graniczną współczynników, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego czynnika na występowanie efektu wzrostu kompetencji kluczowych, przyjęto 0,2.

Tabela 11. Charakter wpływu czynników na występowanie w projektach Poddziałania 3.2.1 efektu w postaci wzrostu kompetencji kluczowych uczniów

Czynnik	Miara wpływu	Charakter wpływu
rok rozpoczęcia realizacji	rho Spermiana	➔
typ obszaru realizacji	rho Spermiana	➔
wielkość projektu (mierzona wartością projektu)	rho Spermiana	➔
liczba zastosowanych form wsparcia	rho Spermiana	⬆
forma prawna beneficjenta	epsilon-kwadrat	➔
realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19	r Glassa	-
realizacja projektu w partnerstwie	r Glassa	⬆
realizacja projektu na rzecz uczniów	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci/uczniów niepełnosprawnych	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz nauczycieli	r Glassa	➔
realizacja projektu na rzecz dzieci \ uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	r Glassa	➔
prowadzenie doskonaleni kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	r Glassa	➔
stosowanie zindywidualizowanych formy wsparcia dzieci	r Glassa	-
realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiazanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza	r Glassa	-
występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartosci docelowych wskaźników	r Glassa	➔
występowanie wpływu pandemii COVID-19 sposob i zakres realizacji projektu	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków	r Glassa	➔
wytępowanie problemów na etapie oceny projektów	r Glassa	➔
wytępowanie problemów na etapie zawierania umów o dofinansowanie	r Glassa	➔
wytępowanie problemów na etapie realizacji działań projektowych	r Glassa	➔
wytępowanie problemów na etapie rozliczania projektów / składanie wniosków o płatność	r Glassa	➔

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami oraz danych SL2014 ⬆ - pozytywny wpływ, ⬇ - negatywny wpływ, ➔ - brak wpływu, „ - ” – brak możliwości przeprowadzenia analizy

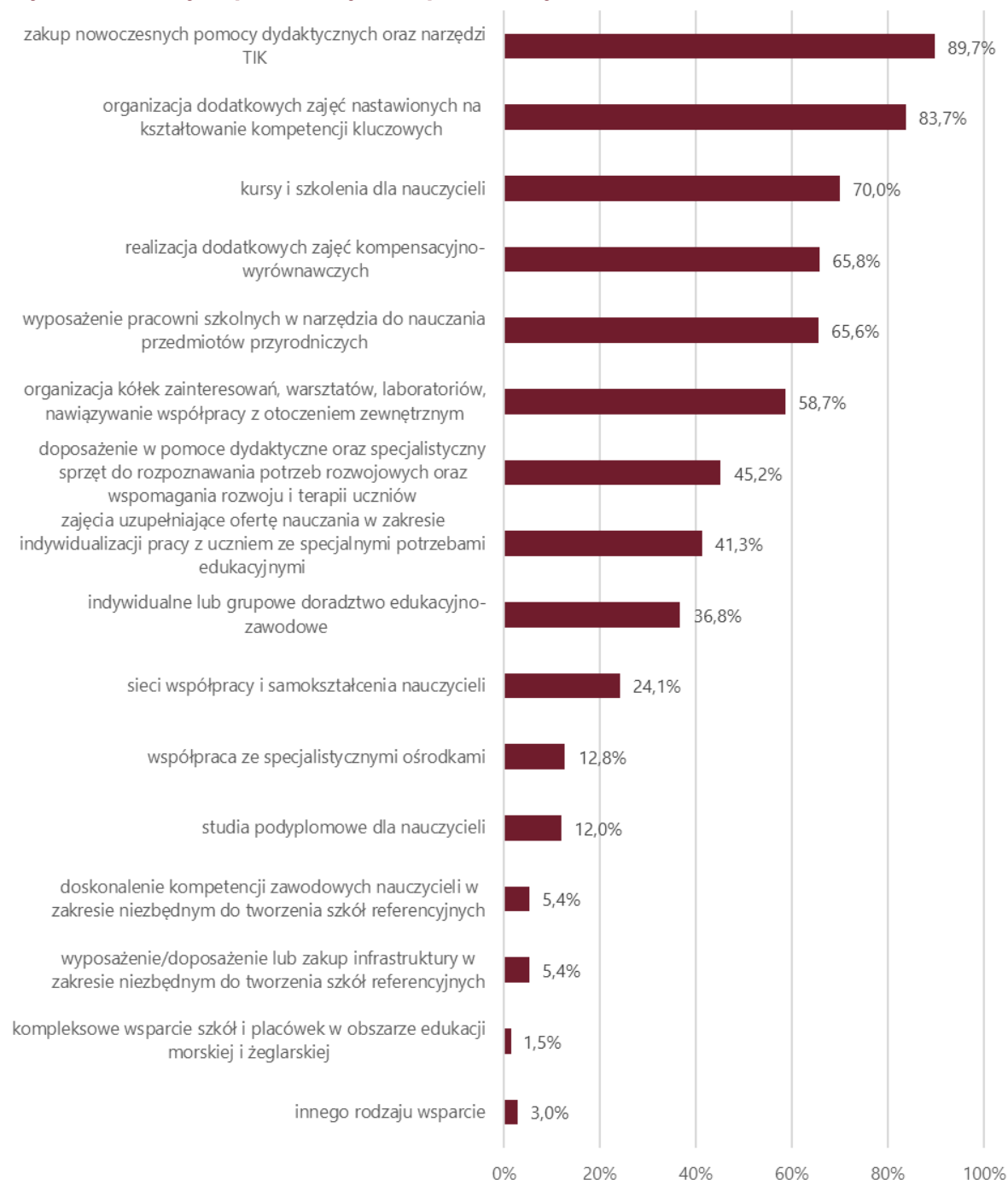
Spośród analizowanych czynników dwa mają istotny wpływ na występowanie efektu w postaci wzrostu kompetencji kluczowych uczniów. Są to:

- liczba zastosowanych form wsparcia, której wpływ jest pozytywny – w projektach, gdzie uzyskano poprawę kompetencji stosowanych było więcej form wsparcia, niż w projektach, gdzie nie uzyskano tego efektu,
- realizacja projektu w partnerstwie, którego wpływ jest pozytywny – w projektach partnerskich częściej uzyskiwano poprawę kompetencji kluczowych dzieci.

Uzupełnieniem charakterystyki działań realizowanych w projektach bazującej na deklaracjach beneficjentów są dane dotyczące rodzajów pomocy otrzymanych przez poszczególne placówki objęte wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.1. Poniżej przedstawiono dane odnoszące się do wsparcia otrzymanego przez szkoły w Poddziałaniu 3.2.1.

Poniższe dane stanowią potwierdzenie wcześniejszych wyników odnoszących się do perspektywy beneficjentów – trzy dominujące formy wsparcia, które miały zastosowanie w przypadku badanych szkół i placówek objętych są tożsame z trzema najszerzej stosowanymi formami pomocy zidentyfikowanymi w oparciu o deklaracje beneficjentów. Zidentyfikowane różnice pomiędzy obiema grupami respondentów dotyczą natomiast kolejności tych najpowszechniejszych instrumentów pomocowych ze względu na dokładną częstość ich występowania. Najczęstszą formą wsparcia, którą objęto szkoły i placówki korzystające z pomocy w Poddziałaniu 3.2.1 okazał się być zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK (ta forma wsparcia miała zastosowanie w przypadku 89,7% badanych podmiotów). Kolejne pod względem częstości występowania formy wsparcia to natomiast: organizacja dodatkowych zajęć nastawionych na kształtowanie kompetencji kluczowych (83,7%) oraz kursy i szkolenia dla nauczycieli (70%). Trzon wsparcia kierowanego do szkół i placówek oświatowych dzięki Poddziałaniu 3.2.1 jest więc identyczny jako ten dotyczący całości interwencji, przy z trzech jego filarów kluczowe znaczenie ma w przypadku podmiotów edukacyjnych komponent doposażeniowy (wspomagany wsparciem skierowanym do uczniów i nauczycieli).

Wykres 30. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=203; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

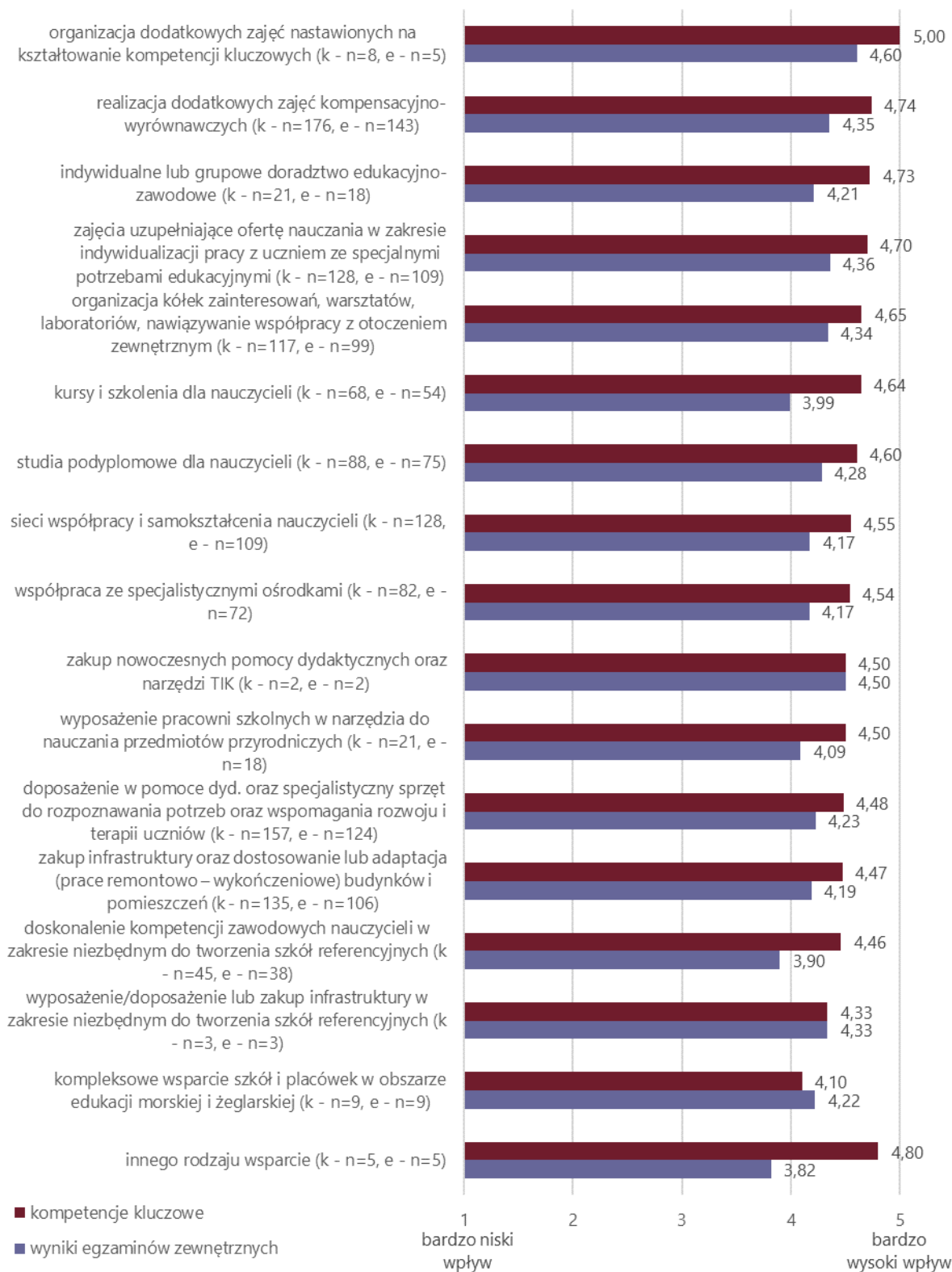
Tak jak w przypadku perspektywy beneficjentów, tak i w ramach badania dyrektorów placówek objętych wsparciem, respondentów poproszono o oszacowanie wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach Poddziałania 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. Ta optyka jest o tyle istotna, że osoby reprezentujące placówki będące odbiorcami działań projektowych mogą niejednokrotnie mieć większą wiedzę na temat szczegółowego oddziaływania projektu niż sami realizatorzy projektów. Na poniższym wykresie

przedstawiono dane odnoszące się do średniej oceny przez przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez te podmioty w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na ww. cele szczegółowe interwencji.

Pomimo jednostkowych odchyłeń w przypadku perspektywy przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem w porównaniu z perspektywą beneficjentów (w odniesieniu do dwóch form wsparcia ocena wpływu na rozwój kompetencji kluczowych i wyniki egzaminów zewnętrznych jest taka sama, w odniesieniu do jednej formy wsparcia – kompleksowego wsparcia szkół i placówek w obszarze edukacji morskiej i żeglarskiej – wyżej oceniono jej wpływ na osiągnięte wyniki egzaminów zewnętrznych) zdecydowanie dominuje przekonanie o: wysokim stopniu oddziaływania wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1 na realizację obu celów szczegółowych i przeważającym ukierunkowaniu pomocy na rozwijanie kompetencji kluczowych. Choć oczywiście szczegółowe wyniki oceny dla konkretnych rodzajów działań projektowych różnią się pomiędzy obiema grupami respondentów, to jednak przy tak wysokim ogólnym poziomie oceny zróżnicowania te nie mają znaczenia, natomiast uzasadniony jest wniosek o pozytywnym oddziaływaniu nie tyle pojedynczych form wsparcia, ale określonej ich konfiguracji, która została zastosowana w danym przedsięwzięciu projektowym.

Przedstawiciele kadry zarządzającej szkół i placówek oświatowych objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1 poproszono także o bardziej precyzyjne określenie na czym polegało oddziaływanie dotyczących ich form wsparcia na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. Respondenci wskazywali tutaj przede wszystkim na takie kwestie jak: nabycie przez uczniów kompetencji istotnych z punktu widzenia procedur egzaminacyjnych, zwiększenie wśród uczniów świadomości własnych mocnych i słabych stron, zwiększenie pewności siebie wśród uczniów, zastosowanie przez nauczycieli nowatorskich metod pracy z uczniami przygotowującymi się do egzaminów zewnętrznych (w tym: wykorzystanie narzędzi zaawansowanych technologicznie), indywidualizacja pracy z uczniami przygotowującymi się do egzaminów zewnętrznych, zwiększenie liczby godzin pozalekcyjnych zajęć przedmiotowych przygotowujących do egzaminów zewnętrznych, zniwelowanie deficytów wiedzy wśród uczniów ze słabszymi wynikami w nauce.

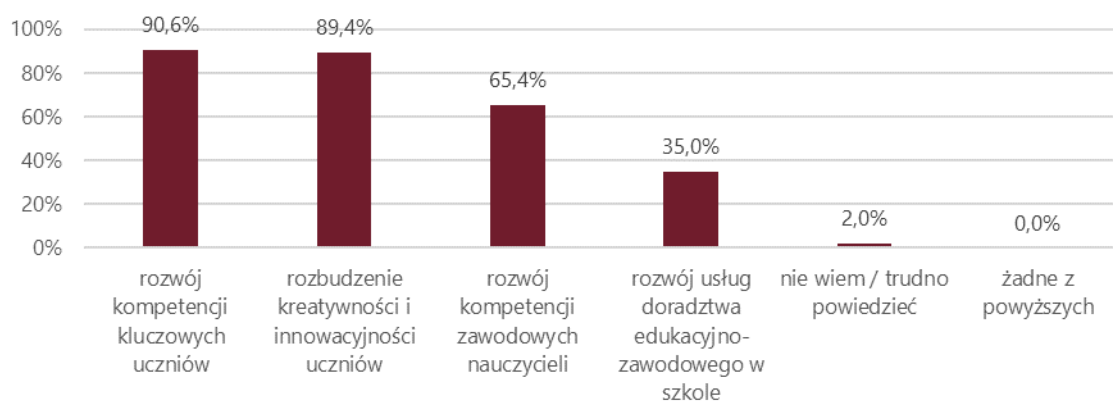
Wykres 31. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; k – rozwój kompetencji kluczowych, e- poprawa wyników egzaminów zewnętrznych; pytanie zadawane respondentom, którzy zadeklarowały otrzymanie poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”

Doprecyzowaniem powyższych danych dotyczących oddziaływania poszczególnych form wsparcia na wystąpienie określonych efektów interwencji są poniższe wyniki, które obrazują skalę występowania tych efektów (w perspektywie dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem).

Wykres 32. Efekty uzyskane w wyniku objęcia szkół wsparciem w ramach projektów Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; n=203

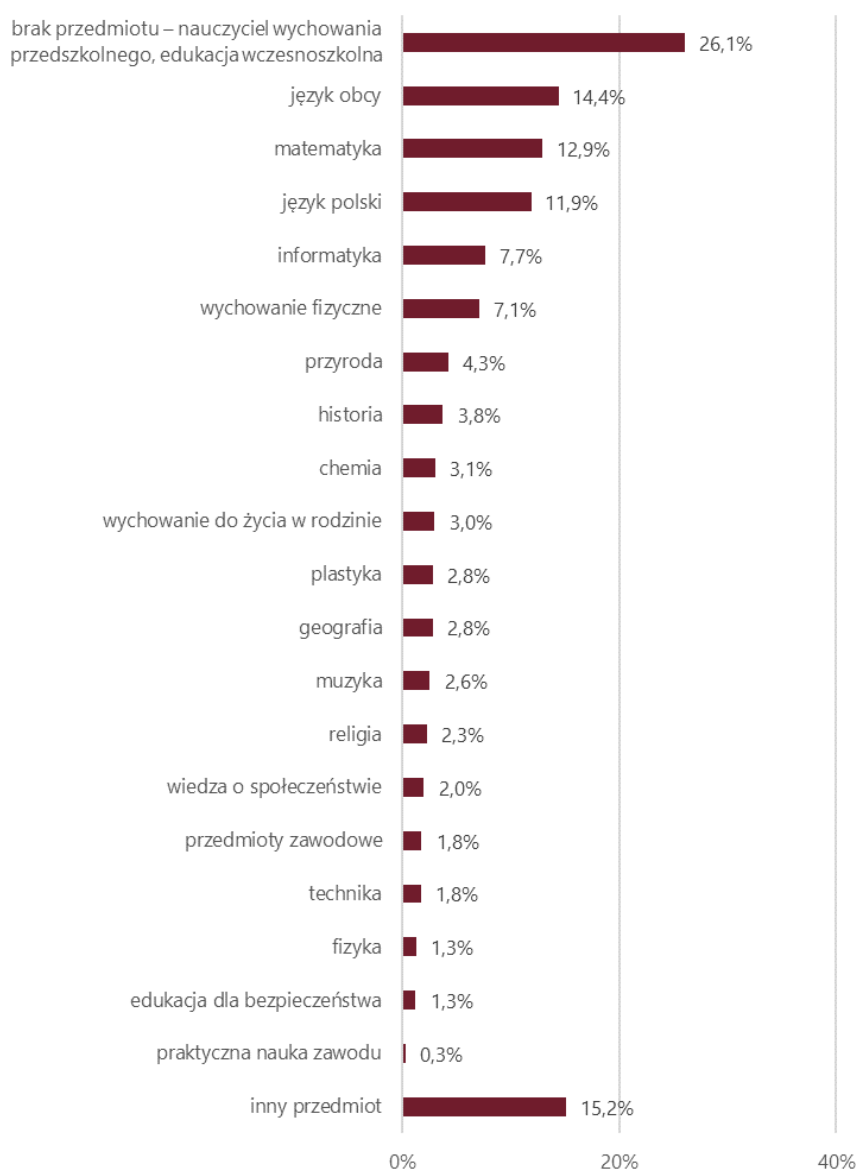
Wśród ogólnych efektów dostrzeganych przez dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.1 dominują w szczególności dwa rodzaje efektów: rozwój kompetencji kluczowych uczniów (dostrzegany przez 90,6% respondentów) oraz rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów (89,4%). W przypadku blisko 2/3 badanych (65,4%) wskazano na rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Ta dysproporcja pomiędzy skalą występowania efektów dotyczących uczniów i efektu odnoszącego się do nauczycieli nie powinna zaskakiwać, gdyż odzwierciedla – wskazany wcześniej – mechanizm kaskadowego oddziaływania. Osiągnięcie określonych efektów wsparcia wśród uczniów może mieć podstawę nie tylko w pomocy bezpośrednio do nich kierowanej, ale także np. w wsparciu dla kadry dydaktycznej. Ten mechanizm nie działa jednak w drugą stronę – by nastąpił efekt w postaci rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli wsparcie musi być kierowane bezpośrednio do nich, występowanie tego efektu będzie więc ograniczone do przedsięwzięć, w których tego rodzaju pomoc jest adresowana.

Czwartym identyfikowanym efektem był rozwój usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole na wystąpienie którego wskazała nieco ponad jedna trzecia badanych (35%). Relatywnie najmniejszy udział tego efektu interwencji nie powinien dziwić, gdyż spośród wszystkich ocenianych rezultatów ten ma najbardziej wąski i sprecyzowany charakter, będąc powiązany bezpośrednio z jednym rodzajem działań.

Warto także zauważyć, że żaden z respondentów reprezentujących szkoły i placówki objęte wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1 nie wskazał na brak wszystkich spośród wyróżnionych efektów. Jest to potwierdzenie oddziaływania wsparcia przynajmniej w jednym z powyższych obszarów.

Dotychczasowa charakterystyka podjętych działań i ich oddziaływania na realizację celów interwencji obejmowała perspektywę realizatorów projektów oraz instytucjonalnych odbiorców pomocy (tj. szkół i placówek objętych wsparciem w ramach ewaluowanych projektów). Trzecią kategorią interesariuszy istotną dla charakterystyki podejmowanych działań projektowych oraz identyfikacji ich efektów są pracownicy szkół i placówek objętych wsparciem w ramach analizowanych przedsięwzięć w Poddziałaniu 3.2.1.

Wykres 33. Przedmioty nauczone przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=433; pytanie zadawane tylko nauczycielom; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

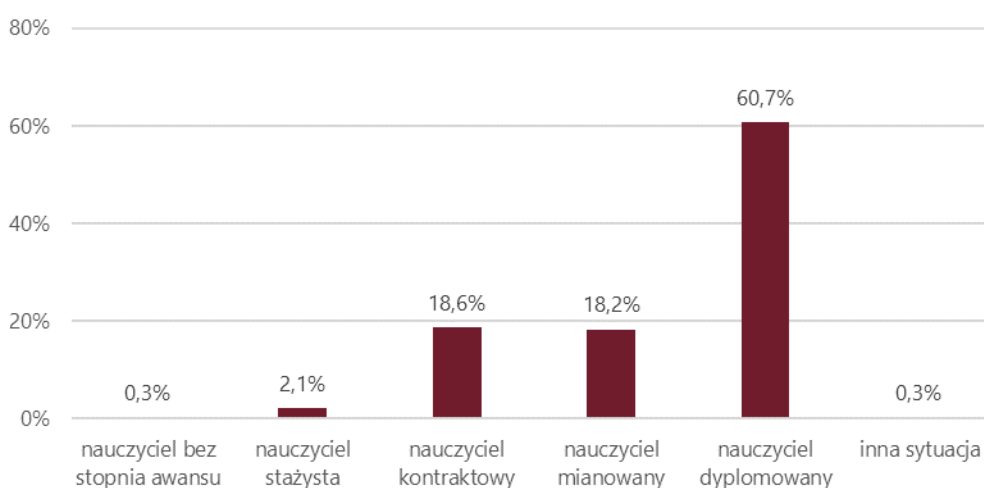
Nim przejdziemy do szczegółowej analizy w tym zakresie, przedstawione zostaną podstawowe dane wynikowe obrazujące strukturę tej grupy. W pierwszej kolejności będą to informacje odnoszące się do przedmiotu nauczanego w okresie realizacji projektu, w którym uczestniczył respondent.

Ponad jedną czwartą (26,1%) badanych uczestników projektów w Poddziałaniu 3.2.1 reprezentujących kadrę szkół i placówek stanowią nauczyciele bez przedmiotowej afiliacji, co – biorąc pod uwagę logikę interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 – oznacza, że są to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Jeśli chodzi o nauczycieli konkretnych przedmiotów szkolnych, to największy odsetek odbiorców wsparcia stanowią dydaktycy takich przedmiotów jak: język obcy (14,4%), matematyka (12,9%), język polski (11,9%). Udział żadnej z pozostałych kategorii nauczycieli przedmiotowych nie przekroczył 10%.

Powyższa struktura przedmiotowa nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1 wydaje się być adekwatna w kontekście zorientowania ewaluowanych przedsięwzięć nie tylko na rozwój kompetencji kluczowych, ale także poprawę wyników egzaminów zewnętrznych. A właśnie te trzy przedmioty, których nauczyciele są najliczniej reprezentowani wśród uczestników projektów to przedmioty obowiązujące w ramach egzaminów zewnętrznych zarówno na poziomie podstawowym, jak i ponadpodstawowym.

Drugi analizowany wymiar struktury pracowników placówek szkolnych korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1 dotyczy stopnia awansu zawodowego.

Wykres 34. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1



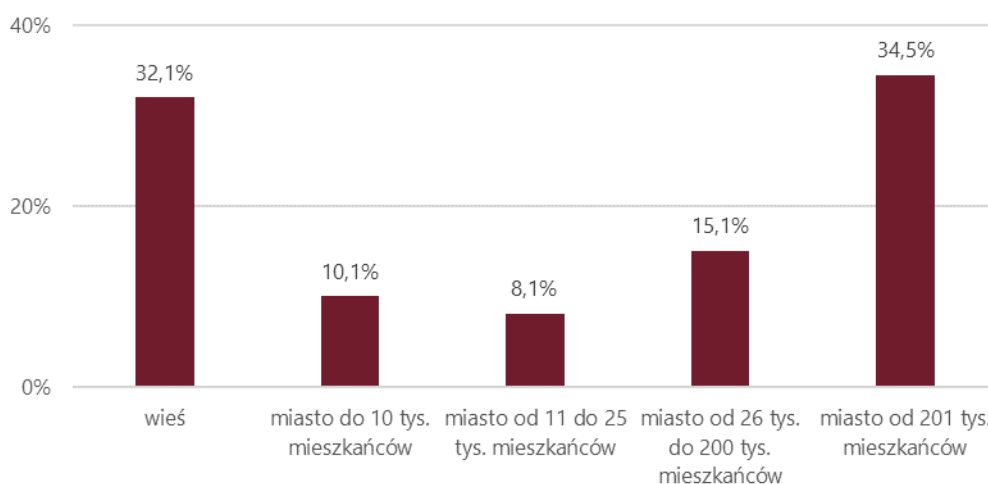
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=433; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Dominującym stopniem awansu zawodowego wśród badanych pracowników szkół i placówek kształcenia ogólnego jest stopień nauczyciela dyplomowanego, który dotyczy 60,7% respondentów. Dwie pozostałe kategorie nauczycieli reprezentowane najliczniej to

nauczyciele: kontraktowi (18,6%) oraz mianowani (18,2%). Nauczyciele o mniejszym stażu zawodowym uczestniczyli w ewaluowanych projektach Poddziałania 3.2.1 incydentalnie.

Ostatni analizowany aspekt struktury pracowników szkół i placówek korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1 odnosi się do wielkości miejscowości stanowiących siedzibę szkoły / placówki, w której w momencie uczestnictwa w projekcie zatrudniony był respondent.

Wykres 35. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.2.1

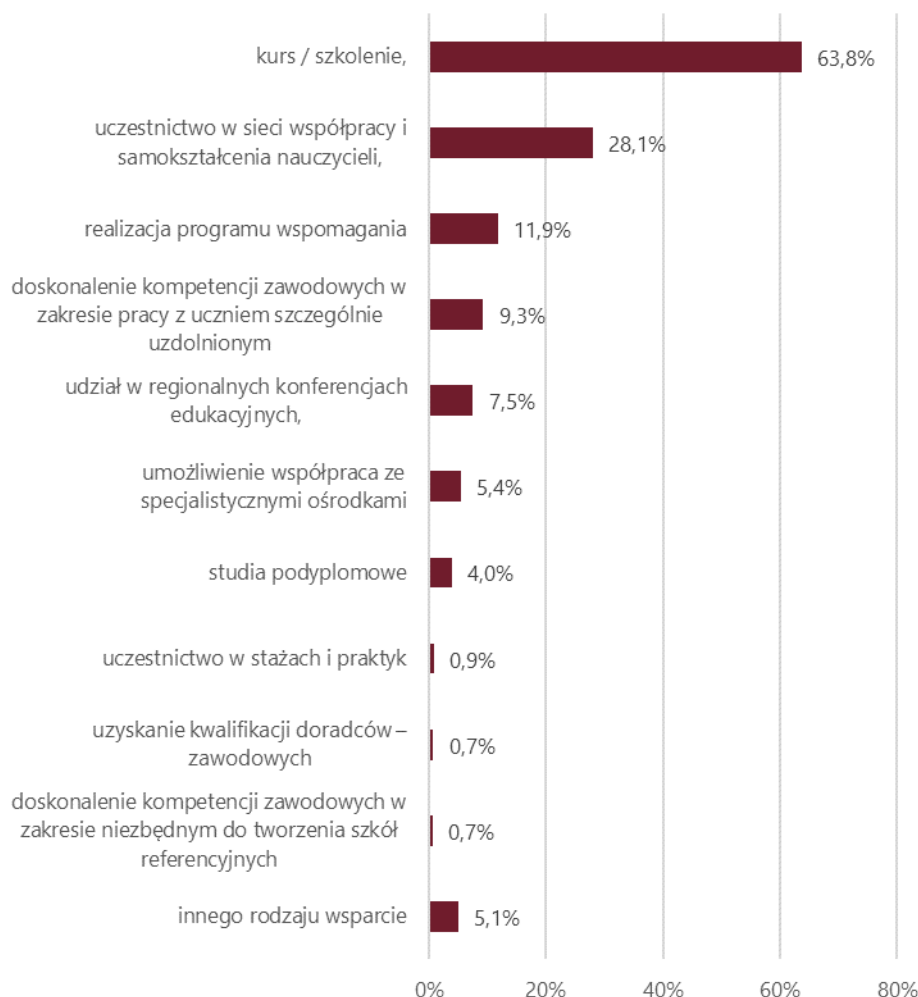


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=479

Populacja uczestników projektów Poddziałania 3.2.1 będących pracownikami szkół i placówek edukacji ogólnej jest najliczniej reprezentowana przez osoby zamieszkałe w relatywnie najmniejszych i największych ośrodkach. Spośród badanych uczestników tylko jedna trzecia respondentów (34,5%) to osoby z miast o liczbie mieszkańców przekraczających 201 tys. Tylko niewiele mniejszy (wynoszący 32,1%) udział mają natomiast wśród odbiorców wsparcia osoby pochodzące z obszarów wiejskich.

Znając strukturę pracowników szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1 przedstawione zostały poniżej dane dotyczące form wsparcia, z których w ramach ewaluowanej interwencji skorzystali respondenci oraz zidentyfikowanych efektów otrzymanej pomocy.

Wykres 36. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=479; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Blisko 2/3 badanych (63,8%) skorzystało w ramach ewaluowanych przedsięwzięć ze wsparcia w formie kursów / szkoleń, co nie powinno dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę, że to właśnie ten rodzaj wsparcia stanowił jedną z najczęściej wskazywanych przez beneficjentów oraz kadrę zarządzającą placówek objętych wsparciem kategorię „miękkich” działań realizowanych w projektach Poddziałania 3.2.1. Jeśli chodzi o tematykę kursów i szkoleń, w których uczestniczyli respondenci w ramach ewaluowanych projektów, to była ona bardzo zróżnicowana, co interpretować należy jako rezultat jej dostosowywania w poszczególnych projektach do zindywidualizowanych potrzeb odbiorców wsparcia. Dominujący charakter miały kursy i szkolenia dotyczące: rozwijania kompetencji kluczowych uczniów, pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym: uczniami szczególnie uzdolnionymi) i niwelowania określonych deficytów rozwojowych, sposobu prowadzenia zajęć i wykorzystywania nowatorskich

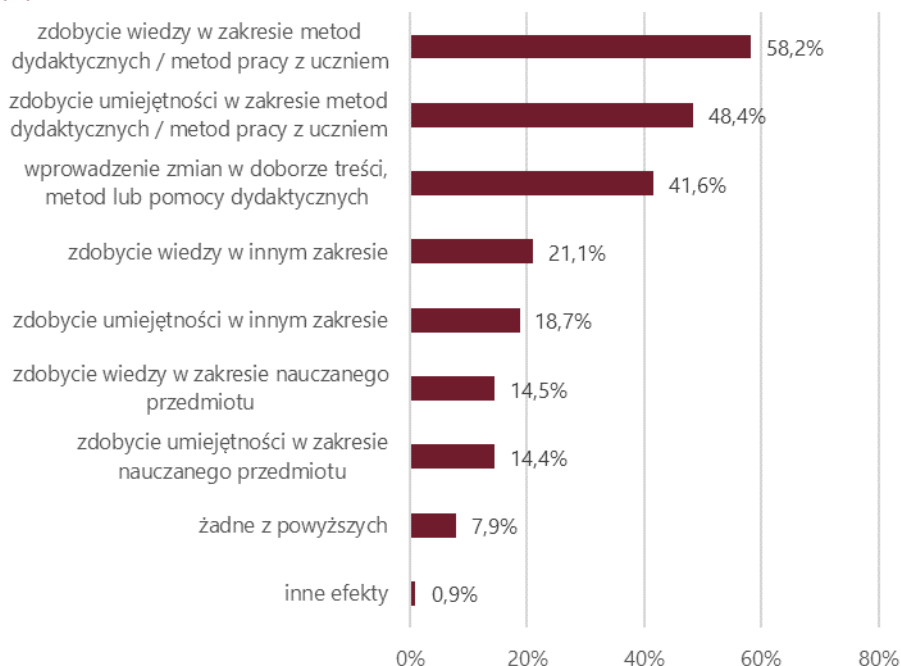
(w tym także: zaawansowanych technologicznie) metod pracy z uczniami, zarządzania oświatą.

Ponad jedna czwarta respondentów (28,1%) skorzystała ze wsparcia realizowanego w formie uczestnictwa w sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli. Dwa kolejne pod względem częstości występowania instrumenty pomocowe skierowane do pracowników szkół i placówek kształcenia ogólnego to: realizacja programu wspomagania (11,9%) oraz doskonalenie kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym (9,3%). W przypadku żadnej z pozostałych form wsparcia nie mamy do czynienia z objęciem nią więcej niż co dziesiątego respondenta. Tylko 4% badanych skorzystało z pomocy w formie studiów podyplomowych. Jeśli chodzi o ich tematykę, to dominowały obszary tematyczne odnoszące się do: terapeutycznego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów oraz świadczenia doradztwa zawodowego dla uczniów.

W przypadku pracowników szkół i placówek, którzy uczestniczyli w projektach realizowanych w ramach Poddziałania 3.2.1 przyjęto odmienne podejście do identyfikacji skuteczności poszczególnych form wsparcia i efektów ich zastosowania. Respondentów proszono nie tyle o określenie stopnia wpływu danej formy wsparcia na osiągnięcie określonych efektów, co o wskazanie, jakie efekty udało im się uzyskać w wymiarze indywidualnym. Taki sposób analizy jest uzasadniony zarówno tym, że indywidualni uczestnicy korzystali przede wszystkim z jednostkowych rodzajów pomocy (a nie ich rozbudowanej konfiguracji)¹³, jak i tym, że perspektywa szerokiej oceny oddziaływania otrzymanej pomocy mogłaby być w ich przypadku trudniejsza niż miało to miejsce w grupie beneficjentów, czy wśród kadry zarządzającej placówek wspartych w Poddziałaniu 3.2.1.

¹³ O czym świadczy fakt wyraźnego zdominowania struktury pomocy wyodrębnionej ze względu na formy wsparcia tylko przez dwa instrumenty pomocowe.

Wykres 37. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=479; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

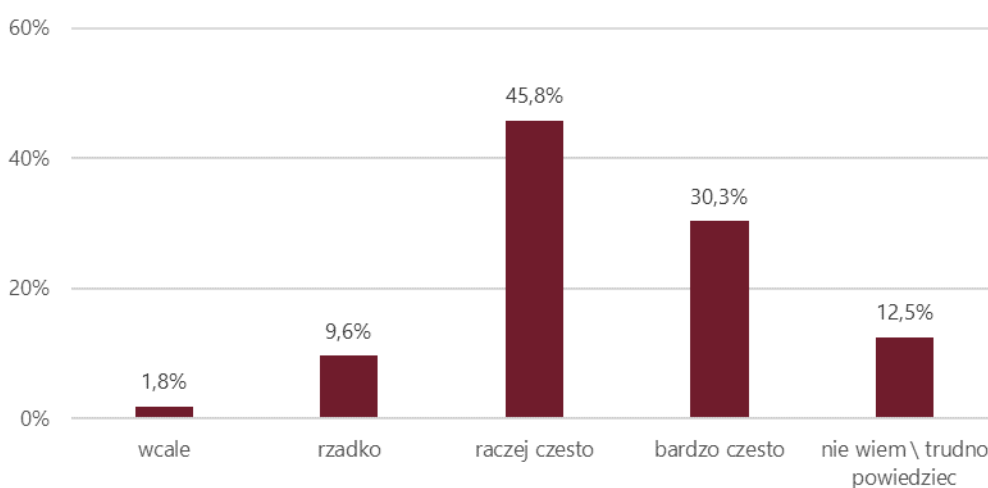
Dominującym (58,2% wskazań) efektem uzyskanym dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w ramach Poddziałania 3.2.1 jest zdobycie wiedzy w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem. Blisko połowa respondentów wskazała także na korzyści związane ze zdobyciem umiejętności w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem (48,4%) lub wprowadzenie zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych (41,6%). Pozostałe efekty identyfikowane były przez znacznie mniejszy odsetek badanych, zarówno jeśli chodzi o nabywanie wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, jak w innym zakresie.

Powyższa struktura efektów stanowi odzwierciedlenie dominacji formy kursowo-szkoleniowej wśród odbiorców wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1, która pozwala na nabywanie wiedzy i/lub umiejętności. Jednocześnie, zidentyfikowane efekty można traktować jako wzajemnie współzależne. Przykładowo, zdobycie nowej wiedzy lub umiejętności w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy jest w sposób ścisły powiązane z wprowadzeniem zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych. Nie sposób tu jednak mówić o prostych zależnościach przyczynowo-skutkowych, gdyż wprowadzanie zmian w działalności dydaktycznej jest uwarunkowane oddziaływaniem wielu różnych czynników (sposób funkcjonowania placówki, podejście przełożonych do wprowadzania zmian, oczekiwania rodziców itp.). Dlatego też nie powinno dziwić, że skala występowania efektu polegającego na wprowadzeniu zmian w działalności dydaktycznej

jest mniejsza niż częstość efektów związanych z samym faktem nabycia wiedzy lub umiejętności.

Praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności nie musi jednak odnosić się wyłącznie do zmian w prowadzonej działalności dydaktycznej, dlatego też respondentów zapytano o sam fakt wykorzystywania zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania.

Wykres 38. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=368; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali zdobycie wiedzy lub umiejętności

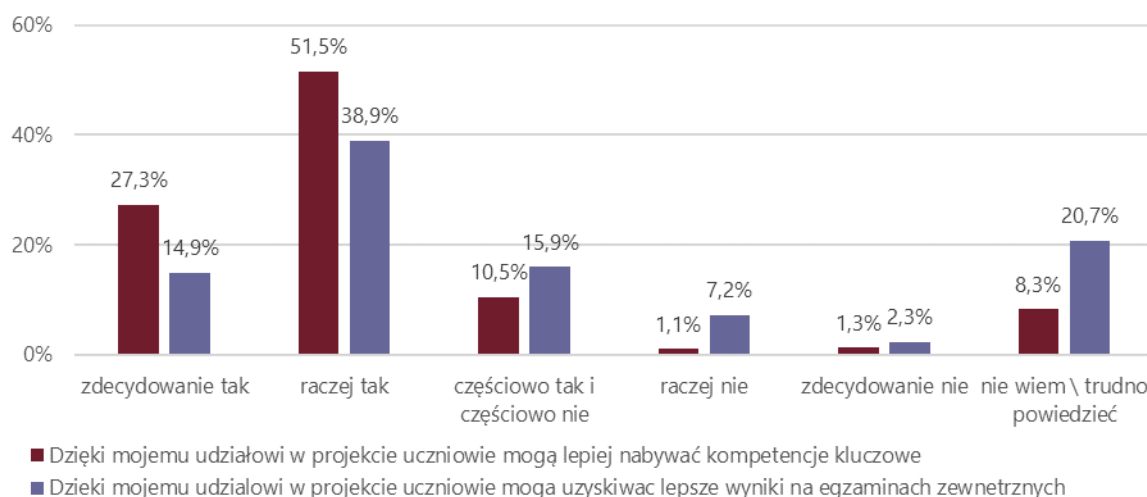
W oparciu o powyższe dane możemy stwierdzić, że otrzymane wsparcie cechuje się dużą użytecznością praktyczną – aż 76,1% badanych pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdziło, częste lub bardzo częste, wykorzystywanie w praktyce nauczania wiedzy / umiejętności zdobytych dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w ramach Poddziałania 3.2.1. Na rzadkie wykorzystywanie zdobytej wiedzy i/lub umiejętności wskazał co dziesiąty badany (9,6%), a wcale nie wykorzystuje ich w praktyce nauczania (co świadczyłoby o zerowej użyteczności otrzymanego wsparcia, przynajmniej do momentu realizacji badania) jedynie 1,8% badanych.

Poza faktem potwierdzonej w ten sposób użyteczności ewaluowanej pomocy, powyższy stan rzeczy traktować należy jako istotny czynnik poszerzenia oddziaływania interwencji oraz zapewnienia trwałości jej efektów. W tym pierwszym przypadku wykorzystywanie zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania oznacza, że pośrednio dane przedsięwzięcie będzie także oddziaływać na uczniów w ramach systemu edukacji ogólnej. Z kolei, jeśli chodzi o kwestię trwałości, jeśli nabyta wiedza i/lub umiejętności są nadal (i z dużą częstością) wykorzystywane przez pracowników szkół i placówek

oświatowych, to wzrasta prawdopodobieństwo, że również w przyszłej praktyce nauczania respondentów taka sytuacja będzie mieć miejsce.

Skoro sformułowano powyżej hipotezę o tym, że pomoc uzyskana przez konkretnego uczestnika projektu może oddziaływać w sposób szerszy, tj. na uczniów objętych edukacją ogólną, to istotne jest, by hipotezę tę zweryfikować w oparciu o deklaracje badanych pracowników szkół i placówek. W tym celu poproszono respondentów o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń: „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej nabywać kompetencje kluczowe” oraz „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą uzyskiwać lepsze wyniki na egzaminach zewnętrznych”.

Wykres 39. Ustosunkowanie się przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1 do stwierdzeń związanych występowaniem efektów wśród uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=433; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

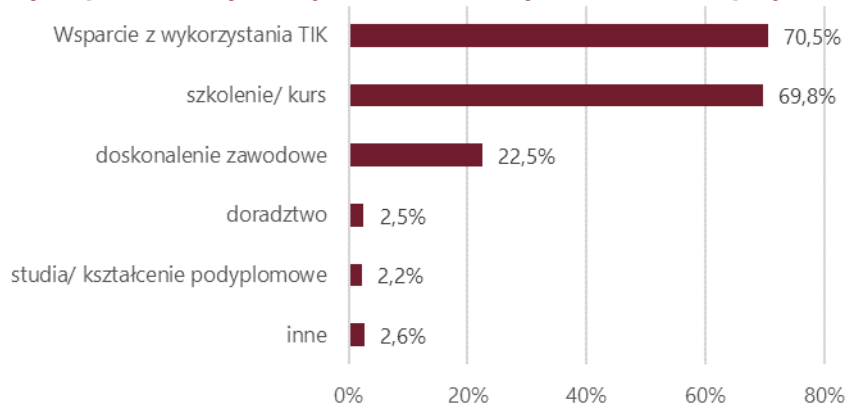
Badani pracownicy szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1 są w większym stopniu przekonani o oddziaływaniu skierowanej do nich pomocy na proces nabywania kompetencji kluczowych przez uczniów niż uzyskiwania przez tych ostatnich lepszych wyników egzaminów zewnętrznych. Podczas, gdy ten pierwszy wariant oddziaływania potwierdziło 78,8% respondentów, to w przypadku wariantu drugiego odsetek wyniósł 53,8% (także więc i w przypadku oddziaływania na osiągnięcie lepszych wyników na egzaminach zewnętrznych tego rodzaju wpływ jest dostrzegany przez ponad połowę respondentów). Różnica pomiędzy dwoma obszarami wpływu ewaluowanej interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 ma także swoje odzwierciedlenie w fakcie, iż wpływu udziału respondenta w projekcie na proces nabywania kompetencji kluczowych przez uczniów nie dostrzega – w stopniu zdecydowanym lub umiarkowanym – tylko 2,4% badanych, podczas gdy w odniesieniu do uzyskiwania lepszych wyników egzaminów zewnętrznych odsetek ten wyniósł już 9,5%.

Innymi słowy, wyraźnie dominuje sytuacja przeświadczenia o pośrednim oddziaływaniu wsparcia otrzymanego przez pracowników szkół i placówek na przebieg procesu nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych. Tym samym, potwierdzony zostaje kolejny aspekt oddziaływania udzielonego wsparcia na realizację celu interwencji w Poddziałaniu 3.2.1, jakim jest poprawa jakości edukacji ogólnej m.in. poprzez podnoszenie u uczniów podstawowych umiejętności i kompetencji o kluczowym znaczeniu dla zdolności do zatrudnienia oraz dla kontynuowania edukacji.

Biorąc pod uwagę sformułowane powyżej wnioski o istotnym znaczeniu wsparcia kierowanego do nauczycieli, nie tylko dla ich osobistego rozwoju zawodowego, ale także realizacji celów interwencji odnoszących się do poprawy jakości edukacji ogólnej, istotne jest określenie całościowej skali pomocy kierowanej do nauczycieli w Poddziałaniu 3.2.1. W przypadku Poddziałania 3.2.1 wsparcie kierowane do nauczycieli występowało w aż 88,5% przedsięwzięć. Wynik ten należy ocenić zdecydowanie pozytywnie w kontekście wcześniejszych konkluzji o tym, iż tego rodzaju pomoc stanowi czynnik wzmacniający ogólną skuteczność, ale także trwałość, interwencji. Należy również podkreślić, że taki stan rzeczy oznacza, że w ramach Poddziałania 3.2.1 doszło do skutecznej realizacji jednego z założeń przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek”, którym było zapewnienie odpowiedniego wsparcia dla nauczycieli, które byłoby spójne z pomocą zaplanowaną dla uczniów.

Na poniższym wykresie przedstawiono natomiast dane dotyczące częstości występowania w projektach Poddziałania 3.2.1 określonych form wsparcia kierowanych do nauczycieli.

Wykres 40. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; n=12253; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Uwzględniając wcześniej analizowane dane, nie powinno zaskakiwać, że jedną z najczęstszych form wsparcia kierowanych do nauczycieli w Poddziałaniu 3.2.1 były kursy / szkolenia (forma ta dotyczyła 69,8% uczestników). Dominujące było jednak wsparcie z wykorzystania TIK, która dotyczyła 70,5% uczestników. Wsparcie w formie doskonalenia

zawodowego dotyczy 22,5% nauczycieli. Pozostałe formy pomocy kierowanej do nauczycieli w Podziałaniu 3.2.1 odnoszą się już do wyraźnie mniejszych odsetków wskazań.

W celu oceny wpływu realizacji poszczególnych kategorii działań na poziom efektywności przeprowadzona została analiza statystyczna zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Dla każdego projektu wartości wskaźników projektowych przedstawione zostały jako udział w wartości docelowej ustalonej w Poddziałaniach 3.2.1 i 3.2.2. Pozwoliło to na uzyskanie informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt. Analogicznie zrelatywizowane zostały nakłady – kwota dofinansowania projektu przedstawiona została jako udział w całkowitej alokacji zaplanowanej w Poddziałaniach 3.2.1 i 3.2.2. W ten sposób uzyskana została informacja jaka część planowanych nakładów jest wydatkowana przez projekt. Zrelatywizowany wskaźnik efektywności obliczony został jako stosunek zrelatywizowanych względem wartości docelowych wskaźników oraz zrelatywizowanych względem wielkości alokacji nakładów w projekcie. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wyższa efektywność – korzystniejszy stosunek skali uzyskiwanych efektów do skali ponoszonych nakładów.

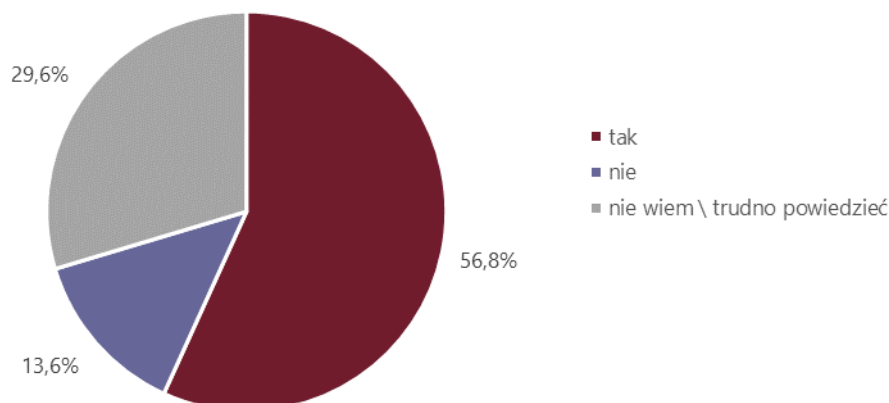
Za pomocą testu Manna-Whitneya i wyliczonego na jego podstawie współczynnika korelacji dwuseryjnej r Glassa zweryfikowany został wpływ realizacji poszczególnych rodzajów działań na poziom efektywności reprezentowany przez wartość obliczonego w opisanym wyżej sposób zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Za wartość graniczną współczynnika, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego rodzaju wsparcia na efektywność, przyjęto 0,2. Analizowano wpływ każdego rodzaju działań oddzielnie, a więc porównywane były projekty realizujące dany rodzaj działań w opozycji do projektów jej nie realizujących. Analizą zostały objęte te rodzaje działań, w których co najmniej 10 projektów znajdowało się zarówno wśród realizujących i nierealizujących dane działanie.

Istotny wpływ na efektywność zidentyfikowano w przypadku 2 kategorii działań: zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK oraz wyposażenie pracowni szkolnych w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych. W obu przypadkach był to wpływ negatywny, co oznacza, iż w projektach realizujących te działania efektywność mierzona stosunkiem uzyskiwanych efektów do poniesionych nakładów jest niższa niż w projektach, gdzie takich działań nie podejmowano.

Kolejny element charakterystyki działań podejmowanych w projektach realizowanych w Podziałaniu 3.2.1 dotyczy objęcia wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi (w tym: z niepełnosprawnością). Dane odnoszące się do tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 41. Obejmowanie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=81; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

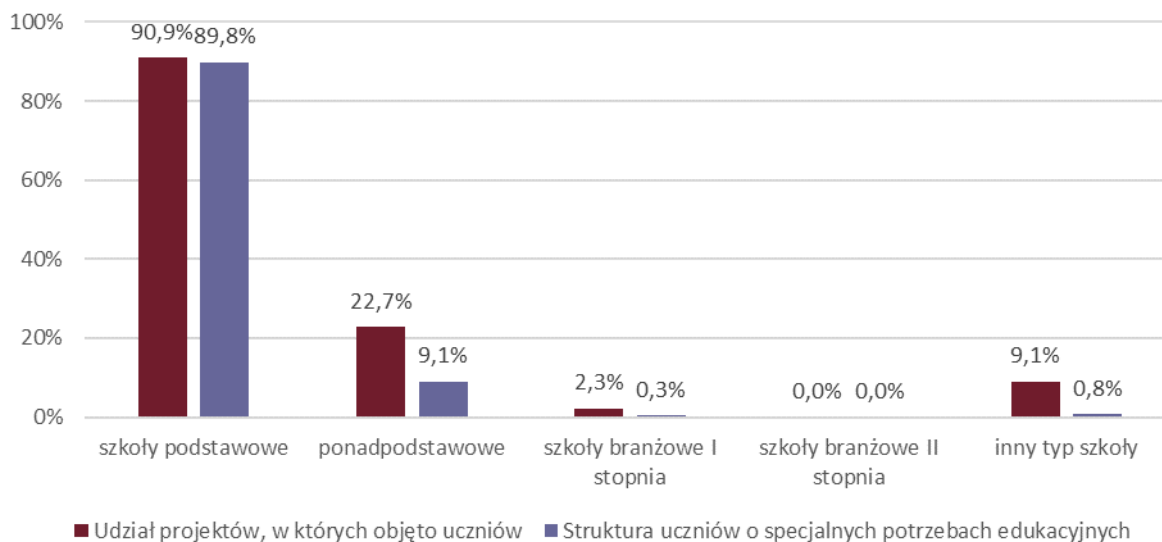
Objęcie w projekcie wsparciem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych potwierdziła ponad połowa beneficjentów (56,8%). Brak tego rodzaju wsparcia dotyczy 13,6% przedsięwzięć, a 29,6% respondentów reprezentujących realizatorów projektów nie posiadało sprecyzowanej wiedzy w tej kwestii.

Analizując powyższą strukturę odpowiedzi trzeba w szczególności zaakcentować, że oferowane w projektach wsparcie jest przede wszystkim warunkowane diagnozą potrzeb placówek objętych pomocą. Trudno w związku z tym ocenić, czy występowanie w przypadku nieco ponad połowy projektów wsparcia adresowanego do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi winno być traktowane jako sytuacja satysfakcjonująca, czy też skala jest w tym przypadku niewystarczająca. Biorąc pod uwagę logikę dystrybucji wsparcia i to, że zaplanowany zakres zadań projektowych odzwierciedla przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów, to zidentyfikowany stan rzeczy stanowi przede wszystkim rezultat istniejącego zapotrzebowania. Choć oczywiście nie można wykluczyć, że przynajmniej w części przedsięwzięć pomoc dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie została przewidziana pomimo takiego zapotrzebowania.

Beneficjentów, którzy potwierdzili obejmowanie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1 poproszono o doprecyzowanie jakiego rodzaju formy wsparcia uzupełniającej ofertę nauczania przewidziano wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci wskazali tutaj przede wszystkim na: zajęcia rozwijające i/lub wyrównawcze o profilu przedmiotowym, wsparcie psycho- i socjoterapeutyczne, pomoc logopedyczna.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące skalę objęcia wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno na poziomie projektów, jak i populacji wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi objętych wsparciem.

Wykres 42. Udział projektów, w których objęto wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z poszczególnych typów szkół oraz struktura uczniów wspartych w ramach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; udział projektów, w których objęto uczniów - n=44, struktura uczniów – n=10574; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, którzy zadeklarowali objęcie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Zdecydowanie dominujący charakter ma wsparcie realizowane w ramach szkół podstawowych. Potwierdzeniem tego jest, po pierwsze, bardzo wysoki odsetek projektów, w których objęto wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy uczęszczają do szkół podstawowych – taka sytuacja dotyczy aż 90,9% przedsięwzięć. Po drugie, tylko nieznacznie niższy (89,8%) odsetek odnosi się do udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy uczęszczają do szkoły podstawowej w ogólnej liczbie wszystkich uczniów, którzy zostali objęci wsparciem ze względu na specyfikę ich potrzeb edukacyjnych.

Uzupełnieniem analizy dotyczącej objęcia wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest uszczegółowienie struktury tego wsparcia ze względu na kategorie uczniów, którym zapewniono pomoc w projekcie. Na poniższym wykresie przedstawiono rzeczoną strukturę w odniesieniu zarówno do projektów, jak i uczniów korzystających ze wsparcia.

Wykres 43. Udział projektów, w których objęto wsparciem poszczególne kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz struktura uczniów wspartych w ramach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; udział projektów, w których objęto uczniów - n=46, struktura uczniów – n=10102; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, którzy zadeklarowali objęcie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W analizowanych projektach, w których objęto wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dominuje sytuacja zapewnienia pomocy uczniom z różnymi rodzajami niepełnosprawności – dotyczy to 65,9% przedsięwzięć, których realizatorzy zadeklarowali objęcie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W ponad połowie (56,8%) projektów wsparcie dotyczyło uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z innych względów. Wsparcie dla uczniów szczególnie uzdolnionych zostało zaoferowane w 45,5% projektów zakładających pomoc dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, natomiast najmniejsza skala występowania dedykowanej pomocy dotyczy uczniów z zaburzeniami rozwoju (29,5%).

Inaczej struktura udzielonego wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych prezentuje się w odniesieniu do liczby uczniów objętych w projektach taką pomocą. Tutaj dominują uczniowie szczególnie uzdolnieni którzy stanowili 45,7% wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym zaoferowano pomoc. Jak widać, dominacja ta dotyczy więc kategorii uczniów, którym zaoferowano pomoc wcale nie w największej liczbie przedsięwzięć obejmujących wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odwrotna sytuacja dotyczy wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością – choć wsparcie dla tej kategorii uczniów przewidziano w blisko 2/3 projektów, to jednak pod względem liczebności uczniowie z tej kategorii objęci pomocą w projektach stanowią jedynie 8% wszystkich uczniów, co czyni tę kategorię

drugą najsłabiej reprezentowaną, po uczniach z zaburzeniami rozwoju (5,3% wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi objętych wsparciem).

Sytuacja swoistego „rozmijania się” danych odnoszących się do skali występowania w projektach form wsparcia dla określonych kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i liczebności uczniów korzystających z takiej pomocy wynika przede wszystkim ze specyfiki poszczególnych kategorii. To, że bardzo częste objęcie pomocą uczniów z niepełnosprawnością nie przekłada się na ich dużą liczebność wynika po prostu z ich generalnego udziału w populacji uczniów objętych edukacją ogólną (czy szerzej – z udziału osób z niepełnosprawnością w całej populacji). Z kolei, jeśli chodzi o uczniów szczególnie uzdolnionych, to nawet jeśli wsparcie dla nich przewidziano w mniejszej liczbie projektów, to w ramach poszczególnych przedsięwzięć tego rodzaju pomocą obejmowano relatywnie większą liczbę uczniów. Jednocześnie jednak pamiętać należy o tym, że choć oczywiście uczniowie szczególnie uzdolnieni mogli uczestniczyć w projektach realizowanych w Poddziałaniu 3.2.1, to jednak pomoc im dedykowana była realizowana w Poddziałaniu 3.2.2.

Zagadnienie objęcia w projektach Podziałania 3.2.1 pomocą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poddano także analizie w oparciu o dane dotyczące ewaluowanych projektów pochodzące z systemu SL2014, gdzie szczególnie skoncentrowano się na identyfikacji skali wsparcia dla osób z niepełnosprawnością.

Tabela 12. Skala uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością w projektach Poddziałania 3.2.1

Udział osób z niepełnosprawnością wśród ogółu uczniów i dzieci uczestniczących w projektach	Udział osób z niepełnosprawnością wśród uczniów i dzieci, które zakończyły udział w projektach	Udział projektów obejmujących uczniów lub dzieci z niepełnosprawnością
3,1%	3,2%	87,0%

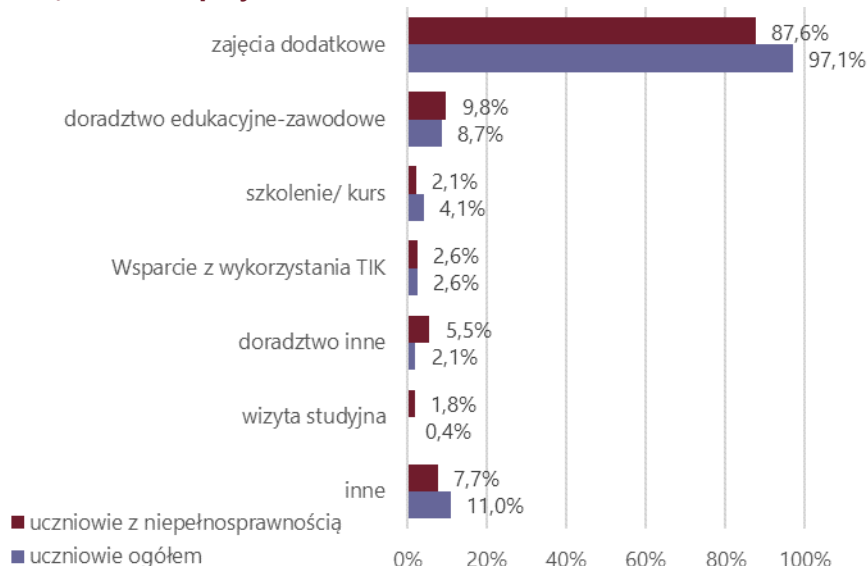
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.

W oparciu o powyższe dane stwierdzić należy, że w Działaniu 3.2 udział projektów obejmujących uczniów z niepełnosprawnością wyniósł 87%, co świadczy o relatywnie dużej skali uwzględniania w przedsięwzięciach projektowych kwestii pomocy dla tej kategorii uczniów. Jeśli natomiast chodzi o udział osób z niepełnosprawnością wśród ogółu uczniów uczestniczących w projektach, to wyniósł on 3,1%. Co istotne, udział osób z niepełnosprawnością wśród uczniów, którzy zakończyli udział w projektach okazał się być nawet nieznacznie wyższy i wyniósł 3,2%. Oznacza to, że uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1 cechuje wręcz minimalnie większa determinacja do przejścia całego cyklu wsparcia projektowego niż pozostałych uczestników. Ma to szczególne znaczenie w przypadku wsparcia kierowanego właśnie do tej grupy, gdzie z reguły oferowana pomoc nie ma charakteru jednorazowego, lecz ciągły

i warunkiem brzegowym jest skorzystanie z całości zaplanowanego wsparcia. Z drugiej strony, podkreślić należy, że w przypadku projektów w obszarze edukacji, w tym: edukacji ogólnej, problem rezygnacji uczestników z udziału w projekcie (w trakcie procesu oferowania pomocy) występuje na mniejszą skalę niż w projektach o otwartej rekrutacji dotyczących rynku pracy, czy integracji społecznej. W przedsięwzięciach realizowanych w ramach szkół i placówek edukacyjnych, adresowanych do uczniów uczęszczających do tych podmiotów, ewentualne przypadki rezygnacji będą raczej odnosić się do przyczyn losowych, nie zaś decyzji o świadomej rezygnacji (podejmowanej w tym przypadku przez rodziców / opiekunów).

Jeśli chodzi o formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Poddziałania 3.2.1, to zostały one przedstawione na poniższym wykresie, z dodatkowym uwzględnieniem udziału poszczególnych form wsparcia w pomocy kierowanej do wszystkich uczniów uczestniczących w ewaluowanych projektach.

Wykres 44. Formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie ogółem oraz uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; uczniowie ogółem – n=104200; dzieci z niepełnosprawnością – n=3535; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Jak wynika z powyższych danych, rodzaj pomocy kierowanej do uczniów z niepełnosprawnością nie różni się w sposób istotny od charakteru wsparcia adresowanego do wszystkich uczestników. Oczywiście, należy mieć świadomość, że w ramach wskazanych powyżej form wsparcia mogą występować szczegółowe zróżnicowania pomiędzy obiema grupami uczestników, które dotyczą tematyki np. zajęć dodatkowych. Takie szczegółowe profilowanie pomocy jest uzasadnione specyfiką potrzeb uczniów z określonymi rodzajami niepełnosprawności. Z drugiej strony, tak duża

zbieżność częstości występowania poszczególnych form wsparcia w każdej z grup oznacza, że w dużej mierze mieliśmy do czynienia z współuczestnictwem uczniów z niepełnosprawnością w zajęciach kierowanych do wszystkich uczniów, co na pewno ma istotne znaczenie integracyjne i wzmacniające.

W badaniu beneficjentów przeprowadzono dodatkowo bardziej szczegółową identyfikację form wsparcia skierowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W jej wyniki można stwierdzić, że najczęściej pomoc dotyczyła pracy nad: rozwojem wiedzy przedmiotowej i umiejętności uczniów szczególnie uzdolnionych, wyrównywaniem deficytów w zakresie wiedzy przedmiotowej i umiejętności, deficytami logopedycznymi, funkcjonowaniem w otoczeniu społecznym, radzeniem sobie ze stresem i innymi emocjami.

W badaniu beneficjentów podjęto także kwestię skuteczności działań realizowanych wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi identyfikując korzyści, jakie uczniowie ci odnieśli w efekcie udzielonego w projekcie wsparcia. Respondenci wskazywali w tym przypadku przede wszystkim na takie korzyści jak: uzyskanie wsparcia w formie zindywidualizowanej, podniesienie poziomu kompetencji kluczowych, wyrównanie szans edukacyjnych, poprawa kondycji psychofizycznej, wzrost poziomu samooceny i poczucia własnej wartości, wzrost poziomu kompetencji społecznych.

Skalę objęcia wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uzupełniają jeszcze dane dotyczące udziału i liczby uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem z projektów Działania 3.2 w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego.

Tabela 13. Udział i liczba uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem z projektów Działania 3.2 w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego

Nazwa powiatu	Udział uczniów z niepełnosprawnością w całkowitej liczbie uczniów objętych wsparciem wg danych SL2014	Liczba uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem wg danych SL2014
POMORSKIE	3,0%	3448
bytowski	5,8%	280
Gdynia	5,0%	298
człuchowski	4,8%	169
nowodworski	4,6%	79
Słupsk	4,1%	187
malborski	4,0%	74
słupski	3,7%	181
łęborski	3,5%	96
Gdańsk	3,1%	632
tczewski	2,6%	173
gdański	2,6%	146
starogardzki	2,5%	274

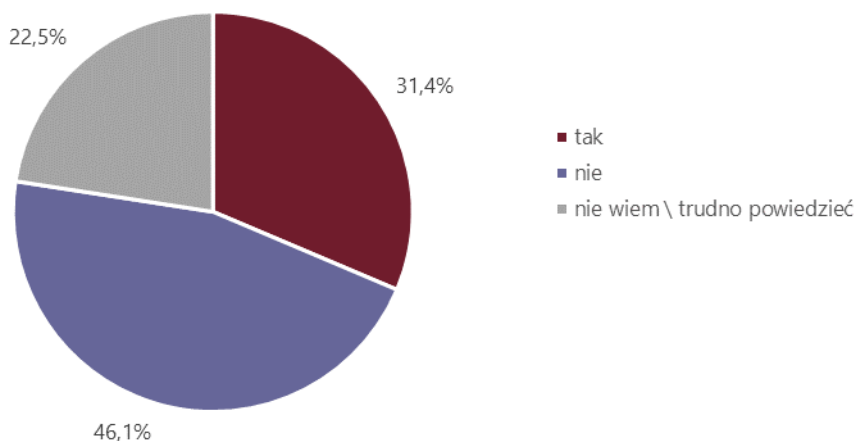
Nazwa powiatu	Udział uczniów z niepełnosprawnością w całkowitej liczbie uczniów objętych wsparciem wg danych SL2014	Liczba uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem wg danych SL2014
kartuski	2,4%	241
wejherowski	2,4%	200
kwidzyński	2,2%	63
chojnicki	2,1%	118
pucki	2,1%	105
Sopot	2,1%	13
sztumski	1,9%	29
kościerski	1,5%	90

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.

Udział uczniów z niepełnosprawnością w całkowitej liczbie uczniów objętych wsparciem w Działaniu 3.2 wyniósł 3%, co daje liczbę 3448 uczniów. Z największym udziałem tej kategorii uczniów wśród odbiorców pomocy w omawianym Działaniu mamy do czynienia w powiatach: bytowskim (5,8% wszystkich uczniów objętych wsparciem stanowiły osoby z niepełnosprawnością i było to 280 osób), Gdyni (5% i 298), człuchowskim (4,8% i 169), nowodworskim (4,6% i 79), Słupsku (4,1% i 187) i malborskim (4% i 74). W przypadku pozostałych powiatów udział uczniów z niepełnosprawnością w całkowitej liczbie uczniów objętych wsparciem w Działaniu 3.2 nie przekroczył 4%.

Kwestia oferowania wsparcia odnoszącego się wspomaganie rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych została także uwzględniona w aspekcie ewentualnego doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z tego rodzaju uczniami. Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące udział przedsięwzięć Poddziałania 3.2.1, w których takie doskonalenie miało miejsce.

Wykres 45. Prowadzenie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=102

Prowadzenie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w projektach Poddziałania 3.2.1 dotyczy blisko jednej trzeciej projektów (31,4%). W przypadku 46,1% tego rodzaju element wsparcia nie występował.

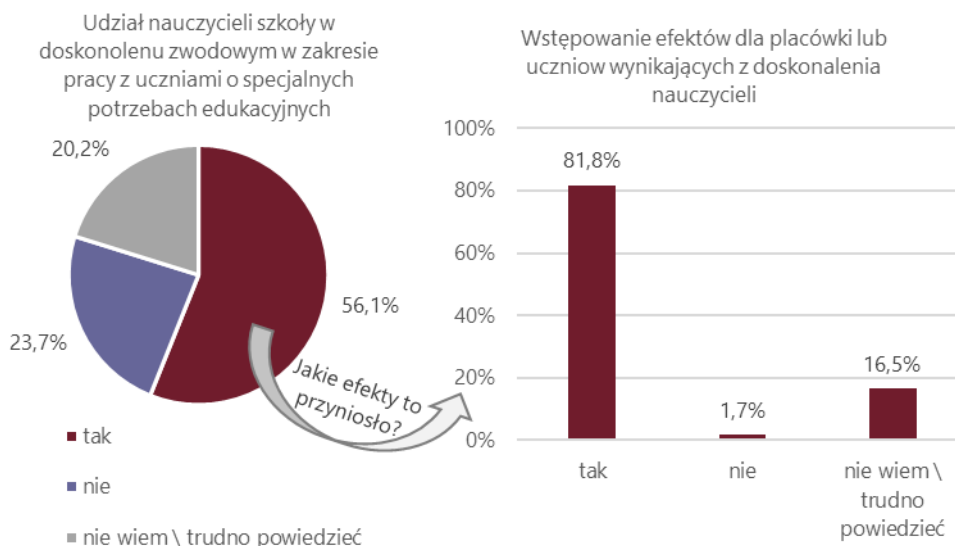
Jeśli zestawimy powyższe dane z wcześniejszymi deklaracjami beneficjentów, że uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi objęto wsparciem w 56,8% projektów, to okazuje się, że wsparcie dla nauczycieli dotyczące tego samego obszaru problemowego (wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) realizowane było zdecydowanie rzadziej. Oczywiście może to wynikać z faktu, że w części projektów nie występowało zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niemniej jednak wydaje się, że dla zapewnienia optymalnego zakresu i rodzaju pomocy uczniom ze specjalnymi – i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi – uzasadnione byłoby jak najszersze objęcie nauczycieli pracujących z takimi uczniami wsparciem merytorycznym.

Beneficjentów, którzy zadeklarowali przeprowadzenie w ich projektach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poproszono o wskazanie, na czym to doskonalenie polegało. Respondenci wskazywali zdecydowanie najczęściej na kursy / szkolenia / warsztaty dotyczące różnych metod pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym: metod nowatorskich i bazujących na technologiach informatycznych). Sami pracownicy szkół i placówek objętych wsparciem, którzy brali udział w doskonaleniu kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych potwierdzili w swoich deklaracjach dominację tych właśnie form wsparcia.

Co się tyczy, dostrzeganych przez beneficjentów, efektów osiągniętych przez nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to dotyczą one przede wszystkim takich kwestii jak: zdobycie nowej wiedzy i kwalifikacji w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zdobycie kwalifikacji diagnostycznych, uzyskanie określonych uprawnień do pracy z dziećmi z określonymi deficytami rozwojowymi.

Wątek wsparcia dla nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1 został także podjęty w badaniu dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem. Przedmiotowe dane przedstawiono na poniższych wykresach.

Wykres 46. Udział nauczycieli szkoły w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1 oraz występowanie efektów z tym związanych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; udział w doskonaleniu – n=203; występowanie efektów – n=116

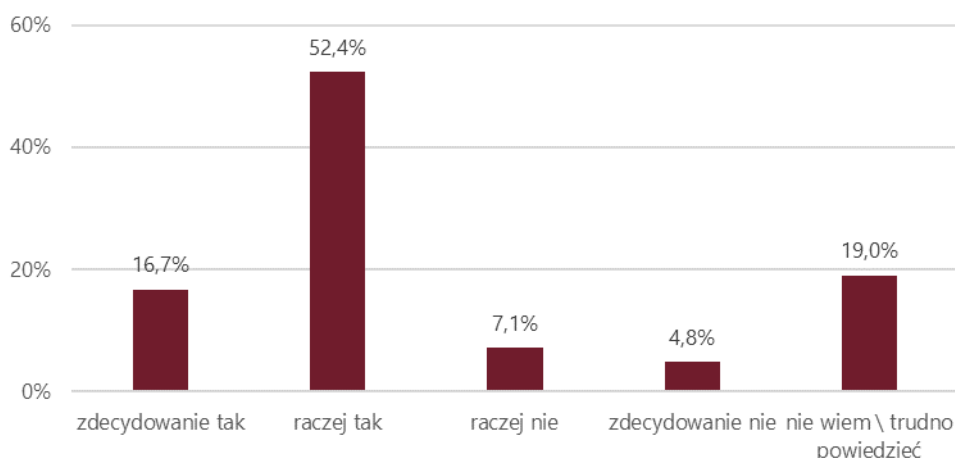
56,1% dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem potwierdziło, że nauczyciele zatrudnieni w ich podmiocie brali udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Fakt, iż odsetek tych wskazań jest wyraźnie większy niż miało to miejsce w przypadku beneficjentów wyjaśnić należy w ten sposób, iż w ramach poszczególnych projektów wsparciem obejmowanych było najczęściej kilka podmiotów (czy mówiąc bardziej precyzyjnie – obejmowani byli nauczyciele z kilku podmiotów). Z tego względu skala „nasylenia” populacji placówek, których pracownicy korzystali z omawianego wsparcia jest większa niż udział, jaki doskonalenie zawodowe w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych miało w populacji projektów.

Z perspektywy dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem użyteczność doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych okazała się bardzo duża – aż 81,8% badanych potwierdziło występowanie efektów tej formy wsparcia dla samej placówki lub jej uczniów. Co się tyczy charakteru tych korzyści, to wskazywano najczęściej na: wprowadzenie nowych metod pracy z uczniami (w tym: uwzględniających wykorzystanie nowoczesnego sprzętu i pomocy dydaktycznych), poszerzenie katalogu prowadzonych w placówce zajęć skierowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwiększenie indywidualizacji procesu nauczania (także w aspekcie trafnego dostosowania metod pracy do ewentualnych orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych), poprawa wyników edukacyjnych (zarówno w odniesieniu do wewnętrznego systemu oceniania, jak i egzaminów

zewnątrznych oraz konkursów przedmiotowych), podniesienie poziomu satysfakcji uczniów, poprawa wizerunku szkoły.

Ostatnim szczegółowym rodzajem wsparcia poddanym analizie w odniesieniu do Poddziałania 3.2.1 jest doradztwo edukacyjno-zawodowe. Jeśli chodzi o to, jakie szczegółowe działania w zakresie organizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów przewidziano w ewaluowanych projektach, to – w oparciu o deklaracje beneficjentów oraz kadry zarządzającej szkół i placówek objętych wsparciem – stwierdzić można, że dotyczyły one przede wszystkim: diagnostyki predyspozycji zawodowych uczniów, zindywidualizowanego i grupowego wsparcia doradczego dla uczniów, warsztatów przygotowujących do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy, rozwijania kompetencji społecznych uczniów, doskonalenia nauczycieli w zakresie świadczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego, współpracy i spotkań z przedsiębiorcami oraz przedstawicielami określonych zawodów (w tym: wizyt studyjnych w firmach), wsparcia włączającego rodziców w edukacyjno-zawodowe kierunkowanie uczniów, upowszechnianie informacji o lokalnej ofercie sektora edukacyjnego oraz rynku pracy, Na poniższym wykresie przedstawiono dane z badania beneficjentów, które obrazują skalę oddziaływania tego instrumentu pomocowego na decyzje edukacyjne uczniów.

Wykres 47. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na decyzje edukacyjne uczniów w ramach projektów Poddziałania 3.2.1

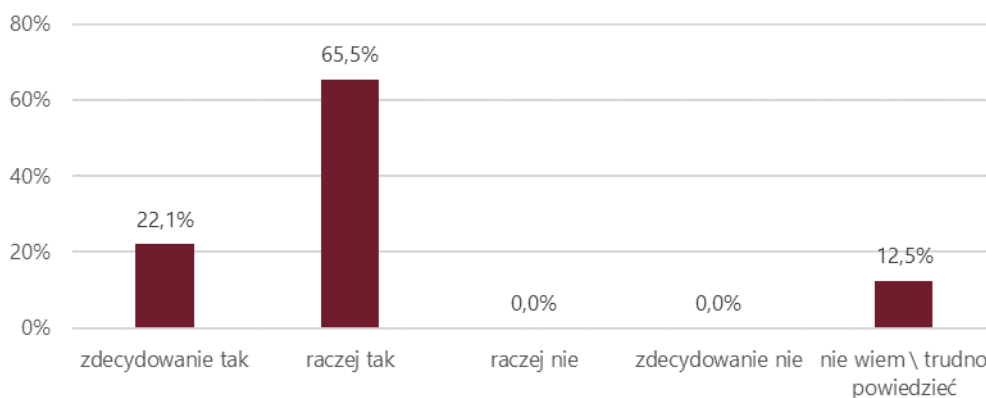


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=42; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, którzy wskazali na realizację działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego

Beneficjenci są w większości przekonani o oddziaływaniu doradztwa edukacyjno-zawodowego realizowanego w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na decyzje edukacyjne uczniów. Taką opinię wyraziło łącznie 69,1% badanych, przy czym dominują (52,4%) umiarkowane opinie o takim wpływie. 11,9% respondentów nie dostrzegło natomiast występowania omawianego powiązania, a blisko jedna piąta (19%) nie potrafiła

udzielić w tej kwestii jednoznacznej odpowiedzi (co wynika najpewniej z braku wiedzy na temat późniejszych losów edukacyjnych uczniów szkół i placówek objętych wsparciem – pamiętajmy, że odpowiedzi udzielali beneficjenci, którzy mogli nie mieć bezpośredniego kontaktu z uczniami).

Wykres 48. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.2.1 na decyzje edukacyjne uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; n=75; pytanie zadawane respondentom, którzy wskazali na otrzymanie przez szkołę wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego

Dyrektorzy szkół i placówek objętych wsparciem w jeszcze większym stopniu niż beneficjenci dostrzegają wpływ wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.2.1 na decyzje edukacyjne uczniów – aż 87,6% potwierdziło tego rodzaju oddziaływanie. Biorąc pod uwagę, że ta kategoria respondentów ma bezpośredni kontakt z uczniami, tak wysokie przekonanie o skuteczności omawianej formy wsparcia (co potwierdza także mniejszy niż wśród beneficjentów odsetek odpowiedzi wskazujących na brak wiedzy w zakresie oddziaływania doradztwa edukacyjno-zawodowego na decyzje edukacyjne uczniów) uznać należy za szczególnie cenne w aspekcie odnotowania skuteczności ewaluowanej interwencji w zakresie edukacyjnego kierunkowania uczniów.

W ramach analizy efektów wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1 przeprowadzono także ocenę skuteczności z wykorzystaniem metody kontrfaktycznej. W ramach metody podwójnej różnicy porównana została sytuacja szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących (w tym dawnych gimnazjów) objętych wsparciem w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 oraz szkół nieobjętych wsparciem najbardziej podobnych pod względem poziomu prowadzonego kształcenia, wielkości placówki, rodzaj miejscowości, w której siedzibę ma placówka - miasto / wieś, które stanowią grupę kontrolną. W ramach doboru grupy kontrolnej natrafiono na trudności w zapewnieniu w grupie kontrolnej odpowiedniego odsetka szkół podstawowych z terenów wiejskich, co wynika z relatywnie szerokiego

grona szkół objętych wsparciem. Sytuacja ta mogłaby skutkować nadreprezentacją w grupie kontrolnej szkół z terenów miejskich i zakrzywieniem wyników ze względu na różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną. Aby tego uniknąć dokonano ważenia wyników w grupie kontrolnej w taki sposób, aby jej struktura odzwierciedlała strukturę grupy eksperymentalnej.

Analiza objęła swoim zakresem wyniki egzaminów zewnętrznych z Języka polskiego, Matematyki i Języka angielskiego. Aby zniwelować różnicę pomiędzy egzaminami z roku 2015 i 2021 analizowana była zmiana pozycji wyniku szkoły względem średniego wyniku dla województwa w danym roku. W konsekwencji analizowanym efektem jest skala przybliżenia lub oddalenia się szkoły do średniej liczona w jednostkach odchylenia standardowego. Dzięki odniesieniu wyniku do średniej wyeliminowany został zniekształcający porównanie wpływ takich czynników jak specyfika egzaminu w danym roku, jego poziom trudności itp. Wyniki przeprowadzonych analiz przedstawiono poniżej.

Tabela 14. Wyniki analiz w ramach Metody podwójnej różnicy dla Poddziałania 3.2.1

Zmienna	Grupa kontrolna	Szkoły wsparte w ramach Poddziałania 3.2.1	Podwójna różnica (DiD)
Język polski 2015	0,23	-0,01	-
Język polski 2021	0,13	0,00	-
Język polski zmiana	-0,10	0,00	0,10
Matematyka 2015	0,19	0,01	-
Matematyka 2021	0,20	0,06	-
Matematyka zmiana	0,01	0,05	0,03
Język angielski 2015	0,24	-0,04	-
Język angielski 2021	0,20	-0,03	-
Język angielski zmiana	-0,04	0,01	0,05
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych 2015	0,51	0,58	-
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych 2020	0,52	0,59	-
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych zmiana	0,01	0,01	0,00
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje 2015	0,09	0,11	-
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje 2020	0,06	0,11	-
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje zmiana	-0,02	0,00	0,03
Liczba komputerów z internetem 2012	18,61	19,26	-
Liczba komputerów z internetem 2020	60,63	63,16	-
Liczba komputerów z internetem zmiana	42,02	43,89	1,87

Zmienna	Grupa kontrolna	Szkoły wsparte w ramach Poddziałania 3.2.1	Podwójna różnica (DiD)
Liczba projektorów multimedialnych 2012	2,97	2,68	-
Liczba projektorów multimedialnych 2020	12,19	11,42	-
Liczba projektorów multimedialnych zmiana	8,20	7,42	-0,78

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO i OKE

W 2015 roku szkoły grupy kontrolnej w zakresie wyników z egzaminów zewnętrznych z Języka polskiego znajdowały się w lepszej sytuacji niż szkoły objęte wsparciem – ich wyniki były średnio o 0,23 odchylenia standardowego wyższe od średniej, a szkoły wsparte były średnio o 0,01 odchylenia standardowego poniżej średniej. Pomiędzy 2015 i 2021 w szkołach grupy kontrolnej miał miejsce spadek pozycji o 0,10 odchylenia standardowego, natomiast szkoły objęte wsparciem utrzymały swoją pozycję. Stąd mamy do czynienia z podwójną różnicą na poziomie 0,10 odchylenia standardowego – efektem wsparcia jest wzrost wyników egzaminów z Języka polskiego o 0,10 odchylenia standardowego, którego przejawem jest utrzymanie pozycji.

W przypadku Matematyki szkoły grupy kontrolnej w 2015 również były w lepszej sytuacji, ich średnia pozycja wynosiła 0,19 odchylenia standardowego powyżej średniej wojewódzkiej, natomiast szkoły objęte wsparciem średnio były 0,01 odchylenia standardowego powyżej średniej. Pomiędzy 2015 i 2021 r. w obu grupach miała miejsce poprawa sytuacji – jednak wśród szkół objętych wsparciem była ona większa. Skutkuje to podwójną różnicą na poziomie 0,03 odchylenia standardowego – wsparcie przyniosło efekt w postaci wzrostu średniego wyniku egzaminów zewnętrznych z Matematyki o wspomniane 0,03 odchylenia standardowego.

Analogiczna sytuacja występuje w przypadku egzaminów zewnętrznych z Języka angielskiego, tu również szkoły grupy kontrolnej znajdowały się w 2015 r. w lepszej sytuacji. Jednak w okresie 2015-2021 ich sytuacja pogorszyła, a w grupie szkół objętych wsparciem miała miejsce poprawa pozycji. W konsekwencji mamy do czynienia z podwójną różnicą – wsparcie przyczyniło się do poprawy pozycji szkół w zakresie wyników z egzaminów zewnętrznych z Języka angielskiego o 0,05 odchylenia standardowego.

Biorąc pod uwagę udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych w 2015 r. mamy do czynienia z nieco lepszą sytuacją w grupie szkół objętych wsparciem – stanowili oni 58% zatrudnionych, natomiast w szkołach grupy kontrolnej było to 52%. W obu grupach w latach 2015-2020 miał miejsce zbliżony wzrost o 1 p.proc. i nie notuje się w tym zakresie podwójnej różnicy. Wsparcie nie przyczyniło się do wzrostu odsetka nauczycieli dyplomowanych.

W 2015 r. w szkołach grupy kontrolnej podnosiło swoje kwalifikację 9% nauczycieli, natomiast w szkołach objętych wsparciem było to 11%. W okresie 2015-2020 w szkołach nieobjętych wsparciem miał miejsce spadek odsetka nauczycieli podnoszących kwalifikacje o 3 p.proc., a w szkołach objętych wsparciem odsetek ten został utrzymany na tym samym poziomie. W konsekwencji mamy do czynienia z podwójną różnicą – wsparcie przyczyniło się do wzrostu odsetka nauczycieli podnoszących kwalifikacje o 3%.

W roku 2012 w grupie eksperymentalnej i kontrolnej mieliśmy do czynienia ze zbliżoną średnią liczbą komputerów oscylującą wokół 19. W latach 2012-2020 w obu grupach miał miejsce dynamiczny wzrost liczby komputerów, lecz w grupie szkół objętych wsparciem był on nieco wyższy. Stąd mamy do czynienia z podwójną różnicą – wsparcie przyczyniło się do wzrostu średniej liczby komputerów o blisko 2 szt.

W przypadku liczby projektorów multimedialnych sytuacja jest podobna. W roku 2012 w obu grupach średnia liczba projektów była bliska 3. W latach 2012-2020 miał miejsce dynamiczny wzrost liczby projektorów, lecz w obu grupach był on podobny i z tego względu nie mamy do czynienia z występowaniem podwójnej różnicy – wsparcie nie przyczyniło się do wzrostu liczby projektów multimedialnych.

Podsumowując wyniki powyższej analizy stwierdzić należy, że w przypadku większości analizowanych kwestii charakteryzujących sytuację szkół mamy do czynienia z wystąpieniem pozytywnej zmiany w grupie podmiotów korzystających z ewaluowanego wsparcia, w stosunku do tych szkół, które z tej pomocy nie korzystały. Stanowi to potwierdzenie trafności i skuteczności interwencji realizowanej w obszarze edukacji ogólnej, w ramach Poddziałania 3.2.1. Podkreślić trzeba przede wszystkim, że oddziaływanie RPO WP w tej sferze nie ograniczyło się tylko do jednego aspektu, ale jest dostrzegalne w różnych wymiarach funkcjonowania podmiotów systemu edukacji (za wyjątkiem potencjału kadrowego mierzonego udziałem nauczycieli dyplomowanych w ogólnej liczbie zatrudnionych nauczycieli w danym podmiocie oraz liczbą projektów multimedialnych). Po pierwsze – i bardzo istotne z punktu widzenia celów interwencji dotyczącej edukacji ogólnej – zauważalny jest pozytywny wpływ pomocy udzielonej w Poddziałaniu 3.2.1 na wyniki osiągnięte w ramach egzaminów zewnętrznych. Podkreślić tutaj należy, że w przypadku wszystkich analizowanych egzaminów (Język polski, Matematyka, Język angielski) mieliśmy do czynienia w początkowym momencie pomiaru (2015) ze zróżnicowaniem wyników egzaminów zewnętrznych wśród uczniów szkół objętych wsparciem (grupa eksperymentalna) i tych, którzy uczęszczali do podmiotów niekorzystających z ewaluowanej pomocy (grupa kontrolna) – ci drudzy osiągnęli generalnie lepsze wyniki niż przedstawiciele pierwszej wspomnianej grupy. Jest to więc potwierdzenie trafności procesu kierunkowania wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1, gdyż trafiło ono do szkół w relatywnie gorszej sytuacji, jeśli chodzi o wyniki egzaminów zewnętrznych. Natomiast jeśli przyjrzymy się wynikom z drugiego momentu pomiaru (2021), to okaże się

szkoły korzystające ze wsparcia poprawiły swoją sytuację – wyniki osiągnięte przez uczniów w egzaminach zewnętrznych poprawiły się. I choć nadal wyniki te są lepsze w szkołach z grupy kontrolnej, to jednak dystans pomiędzy obiema grupami zmniejszył się w odniesieniu do wszystkich trzech przedmiotach.

Po drugie, zauważalny jest wpływ w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przy czym w tym przypadku, to szkoły objęte wsparciem cechowała w pierwszym momencie pomiaru relatywnie lepsza – choć nie w stopniu bardzo znaczącym – sytuacja, jeśli chodzi o udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje w całej populacji grona pedagogicznego w danej szkole. I choć w grupie tej udział nauczycieli nie zmienił się w analizowanym okresie, to wobec spadku w szkołach niekorzystających ze wsparcia, mówić możemy o wzmocnieniu dystansu pozytywnego podmiotów objętych interwencją wobec szkół niekorzystających z pomocy. Innymi słowy, szkoły, których dotyczyły ewaluowane projekty nie zostały dotknięte negatywną tendencją (zauważalną w przypadku grupy kontrolnej), która polegała na obniżeniu się aktywności kadry dydaktycznej w zakresie doskonalenia zawodowego. Jest to sytuacja pozytywna w kontekście potencjału merytorycznego szkół, którego istotnym aspektem jest poziom wiedzy i umiejętności nauczycieli.

Po trzecie, efekt interwencji wystąpił w odniesieniu do wyposażenia szkoły, biorąc pod uwagę wyposażenie w sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu. Sytuacja w obu grupach szkół (grupa kontrolna i eksperymentalna) była w pierwszym momencie pomiaru zbliżona i obu grupach w analizowanym okresie nastąpiła wyraźna poprawa liczby komputerów. Skala tego wzrostu była jednak większa wśród szkół korzystających z ewaluowanego wsparcia, co oznacza, że w tej grupie mamy do czynienia z większą skalą poprawy sytuacji w zakresie wyposażenia w sprzęt komputerowy.

Wskazując na wystąpienie efektu interwencji w powyższych wymiarach należy zauważyć, że skala tego efektu nie była bardzo znacząca. Wydaje się, że przede wszystkim wynika to z przyjętego sposobu kierunkowania wsparcia, tak by trafiało ono przede wszystkim do szkół o mniejszym dotychczasowym potencjale. Pilność pomocy w przypadku tych podmiotów jest większa niż w przypadku pozostałych szkół, natomiast trudno jest też oczekiwać spektakularnej zmiany w wyniku interwencji. Tym bardziej, że jak wskazują analizowane dane, niejednokrotnie chodziło raczej o nadrabianie dystansu przez szkoły korzystające ze wsparcia względem podmiotów, które nie uczestniczyły w ewaluowanych projektach. Z drugiej strony, trzeba pamiętać, że na omawiane wymiary funkcjonowania szkoły wpływają różne czynniki, nie tylko te związane z interwencją, a siła ich oddziaływania może być różna w przypadku grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Przykładowo, jeśli chodzi o wyniki egzaminów zewnętrznych, to osiągnięcie odpowiednio wysokiego wyniku może być w przypadku szkoły wielkowiejskiej potencjalnie łatwiejsze, nawet bez organizacji zajęć dodatkowych, niż w szkole funkcjonującej na terenach

wiejskich, nawet jeśli placówka ta zaoferuje swoim uczniom zajęcia dodatkowe związane z przedmiotami egzaminacyjnymi.

Ocena podjętych działań w ramach Poddziałania 3.2.1 oraz osiągniętych efektów była także przedmiotem wywiadów realizowanych w jakościowym komponencie ewaluacji. Przedstawiciele poszczególnych kategorii interesariuszy (IZ, nauczycieli, ekspertów) zwrócili w tym przypadku uwagę przede wszystkim na takie kwestie jak:

- adekwatność przyjętego zakresu interwencji do potrzeb systemu edukacji ogólnej,
- adekwatność sposobów wdrażania interwencji przyjętych w Poddziałaniu 3.2.1,
- wysoki stopień niezbędności wsparcia zewnętrznego dla realizacji działań w zakresie poprawy jakości edukacji ogólnej,
- dostrzeganie przez nauczycieli efektów działań projektowych w wynikach osiąganych przez uczniów (zarówno w ramach wewnętrznego systemu oceniania, jak i w egzaminach zewnętrznych),
- duże znaczenie zajęć pozalekcyjnych oraz zindywidualizowanej pomocy przedmiotowej dla rozwoju kompetencji kluczowych oraz poprawy osiąganych wyników nauczania,
- duże znaczenie czynnika motywacyjnego uczniów i nauczycieli dla powodzenia realizacji działań projektowych,
- stworzenie warunków do wprowadzenia w edukacji ogólnej (w ramach zajęć pozalekcyjnych) perspektywy interdyscyplinarnej, która przełamuje podejście przedmiotowe i jest lepiej dostosowana do wymagań rzeczywistości zawodowej i społecznej,
- oddziaływanie przedsięwzięć projektowych na poprawę wizerunku i wzrost atrakcyjności placówek oświatowych w środowisku lokalnym,
- występowanie problemu aplikowania o wsparcie ośrodków, które nie mają największego zapotrzebowania na pomoc zewnętrzną, lecz dysponują największym potencjałem absorpcyjnym.

Realizacja założonych celów

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Poddziałania 3.2.1, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Poddziałania 3.2.1, które zostały

zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Podziałania 3.2.1, które uwzględniają zarówno rzeczywistą (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i szacunkową (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach) wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji ogólnej.

Tabela 15. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.2.1

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
produktu	Liczba nauczycieli objętych wsparciem w Programie (RW)	11 765	10 956	12 922	93,1%	109,8%
produktu	Liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK w Programie	8 210	8 716	8 747	106,2%	106,5%
produktu	Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach Programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	690	730	721	105,8%	104,5%
produktu	Liczba szkół, których pracownie przedmiotowe zostały doposażone w Programie	540	595	565	110,2%	104,6%
produktu	Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych w Programie (RW)	116 470	106 054	114 083	91,1%	98,0%
rezultatu	Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu	8 120	10 304	11 016	126,9%	135,7%
rezultatu	Liczba szkół i placówek systemu oświaty wykorzystujących sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	99%	112,6%	96,0%	113,7%	96,9%

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
rezultatu	Liczba szkół, w których pracownicy przedmiotowe wykorzystują wyposażenie do prowadzenia zajęć edukacyjnych	99%	103,2%	99,1%	104,2%	100,1%
rezultatu	Liczba uczniów, którzy nabyli kompetencje kluczowe lub umiejętności uniwersalne po opuszczeniu Programu	90%	92,8%	87,9%	103,1%	97,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

Jak wynika z powyższych danych – bazując na danych wskaźnikowych – stwierdzić należy, że cele Poddziałania 3.2.1 zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu zostały (lub zostaną) w większości zrealizowane i to w stopniu większym niż założono na etapie planowania interwencji. W Poddziałaniu 3.2.1 właściwie nie występują problemy z realizacją założonych wartości docelowych wskaźników produktu i rezultatu.

Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono w poniższej tabeli, która przedstawia strukturę wskazań beneficjentów odnośnie tych czynników, które oddziaływały na efekty projektu w sposób pozytywny, negatywny lub neutralny. Analiza tej struktury pozwala zidentyfikować najistotniejsze czynniki, które wpływały – poprzez oddziaływanie na osiągnięte w projektach efekty – na realizację celów interwencji w ramach konkretnych przedsięwzięć.

Tabela 16. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach Poddziałania 3.2.1

	negatywny wpływ	brak istotnego wpływu	pozytywny wpływ	nie wiem \ trudno powiedzieć	nie dotyczy
Skala biurokracji w trakcie realizacji projektu	46,3%	26,8%	8,5%	15,9%	2,4%
Częstość zmian interpretacji/wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych	35,4%	43,9%	4,9%	13,4%	2,4%
Wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu	24,4%	43,9%	11,0%	12,2%	8,5%
Zastosowanie zamówień publicznych w projekcie	23,2%	39,0%	18,3%	11,0%	8,5%
Wydarzenia losowe	22,0%	29,3%	3,7%	15,9%	29,3%
Charakter wytycznych Instytucji Zarządzającej (dokumentów przygotowanych przez Urząd, charakteryzujących system wdrażania RPO)	15,9%	37,8%	26,8%	15,9%	3,7%
Zmiany w przepisach prawa	15,9%	40,2%	2,4%	23,2%	18,3%
Moment czasowy podpisywania umowy projektu	12,2%	50,0%	20,7%	14,6%	2,4%
Problemy z okresowym rozliczaniem projektu	9,8%	52,4%	9,8%	8,5%	19,5%
Sytuacja na rynku pracy	8,5%	35,4%	3,7%	13,4%	39,0%
Przebieg współpracy z wykonawcami	6,1%	24,4%	59,8%	7,3%	2,4%
Stopień trudności pozyskania pozwoleń i innych wymagań związanych z realizacją projektu	6,1%	37,8%	6,1%	7,3%	42,7%
Pandemia COVID-19	6,1%	13,4%	1,2%	3,7%	75,6%
Ilość osób zaangażowana w realizację projektu	4,9%	13,4%	74,4%	2,4%	4,9%
Przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu (IZ / IP)	4,9%	13,4%	72,0%	8,5%	1,2%
Realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów – skala efektów przeszacowania lub niedoszacowania	4,9%	34,1%	31,7%	23,2%	6,1%
Wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia	4,9%	34,1%	40,2%	12,2%	8,5%
Ilość posiadanych środków na wkład własny,	3,7%	40,2%	29,3%	7,3%	19,5%
Zmiany w krajowej polityce społecznej (między innymi Program 500+)	3,7%	29,3%	4,9%	12,2%	50,0%
Szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt	2,4%	14,6%	75,6%	4,9%	2,4%
Przebieg współpracy z partnerami	2,4%	8,5%	41,5%	3,7%	43,9%
Poziom zapotrzebowania na pomoc wśród potencjalnych odbiorców wsparcia	1,2%	24,4%	37,8%	15,9%	20,7%
Posiadana zdolność kredytowa	0,0%	28,0%	8,5%	1,2%	62,2%
Płynność finansowa Państwa organizacji	0,0%	25,6%	28,0%	7,3%	39,0%
Poziom kwalifikacji personelu projektu	0,0%	7,3%	89,0%	2,4%	1,2%
Wiek uczestników projektów	0,0%	40,2%	45,1%	4,9%	9,8%
Sytuacja zdrowotna uczestników projektów	0,0%	39,0%	18,3%	15,9%	26,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=82; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

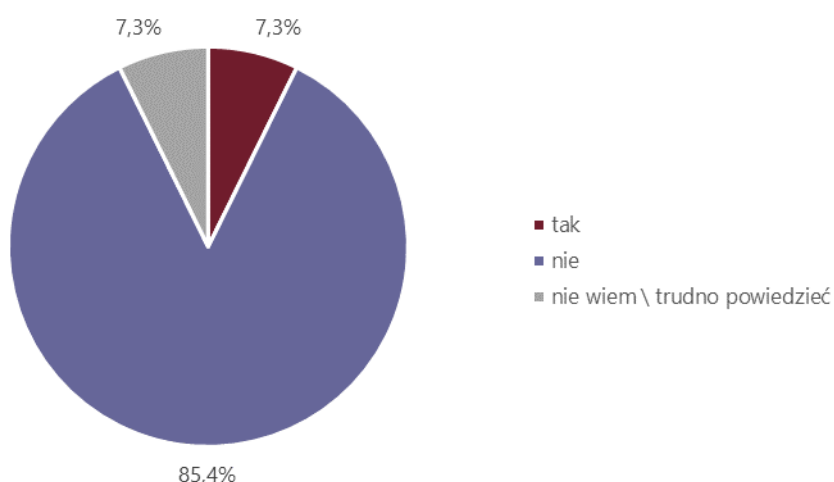
Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki wspomagające osiągnięcie założonych efektów w projektach, to – w opinii beneficjentów kluczowe znaczenie miały: poziom kwalifikacji personelu projektu (89% wskazań), szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt (75,6%), ilość osób zaangażowana w realizację projektu (74,4%), przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu – IZ/IP (72%) i przebieg współpracy z wykonawcami (59,8%).

W przypadku czynników mających negatywny wpływ na osiągnięcie założonych efektów dominujące znaczenie okazały się natomiast mieć: skala biurokracji w trakcie realizacji projektu (46,3% wskazań), częstość zmian interpretacji / wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych (35,4%), wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu (24,4%), zastosowanie zamówień publicznych w projekcie (23,2%) oraz wydarzenia losowe (22% wskazań).

Bez względu na to, jakie czynniki były najczęściej wskazywane przez respondentów trzeba dodatkowo zauważyć, że beneficjenci w większym stopniu identyfikowali czynniki oddziałujące na osiągnięcie efektów w projektach pozytywnie niż negatywnie.

Potwierdzeniem tego jest występowanie generalnie większych odsetków wskazań w odniesieniu do poszczególnych czynników o wpływie pozytywnym. Oznacza to, że w odniesieniu do zdecydowanej większości czynników łatwiej było respondentom dostrzec ich pozytywny wpływ na realizowane przedsięwzięcie (lub nie dostrzegać żadnego istotnego wpływu) niż zauważać wpływ negatywny. Świadczy to o tym, że w opinii beneficjentów projekty w Poddziałaniu 3.2.1 były w relatywnie niewielkim stopniu „obciążane” istotnymi zagrożeniami i problemami realizacyjnymi, które zagrażałyby osiągnięciu zaplanowanych efektów. Skrajnym, a jednocześnie skonkretyzowanym, wariantem takich zagrożeń byłoby występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników projektowych. Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące skalę tego zjawiska.

Wykres 49. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=82; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Jak wynika z powyższych danych, tylko w 7,3% projektów Poddziałania 3.2.1 beneficjenci potwierdzili występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników. Jest to więc dodatkowe potwierdzenie wcześniejszego wniosku o relatywnie niewielkiej skali

występowania czynników, które miałyby negatywny wpływ na przebieg i efekty ewaluowanych projektów.

W celu oceny wpływu poszczególnych czynników na poziom realizacji celów szczegółowych Poddziałania 3.2.1 przeprowadzona została analiza zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego. Został on obliczony poprzez ujęcie wartości wskaźników projektowych jako udziału w wartości docelowej ustalonej dla danego wskaźnika w Poddziałaniu 3.2.1. Udziały uzyskane dla poszczególnych wskaźników zostały uśrednione dla poszczególnych projektów. Pozwoliło to na uzyskanie zunifikowanej informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt, innymi słowy jak duży jest jej wkład w realizację celów Poddziałania 3.2.1. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wkład ten jest wyższy.

Za pomocą technik analizy statystycznej zweryfikowany został wpływ poszczególnych czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego obliczonego w opisany wyżej sposób. Wyniki analizy przedstawione zostały w poniższej tabeli. Za wartość graniczną współczynników, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego czynnika na skalę wkładu w realizację celu Poddziałania 3.2.1, przyjęto 0,2.

Tabela 17. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 3.2.1

Czynnik	Miara wpływu	Charakter wpływu
rok rozpoczęcia realizacji	rho Spermiana	↓
typ obszaru realizacji	rho Spermiana	↓
wielkość projektu (mierzona wartością projektu)	rho Spermiana	↑
liczba zastosowanych form wsparcia	rho Spermiana	→
forma prawna beneficjenta	epsilon-kwadrat	→
realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19	r Glassa	↓
realizacja projektu w partnerstwie	r Glassa	→
realizacja projektu na rzecz uczniów	r Glassa	↑
realizacja projektu na rzecz dzieci/uczniów niepełnosprawnych	r Glassa	↑
realizacja projektu na rzecz nauczycieli	r Glassa	→
realizacja projektu na rzecz dzieci \ uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	r Glassa	↑
przewodzenie doskonaleni kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	r Glassa	↓
stosowanie zindywidualizowanych formy wsparcia dzieci	r Glassa	-
realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza	r Glassa	-
występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartości docelowych wskaźników	r Glassa	↑
występowanie wpływu pandemii COVID-19 sposób i zakres realizacji projektu	r Glassa	-
występowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków	r Glassa	-
występowanie problemów na etapie oceny projektów	r Glassa	→
występowanie problemów na etapie zawierania umów o dofinansowanie	r Glassa	→
występowanie problemów na etapie realizacji działań projektowych	r Glassa	→
występowanie problemów na etapie rozliczania projektów / składanie wniosków o płatność	r Glassa	→

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami oraz danych SL2014 ↑ - pozytywny wpływ, ↓ - negatywny wpływ, → - brak wpływu, „ - ” – brak możliwości przeprowadzenia analizy

Spośród analizowanych czynników, poniższe kwestie mają istotny wpływ na poziom wkładu projektów w realizację celu Poddziałania 3.2.1. Są to:

- rok realizacji projektu, który ma wpływ negatywny – im później rozpoczynany był projekt, tym mniejszy ma on wkład w realizację celu Poddziałania,
- typ obszaru realizacji – im większa wielkość miejscowości, na terenie której realizowany był projekt, tym mniejszy wkład projektu w realizację celu Poddziałania,

- wielkość projektu (mierzona wartością projektu), której wpływ jest pozytywny – im większy projekt, tym większy ma wkład w realizację celu Poddziałania,
- realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19, która miała wpływ negatywny, co oznacza mniejszy wkład w realizację celu Poddziałania w projektach realizowanych w czasie pandemii,
- realizacja projektu na rzecz uczniów ogółem, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniów z niepełnosprawnością, których wpływ jest pozytywny – w projektach realizowanych na rzecz tych grup docelowych wkład w realizację celu Poddziałania jest wyższy,
- prowadzenie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którego wpływ jest negatywny – w projektach, w których realizowane było tego rodzaju wsparcie wkład w realizację celów Poddziałania jest niższy,
- występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartości docelowych wskaźników – w projektach, których dotyczy tego rodzaju sytuacja, wkład w realizację celów Poddziałania jest większy.

Czynniki oddziałujące bezpośrednio na osiągnięcie wartości docelowych wskaźników programowych, a więc pośrednio na realizację celów interwencji były także przedmiotem identyfikacji i oceny ze strony uczestników wywiadów jakościowych, gdzie zwrócono uwagę na następujące kwestie:

- duże znaczenie prawidłowo przeprowadzonego procesu diagnostycznego dotyczącego potrzeb faktycznych odbiorców wsparcia,
- duże znaczenie relatywnie wczesnego uruchomienia interwencji w obszarze edukacji ogólnej wdrażanej w Poddziałaniu 3.2.1 i jej dużej skali dla skuteczności w osiąganiu wartości docelowych wskaźników programowych,
- duże znaczenie niedoinwestowania systemu edukacji ogólnej jako czynnika zwiększającego absorpcję środków finansowych, a tym samym przyczyniającego się do realizacji celów interwencji (przynajmniej w wymiarze osiągania wartości docelowych wskaźników produktu),
- duże znaczenie kompleksowości wsparcia (łączenie komponentu „doposażeniowego” ze wsparciem rozwojowym dla uczniów i nauczycieli) dla skuteczności interwencji, gł. w obszarze identyfikowanym za pomocą wskaźników rezultatu,
- duże znaczenie czynnika dotyczącego kompetencji kadry zarządzającej dla użyteczności i skuteczności działań projektowych,

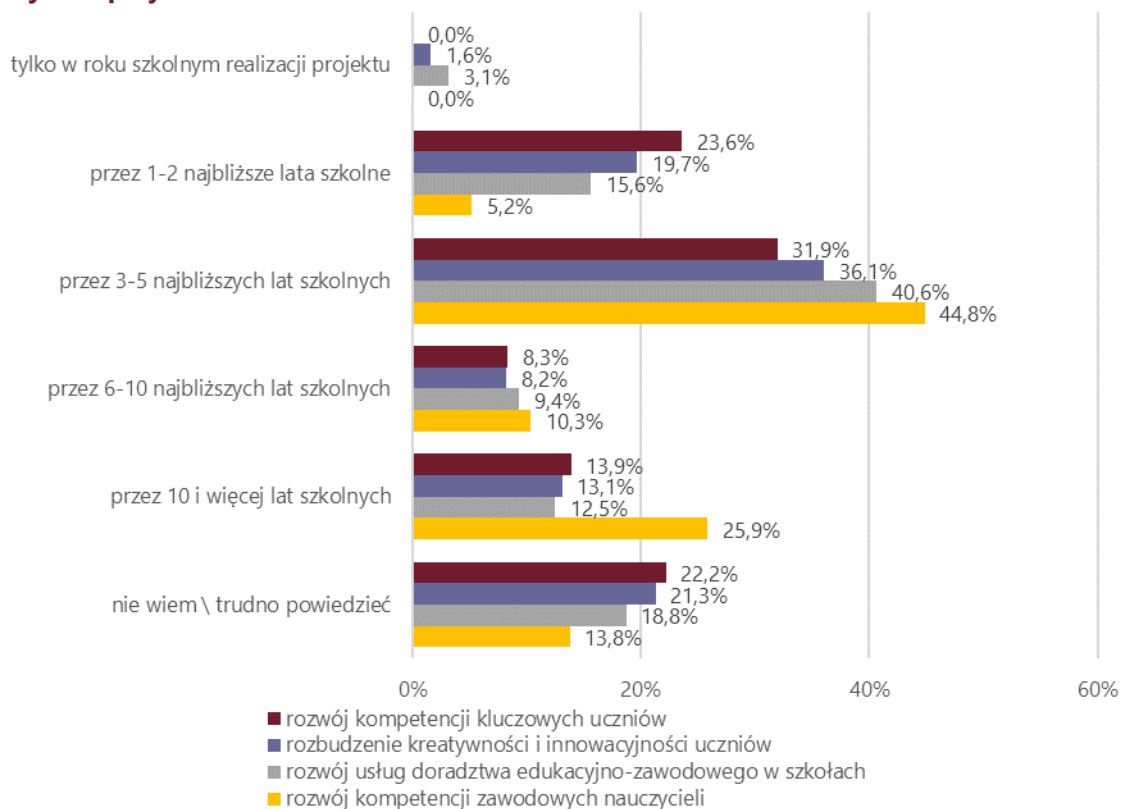
- duże znaczenie czynnika dotyczącego kooperacji z pozaszkolnymi interesariuszami dla użyteczności i skuteczności działań projektowych,
- relatywnie niewielkie znaczenie niektórych czynników, które utrudniają realizację projektów współfinansowanych ze środków EFS w innych obszarach interwencji niż edukacja (np. względny brak problemów w rekrutacji uczestników projektów),
- niekorzystne oddziaływania zjawiska kumulacji działań projektowych mogące skutkować mniejszym zaangażowaniem nauczycieli i uczniów,
- relatywny brak oddziaływania reformy systemu edukacji na sam proces wdrażania interwencji w obszarze edukacji ogólnej (ze względu na realizację interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 przed wprowadzeniem zmian, gł. dotyczących likwidacji gimnazjów), przy potencjalnie niekorzystnym oddziaływaniu reformy na skuteczność i trwałość wsparcia (gł. ze względu na zmianę struktury szkół, „rozbicie” zespołów nauczycielskich itp.),
- ambiwalentność oddziaływania kryzysu pandemicznego (relatywnie niewielkie niekorzystne oddziaływanie ze względu na moment wdrażania interwencji, przy jednoczesnej możliwości objęcia większej liczby odbiorców wsparciem w przypadku świadczenia go w formule zdalnej),
- trudność uchwycenia rzeczywistego oddziaływania interwencji w obszarze edukacji ogólnej wyłącznie za pomocą wskaźników programowych ze względu na fakt, iż istotna część oddziaływania interwencji nie ma odzwierciedlenia w tych miernikach.

Trwałość wsparcia

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji ogólnej była już podejmowana w poprzednich częściach niniejszego podrozdziału. Dotychczasowa analiza potwierdziła relatywnie wysoki poziom trwałości chociażby w aspekcie wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1. W tej części uzupełniono wnioski z powyższych analiz koncentrując się bezpośrednio na zagadnieniu antycypowanej trwałości ewaluowanego wsparcia. W tym celu poproszono przedstawicieli trzech głównych grup interesariuszy (beneficjentów, przedstawicieli kadry zarządzającej szkół i placówek objętych wsparciem oraz uczestników projektów będących pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1) o oszacowanie przewidywanego czasu odczuwania poszczególnych rodzajów wsparcia lub przydatności w procesie nauczania wiedzy / umiejętności, które zostały zdobyte dzięki uczestnictwu w ewaluowanych projektach.

Na poniższym wykresie przedstawiono szczegółowe dane wynikowe z badania beneficjentów, które dotyczą przewidywanego czasu, w którym odczuwane będą poszczególne rodzaje efektów uzyskanych w projektach Poddziałania 3.2.1.

Wykres 50. Przewidywany okres, w którym odczuwane będą poszczególne rodzaje efektów uzyskanych w projektach Poddziałania 3.2.1

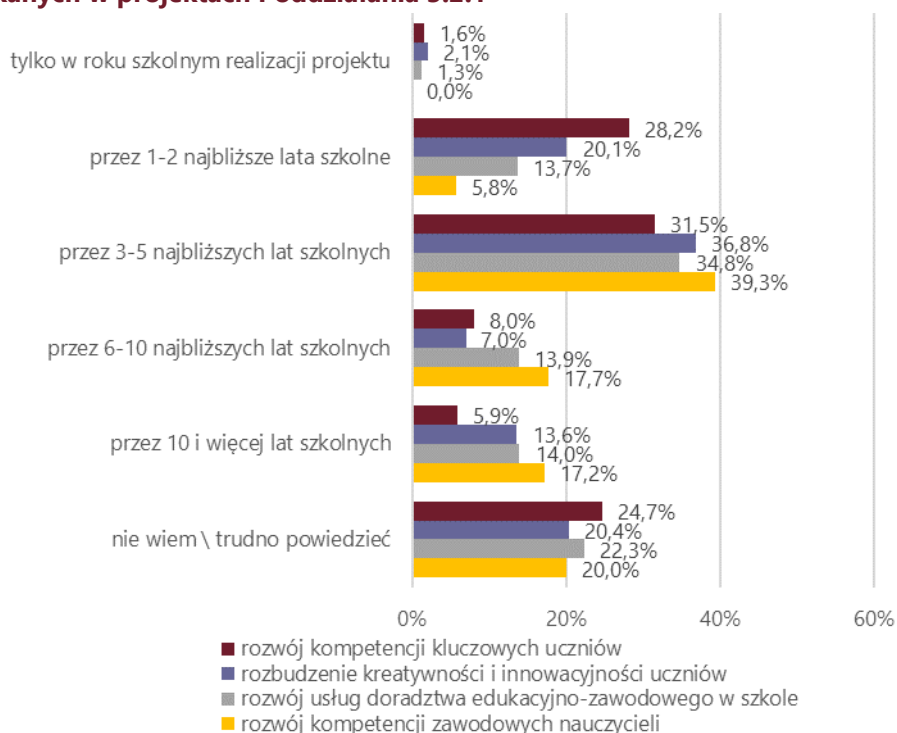


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; rozwój kompetencji kluczowych uczniów - n=72; rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów - n=61; rozwój usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach - n=32; rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli - n=58; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, którzy zadeklarowali uzyskanie poszczególnych efektów

W odniesieniu do wszystkich analizowanych rodzajów efektów beneficjenci antycypują ich trwałość najczęściej w okresie 3-5 najbliższych lat szkolnych. Taki stopień trwałości ocenić należy jako satysfakcjonujący, tym bardziej, że mówimy tutaj o sferze wiedzy i kompetencji, które w sposób oczywisty muszą ulegać okresowej aktualizacji i trudno tutaj mówić o gwarancji długiej trwałości. To na co warto zwrócić uwagę, to ujawniające się pewne rozbieżności w trwałości efektów odnoszących się do uczniów oraz nauczycieli / szkół i placówek objętych wsparciem. W przypadku pierwszej wspomnianej grupy relatywnie duży okazał się odsetek odpowiedzi wskazujących, że trwałość efektów będzie niewielka – choć nie będzie ona ograniczona do roku szkolnego realizacji projektu, to nie przekroczy 2 lat. Być może uzasadnieniem dla takiego szacowania trwałości było jej powiązanie z cyklem edukacyjnym i uznanie przez respondentów, że okres trwałości będzie ograniczał się do czasu edukacji na danym poziomie. Wydaje się jednak, że w przypadku takich efektów jak rozwój kompetencji kluczowych uczniów, czy rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów trwałość powinna być większa, nie będąc jednocześnie warunkowana ścieżką edukacyjną ucznia. Z kolei w przypadku szkół i

placówek objętych wsparciem, a w jeszcze większym stopniu – nauczycieli, relatywnie częściej wskazywano na dłuższy okres trwałości efektów projektu. Taki stan rzeczy należy interpretować jako potwierdzenie, iż kierowanie działań do szkół i placówek oraz nauczycieli może stanowić czynnik wzmacniający ogólną trwałość interwencji. Nie oznacza to oczywiście, by w celu maksymalizacji trwałości efektów koncentrować się na wsparciu kierowanym do szkół i nauczycieli, kluczowym rezultatem interwencji jest bowiem oddziaływanie na populację uczniów. Jest to raczej argument na rzecz tego, by nie ograniczać wsparcia projektowego wyłącznie do uczniów, co czyniłoby interwencją doraźną, nawet jeśli dla grupy objętej wsparciem byłaby ona skuteczna.

Wykres 51. Przewidywany okres, w którym odczuwane będą przez szkoły poszczególne rodzaje efektów uzyskanych w projektach Poddziałania 3.2.1

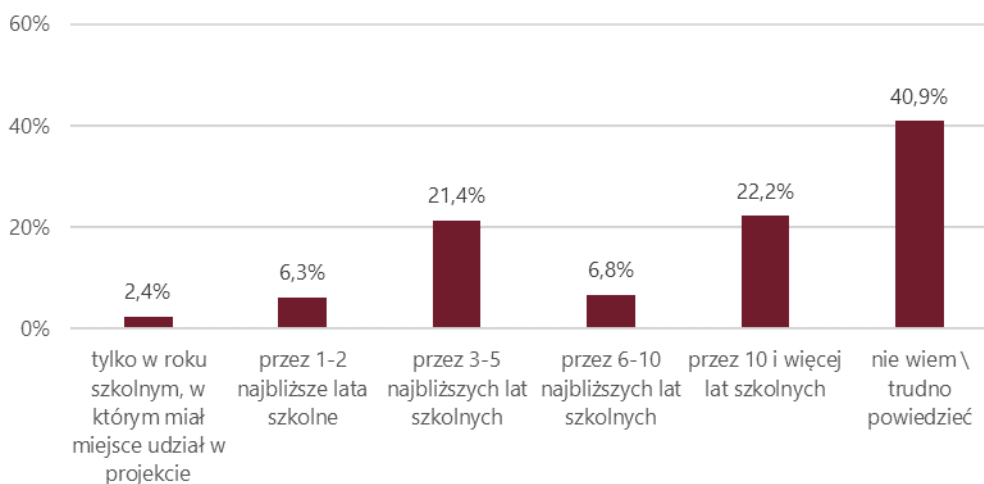


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; rozwój kompetencji kluczowych uczniów - n=185, rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów - n=182, rozwój usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach - n=71, rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli - n=133; pytanie zadawane respondentom, którzy zadeklarowali uzyskanie poszczególnych efektów

Przedstawiciele szkół i placówek objętych wsparciem postrzegają kwestię trwałości w sposób zbliżony do beneficjentów. Przekonaniu o co najmniej kilkuletnim okresie trwałości wszystkich analizowanych rodzajów efektów towarzyszy jednak zróżnicowanie w szacowaniu trwałości efektów wśród uczniów oraz szkół / placówek objętych wsparciem i nauczycieli. Generalnie, trwałość efektów odnoszonych do uczniów jest oceniana bardziej ostrożnie niż tych, które dotyczą nauczycieli oraz szkół i placówek objętych wsparciem.

Skoro z wcześniejszych danych wynika, że to gł. nauczyciele są „nośnikami” trwałości efektów realizowanych projektów, to istotna jest weryfikacja, czy respondenci z tej właśnie grupy faktycznie deklarują relatywnie długi czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych w ramach ewaluowanych projektów. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 52. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=316; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali wykorzystywanie wiedzy / umiejętności w nauczaniu

Dominującym antycypowanym okresem przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności jest co najmniej 10 lat (na taki okres przydatności wskazało 22,2%). Zbliżony odsetek badanych (21,4%) wskazał na okres przydatności wynoszący 3-5 najbliższych lat szkolnych, natomiast 6,8% na okres przydatności wynoszący 6-10 najbliższych lat szkolnych.

Generalnie więc, możemy mówić o potwierdzeniu ze strony samych pracowników szkół i placówek objętych wsparciem, że pomoc kierowana bezpośrednio do nich może stanowić skuteczne narzędzie zapewniania trwałości efektów interwencji.

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji ogólnej i czynników ją warunkujących była także podejmowana w badaniu jakościowym. W tym przypadku zwrócono uwagę na takie kwestie jak:

- uwarunkowanie trwałości efektów wsparcia poprawnością i rzetelnością przeprowadzonych diagnoz identyfikujących potrzeby placówek edukacji ogólnej,
- uwzględnienie wsparcia kierowanego na doskonalenie zawodowe nauczycieli i kadry zarządzającej jako mechanizmu zapewnienia trwałości efektów interwencji i niwelowania ryzyka doraźności interwencji,

- obniżenie skuteczności oddziaływania ww. mechanizmu zapewniania trwałości poprzez: rozbięcie zespołów nauczycielskich w rezultacie reformy systemu edukacji ogólnej oraz odchodzenie z zawodu nauczycieli, którzy skorzystali ze wsparcia,
- uwarunkowanie trwałości efektów wsparcia wśród uczniów poziomem wewnętrznej motywacji oraz wytworzeniem określonych nawyków edukacyjnych, które mogą być również wzmacniane poprzez działania w zakresie podnoszenia jakości edukacji ogólnej.

Trafność i efektywność preferencji projektowych

W Poddziałaniu 3.2.1 przewidziano preferencje dla projektów: partnerskich (w tym przede wszystkim realizowanych przez organy prowadzące szkoły z co najmniej jednym spośród następujących podmiotów: organizacje pozarządowe, instytucje edukacyjne / szkoły wyższe, instytucje kultury, instytucje rynku pracy/instytucje pomocy i integracji społecznej (w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego) oraz realizowanych z wykorzystaniem technologii i usług cyfrowych. Dodatkowo w Poddziałaniu tym zastosowano ukierunkowanie terytorialne uwzględniające preferencję projektów realizowanych na obszarach o najniższych wynikach egzaminów zewnętrznych na wszystkich etapach edukacji.

Powyższe preferencje mają charakter częściowo zbliżony do preferencji stosowanych w ramach Działania 3.1. Również i w tym przypadku zastosowanie wskazanych preferencji należy ocenić pozytywnie. Premiowanie przedsięwzięć realizowanych w formule partnerskiej (i to międzysektorowej) pozwala zwiększyć skuteczność w zapewnieniu kompleksowości oferowanej pomocy, która ma kluczowe znaczenie dla realizacji założeń przyjętych w przedsięwzięciu strategicznym „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek”.

Z kolei preferencje odnoszące się do wykorzystania technologii i usług cyfrowych traktować należy jako trafne i użyteczne przede wszystkim z dwóch powodów. Pierwszy związany jest z wprowadzeniem do wspieranych przedsięwzięć takich narzędzi, które mają współcześnie kluczowe znaczenie nie tylko dla procesu edukacji, ale także dla późniejszej aktywności zawodowej i społecznej uczniów. Drugi powód nie mógł być brany pod uwagę na etapie planowania koncepcji projektów, gdyż związany jest z wystąpieniem trudności w funkcjonowaniu systemu oświaty w konsekwencji kryzysu pandemicznego w 2020 roku. Wprowadzenie modelu zdalnego nauczania stanowiło bez wątpienia znaczące wyzwanie dla wszystkich interesariuszy edukacji ogólnej i wcześniejsze – w ramach realizowanych projektów – wykorzystywanie w procesie dydaktycznym technologii i usług cyfrowych mogło ułatwić wdrożenie do nowego modelu kształcenia.

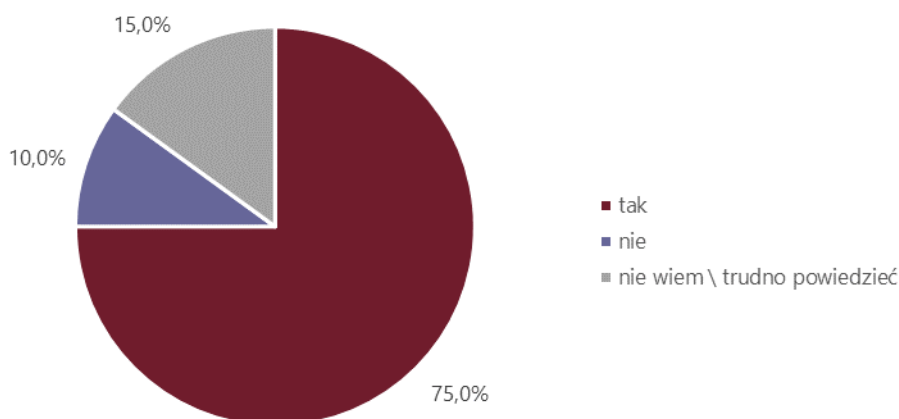
Jeśli chodzi o element kierunkowania terytorialnego związanego z uzyskiwanymi wynikami egzaminów zewnętrznych, to podkreślić trzeba, że choć takie podejście jest uzasadnione i pozwala zwiększyć oddziaływanie wsparcia na tych obszarach, gdzie

dotychczas wyniki edukacyjne (mierzone wynikami egzaminów zewnętrznych) kształtowały się na relatywnie niskim poziomie, to jednak zakres interwencji przewidzianej w Poddziałaniu 3.2.1 wykracza poza wymiary odnoszące się wyłącznie i bezpośrednio do zakresu i formy egzaminów zewnętrznych. Z tego też względu preferencje terytorialne o takim charakterze nie powinny mieć znaczenia decydującego w kierunkowaniu interwencji.

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów

Szczególnym czynnikiem mogącym oddziaływać na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów jest kryzys pandemiczny dotyczący COVID-19. Z wcześniejszych analiz dotyczących czynników wpływających na osiągnięcie efektów w projektach wynika, że pandemia COVID-19 nie dotyczyła większości projektów, co przede wszystkim wynika z faktu realizacji przedsięwzięć jeszcze przed wystąpieniem kryzysu pandemicznego. Dlatego też, szczegółowa analiza odnosząca się do wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów musi być zawężona do przedsięwzięć, których okres realizacji przypadł na czas kryzysu pandemicznego. Na poniższym wykresie przedstawiono dane określające, dla jakiej części wszystkich projektów realizowanych w Poddziałaniu 3.2.1 w czasie pandemii COVID-19 w Polsce dostrzeżony został przez beneficjentów wpływ na sposób i zakres realizacji ich przedsięwzięcia.

Wykres 53. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=20; pytanie zadawane beneficjentom projektów realizowanych w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

Wpływ kryzysu pandemicznego na przedsięwzięcia realizowane w ramach Poddziałania 3.2.1 został dostrzeżony przez beneficjentów 3/4 projektów (75%). Jednoznaczny brak oddziaływania pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów potwierdził co dziesiąty beneficjent (10%). Powyższe dane uprawniają do stwierdzenia, że w przypadku

przedsięwzięć dotyczących edukacji ogólnej realizowanych w czasie pandemii COVID-19 miała ona istotne znaczenie dla sposobu i zakresu realizacji projektów.

Jeśli chodzi o to, w jaki dokładnie sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres realizacji projektu, to przede wszystkim chodzi tutaj o takie kwestie jak: wstrzymanie / opóźnienie działań projektowych, wprowadzenie zdalnych metod realizacji części zadań projektowych, trudności w rekrutacji uczestników lub zapewnieniu ich uczestnictwa we wsparciu.

Kwestia oddziaływania kryzysu pandemicznego na wdrażanie interwencji w obszarze edukacji ogólnej była także przedmiotem oceny w ramach badania jakościowego, gdzie zwrócono przede wszystkim uwagę na to, że:

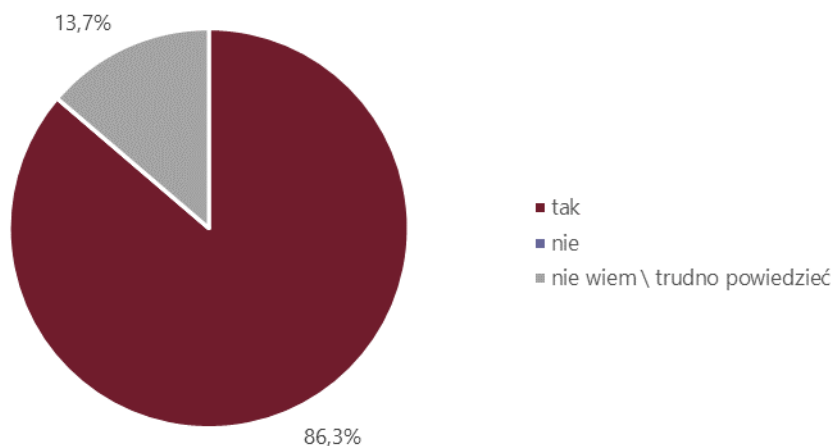
- znaczenie pandemii COVID-19 dla wdrażania interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 było relatywnie niewielkie ze względu na fakt, iż w momencie wystąpienia kryzysu pandemicznego znaczna część działań projektowych była zakończona,
- zmiana trybu nauczania w czasie kryzysu pandemicznego skutkowałą wzrostem kompetencji cyfrowych oraz „oswojeniem” niestacjonarnego trybu pracy wśród nauczycieli, co może stanowić istotny aspekt wspierania procesu doskonalenia zawodowego tej grupy w przyszłości, szczególnie poza dużymi ośrodkami miejskimi.

Dodatkowe uwarunkowania wsparcia

W prowadzonej ocenie interwencji w RPO WP dotyczącej edukacji uwzględniono także dodatkowe uwarunkowania ewaluowanej interwencji. W przypadku wsparcia w obszarze edukacji ogólnej takimi uwarunkowaniami były: dokument „Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP” oraz ewentualna współpraca partnerska w ramach projektu.

Jeśli chodzi o „Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP”, to jest to dokument opracowany na szczeblu regionalnym, ale uwzględniający zapisy dokumentów krajowych – określa on najistotniejsze kwestie związane z realizacją przedsięwzięć w ramach Poddziałania 3.2.1. Wnioskodawcy zobowiązywali się do przestrzegania jego zapisów w trakcie realizacji projektu poprzez złożenie odpowiedniego oświadczenia w trakcie procedury aplikacyjnej („Standardy...” stanowiły załącznik do regulaminu konkursu). Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące deklaracji beneficjentów w zakresie faktycznego stosowania w projektach wspomnianego dokumentu.

Wykres 54. Stosowanie w projektach Standardów realizacji wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=102

Realizatorzy zdecydowanej większości projektów realizowanych w Poddziałaniu 3.2.1 (86,3%) potwierdzili stosowanie w swoich przedsięwzięciach „Standardów realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP”. Należy przy tym zauważyć, że w przypadku pozostałych projektów (13,7%) występują jedynie te przedsięwzięcia, których realizatorzy nie potrafili w sposób jednoznaczny odnieść się do kwestii stosowania przedmiotowego dokumentu, nie zaś te, w przypadku których zakwestionowane zostałyby stosowanie omawianego dokumentu.

W badaniu jakościowym przedstawiciele IZ pozytywnie ocenili użyteczność omawianego dokumentu, zwracając uwagę, że stanowił on dla beneficjentów określone ukierunkowanie prowadzonych działań projektowych i to nawet jeśli weźmiemy pod uwagę, że nie prowadzono systematycznej i całościowej weryfikacji realizacji jego zapisów (co z kolei utrudnia jednoznaczną ocenę, w jakim zakresie ów dokument był stosowany przez beneficjentów). Pozytywna ocena dokumentu wynikać może również z faktu, że w dużej mierze bazował on na zapisach dokumentacji krajowej dotyczącej realizacji przedsięwzięć w obszarze edukacji, z jednoczesnym doprecyzowaniem pewnych kwestii lub ich dostosowaniem do specyfiki interwencji zaprojektowanej w RPO WP. W rezultacie trudno mówić o tym, że „Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP” generowały dodatkowe obciążenia dla realizatorów projektów. Sformułowanie określonego minimum, którego wymaga się od beneficjentów traktować raczej należy jako ułatwienie w procesie realizacji projektów, które wydaje się przy tym rozwiązaniem bardziej trafnym niż wprowadzenie takich samych wymagań np. do regulaminu konkursu (choćby z tego powodu, że w takiej sytuacji potencjalni realizatorzy projektów uzyskiwaliby informację na temat rzeczonych wymagań dopiero w momencie ogłoszenia danego konkursu i udostępnienia całości dokumentacji).

Jeśli chodzi o drugie analizowane uwarunkowanie, czyli kooperację w ramach partnerstwa, to z jej utrzymaniem mamy do czynienia w przypadku tylko 1 projektu spośród przedsięwzięć partnerskich w ramach Poddziałania 3.2.1, których realizatorzy wzięli udział w badaniu. Kooperacja w ramach ewaluowanych przedsięwzięć miała więc – przynajmniej na razie – charakter jednorazowy i nieprzekładający się na inne wspólne aktywności konsorcjum projektowego. Dalsza współpraca dotyczyła realizacji kolejnych przedsięwzięć projektowych, a czynnikiem, który umożliwił zachowanie trwałej partnerskiej współpracy był potencjał merytoryczny i zaangażowanie partnerów.

Biorąc pod uwagę niewielką skalę utrzymywania współpracy partnerów projektowych po zakończeniu realizacji dofinansowanych przedsięwzięć oraz motywację jednego z realizatorów do kontynuacji kooperacji, uznać należy, że głównym motywatorem dla podejmowania takiej kooperacji jest możliwość uzyskania wsparcia na wspólne przedsięwzięcia projektowe w obszarze edukacji. Można na tę kwestię spojrzeć krytycznie wskazując, że tak rozumiane relacje partnerskie mają charakter partnerski. Z drugiej jednak strony oznacza to, że nadal istotne i potrzebne jest stosowanie preferencji projektowych, które dotyczą formowania partnerstw, tak by wzmacniać potencjał podmiotów systemu edukacji w tym zakresie. Kluczowe jest jednak przy tym dokonywanie na etapie oceny wniosków o dofinansowanie weryfikacji celowości zawiązywania partnerstwa i rzeczywistego zaangażowania poszczególnych partnerów w zadania projektowe.

Ogólna ocena wsparcia

Dotychczasowa analiza zawarta w niniejszym podrozdziale odnosiła się do szczegółowych aspektów oceny interwencji realizowanej w ramach Poddziałania 3.2.1. Część poniższą traktować należy jako podsumowanie wcześniejszych analiz, które jednocześnie stanowi odpowiedź na pytanie badawcze dotyczące oceny zrealizowanych działań w aspekcie stanowienia trwałej podstawy poprawy jakości edukacji ogólnej w regionie oraz braku lub niewystarczającego wymiaru działań, które były pożądane we wspieraniu rozwoju edukacji ogólnej.

Wnioski z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawniają do sformułowania pozytywnej oceny wsparcia realizowanego w ramach Poddziałania 3.2.1 dotyczącego edukacji ogólnej. Przemawiają za tym takie m.in. elementy jak:

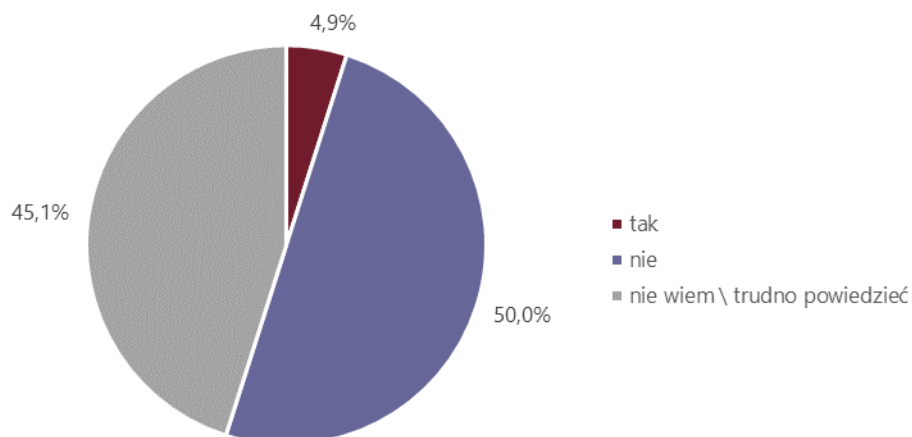
- duża skuteczność wsparcia potwierdzona wysokim stopniem realizacji wskaźników produktu i rezultatu odnoszących się do Poddziałania 3.2.1,

- dostrzeżenie przez odbiorców wsparcia (instytucjonalnych i indywidualnych) dużego wpływu w aspekcie oddziaływania na rozwój kompetencji kluczowych dzieci oraz – w nieco mniejszym – na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych,
- duża kompleksowość i różnorodność stosowanych form wsparcia przy jednocześnie pozytywnej ich ocenie w przyczynianiu się do realizacji celów interwencji,
- praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności nabywanych przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzona wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym,
- wysoki poziom trwałości (dotychczasowej i antycypowanej) efektów osiągniętych dzięki ewaluowanej interwencji (szczególnie w przypadku nauczycieli oraz szkół i placówek objętych wsparciem),
- relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Tym samym, mówić możemy o tym, że ewaluowana interwencja dotycząca edukacji ogólnej została zaprojektowana i wdrożona w sposób możliwie najbardziej optymalny. Nie oznacza to jednak oczywiście, że poszczególni interesariusze nie dostrzegają obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji ogólnej lub w których wsparcie było za mało dostępne, bądź też, że w trakcie realizacji ewaluowanych przedsięwzięć nie zauważono określonych słabości i deficytów systemu instytucjonalnego. Obie te kwestie poddano analizie w dalszej części, w pierwszej kolejności dokonując identyfikacji ewentualnych luk w dostępnym zakresie wsparcia (w oparciu o opinie realizatorów projektów, przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem oraz pracowników szkół i placówek objętych wsparciem, którzy uczestniczyli w projektach Poddziałania 3.2.1).

W pierwszej kolejności poddane zostały analizie dane dotyczące ewentualnych braków określonych form wsparcia w interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.2.1.

Wykres 55. Dostrzeżenie przez beneficjentów projektów Poddziałania 3.2.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia ogólnego lub w których wsparcie było za mało dostępne

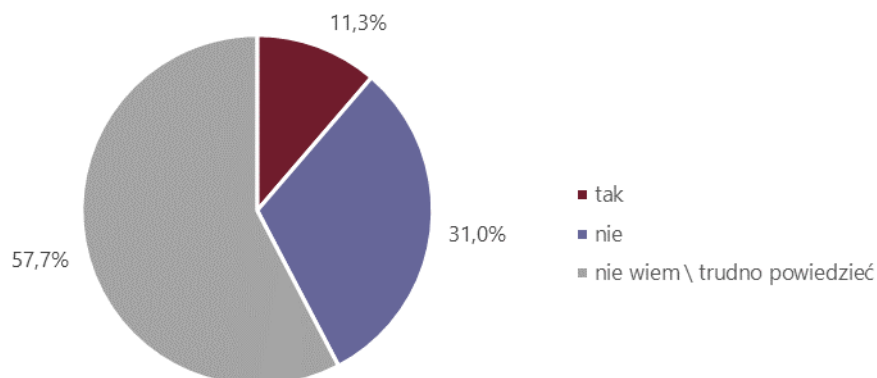


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=102

Tylko blisko co dwudziesty beneficjent (4,9% wskazań) dostrzegł obszary, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji ogólnej lub w których wsparcie było za mało dostępne. Taki wynik świadczy o przekonaniu realizatorów projektów o bardzo dużej trafności zakresu interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 oraz adekwatności tegoż zakresu do katalogu potrzeb występujących w systemie edukacji ogólnej.

Co się tyczy najczęściej wskazywanych obszarów, które nie zostały w wystarczający sposób zagospodarowane w bieżącym okresie finansowania, to ze względu na niewielką liczbę takich wskazań (wynikającą z bardzo małej skali dostrzeganych przez beneficjentów luk w logice interwencji Poddziałania 3.2.1) trudno mówić tutaj o jakiejś wyraźnej ujawniającej się tendencji. Wśród odpowiedzi pojawiały się postulaty wspierania działań: w humanistycznych dziedzinach nauki; dotyczących indywidualizacji pomocy dla uczniów; mających formę wsparcia holistycznego, a nie „wycinkowego” (dotyczącego wybranych obszarów nauczania, czy wybranych grup uczniów); polegających na możliwości zakupu sprzętu umożliwiającego stosowanie nowatorskich metod nauczania.

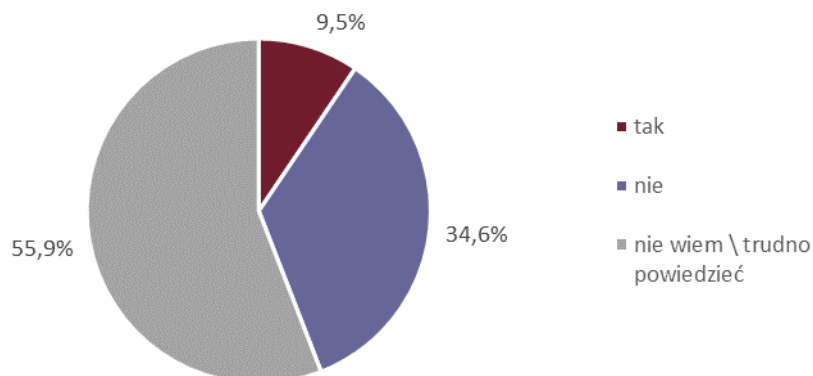
Wykres 56. Dostrzeżenie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia ogólnego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=203

Wśród dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem częściej niż wśród beneficjentów dostrzegano luki w zakresie pomocy dostępnej w Poddziałaniu 3.2.1, choć nadal tego rodzaju przypadku są w zdecydowanej mniejszości – tylko nieco więcej niż co dziesiąty respondent (11,3%) wskazał na występowanie braków odnoszących się do ewaluowanej interwencji. Wśród wskazań tych rodzajów pomocy, których zabrakło dominowały wśród badanych respondentów reprezentujących kadrę zarządzającą szkół i placówek objętych wsparciem takie elementy jak: doskonalenie zawodowe nauczycieli, rozwijanie kompetencji uczniów w dziedzinach humanistycznych i artystycznych, indywidualizacja pracy z uczniem, wspólne działania realizowane z innymi szkołami. Co istotne w ramach identyfikowania ewentualnych braków i słabości interwencji w Poddziałaniu 3.2.1 badani dyrektorzy zwrócili jeszcze uwagę na dwie dodatkowe kwestie. Po pierwsze, zwrócono uwagę, że dla zwiększenia skuteczności projektów uzasadnione byłyby dodatkowe działania wspierające i przygotowujące (np. związane ze szkoleniem nauczycieli w zakresie wykorzystywania zakupionego sprzętu i środków dydaktycznych). Po drugie, zwrócono uwagę na relatywnie krótki czas trwania przedsięwzięć projektowych, które dotyczyły badanych szkół. Powodowało to z jednej strony, duże obciążenie nauczycieli i uczniów w trakcie realizacji zajęć przewidzianych w projekcie, a z drugiej – relatywną doraźność i incydentalność udzielanej pomocy.

Wykres 57. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie

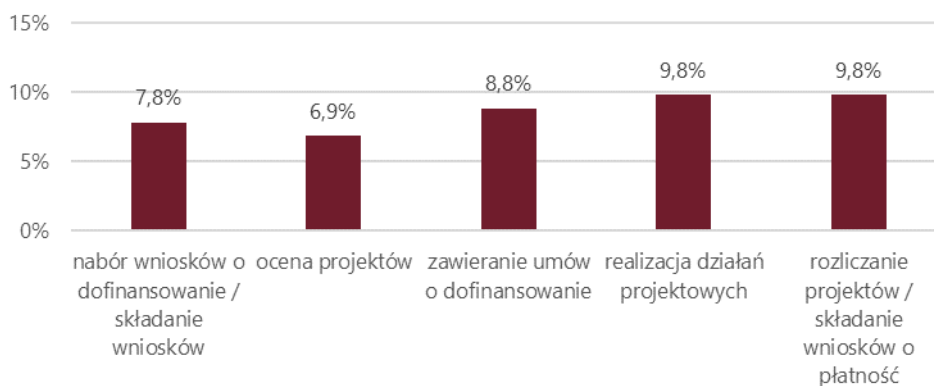


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=479

Mniej więcej co dziesiąty (9,5%) badany pracownik szkół i placówek objętych wsparciem, dostrzega formy wsparcia potrzebne z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępne w projekcie, w którym dana osoba uczestniczyła. Respondenci wskazywali przede wszystkim na takie elementy jak: wsparcie rozwoju nauczycieli w zakresie nowatorskich metod pracy z uczniami (także wykorzystujących technologie informatyczne), wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów, wsparcie psychologiczno-coachingowe dla nauczycieli, wsparcie szkoły w zakresie wyposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne.

W ramach ogólnej oceny interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.2.1 zidentyfikowano skalę występowania problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów. Przyjęto tutaj perspektywę beneficjentów, gdyż wydaje się ona kluczowa dla oceny stosowanych procedur i rozwiązań instytucjonalnych. Perspektywę IZ również uznać należy za istotną, z tą jednak różnicą, że to właśnie IZ w dużej mierze kształtuje owe procedury i rozwiązania instytucjonalne.

Wykres 58. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów Poddziałania 3.2.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=102

Generalny wniosek z powyższych danych jest taki, iż bez względu na to, jaki etap realizacji projektu poddawany jest ocenie, jest ona generalnie pozytywna – w odniesieniu do żadnego z etapów odsetek beneficjentów dostrzegających występowanie określonych problemów nie przekroczył 10%. Najwyższy okazał się on w przypadku etapu rozliczania projektów / składania wniosków o płatność oraz realizacji działań projektowych, na które wskazało po 9,8% respondentów. W nieco mniejszym stopniu problematyczny okazał się etap zawierania umów o dofinansowanie (8,8% wskazań) oraz naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków (7,8%), natomiast w najmniejszym stopniu dostrzegane były przez beneficjentów problemy na etapie oceny projektów (6,9%).

Pomimo, że odsetek respondentów deklarujących, że na poszczególnych etapach realizacji projektu dotknęły ich określone problemy jest relatywnie niewielki, to przeprowadzono szczegółową identyfikację rodzaju trudności specyficznych dla każdego z etapów. Beneficjenci wskazywali przede wszystkim na następujące ograniczenia¹⁴:

- **etap naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków:** złożoność i czasochłonność procesu aplikacyjnego, trudność opracowania diagnozy potrzeb szkół i uczniów, problemy z Generatorem Wniosków Aplikacyjnych;
- **etap oceny projektów:** długotrwałość procesu oceny (utrudniająca późniejszą realizację założeń projektu), niejednoznaczność kryteriów wyboru projektów, trudność w otrzymaniu wsparcia ze względu na dużą konkurencję wśród wnioskodawców;

¹⁴ Biorąc pod uwagę relatywnie niewielką liczbę beneficjentów dostrzegających jakiegokolwiek problemy na poszczególnych etapach realizacji projektów, wskazania dotyczące konkretnych trudności miały charakter incydentalny.

- **etap zawierania umów o dofinansowanie:** długi czas oczekiwania na podpisanie umowy o dofinansowanie;
- **etap realizacji działań projektowych:** problemy z koordynacją działań projektowych i współpracą z partnerami oraz placówkami objętymi wsparciem, duża złożoność formalno-administracyjna, niejednoznaczność obowiązujących regulacji, problemy we współpracy z IZ;
- **etap rozliczania projektów / składania wniosków o płatność:** duża złożoność formalno-administracyjna, trudności z obsługą systemu SL2014, długi czas weryfikacji wniosków o płatność, niejednoznaczność i nieprecyzyjność obowiązujących regulacji.

W badaniu jakościowym potwierdzono generalnie pozytywną ocenę wsparcia w zakresie edukacji ogólnej, zarówno w aspekcie zakresu dostępnej pomocy, jak i rozwiązań instytucjonalnych przyjętych na potrzeby jego wdrażania. Akcentowano w tym przypadku m.in. zastosowanie formuły przedsięwzięć strategicznych (co zapewniło wpisanie się w założenia Regionalnego Programu Strategicznego dotyczącego obszaru edukacji) dla koordynacji części zadań wdrażanych w obszarze edukacji ogólnej jako instrumentu koordynacji regionalnej polityki edukacyjnej, niwelowania ryzyka rozproszenia dystrybuowanego wsparcia oraz wzmacniania aspektu diagnostycznego jako kluczowego czynnika skuteczności interwencji. Jednocześnie zwracano uwagę, że to, co stanowiło czynnik sprawności wdrażania i skuteczności w osiągnięciu założonych wartości docelowych wskaźników programowych w obszarze edukacji ogólnej, czyli wczesne uruchomienie dominującej części wsparcia, niekorzystnie wpłynęło na późniejsze możliwości reagowania na ujawniające się nowe problemy i deficyty systemu edukacji (związane z kryzysem pandemicznym oraz uchodźczym).

Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.2 na jakość kształcenia ogólnego w regionie

W niniejszej części raportu dokonano oceny wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.2 na jakość kształcenia ogólnego w regionie.

Wsparcie realizowane w ramach Poddziałania 3.2.2 opiera się na dwóch głównych filarach składających się na przedsięwzięcie strategiczne „Zdolni z Pomorza”, którego celem jest zapewnienie uczniom szczególnie uzdolnionym w obszarach biologii, chemii, fizyki, informatyki, kompetencji społecznych i matematyki odpowiedniego wsparcia rozwoju poprzez właściwą diagnozę uzdolnień oraz adekwatne formy pomocy. Filar pierwszy obejmuje projekty ukierunkowane na wdrożenie kompleksowego systemu wsparcia dla uczniów szczególnie uzdolnionych i realizowany jest przez Samorząd Województwa Pomorskiego w kooperacji z jednostkami akademickimi oraz jednostkami samorządu

terytorialnego szczebla powiatowego. Filar drugi obejmuje natomiast wsparcie stypendialne dla uczniów uzdolnionych, których niekorzystna sytuacja materialna stanowi barierę w rozwoju edukacyjnym.

Należy w tym miejscu podkreślić, że specyfika Poddziałania 3.2.2 oraz przyjętego sposobu wdrażania tego elementu interwencji w obszarze edukacji ogólnej sprawia, że choć mamy tutaj do czynienia z tożsamymi kategoriami odbiorców ostatecznych wsparcia (uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych, nauczyciele (w tym nauczyciele-doradcy zawodowi), psychologowie i pedagodzy szkolni, rodzice / opiekunowie prawni uczniów, to jednak specyficznym aspektem Poddziałania 3.2.2 jest relatywnie mniejsze znaczenie w procesie wdrażania samych szkół i placówek oświatowych oraz ich organów prowadzących. Nie oznacza to jednak, że nie możemy w tym przypadku mówić o objęciu wsparciem szkół i placówek, będzie to jednak wsparcie pośrednie otrzymywane poprzez skorzystanie z pomocy przez uczniów i nauczycieli uczestniczących w działaniach wspierających realizowanych w Poddziałaniu 3.2.2.

Nim przejdziemy do szczegółowej oceny wsparcia należy wskazać, iż analizą w ramach ewaluowanej interwencji w Poddziałaniu 3.2.2 objęto 29 projektów o łącznej wartości 50,0 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE na kwotę 42,5 mln PLN. Było to 19 projektów realizowanych na poziomie powiatowym¹⁵, a ponadto projekty realizowane we współpracy z uczelniami wyższymi oraz przedsięwzięcia stanowiące pomoc stypendialną Samorządu Województwa Pomorskiego. W momencie realizacji badania alokacja Poddziałania 3.2.2 była wyczerpana. Liczba indywidualnych odbiorców wsparcia wyniosła w tym przypadku 12 752 osoby (w tym 11 222 uczniów i 1343 nauczycieli).

Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów

Analogicznie do analizy struktury wsparcia oferowanego w Poddziałaniu 3.2.1 przeprowadzono także „inwentaryzację” form wsparcia, które miały zastosowanie w ramach Poddziałania 3.2.2. Należy w tym miejscu podkreślić, że w przypadku Poddziałania 3.2.2 mamy do czynienia z wyraźnie mniejszą liczbą projektów poddanych analizie – analizą objęto 4 przedsięwzięcia, co oznacza, że jednoznaczne wnioski muszą być formułowane w sposób ostrożny.

Trzy dominujące formy wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2 to: obozy naukowe, kursy doskonalące dla nauczycieli oraz pomoc stypendialna dla uczniów zdolnych w niekorzystnej sytuacji materialnej. Rzeczone formy wsparcia stanowiły element działań projektowych w 3 spośród 4 analizowanych przedsięwzięć. Pozostałe rodzaje pomocy

¹⁵ Projekty nie objęły jedynie powiatu bytowskiego, który samodzielnie oferuje wsparcie o zbliżonym charakterze.

wskazywane były jednokrotnie. Wśród nich wskazać należy m.in. na takie formy wsparcia realizowane w ramach Poddziałania 3.2.2 jak: zajęcia pozalekcyjne prowadzone na poziomie lokalnym, warsztaty rozwijające kreatywność, warsztaty naukowe, spotkania akademickie, wsparcie mentorskie, kursy e-learningowe, Pomorska Liga Zadaniowa, kółka olimpijskie, konferencje uczniowskie.

Ujawnia się więc tutaj specyfika wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.2, która polega na – większej niż miało to miejsce w odniesieniu do Poddziałania 3.2.1 – selektywności form pomocy wykorzystywanych w projektach. W kontekście logiki interwencji Poddziałania 3.2.2 oraz tego, do kogo jest ona kierowana i na osiągnięcie jakich efektów zorientowana, można zauważyć szczególne znaczenie wsparcia zindywidualizowanego (mentoring, tutoring, stypendia celowe), które umożliwia uczniom rozwój zdolności w formule quasi-akademickiej.

Wszystkie trzy formy wsparcia, które miały zastosowanie w więcej niż jednym projekcie zostały ocenione w taki sam sposób pod kątem ich wpływu zarówno na rozwój kompetencji kluczowych uczniów, jak i poprawę wyników egzaminów zewnętrznych – każdorazowo była to ocena maksymalna. Innymi słowy, użyteczność instrumentów pomocowych najbardziej upowszechnionych w Poddziałaniu 3.2.2 jest przez beneficjentów postrzegana jako wysoka w aspekcie realizacji celów szczegółowych interwencji.

Uzupełnieniem, ale także uszczegółowieniem danych dotyczących stosowanych form wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.2 są wyniki analiz prowadzonych w oparciu o zapisy wniosków o dofinansowanie, w których wnioskodawcy określali zakres i kategorie planowanych zadań. Analiza oparta o to źródło informacji pozwala w większym stopniu uchwycić specyfikę interwencji realizowanej w ramach Poddziałania 3.2.2, jeśli analizie poddamy odrębnie grupy projektów z dwóch filarów wsparcia w tym Poddziałaniu, czyli pomocy stypendialnej dla uczniów uzdolnionych oraz kompleksowego systemu wsparcia dla uczniów szczególnie uzdolnionych (realizowanego we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego oraz jednostkami akademickimi). Na pierwszą grupę składają się trzy edycje projektu w zakresie wsparcia stypendialnego. Przedsięwzięcia te były zorientowane na zniwelowanie dwóch głównych problemów: niskiej aktywności uczniów w rozwijaniu swoich uzdolnień oraz niewystarczających kompetencji zawodowych nauczycieli do pracy z uczniami uzdolnionymi. W celu realizacji tak sformułowanych efektów przewidziano – po pierwsze – wsparcie w postaci pomocy stypendialnej. Pozytywnie ocenić należy w tym przypadku przyjęty sposób selekcji stypendystów, który bazował zarówno na osiągniętych wynikach nauczania (co pozwoliło zaadresować pomoc do uczniów szczególnie uzdolnionych), jak i dodatkowych kryteriach odnoszących się do sytuacji społeczno-ekonomicznej ucznia (co z kolei umożliwiło kierunkowanie wsparcia do uczniów mogących mieć relatywnie większe trudności w rozwijaniu swoich uzdolnień).

Korzystnie ocenić należy także fakt, że formy wsparcia przewidziane w ramach stypendialnego komponentu omawianych projektów nie ograniczały się wyłącznie do dystrybucji pomocy stypendialnej. Przewidziano bowiem także działania związane z organizacją obozu naukowego oraz przyznaniem dodatkowych nagród finansowych dla wyróżniających się stypendystów. Co ważne, całość działań w ramach komponentu stypendialnego była realizowana w oparciu o Indywidualne Programy Edukacyjne Ucznia, co pozwalało planować i nadzorować sposób wydatkowania stypendium, oceniając zasadność tego wydatkowania. Po drugie, działania projektowe w ramach trzech projektów dotyczących pomocy stypendialnej obejmowały wsparcie doskonalące dla nauczycieli, którego zakres odnosił się do pracy z uczniami uzdolnionymi. Istotnym aspektem tego elementu pomocy, a jednocześnie czynnikiem zapewniającym ogólną skuteczność wsparcia, było powiązanie zakresu merytorycznego doskonalenia zawodowego nauczycieli z potrzebami uczniów, które zidentyfikowano na etapie opracowywania Indywidualnych Programów Edukacyjnych Ucznia. Dzięki temu nie tylko następowało podniesienie poziomu wiedzy i kompetencji nauczycieli, ale także zwiększona była szansa na optymalizację sposobu wykorzystania przez uczniów pomocy, której udzielono im w Poddziałaniu 3.2.2.

Filar drugi obejmuje projekty ukierunkowane na wdrożenie kompleksowego systemu wsparcia dla uczniów szczególnie uzdolnionych i realizowany jest przez Samorząd Województwa Pomorskiego w kooperacji z jednostkami akademickimi oraz jednostkami samorządu terytorialnego szczebla powiatowego. W ramach tych projektów możemy mówić o trzech modelach realizacji wsparcia, którym odpowiadają trzy zakresy świadczonej pomocy. Model pierwszy (obejmujący większość projektów) to działania realizowane w poszczególnych powiatach, które adresowano do dwóch grup docelowych: uczniów szczególnie uzdolnionych oraz ich rodziców / opiekunów prawnych. Działania w tym przypadku stanowiły konfigurację przede wszystkim takich form pomocowych jak: diagnoza predyspozycji uczniowskich, zajęcia pozalekcyjne, warsztaty rozwijające kreatywność, lokalna opieka pedagogiczno-metodyczna, zakup pomocy dydaktycznych, stypendia, udział w wydarzeniach rozwijających kompetencje społeczne, wykłady przedmiotowe, spotkania dla rodziców / opiekunów prawnych. Model drugi to działania realizowane w kooperacji z jednostkami akademickimi skierowane do uczniów szczególnie uzdolnionych oraz nauczycieli. W tym przypadku wsparcie obejmowało takie elementy jak: spotkania akademickie (wykłady, warsztaty i zajęcia praktyczne), zajęcia akademickie (olimpijskie), indywidualizowana opieka naukowa i mentorska, warsztaty tematyczne, kursy e-learningowe, kursy dla nauczycieli. Model trzeci dotyczył z kolei działań o zasięgu regionalnym skierowanych do uczniów, nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych. W tym przypadku zakres pomocy obejmował, w przypadku uczniów: konkursy, obozy naukowe, konferencje naukowe, warsztaty specjalistyczne, spotkania i warsztaty

autorskie; w przypadku nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych: sieci współpracy i samokształcenia, wsparcie metodyczne, seminaria tematyczne.

Oceniając powyższe formy wsparcia należy więc zauważyć, że mamy do czynienia z wieloelementowym, a w rezultacie – kompleksowym, zakresem pomocy kierowanej do uczniów szczególnie uzdolnionych oraz ich otoczenia społecznego (obejmującego zarówno rodziców / opiekunów prawnych, nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych). Tak duża różnorodność form pomocowych na pewno pozwoliła na dużą indywidualizację pomocy, co ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia rozwoju uzdolnień uczniów wyróżniających się pod względem aktywności nie tyle szkolnej, co naukowej. Podkreślić należy także, że przyjęte modele realizacji działań projektowych pozwoliły włączyć w nie zarówno aktorów lokalnych (na poziomie powiatowym), jak i regionalnych (ośrodki naukowe), wiążąc kwestię dostępności wsparcia z odpowiednią jego jakością.

Dodatkowo, w oparciu o analizy zapisów wniosków o dofinansowanie, doprecyzowano kategorie działań realizowane w ramach wybranych form wsparcia:

- **Szkolenia / kursy dla nauczycieli.** W ramach stosunkowo niewielkiej liczby analizowanych projektów Poddziałania 3.2.2 tylko 1/10 zawierała komponent szkoleń / kursów dla nauczycieli – dotyczyły one pracy z uczniami o specjalnych potrzebach.
- **Rodzaj zajęć dla uczniów.** Inaczej niż w przypadku szkoleń / kursów dla nauczycieli, nawet 9/10 projektów Poddziałania zawierała w sobie element zajęć warsztatowych dla uczniów – warsztaty te dotyczyły rozwijania kompetencji kluczowych przedsiębiorczości i innowacyjności.
- **Rodzaj zakupionych pomocy dydaktycznych.** Podobnie jak w przypadku zajęć dla uczniów, 9/10 projektów Poddziałania zakładało zakupienie sprzętu informatycznego (TIK).

Przedstawiciele kadry zarządzającej szkół i placówek oświatowych objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.2 również byli proszeni o wskazanie, jakimi formami wsparcia został objęty ich podmiot. W przypadku wszystkich 5 badanych podmiotów, które zostały objęte pomocą w ramach Poddziałania 3.2.2 mieliśmy do czynienia ze skorzystaniem ze wsparcia w formie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów. W odniesieniu do 4 placówek zastosowanie miały takie instrumenty pomocowe jak: wyposażenie pracowni do prowadzenia zajęć i zakup pomocy dydaktycznych oraz sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli. Po 3 szkoły zostały objęte pomocą realizowaną z wykorzystaniem takich form wsparcia jak: organizacja konkursów, spotkania akademickie, diagnoza uzdolnień uczniów lub kursy doskonalące dla nauczycieli. Pozostałe formy wsparcia były wskazywane przez przedstawicieli 1 lub 2 podmiotów.

Dla wskazanych form wsparcia respondenci reprezentujący szkoły i placówki objęte pomocą w Poddziałaniu 3.2.2 szacowali stopień wpływu zastosowanych instrumentów pomocowych na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych.

W przeciwieństwie do wyników dotychczasowych analiz (zarówno w przypadku Poddziałania 3.2.1, jak i Poddziałania 3.2.2) opinia dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem na to, czy otrzymane w Poddziałaniu 3.2.2 wsparcie wpłynęło na rozwój kompetencji kluczowych lub poprawę wyników egzaminów zewnętrznych nie jest jednorodna, przy czym mają na to na pewno wpływ niewielkie liczebności obserwacji w odniesieniu do poszczególnych form wsparcia. Choć, tak jak poprzednio, przeważają opinie o dużym wpływie, to jednak ujawniają się różnicowania dotyczące tego, czy określone formy pomocy cechuje większe oddziaływanie w obszarze rozwoju kompetencji kluczowych, czy też poprawy wyników egzaminów zewnętrznych.

Tych respondentów, którzy zadeklarowali oddziaływanie wsparcia z Poddziałania 3.2.2 na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych zapytano dodatkowo o to, na czym dokładnie polegało to oddziaływanie. Badani wskazywali przede wszystkim na takie kwestie jak: poszerzenie wiedzy przez uczniów dzięki zaangażowaniu w różne formuły wsparcia pozalekcyjnego realizowanego w projekcie, poprawa radzenia sobie ze stresem, nabycie doświadczenia dzięki uczestnictwu w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Warto przy tym zwrócić uwagę na opinię jednego z respondentów, który zwrócił uwagę na to, że akurat w przypadku Poddziałania 3.2.2 ocena udzielonego wsparcia przez pryzmat wyników osiągniętych w ramach egzaminów zewnętrznych nie jest w pełni uzasadniona. Wynika to z faktu, że realizowane wsparcie niejednokrotnie wykraczało poza szkolny program nauczania i w żaden sposób nie odnosiło się do formy i zakresu merytorycznego egzaminów zewnętrznych. Wydaje się jednak, że nawet w przypadku braku bezpośredniego powiązania, poszerzenie zakresu wiedzy o charakterze pozapredmiotowym lub międzyprzedmiotowym stanowi czynnik zwiększający potencjał ucznia w ramach egzaminu zewnętrznego.

W ramach badania beneficjentów Poddziałania 3.2.2 podjęto także kwestię identyfikacji – w odniesieniu do projektów zakończonych – charakteru efektów uzyskanych w przeprowadzonych przedsięwzięciach. Dwóch beneficjentów udzielających odpowiedzi na pytanie dotyczące tego zagadnienia udzieliło spójnej odpowiedzi wskazując na wystąpienie efektów związanych z: rozwojem kompetencji kluczowych uczniów, rozbudzeniem kreatywności i innowacyjności uczniów oraz rozwojem kompetencji zawodowych nauczycieli. Nie dostrzeżono natomiast wpływu projektów na rozwój usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach, co jednak nie powinno być traktowane jako niepowodzenie interwencji realizowanej w Poddziałaniu 3.2.2, ale odzwierciedlenie jej

specyfiki – w projektach z omawianego Poddziałania nie przewidziano działań dotyczących doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach.

Przedstawiciele szkół i placówek objętych wsparciem w podobny sposób identyfikowali efekty pomocy w Poddziałaniu 3.2.2, jedynie z tą różnicą, że nie wszyscy respondenci potwierdzili wystąpienie efektu w postaci rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli (uczyniło to 2 spośród 5 respondentów). Wydaje się, że jest to rezultat zakresu wsparcia, które dotyczyło konkretnej placówki i faktu, że w jej przypadku pomoc realizowana w Poddziałaniu 3.2.2 dotyczyła jedynie ucznia / uczniów.

Biorąc pod uwagę sformułowane powyżej wnioski o istotnym znaczeniu wsparcia kierowanego do nauczycieli, nie tylko dla ich osobistego rozwoju zawodowego, ale także realizacji celów interwencji odnoszących się do poprawy jakości edukacji ogólnej, istotne jest określenie całościowej skali pomocy kierowanej do nauczycieli w Poddziałaniu 3.2.2. W Poddziałaniu 3.2.2, w jedynie 17,2% projektów przewidziano objęcie wsparciem nauczycieli, jest to więc wynik znacznie niższy niż miało to miejsce w przypadku Poddziałania 3.2.1. Tak duże zróżnicowanie nie powinno jednak dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w Poddziałaniu 3.2.2 pomoc jest skoncentrowana przede wszystkim na uczniach.

W analizie uwzględniono również aspekt objęcia wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. We wszystkich 4 projektach z Poddziałania 3.2.2, dla których pozyskano dane w badaniu beneficjentów potwierdzono objęcie wsparciem uczniów ze wspomnianej kategorii. Jest to naturalna konsekwencja kierunkowania wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2, które skoncentrowane jest na pomocy uczniom szczególnie uzdolnionym, a więc jednej z kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Potwierdzeniem tego faktu są również deklaracje beneficjentów projektów zakończonych dotyczące struktury uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, gdzie w obu analizowanych przedsięwzięciach wskazano wyłącznie na kategorię osób szczególnie uzdolnionych jako kategorię uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które objęto wsparciem w projektach, a jednocześnie określając liczbę tych uczniów na 1398.

Zagadnienie objęcia w projektach Poddziałania 3.2.2 pomocą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poddano także analizie w oparciu o dane dotyczące ewaluowanych projektów pochodzące z systemu SL2014, gdzie szczególnie skoncentrowano się na identyfikacji skali wsparcia dla osób z niepełnosprawnością.

Tabela 18. Skala uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością w projektach Poddziałania 3.2.2

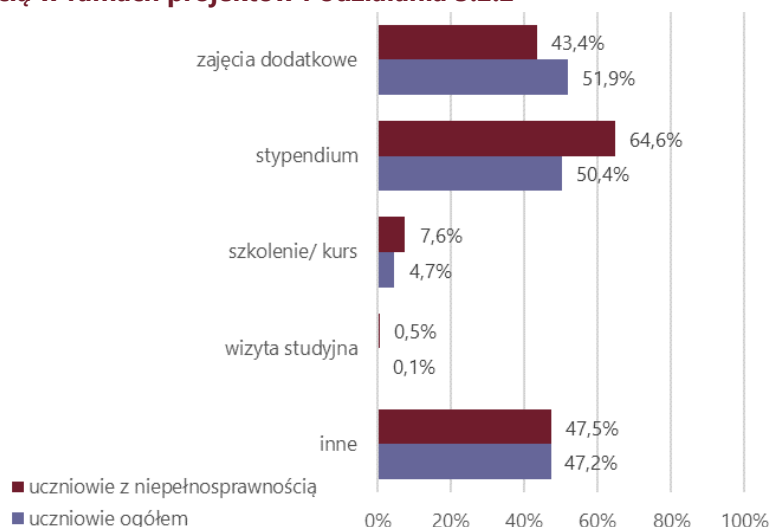
Udział osób z niepełnosprawnością wśród ogółu uczniów i dzieci uczestniczących w projektach	Udział osób z niepełnosprawnością wśród uczniów i dzieci, które zakończyły udział w projektach	Udział projektów obejmujących uczniów lub dzieci z niepełnosprawnością
2,0%	1,7%	93,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.

W oparciu o powyższe dane stwierdzić należy, że w Poddziałaniu 3.2.2 udział projektów obejmujących uczniów z niepełnosprawnością wyniósł 93,1%, co świadczy o relatywnie dużej skali uwzględniania w przedsięwzięciach projektowych kwestii pomocy dla tej kategorii uczniów, przynajmniej w aspekcie zapewnienia dostępności tego rodzaju pomocy. Jeśli natomiast chodzi o udział osób z niepełnosprawnością wśród ogółu uczniów uczestniczących w projektach, to wyniósł on 2%, przy 1,7% osób z niepełnosprawnością wśród uczniów i dzieci, które zakończyły udział w projektach. Oba te odsetki są mniejsze w przypadku Poddziałania 3.2.2, w porównaniu do Poddziałania 3.2.1. Większa dysproporcja cechuje udział osób z niepełnosprawnością wśród uczniów i dzieci, które zakończyły udział w projektach. Wydaje się, że w największym stopniu za taki stan rzeczy odpowiada relatywnie długi czas objęcia pomocą w ramach wsparcia oferowanego w Poddziałaniu 3.2.2 (w relacji do okresu realizacji projektów w Poddziałaniu 3.2.1).

Jeśli chodzi o formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Poddziałania 3.2.2, to zostały one przedstawione na poniższym wykresie, z dodatkowym uwzględnieniem udziału poszczególnych form wsparcia w pomocy kierowanej do wszystkich uczniów uczestniczących w ewaluowanych projektach.

Wykres 59. Formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie ogółem oraz uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Poddziałania 3.2.2

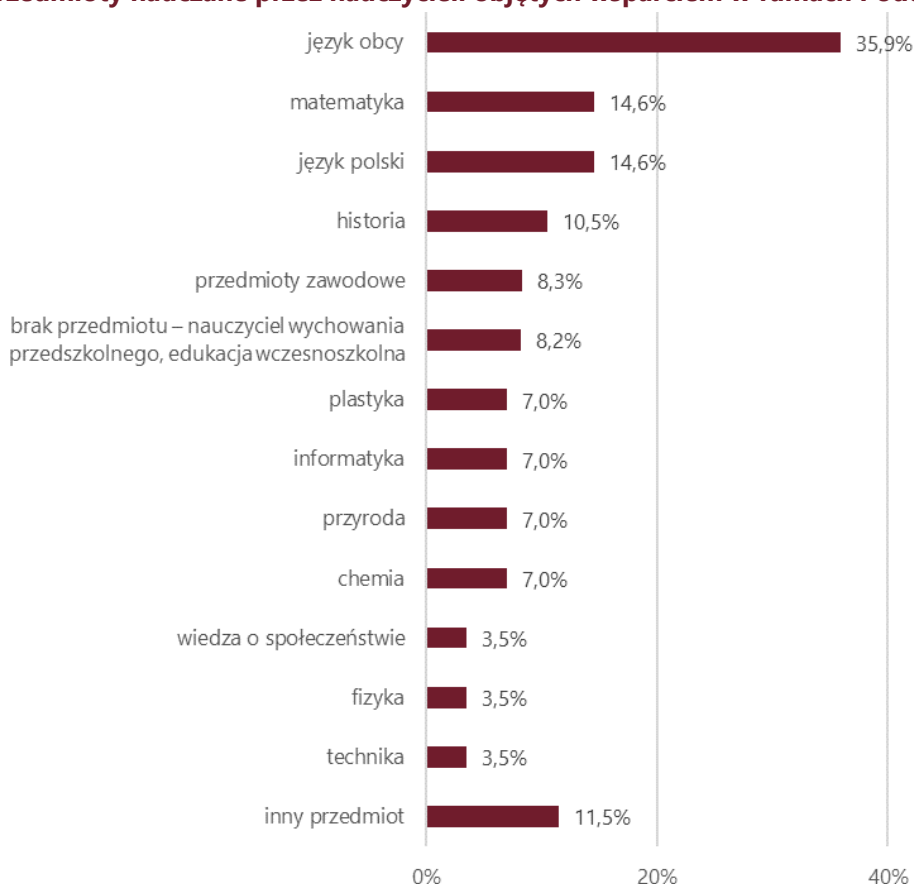


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; uczniowie ogółem – n=9601; dzieci z niepełnosprawnością – n=198; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Powyższe dane odzwierciedlają specyfikę wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2, także w odniesieniu do grupy osób z niepełnosprawnością. Choć nadal istotne znaczenie mają wśród zajęć dodatkowe (wyraźnie dominujące w Poddziałaniu 3.2.1), to jednak wśród uczniów z niepełnosprawnością korzystających ze wsparcia dominujące znaczenie ma wsparcie stypendialne. Dominacja ta jest zresztą w tej grupie jeszcze większa niż wśród uczniów ogółem (64,6% wobec 50,4%).

Charakteryzując na wstępie niniejszego podrozdziału specyfikę wsparcia oferowanego w Poddziałaniu 3.2.2 podkreślono, że uwzględnia ono wsparcie dla uczniów (jako element dominujący) oraz nauczycieli. W badaniu podjęto w związku z tym również analizę skali uwzględnienia działań w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w projektach Poddziałania 3.2.2. Beneficjenci we wszystkich 4 przypadkach objętych badaniem pierwotnym potwierdzili uwzględnienie w swoich przedsięwzięciach tego rodzaju działań. Poniżej przedstawiono szczegółowe dane dotyczące wsparcia realizowanego dla nauczycieli w Poddziałaniu 3.2.2, w pierwszej kolejności doprecyzowując charakterystykę populacji nauczycieli objętych wsparciem w tym Poddziałaniu.

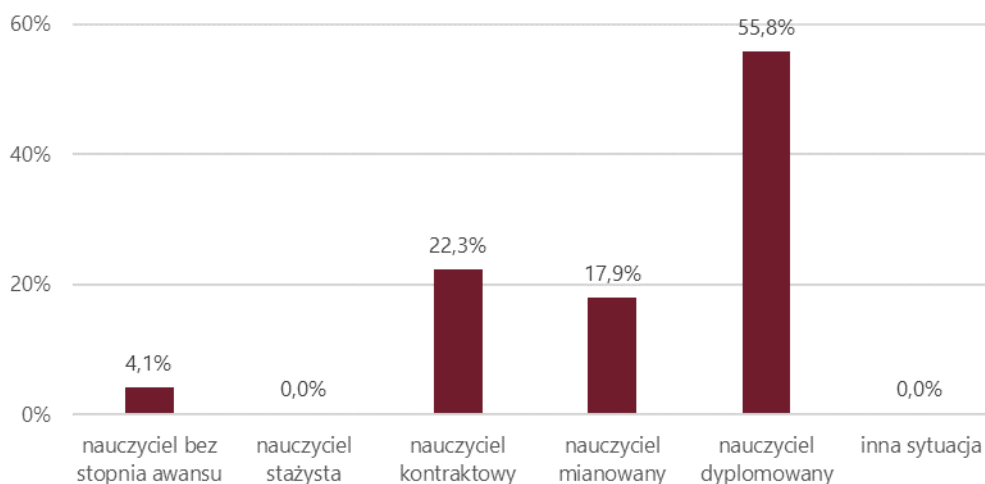
Wykres 60. Przedmioty nauczone przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=31; pytanie zadawane tylko nauczycielom; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Wśród nauczycieli objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.2 dominują nauczyciele języków obcych (35,9%). W mniejszym stopniu reprezentowani byli nauczyciele: matematyki i języka polskiego (po 14,6%) oraz historii (10,5%). Udział nauczycieli pozostałych przedmiotów nie przekroczył 10%.

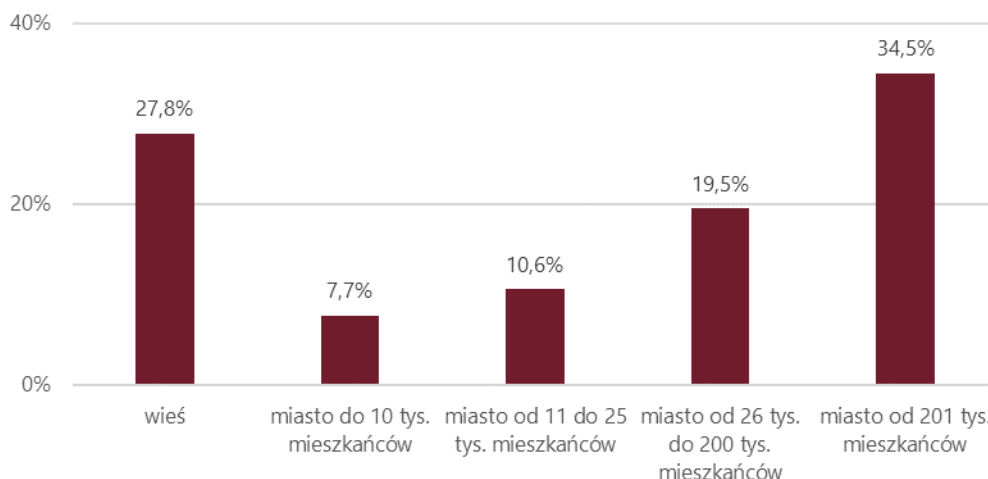
Wykres 61. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=31; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Wśród nauczycieli objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.2 zdecydowanie dominują nauczyciele dyplomowani, którzy stanowią ponad połowę (55,8%) wszystkich badanych odbiorców wsparcia wśród nauczycieli. Nieco ponad jedną piątą (22,3%) to nauczyciele kontraktowi, a 17,9% - nauczyciele mianowani.

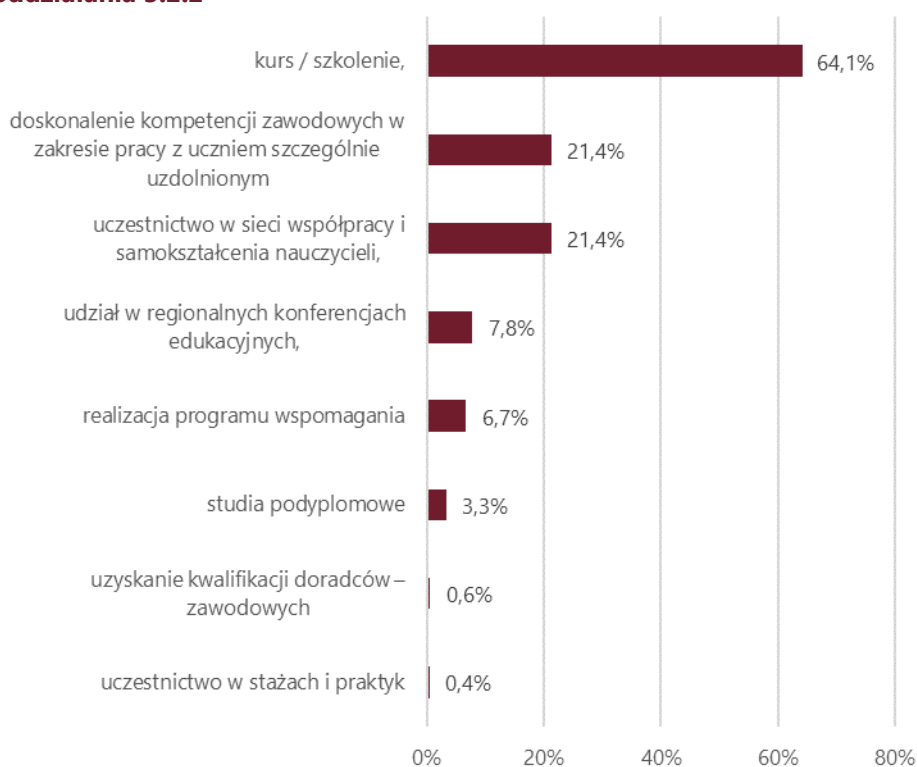
Wykres 62. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.2.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=33

Wśród badanych nauczycieli korzystających ze wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.2 dominują nauczyciele z miast o liczbie mieszkańców liczącej co najmniej 201 tys. mieszkańców, którzy stanowią 34,5% wszystkich respondentów. 27,8% nauczycieli to osoby reprezentujący obszary wiejskie, a w przypadku 19,5% nauczycieli mamy do czynienia z zamieszkiwaniem w mieście liczącym od 26 tys. do 200 tys. mieszkańców. Poniżej przedstawiono dane dotyczące charakteru wsparcia oraz osiągniętych efektów dostrzeganych przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2.

Wykres 63. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.2.2

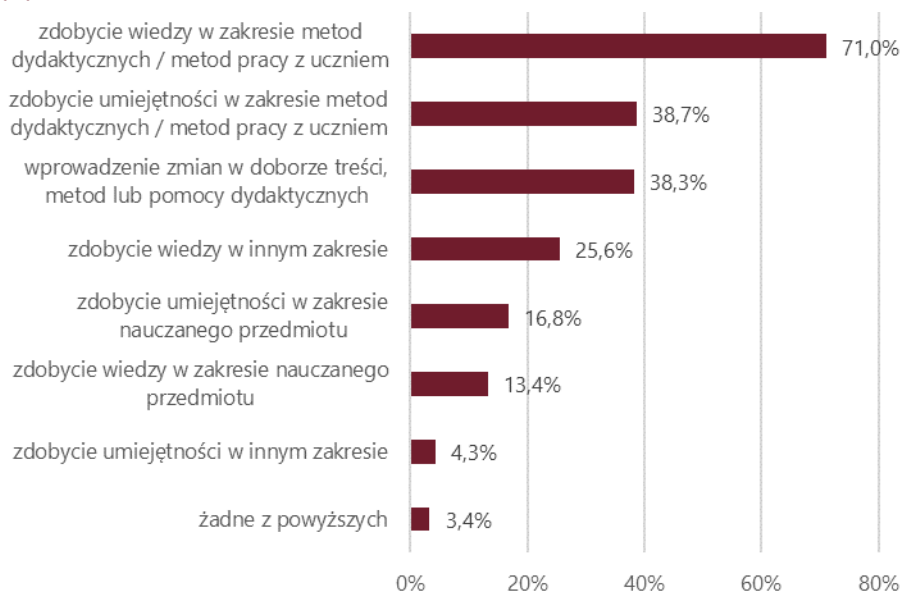


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=33; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Dominująca forma wsparcia kierowanego do pracowników szkół i placówek objętych wsparciem to kursy / szkolenia, na którą wskazało blisko 2/3 respondentów (64,1%). Ponad jedna piąta badanych (po 21,4%) skorzystała także ze wsparcia w formie doskonalenia kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym oraz uczestnictwa w sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli.

Taka struktura wsparcia kierowanego do nauczycieli w Poddziałaniu 3.2.2 wydaje się trafnie odzwierciedlać cele tej interwencji, ze szczególnym uwzględnieniem tak generalnego podnoszenia poziomu wiedzy i kompetencji nauczycieli, jak doskonalenia zawodowego w obszarze ściśle związanym z pracą z uczniem szczególnie uzdolnionym.

Wykres 64. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2

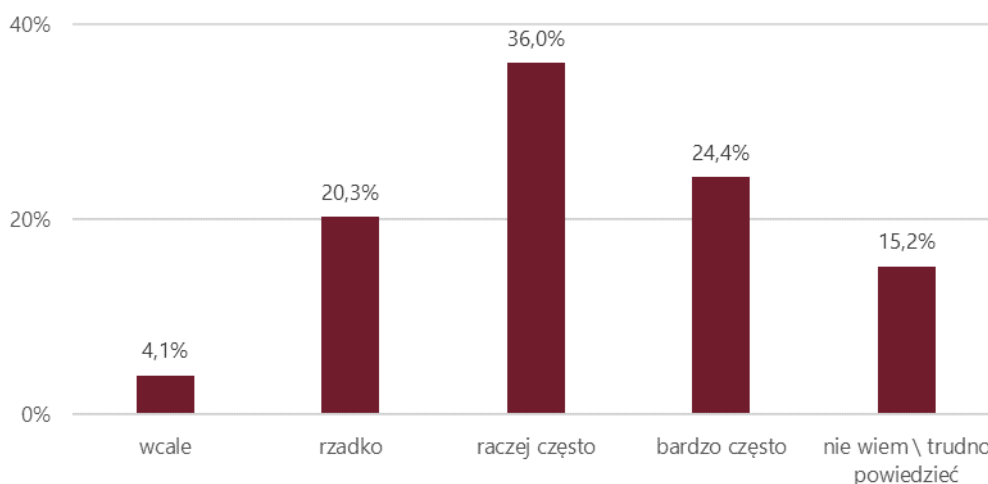


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=32; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Zdecydowana dominacja (71% wskazań) efektu, jakim jest zdobycie wiedzy w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem potwierdza wcześniej zidentyfikowaną strukturę realizowanych form wsparcia. Dwa pozostałe efekty, na które wskazywano relatywnie często to: zdobycie umiejętności w zakresie metod dydaktycznych / metod pracy z uczniem (38,7% wskazań) oraz wprowadzenie zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych (38,3%).

Kolejny analizowany aspekt oceny wsparcia, z którego skorzystali nauczyciele biorący udział w projektach Poddziałania 3.2.2 dotyczy częstości wykorzystywania przez te osoby zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania. Dane te należy traktować jako pośredni wskaźnik faktycznej użyteczności nabytej wiedzy / umiejętności.

Wykres 65. Ocena częstotliwości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.2 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania

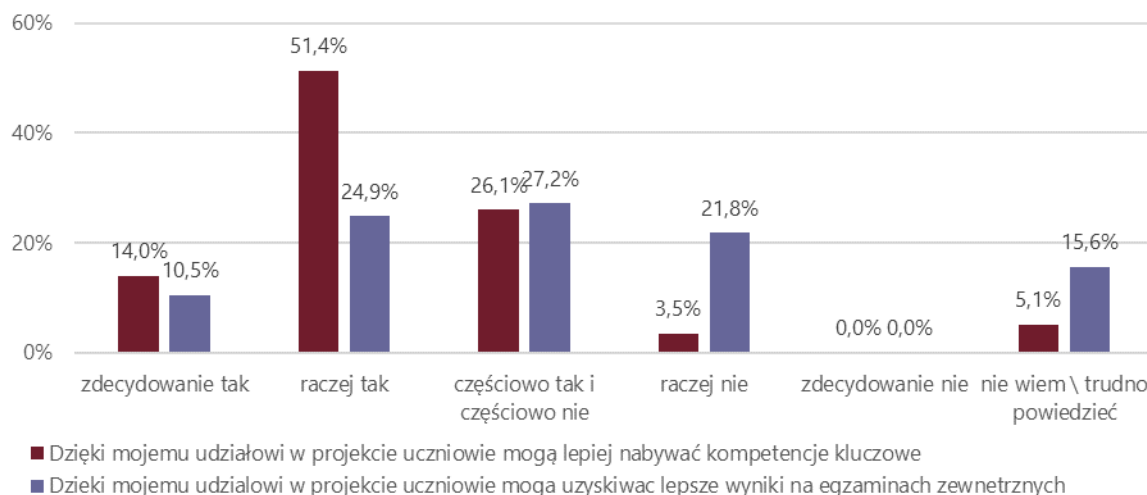


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=27; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali zdobycie wiedzy lub umiejętności

60,4% badanych nauczycieli potwierdziło – umiarkowanie lub zdecydowanie – częste wykorzystywanie nabytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania. Mamy więc do czynienia z relatywnie dużą użytecznością zdobytej wiedzy i umiejętności. Warto jednak zauważyć, że w porównaniu z Poddziałaniem 3.2.1, w tym przypadku mamy do czynienia z blisko dwukrotnie większym udziałem odpowiedzi, które wskazują na rzadkie wykorzystywanie nabytej wiedzy / umiejętności – w Poddziałaniu 3.2.2 na występowanie tego rodzaju sytuacji wskazał co piąty (20,3%) respondent. Wydaje się, że wynika to ze specyfiki wsparcia oferowanego nauczycielom w Poddziałaniu 3.2.2. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że związane jest ono z pracą z uczniem szczególnie uzdolnionym, to w sposób naturalny możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności dotyczących tej kwestii będą w praktyce nauczania występować rzadziej niż ma to miejsce w przypadku np. ogólnych kompetencji dydaktycznych.

Ostatni aspekt podejmowany w badaniu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2 dotyczy identyfikacji określonych efektów, którzy dzięki skorzystaniu ze wsparcia przez nauczyciela mogli wystąpić wśród uczniów.

Wykres 66. Ustosunkowanie się przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2 do stwierdzeń związanych z występowaniem efektów wśród uczniów



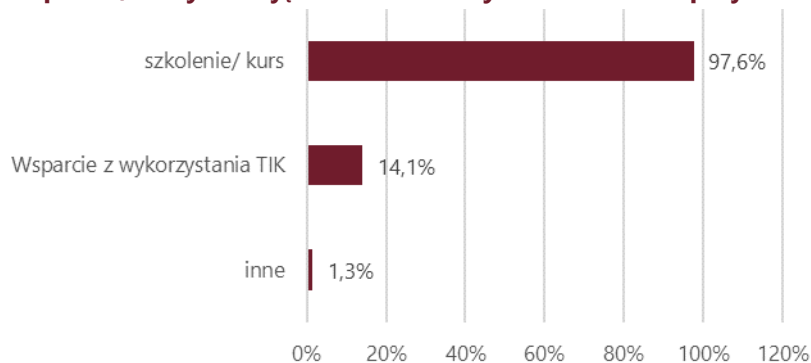
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=31; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Występowanie ewentualnych efektów pośrednich wśród uczniów (w sytuacji, gdy ze wsparcia korzystał nauczyciel) dotyczy przede wszystkim obszaru nabywania kompetencji kluczowych – potwierdzenie występowania takiego efektu cechuje (w stopniu umiarkowanym lub zdecydowanym) 65,4% wszystkich respondentów. W przypadku efektu dotyczącego egzaminów zewnętrznych odsetek ten jest wyraźnie mniejszy i wynosi 35,4% badanych nauczycieli. Co więcej, jest to też odsetek wyraźnie mniejszy niż ten zidentyfikowany wśród nauczycieli korzystających z Poddziałania 3.2.1. To zróżnicowanie traktować należy jako odzwierciedlenie specyfiki wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2, które dotycząc uczniów szczególnie uzdolnionych niejednokrotnie wykraczało poza wymagania egzaminacyjne i odnosiło się do poszerzania wiedzy i rozwoju umiejętności, które nie stanowią elementu weryfikacji w ramach zewnętrznych procedur egzaminacyjnych.

Na podstawie danych z systemu SL2014 stwierdzić należy, że w przypadku Poddziałania 3.2.2 wsparcie kierowane do nauczycieli występowało tylko w 17,2% przedsięwzięć, a więc w znacznie mniejszej liczbie niż w Poddziałaniu 3.2.1, co jednak odzwierciedla specyfikę wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2 i jego koncentrację na pomocy uczniom szczególnie uzdolnionym.

Na poniższym wykresie przedstawiono natomiast dane dotyczące częstości występowania w projektach Poddziałania 3.2.2 określonych form wsparcia kierowanych do nauczycieli.

Wykres 67. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Podziałania 3.2.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; n=1087; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Wśród form wsparcia kierowanych w Poddziałaniu 3.2.2 do nauczycieli zdecydowanie dominuje (dotycząc aż 97,6% uczestników) wsparcie w formie szkolenia / kursu. W 14,1% przypadków mamy do czynienia z korzystaniem ze wsparcia dotyczącego wykorzystania TIK.

Kwestia wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.2.2 w odniesieniu do nauczycieli była podejmowana także w badaniu dyrektorów szkół i placówek objętych pomocą. Spośród 5 respondentów wszyscy potwierdzili, że nauczyciele z ich podmiotu, którzy uczestniczyli w projektach Poddziałania 3.2.2 skorzystali ze szkoleń, kursów lub innych form doskonalenia w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Natomiast 4 spośród nich zadeklarowało, że dostrzega efekty lub korzyści wynikające z doskonalenia nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (dla szkoły lub uczniów). W jednym przypadku respondent nie był w stanie określić, czy takie oddziaływanie wystąpiło.

Realizacja założonych celów

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Poddziałania 3.2.2, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Podziałania 3.2.2, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Podziałania 3.2.2, które uwzględniają zarówno rzeczywistą (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i szacunkową (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach)

wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji ogólnej.

Tabela 19. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.2.2

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
produktu	Liczba nauczycieli objętych wsparciem w Programie (RW)	1 340	1 398	1 629	104,3%	121,6%
produktu	Liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK w Programie	350	268	268	76,6%	76,6%
produktu	Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach Programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	30	19	23	63,3%	76,7%
produktu	Liczba szkół, których pracownie przedmiotowe zostały wyposażone w Programie	30	19	21	63,3%	70,0%
produktu	Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych w Programie (RW)	8 770	15 068	16 930	171,8%	193,0%
rezultatu	Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu	900	814	772	90,4%	85,8%
rezultatu	Liczba szkół i placówek systemu oświaty wykorzystujących sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	99%	100,0%	95,7%	101,0%	96,6%
rezultatu	Liczba szkół, w których pracownie przedmiotowe wykorzystują wyposażenie do prowadzenia zajęć edukacyjnych	99%	100,0%	95,2%	101,0%	96,2%

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
rezultatu	Liczba uczniów, którzy nabyli kompetencje kluczowe lub umiejętności uniwersalne po opuszczeniu Programu	90%	49,2%	40,6%	54,7%	45,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

Porównując powyższe dane z wcześniej analizowanymi danymi wskaźnikowymi dotyczącymi Poddziałania 3.2.1 zauważyć należy, że w Poddziałaniu 3.2.2 większa jest skala występowania takich sytuacji, w których założone wartości docelowe nie zostały do tej pory osiągnięte i może występować ryzyko ich niezrealizowania. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że w przypadku tego Poddziałania projekty są jeszcze cały czas w stanie realizacji i przyjęty w nim sposób wdrażania działań projektowych (perspektywa wieloletnia) może skutkować relatywnie niskim stopniem realizacji założonych wartości docelowych w aktualnym momencie pomiaru¹⁶.

Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. W badaniu realizowanym wśród beneficjentów podjęto próbę identyfikacji tego rodzaju czynników. Jeśli chodzi o czynniki oddziałujące pozytywnie na efekty działań projektowych, to podkreślano przede wszystkim takie aspekty jak: realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów, ilość posiadanych środków na wkład własny, płynność finansową organizacji, ilość osób zaangażowaną w realizację projektu, poziom kwalifikacji personelu projektu, szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt, przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu, przebieg współpracy z wykonawcami, poziom zapotrzebowania na pomoc wśród potencjalnych odbiorców wsparcia oraz wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia. Z kolei, jeśli chodzi o czynniki o wpływie negatywnym, to właściwie tylko jeden okazał się mieć istotne znaczenie i został wskazany przez 3 respondentów, chodzi mianowicie o pandemię COVID-19. Ujawnia się w tym przypadku różnica pomiędzy postrzeganiem tego czynnika w Poddziałaniu 3.2.1 i 3.2.2. W pierwszym ze wspomnianych Poddziałania ów czynnik nie miał tak istotnego znaczenia, co wynikało z faktu realizacji większości działań projektowych w okresie przed kryzysem pandemicznym.

¹⁶ Należy również zauważyć, że w ramach monitoringu realizacji RPO WP wskaźniki z Poddziałania 3.2.1 i 3.2.2 są sumowane, co oznacza, że w ramach Działania 3.2 cele zostały lub zostaną osiągnięte ze względu na wysoki stopień osiągnięcia wartości wskaźników w Poddziałaniu 3.2.1.

Kilkuletni okres realizacji działań w Poddziałaniu 3.2.2 sprawił z kolei, że pandemia COVID-19 oddziaływała na efekty w tym obszarze interwencji.

Potwierdzeniem relatywnie dobrej sytuacji w zakresie realizacji założonych wartości docelowych wskaźników projektu jest dodatkowo fakt, że żaden z respondentów realizujących przedsięwzięcia w Poddziałaniu 3.2.2 nie wskazał, by w trakcie realizacji jego projektu występowały problemy z osiągnięciem wartości docelowych wskaźników.

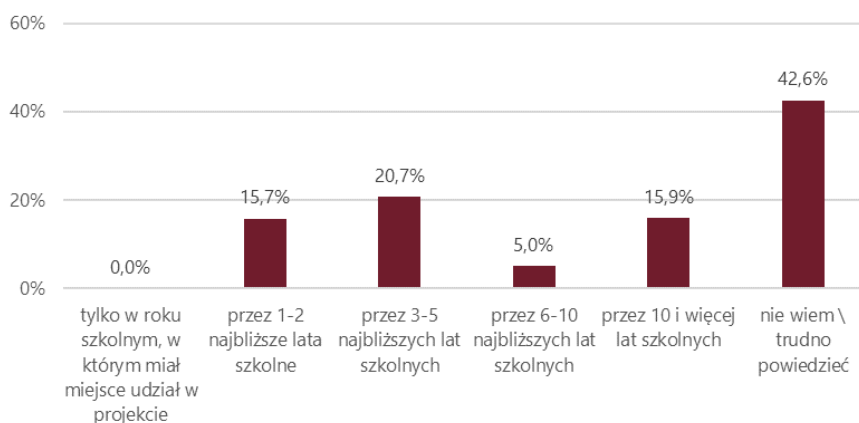
Trwałość wsparcia

Analiza trwałości wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.2 objęła kwestię przewidywanego okresu odczuwania efektów interwencji, które osiągnięto dzięki zrealizowanym projektom. Po pierwsze, poproszono beneficjentów projektów zakończonych o określenie w jakim horyzoncie czasowym odczuwane będą określone rodzaje efektów. Dominuje przekonanie o trwałości odczuwania efektów przez okres 3-5 najbliższych lat szkolnych. Taka opinia dotyczy efektów w postaci: rozwoju kompetencji kluczowych uczniów oraz rozbudzenia kreatywności i innowacyjności uczniów. Z kolei, jeśli chodzi o rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli, to jeden beneficjent wskazał również na powyższy okres trwałości, drugi jednak określił antycypowaną trwałość na poziomie 6-10 najbliższych lat szkolnych, co potwierdzałoby, że wsparcie dla nauczycieli może być postrzegane jako swoisty nośnik trwałości efektów realizowanych przedsięwzięć.

O opinię w niniejszej kwestii poproszono także przedstawicieli dyrekcji placówek objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.2. Tutaj częściej pojawiały się trudności w jednoznacznym antycypowaniu okresu trwałości poszczególnych efektów. Jeśli jednak respondenci byli w stanie takiego szacowania dokonać, to odnosiło się ono do efektów dotyczących uczniów. W przypadku obu tych efektów (rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz rozbudzenie kreatywności i innowacyjności uczniów), po 1 beneficjencie wskazało na trwałość dotyczącą tylko roku szkolnego, w którym realizowano projekt lub trwałość wynoszącą 3-5 lat szkolnych.

Ostatni aspekt oceny odnosi się do nauczycieli korzystających ze wsparcia.

Wykres 68. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=22; pytanie zadawane nauczycielom, którzy zadeklarowali wykorzystywanie wiedzy / umiejętności w nauczaniu

Dominuje przekonanie o przeciętnym (wynoszącym od 3 do 5 lat szkolnych) okresie trwałości – taką opinię wyraził co piąty respondent (20,7%). Po ok. 15% badanych wskazało natomiast względnie krótki (1-2 najbliższe lata szkolne) lub bardzo długi (10 i więcej lat szkolnych). Blisko połowa badanych (42,6%) nie potrafiła jednak określić precyzyjnie, przez jak długi okres czasu będzie wykorzystywać nabytą wiedzę i umiejętności. Biorąc pod uwagę specyfikę tematyczną wsparcia w Poddziałaniu 3.2.2 można domniemywać, że na trudność w określeniu trwałości efektów wsparcia wpływa fakt, iż możliwość wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności jest w tym przypadku ściśle powiązana z możliwością pracy dydaktycznej z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Jednocześnie jednak, podkreślić należy, że bez względu na niejednoznaczność powyższych wyników dotyczących trwałości efektów, nadal podtrzymać należy stwierdzenie, że to właśnie objęcie wsparciem kadry dydaktycznej może być kluczowym czynnikiem zapewnienia rzeczowej trwałości. Wydaje się, że wsparcia takiego jak w Poddziałaniu 3.2.2 dotyczy to szczególnie, ze względu na ścisłe powiązanie pomocy z konkretnymi uczniami, co mogłoby sprawiać, że w przypadku zakończenia przez nich danego etapu edukacji, czy zakończenia uczestnictwa w projekcie, nie mielibyśmy już do czynienia z utrzymywaniem się efektów interwencji.

Trafność i efektywność preferencji projektowych

W Poddziałaniu 3.2.2 preferencjami projektowymi objęto przedsięwzięcia: partnerskie (w tym: przede wszystkim realizowane przez organy prowadzące szkoły z co najmniej jednym spośród następujących podmiotów: organizacje pozarządowe, instytucje edukacyjne / szkoły wyższe, instytucje kultury, instytucje rynku pracy / instytucje pomocy i integracji społecznej, w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego) oraz realizowane z wykorzystaniem technologii i usług cyfrowych.

Są to preferencje zbliżone do tych występujących w Poddziałaniu 3.2.1 i – podobnie jak w analizie dotyczącej wcześniej omawianego Poddziałania – ocenić je należy pozytywnie. Premiowanie przedsięwzięć realizowanych w formule partnerskiej (i to międzysektorowej) pozwala zwiększyć skuteczność w zapewnieniu kompleksowości oferowanej pomocy. Z kolei preferencje odnoszące się do wykorzystania technologii i usług cyfrowych traktować należy jako trafne i użyteczne przede wszystkim z dwóch powodów. Pierwszy związany jest z wprowadzeniem do wspieranych przedsięwzięć takich narzędzi, które mają współcześnie kluczowe znaczenie nie tylko dla procesu edukacji, ale także dla późniejszej aktywności zawodowej i społecznej uczniów. Drugi powód nie mógł być brany pod uwagę na etapie planowania koncepcji projektów, gdyż związany jest z wystąpieniem trudności w funkcjonowaniu systemu oświaty w konsekwencji kryzysu pandemicznego w 2020 roku. Wprowadzenie modelu zdalnego nauczania stanowiło bez wątpienia znaczące wyzwanie dla wszystkich interesariuszy edukacji ogólnej i wcześniejsze – w ramach realizowanych projektów – wykorzystywanie w procesie dydaktycznym technologii i usług cyfrowych mogło ułatwić wdrożenie do nowego modelu kształcenia. Ten aspekt miał zresztą w przypadku Poddziałania 3.2.2 szczególne znaczenie, bo realizacja części zadań projektowych przypadła właśnie na okres kryzysu pandemicznego. Jak podkreślano w badaniu jakościowym, w związku z występującymi ograniczeniami dokonywano zmian w sposobie realizacji niektórych działań, wdrażając zdalny sposób ich prowadzenia.

W Poddziałaniu 3.2.2 nie stosowano natomiast ukierunkowania terytorialnego. Rezygnację z tego narzędzia kierowania interwencji ocenić należy pozytywnie w kontekście specyfiki omawianego Poddziałania. W przypadku tego obszaru interwencji kluczowe znaczenie ma nie tyle równomierny, czy ukierunkowany terytorialnie rozkład wsparcia, ale dotarcie z dostępną pomocą do kategorii odbiorców ostatecznych, do których powinna być ona kierowana, a więc do uczniów szczególnie uzdolnionych (oraz pracujących z nimi nauczycieli).

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów

Jak wspomniano wcześniej, w porównaniu do Poddziałania 3.2.1, znaczenie pandemii COVID-19 dla realizacji projektów w Poddziałaniu 3.2.2 było relatywnie większe. Wynikało to w sposób bezpośredni z okresu, w którym realizowana była większość projektów w Poddziałaniu 3.2.1 oraz przedsięwzięć w Poddziałaniu 3.2.2. Potwierdzeniem tych wcześniejszych wniosków są także deklaracje beneficjentów uczestniczących w badaniu ankietowym, których projekty były realizowane w czasie kryzysu pandemicznego – obaj beneficjenci spełniający wskazane kryterium doboru do analizy potwierdzili, że pandemia COVID-19 miała wpływ na sposób i zakres realizacji ich projektu. Sytuacja ta ma także swoje odzwierciedlenie w informacjach przekazywanych przez beneficjentów we wnioskach o płatność, gdzie wskazywano na określonego rodzaju oddziaływanie kryzysu

pandemicznego na przebieg projektów. Oddziaływanie to polegało przede wszystkim na konieczności odwołania niektórych działań projektowych (np. obozów naukowych), czy też zastąpieniu stacjonarnych form wsparcia działaniami zdalnymi. Jednocześnie, pandemia COVID-19 miała wpływ także na aspekt zarządzania projektami, utrudniając komunikację pomiędzy różnymi kategoriami osób i podmiotów zaangażowanych w realizację projektów i wydłużając czas trwania określonych procesów.

Ogólna ocena wsparcia

Dotychczasowa analiza zawarta w niniejszym podrozdziale odnosiła się do szczegółowych aspektów oceny interwencji realizowanej w ramach Poddziałania 3.2.2. Część poniższą traktować należy jako podsumowanie wcześniejszych analiz, które jednocześnie stanowi odpowiedź na pytanie badawcze dotyczące oceny zrealizowanych działań w aspekcie stanowienia trwałej podstawy poprawy jakości edukacji ogólnej w regionie oraz braku lub niewystarczającego wymiaru działań, które były pożądane we wspieraniu rozwoju edukacji ogólnej.

Wnioski z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawniają do sformułowania pozytywnej oceny wsparcia realizowanego w ramach Poddziałania 3.2.2 dotyczącego edukacji ogólnej. Przemawiają za tym takie m.in. elementy jak:

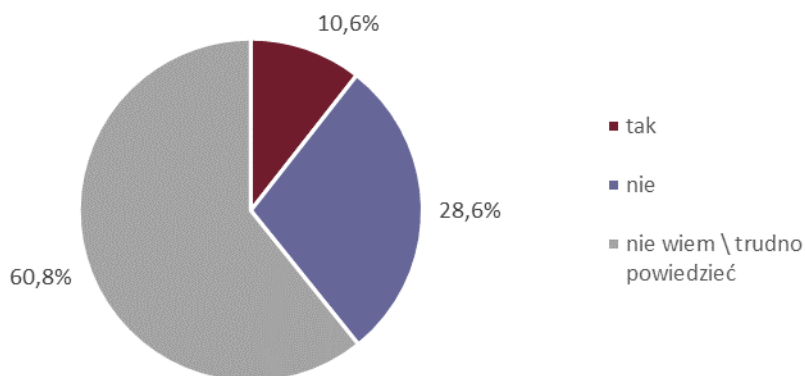
- relatywnie duża skuteczność wsparcia potwierdzona wysokim stopniem realizacji większości wskaźników dotyczących Poddziałania 3.2.2,
- dostrzeganie przez odbiorców wsparcia (instytucjonalnych i indywidualnych) dużego wpływu w aspekcie oddziaływania na rozwój kompetencji kluczowych dzieci,
- duża kompleksowość i różnorodność stosowanych form wsparcia przy jednocześnie pozytywnej ich ocenie w przyczynianiu się do realizacji celów interwencji,
- praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności nabywanych przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzona wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym,
- relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Tym samym, mówić możemy o tym, że ewaluowana interwencja dotycząca edukacji ogólnej przewidziana w Poddziałaniu 3.2.2. została zaprojektowana i wdrożona w sposób możliwie najbardziej optymalny. Nie oznacza to jednak oczywiście, że poszczególni interesariusze nie mogą dostrzegać obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach

wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji ogólnej lub w których wsparcie było za mało dostępne, bądź też, że w trakcie realizacji ewaluowanych przedsięwzięć nie zauważono określonych słabości i deficytów systemu instytucjonalnego. Obie te kwestie poddano analizie w dalszej części, w pierwszej kolejności dokonując identyfikacji ewentualnych luk w dostępnym zakresie wsparcia (w oparciu o opinie realizatorów projektów, przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem oraz pracowników szkół i placówek objętych wsparciem, którzy uczestniczyli w projektach Poddziałania 3.2.1).

W pierwszej kolejności poddane zostały analizie dane dotyczące ewentualnych braków określonych form wsparcia w interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.2.2. Co ciekawe, żaden z beneficjentów nie wskazał na występowanie tego rodzaju luk w zakresie interwencji przewidzianej w Poddziałaniu 3.2.2. Innymi słowy, przedstawiciele tej kategorii postrzegają wsparcie oferowane w Poddziałaniu 3.2.2 jako optymalne pod względem jego zakresu. O kwestę tę zapytano także pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 69. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=33

Spośród 33 badanych pracowników szkół i placówek objętych wsparciem tylko co dziesiąty dostrzegł takie formy wsparcia, które byłyby potrzebne z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz nie były dostępne w projekcie, w którym dana osoba uczestniczyła. Możemy więc mówić tutaj o dużej trafności zakresu form wsparcia.

W jednostkowych odpowiedziach dotyczących tych form wsparcia, które należałoby uwzględnić w przedsięwzięciach o podobnym charakterze wskazywano na wsparcie w zakresie kompetencji coachingowych, ale także na konieczność dostosowania momentu uzyskiwania wsparcia do momentu faktycznej pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym

(respondentka wskazywała, że potrzebną pomoc otrzymała dopiero w momencie, gdy uczennica szczególnie uzdolniona, którą miała wspierać, opuszczała już szkołę).

W ramach ogólnej oceny interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.2.2 przeprowadzono także identyfikację skali występowania problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów. Przyjęto tutaj perspektywę beneficjentów, gdyż wydaje się ona kluczowa dla oceny stosowanych procedur i rozwiązań instytucjonalnych (perspektywę IZ również uznać należy za istotną, z tą jednak różnicą, że to właśnie IZ w dużej mierze kształtuje owe procedury i rozwiązania instytucjonalne). W badaniu beneficjentów nie wskazano na występowanie żadnych problemów w realizacji projektów w Poddziałaniu 3.2.2. By jednak zweryfikować w sposób całościowy tę kwestię przeprowadzono także analizę informacji zawartych we wnioskach o płatność, w odniesieniu do problemów napotkanych w trakcie realizacji projektów. Choć pojawiały się wskazania dotyczące określonych problemów i trudności, to w większości przypadków związane one były z kwestiami administracyjnymi, korektą dokumentacji projektowej, kompletowaniem dokumentacji uczestników, problemami technicznymi odnoszącymi się do wprowadzania danych do systemu SL2014. Potencjalnie poważniejsze problemy dotyczyły: trudności z wyborem wykonawców zadań projektowych, przedłużającej się rekrutacji uczestników, czy przesunięć w harmonogramie. Z ich opisu we wnioskach o płatność wynika, że nie miały one jednak krytycznego znaczenia dla ogólnego przebiegu projektów, czym zapewne tłumaczyć należy opinie w badaniu ankietowym o braku istotnych problemów realizacyjnych.

Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia ogólnego

W niniejszej – zamykającej podrozdział poświęcony ocenie interwencji realizowanej w ramach Działania 3.2, która dotyczy edukacji ogólnej – przedstawiono najważniejsze rekomendacje wdrożeniowe dla perspektywy finansowej 2021-2027. Rekomendacje przygotowano z uwzględnieniem wyników oceny eksperckiej wyników przeprowadzonych analiz oraz propozycji zgłaszanych przez poszczególne kategorie uczestników badania (z uwzględnieniem kwestii możliwości i celowości wdrożenia postulowanych rozwiązań w ramach Funduszy Europejskich dla Pomorza 2021-2027). Zakres formułowanych rekomendacji odpowiada treści pytań badawczych odnoszących się do komponentu rekomendacyjnego ewaluacji i dotyczy: zakresu interwencji w ramach FEP; ewentualnych działań wspomagających, które mogłyby zwiększyć efekty przewidzianego zakresu interwencji w FEP; rozwiązań stosowanych w ramach RPO WP, które należałoby wykorzystać na potrzeby perspektywy finansowej 2021-2027; preferencji projektowych. Przedstawienie konkretnych rekomendacji wdrożeniowych poprzedzone zostanie swoistą „inwentaryzacją” czynników, które będą determinowały wsparcie w zakresie jakości

edukacji ogólnej w perspektywie finansowej 2021-2027. Czynniki te stanowią istotny kontekst dla formułowanych zaleceń, zarówno w aspekcie ich dyskontowania (czynniki oddziałujące pozytywnie), jak i niwelowania (czynniki oddziałujące negatywnie).

Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki, które będą w perspektywie finansowej 2021-2027 oddziaływać na obszar edukacji ogólnej i determinować wsparcie w tym obszarze, to wskazać należy przede wszystkim na:

- utrzymujące się niedoinwestowanie systemu edukacji ogólnej,
- duże prawdopodobieństwo zapotrzebowania na wsparcie w zakresie włączenia w system edukacji ogólnej dzieci z doświadczeniem migracji,
- potencjalnie mniejszy potencjał absorpcyjny jednostek samorządu terytorialnego w początkowym okresie wdrażania FEP,
- potencjalne oddziaływanie różnego rodzaju kryzysów i przesileń (politycznych, zdrowotnych, gospodarczych) na funkcjonowanie systemu edukacji,
- rosnące znaczenie kwestii włączeniowych i antydyskryminacyjnych w obszarze edukacji ogólnej.

Co się tyczy form wsparcia w obszarze edukacji ogólnej, których uwzględnienie w przyszłej perspektywie finansowej jest najbardziej pożądane z punktu widzenia poszczególnych kategorii interesariuszy, to były one identyfikowane zarówno w ramach badań ilościowych, jak i jakościowych. W ramach badań ilościowych formułowane przez poszczególne grupy badanych postulaty dotyczące obszarów pomocy, na które powinien być w przyszłości położony największy nacisk, przedstawiono poniżej:

- **Beneficjenci** – wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów, zajęcia rozwojowe dla uczniów (dotyczące szerokiego zakresu zagadnień, m.in.: kompetencji kluczowych, umiejętności społecznych, rozwoju zainteresowań pozaprzedmietowych), wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapewnienie uczniom wsparcia zindywidualizowanego poprzedzonego pogłębioną diagnozą, edukacja klimatyczna, wsparcie procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli, doposażenie szkół i placówek oświatowych (w zakresie odzwierciedlającym ich jednostkowe potrzeby).
- **Przedstawiciele kadry zarządzającej szkołami i placówkami kształcenia ogólnego** – wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów, zajęcia rozwojowe dla uczniów (dotyczące szerokiego zakresu zagadnień, m.in.: kompetencji kluczowych, umiejętności społecznych, rozwoju zainteresowań pozaprzedmietowych), wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,

wsparcie procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli, doposażenie szkół i placówek oświatowych (w zakresie odzwierciedlającym ich jednostkowe potrzeby).

- **Pracownicy szkół i placówek kształcenia ogólnego** – wsparcie procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli (w tej grupie respondentów była to zdecydowanie najczęściej postulowana forma wsparcia, która jednocześnie cechuje się bardzo dużą różnorodnością zakresu merytorycznego doskonalenia zawodowego), wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów, wspieranie procesu wprowadzania nowych metod pracy z uczniami i zwiększających efektywność procesu nauczania, wsparcie nauczycieli w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Uwzględniając całość przeprowadzonych analiz sformułowano konkretne rekomendacje i zalecenia dotyczące zaplanowania w FEP zakresu interwencji dotyczącej edukacji ogólnej i sposobu jej wdrażania. Jeśli chodzi o rekomendacje dotyczące wsparcia edukacji ogólnej, to kluczowe **rekomendacje** obejmują następujące kwestie:

- Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji ogólnej, obejmującego: komponent doposażeniowy w zakresie sprzętu i pomocy dydaktycznych, poszerzanie oferty zajęciowej w ramach edukacji ogólnej, doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkołami i placówkami. (**Uzasadnienie:** Całościowa analiza interwencji dotyczącej Działania 3.2 wskazuje, że mamy do czynienia z jej dużą skutecznością i trafnością. Taki stan rzeczy uzasadnia – w przypadku występowania takiej możliwości w przyszłym okresie finansowania – utrzymanie możliwie zbliżonego zakresu wsparcia dotyczącego edukacji ogólnej. Jednocześnie, należy podkreślić, że takie podejście pozostaje spójne z założeniami dotyczącymi wspierania edukacji ogólnej przyjętymi w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym przewidziano – co do zasady – zbliżony charakter pomocy w obszarze edukacji ogólnej. Odzwierciedleniem tego są również zapisy projektu FEP, gdzie również założono zbliżoną pomoc adresowaną do obszaru edukacji ogólnej).
- Zastosowanie podejścia bazującego na zaplanowaniu dystrybucji wsparcia w obszarze edukacji ogólnej kierowanego w formule konkurencyjnej do organów prowadzących poprzez co najmniej dwa konkursy uruchamiane w określonym odstępie czasowym. (**Uzasadnienie:** Specyfiką podejścia w ramach wdrażania interwencji w Działaniu 3.2 było wczesne uruchomienie dominującej części interwencji w Poddziałaniu 3.2.1. Takie rozwiązanie było korzystne z punktu widzenia jak najszybszego zapewnienia organom prowadzącym wsparcia na

realizację określonych działań w obszarze edukacji ogólnej. Bez wątpienia również takie podejście przyczyniło się do uniknięcia problemów w realizacji założonych wartości docelowych wskaźników programowych. Z drugiej jednak strony, przy takim podejściu ograniczona zostaje dostępność pomocy dla tych podmiotów, które w momencie ogłaszania konkursu nie są – z różnych powodów – gotowe do realizacji danego przedsięwzięcia. Czynniki te mogą nie mieć istotnego znaczenia w bieżącym okresie finansowania, natomiast na pewno trzeba go brać pod uwagę w perspektywie finansowej 2021-2027. Wynika to z faktu, że system edukacji był w ostatnim czasie (przy czym nie są to procesy zakończone) poddany oddziaływaniu kryzysów: pandemicznego i uchodźczego. Dodatkowo, relatywnie trudna sytuacja makroekonomiczna oraz zmiany prawa podatkowego wpływające na strumień przychodów jednostek samorządu terytorialnego mogą niekorzystnie oddziaływać na potencjał absorpcyjny jednostek samorządu terytorialnego, które są kluczową kategorią projektodawców w obszarze edukacji ogólnej. W rezultacie, gotowość do realizacji przedsięwzięć w początkowym okresie wdrażania FEP może być mniejsza, co z kolei może zniekształcić sposób dystrybucji pomocy, jeśli byłaby ona w całości lub w znacznej części uruchomiona w ramach jednego, przeprowadzonego w tym okresie, konkursu.

Wdrażając niniejszą rekomendację trzeba mieć świadomość, że będzie to skutkowało przesunięciem w czasie efektów realizowanych projektów, co jednak można ograniczyć poprzez zapewnienie, by odstęp pomiędzy oboma konkursami nie był zbyt długi. Poza tym, jeśli uruchomienie wsparcia w obszarze edukacji ogólnej nastąpiłoby na tak wczesnym etapie wdrażania Programu, jak miało to miejsce w obecnym okresie finansowania, to nawet to ewentualne przesunięcie momentu wystąpienia oddziaływania interwencji nie powinno stanowić problemu z punktu widzenia całościowej realizacji Programu. Natomiast nie wydaje się, by rozdzielenie procesu wdrażania na dwa konkursy ograniczyło skalę oddziaływania i poziom osiągniętych efektów. Co więcej, intencją tej rekomendacji jest ograniczenie ryzyka, że w pierwszym – uruchomionym wcześniej – konkursie wystąpi ograniczenie potencjału absorpcyjnego spowodowane czynnikami, które wskazano powyżej. Rozłożenie w czasie procesu dystrybucji wsparcia pozwoliłoby przynajmniej częściowo osłabić wpływ tych czynników. Oczywiście, ograniczenie potencjału absorpcyjnego, które wspomniano powyżej nie polegałoby na tym, że nie zostałaby wykorzystana alokacja – przy chłonności systemu edukacji i skali potrzeb nie stanowiłoby to raczej problemu. Natomiast byłoby ryzyko, iż w przypadku ośrodków o mniejszym potencjale gotowość do aplikowania i realizacji projektów byłaby mniejsza i wsparcie trafiłoby głównie tam, gdzie powyższe

czynniki nie zaburzyły istotnie funkcjonowania systemu edukacji i nie wpłynęły istotnie na potencjał absorpcyjny organów prowadzących).

- Zapewnienie wsparcia w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów w oparciu o wybrane formy świadczenia tego rodzaju pomocy spośród trzech głównych podejść do jej świadczenia: (a) wspieranie rozwoju międzyszkolnych placówek realizujących zadania w zakresie diagnostyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, (b) rozwój kompetencji nauczycieli przedmiotowych w zakresie wstępnej diagnostyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz włączania zagadnień dot. zdrowia psychicznego w proces dydaktyczny, (c) zapewnienie nauczycielom przedmiotowym wsparcia doradczego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. **(Uzasadnienie:** W wynikach prowadzonego badania dotyczących zapotrzebowania na określone formy wsparcia w obszarze edukacji ogólnej zaakcentowano kwestię zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Element ten został również uwzględniony w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie edukacji i kapitału społecznego oraz projekcie FEP, jako jeden z komponentów realizacji działań dotyczących edukacji włączającej. Podkreślając znaczenie tego rodzaju wymiaru interwencji dotyczącej edukacji ogólnej należy jednak zwrócić uwagę na różne możliwe podejścia do wzmacniania regionalnego potencjału systemu edukacji do zapewnienia uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Nie bez znaczenia jest tutaj także kwestia istotnych niedoborów, zarówno jeśli chodzi o system instytucjonalny takiego wsparcia, jak i osoby, które takie wsparcie mogą świadczyć. Uwzględniając powyższe, w treści rekomendacji wskazano trzy możliwe warianty zapewniania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, uzupełniając zakres wsparcia przewidziany w FEP, gdzie nacisk położony jest na wsparcie instytucjonalne, w tym: adresowane do poradni psychologiczno-pedagogicznych).
- Zapewnienie wsparcia zorientowanego na powiązanie działań podejmowanych na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji ogólnej na poziomie podstawowym z działaniami podejmowanymi na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji ogólnej na poziomie ponadpodstawowym oraz jakości edukacji zawodowej. **(Uzasadnienie:** Niniejsza rekomendacja wpisuje się w podejście zastosowane w ramach Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym w sposób całościowy potraktowano podejście do wspomaganie rozwoju edukacji, uwzględniając w wymiarze edukacji ogólnej, oraz w pewnym stopniu także zawodowej (w ramach dotyczącego jej przedsięwzięcia strategicznego), częściowo podobne obszary, czy tematykę wsparcia. Wdrożenie zaproponowanej rekomendacji pozwoli wzmocnić

powiązanie działań w zakresie np. wspomaganie rozwoju kompetencji kluczowych, rozwoju edukacji tożsamościowej lub edukacji klimatycznej, które podejmowane są na różnych etapach kształcenia. Wdrożenie niniejszej rekomendacji powinno polegać przynajmniej na zobowiązaniu wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzone powiązanie działań realizowanych w obszarze edukacji ogólnej, podstawowej i ponadpodstawowej, oraz zawodowej).

- Utrzymanie podejścia polegającego na tworzeniu i udostępnianiu wnioskodawcom dokumentu określającego warunki brzegowe realizowanych projektów i doprecyzowującego regulacje funkcjonujące na poziomie krajowym. Zachowanie dokumentu o takiej funkcji powinno zostać zrealizowane w jednym z dwóch wariantów: (1) utrzymanie formalnego statusu niniejszego dokumentu i uwzględnianie kwestii realizacji jego zapisów na etapie procedur kontrolnych, (2) nadanie dokumentowi funkcji swoistego poradnika dla projektodawców. (**Uzasadnienie:** Analiza potwierdza celowość utrzymania dokumentu, który będzie zawierał szczegółowe informacje dotyczące realizacji przedsięwzięć w obszarze edukacji ogólnej. Jednocześnie jednak, można zauważyć, że tego rodzaju dokument może pełnić dwie funkcje: ściśle regulacyjną lub doradczą. By w pełni była realizowana ta pierwsza funkcja konieczne jest uwzględnienie kwestii realizacji zapisów takiego dokumentu przez beneficjentów w procedurach kontrolnych, co wiąże się z określonymi obciążeniami administracyjnymi dla IZ oraz realizatorów projektów. Uwzględniając fakt, że w dużej mierze projekty dotyczące realizacji projektów w obszarze edukacji ogólnej będą w przyszłym okresie finansowania realizowane przez te same podmioty, co w RPO WP, można rozważyć zmianę funkcji dokumentu na funkcję doradczą, zakładając, że projekty realizowane są przez podmioty o odpowiednim potencjale i doświadczeniu w zakresie realizacji przedsięwzięć dotyczących edukacji ogólnej).

Z kolei, jeśli chodzi o **zalecenia** dotyczące wdrażania interwencji w obszarze edukacji ogólnej w przyszłym okresie finansowania, to rozważyć należy następujące działania:

- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć uwzględniających w procesie podnoszenia jakości edukacji ogólnej komponentu doskonalenia zawodowego nauczycieli (z jednoczesnym uwzględnieniem w procesie oceny wniosków o dofinansowanie kwestii spójności ww. zadań projektowych, tj. przekładania się procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli na podniesienie jakości edukacji ogólnej).

- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć uwzględniających element wsparcia środowiskowego (gł. rodzinnego) w procesie kształcenia.
- W przypadku wsparcia realizowanego w formie doradztwa edukacyjno-zawodowego: (a) położenie nacisku na odpowiednie przygotowanie doradców wewnątrzszkolnych, (b) włączenie w proces świadczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego ekspertów spoza środowiska edukacyjnego.
- W przypadku dostępności wsparcia kierowanego do uczniów szczególnie zdolnych koncentracja na zindywidualizowanych formach pomocy, ze szczególnym uwzględnieniem tutoringu akademickiego oraz stypendiów celowych.
- Wprowadzenie preferencji projektowych związanych z profilowaniem tematycznym zajęć dotyczących takich kwestii jak: rozwój kompetencji kluczowych, edukacja włączająca, integracja uczniów z doświadczeniem migracji, praca zespołowa, edukacja klimatyczna, edukacja wielokulturowa, edukacja tożsamościowa dotycząca tożsamości regionalnej. Zaproponowane preferencje można potraktować jako: (1) propozycję całościową – skala premiowania danego przedsięwzięcia zależna byłaby od stopnia uwzględniania w projekcie liczby ww. obszarów tematycznych, (2) propozycję modułową – skala premiowania danego przedsięwzięcia zależna byłaby od uwzględnienia obszarów wsparcia określonych jako priorytetowe w regulaminie danego konkursu.
- Rozważenie realizacji regionalnego projektu realizowanego przez Samorząd Województwa Pomorskiego, w ramach którego szkoły i placówki kształcenia ogólnego mogłyby aplikować o granty na realizację zadań wyłącznie dotyczących podniesienia jakości edukacji ogólnej w priorytetowych obszarach tematycznych (w tym: wymienionych powyżej).
- Rozważenie podejmowania przez Samorząd Województwa Pomorskiego działań wspierających merytoryczne organy prowadzące oraz szkoły i placówki kształcenia ogólnego w zakresie realizacji działań projektowych w ww. obszarach (np. wsparcie szkoleniowo-doradcze, baza dobrych praktyk, określenie standardów realizacji wsparcia w zakresie ww. obszarów tematycznych).

OCENA ROLI RPO WP W KSZTAŁTOWANIU SIECI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W WOJEWÓDZTWIE I POPRAWY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W TYCH SZKOŁACH (PI 10IV ORAZ 10A)

W poniższej części raportu przedstawiono wyniki analiz odnoszących się do ewaluowanej interwencji w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego która, po pierwsze, wdrażana była – w przypadku przedsięwzięć wdrażanych w obszarze oddziaływania Europejskiego Funduszu Społecznego – w Działaniu 3.3 „Edukacja zawodowa”. W ramach Działania 3.3 przewidziano w RPO WP dwa obszary interwencji:

- Poddziałanie 3.3.1 „Jakość edukacji zawodowej”,
- Poddziałanie 3.3.2 „Programy motywacyjne dla uczniów szkół zawodowych”.

Po drugie, interwencja w obszarze kształcenia zawodowego była wdrażana za pośrednictwem działań inwestycyjnych opartych o współfinansowanie ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, które realizowano w ramach Działania 4.1 „Infrastruktura szkół zawodowych”.

W ramach poszczególnych elementów dokonano analizy interwencji dotyczącej kształcenia zawodowego w aspekcie: charakterystyki podjętych działań i osiągniętych efektów; realizacji założonych celów; trwałości wsparcia; wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów; ogólnej oceny wsparcia; rekomendacji wdrożeniowych dla perspektywy finansowej 2021-2027.

Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.1 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach

Poddziałanie 3.3.1 stanowi element interwencji w obszarze edukacji zawodowej adresowany w szczególności do organów prowadzących szkoły i placówki w tym obszarze kształcenia. Cel szczegółowy odnosi się w tym przypadku do poprawy przyszłej zatrudnialności uczniów kształcenia zawodowego. Istotne znaczenie w przypadku tego elementu interwencji miało zaplanowanie i przeprowadzenie działań, które pozwoliłyby zniwelować regionalne problemy dotyczące niskiej jakości i niedopasowania oferty kształcenia zawodowego do realiów i wymogów rynkowych. Nacisk położony została na wspieranie dostosowania kierunków kształcenia zawodowego do potrzeb gospodarki, przy jednocześnie ścisłej kooperacji pomiędzy podmiotami kształcenia zawodowego oraz sektorem przedsiębiorstw.

Wsparcie w Poddziałaniu 3.3.1 zostało udzielone w ramach jednego konkursu przeprowadzonego w 2016 roku. Należy jednak podkreślić, że w celu odpowiedniego

kierunkowania interwencji przyjęto specyficzny sposób dystrybucji pomocy. Procedura konkursowa została poprzedzona ścisłą współpracą Samorządu Województwa Pomorskiego z organami prowadzącymi szkoły i placówki kształcenia zawodowego. W efekcie możliwość otrzymania dofinansowania dotyczyła wyłącznie tych koncepcji projektowych, które zostały wypracowane w ramach realizacji przedsięwzięcia strategicznego pt.: „Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnego rynków pracy”. Dzięki takiemu podejściu udało się zapewnić nie tylko adekwatność planowanych działań projektowych do potrzeb lokalnych (powiatowych), ale także koordynację całości interwencji w zakresie kształtowania sieci szkół i placówek kształcenia zawodowego na poziomie regionalnym.

Istotnym dodatkowym aspektem wdrażania Poddziałania 3.3.1 jest obligatoryjne powiązanie – w formule projektów zintegrowanych – realizowanych w jego ramach przedsięwzięć z działaniami współfinansowanymi ze środków EFRR w Działaniu 4.1.

Nim przejdziemy do szczegółowej oceny wsparcia należy wskazać, iż analizą w ramach ewaluowanej interwencji w Poddziałaniu 3.3.1 objęto 23 projekty o łącznej wartości 93,2 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE na kwotę 79,2 mln PLN. Alokacja w ramach niniejszego Poddziałania została w całości wykorzystana. Większość projektów realizowana była przez samorządy szczebla powiatowego, dotyczyły one wszystkich powiatów województwa. Wsparcie w ramach tych projektów trafiło do 66 unikalnych szkół i placówek kształcenia zawodowego. Z kolei, jeśli chodzi o indywidualnych odbiorców wsparcia, to ich liczba w Poddziałaniu 3.3.1 wyniosła 23 952 osoby (w tym 22 776 uczniów i 928 nauczycieli).

Najwięcej uczniów zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: wejherowskiego (3703), Gdańsk (2762) i Gdynia (1891) natomiast najmniej w powiatach: Sopot (163), chojnickim (296 osób) oraz sztumskim (394). Z kolei najwięcej nauczycieli zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: Gdańsk (203), Gdynia (119) oraz wejherowskiego (92), natomiast najmniej w powiatach: człuchowskim (9), nowodworskim (12) i Sopot (14).

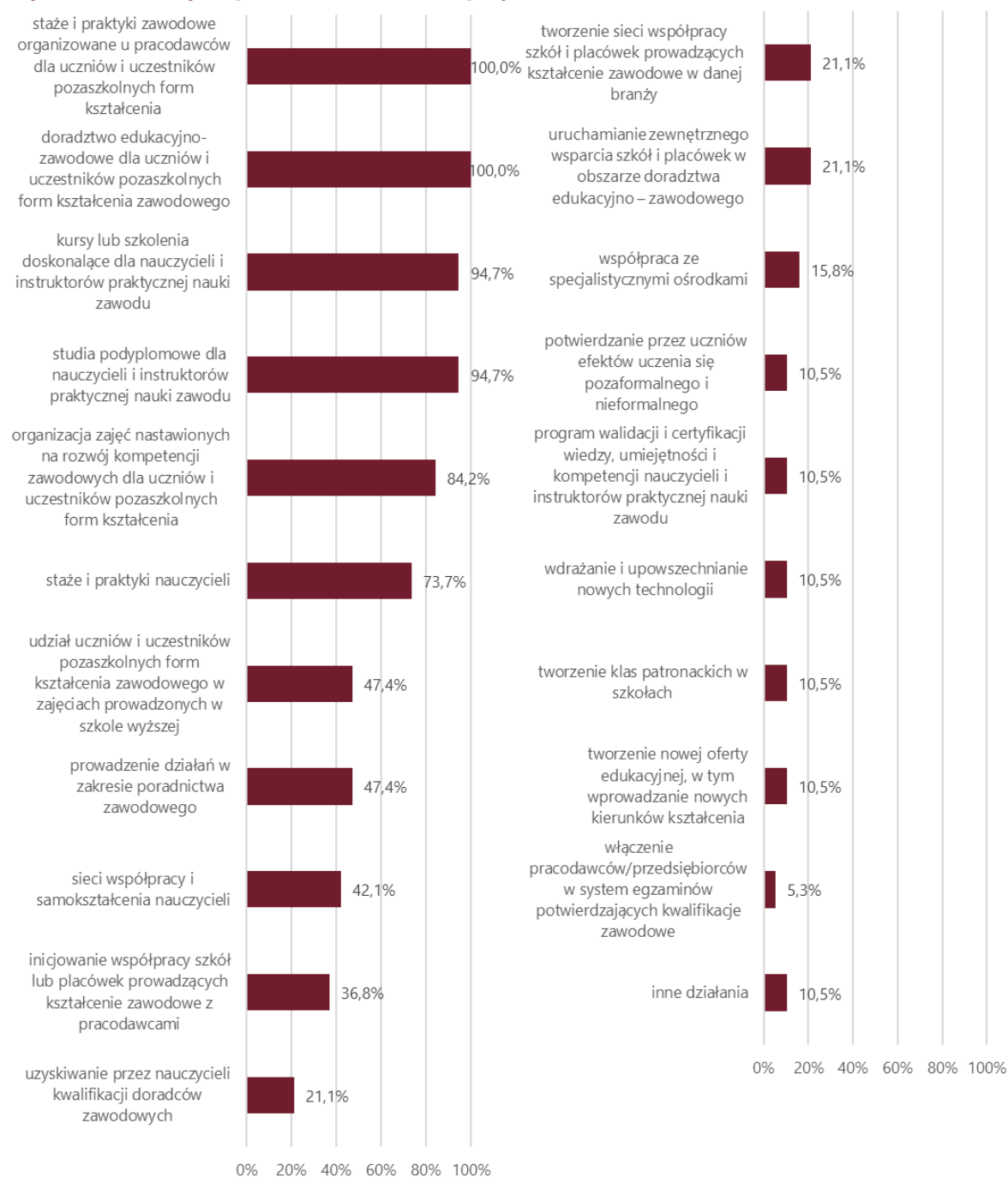
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów

Poniżej przedstawiono całościową charakterystykę podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze kształcenia zawodowego. Charakterystyka ta uwzględnia zagadnienia ujęte w pytaniach badawczych odnoszących się do kształcenia zawodowego, które dotyczą: działań podjętych w celu podniesienia jakości edukacji zawodowej; oddziaływania ewaluowanego wsparcia na podniesienie jakości kształcenia zawodowego i kompetencji zawodowych uczniów; oddziaływania projektów na rozwój Inteligentnych Specjalizacji Pomorza (ISP); realizacji projektów w formule przedsięwzięć zintegrowanych; mechanizmów włączenia pracodawców i środowisk akademickich; zakresu wyposażenia / wyposażenia szkół zawodowych; zmian w infrastrukturze szkół

(w tym: uwzględniania potrzeb osób z niepełnosprawnością); uwzględniania w projektach wsparcie w formie doskonalenia kompetencji i podniesienia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące strukturę wsparcia realizowanego w ramach Poddziałania 3.3.1. Dane te bazują na deklaracjach realizatorów projektów w ww. obszarze interwencji.

Wykres 70. Formy wsparcia realizowane w projektach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W Poddziałaniu 3.3.1 zdecydowanie dominują cztery formy wsparcia, które zastosowano we wszystkich lub prawie wszystkich badanych przedsięwzięciach. Są to: staże i praktyki zawodowe organizowane u pracodawców dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia i doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia zawodowego (obie wskazane formy miały zastosowanie we wszystkich analizowanych przedsięwzięciach oraz kursy lub szkolenia doskonalące dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu i studia podyplomowe dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu (w obu przypadkach – po 94,7% wskazań). Relatywnie mniejszy udział okazały się mieć takie formy wsparcia jak: organizacja zajęć nastawionych na rozwój kompetencji zawodowych dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia (84,2%) oraz staże i praktyki nauczycieli (73,7%).

Uwzględniając powyższą strukturę wsparcia można więc stwierdzić, że interwencja realizowana w ramach Poddziałania 3.3.1 bazowała na filarach odnoszących się do: rozwoju kompetencji wśród uczniów i nauczycieli, zarówno w formie doksztalcania się, jak i nabywania wiedzy i kompetencji w sposób praktyczny (poprzez staże i praktyki). Taki dominujący profil pomocy należy ocenić pozytywnie, także biorąc pod uwagę, że mamy tutaj do czynienia ze wsparciem odnoszącym się do kształcenia zawodowego, gdzie wymiar praktyczny doksztalcania ma kluczowe znaczenie.

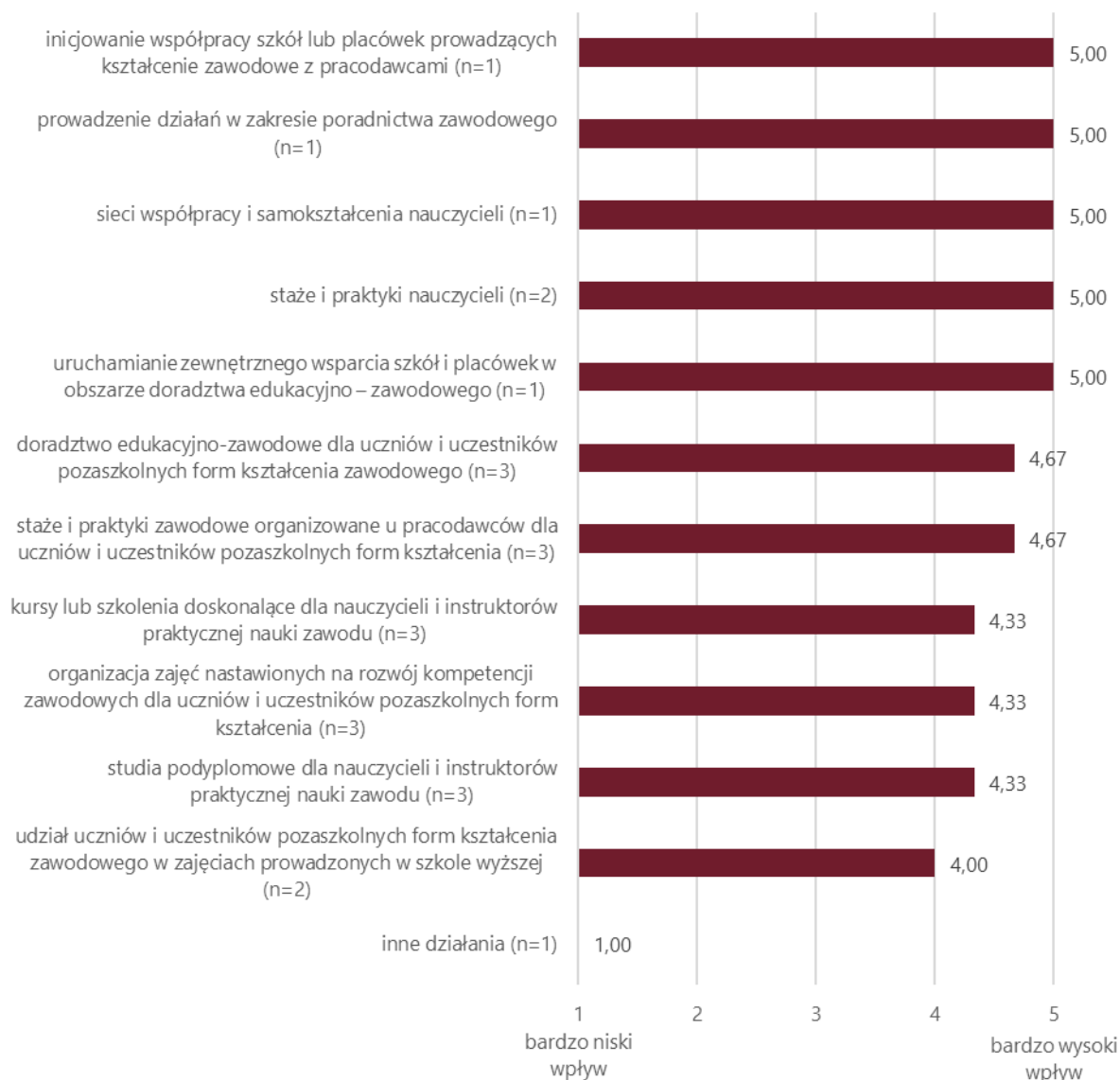
Pozostałe formy wsparcia były wskazywane w odniesieniu do mniej niż połowy projektów. Warto przy tym zwrócić uwagę na te formy wsparcia, które związane są ze współpracą z sektorem przedsiębiorstw lub środowiskiem akademickim. W tym pierwszym przypadku, w 36,8% realizowano inicjowanie współpracy szkół lub placówek prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami, tworzenie klas patronackich w szkołach (10,5%) oraz włączenie pracodawców / przedsiębiorców w system egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe (5,3%). W przypadku drugiego obszaru pomocy, w 47,4% przedsięwzięć przewidziano udział uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia zawodowego w zajęciach prowadzonych w szkole wyższej. Oczywiście, zarówno w odniesieniu do kooperacji z przedsiębiorstwami, jak i jednostkami naukowymi, mogło ono mieć miejsce – w formie pośredniej – także i w odniesieniu do innych niż ww. form wsparcia.

By ocenić trafność zidentyfikowanej struktury zastosowanych w projektach form wsparcia konieczne jest jej odniesienie do rzeczywistych potrzeb. Potrzeby te były identyfikowane przez organy prowadzące w ramach diagnoz, które stanowiły podstawę późniejszego wypracowywania koncepcji projektowych. Analiza dokumentów diagnostycznych potwierdziła zbieżność katalogu najbardziej oczekiwanych rodzajów wsparcia z tymi, które faktycznie zostały uwzględnione w projektach. W diagnozach odnoszących się do obszaru edukacji zawodowej najczęściej wskazywano na potrzeby w zakresie: **zajęć dla uczniów** (ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dotyczących: nabywania wiedzy i kompetencji

branżowych, języków obcych, społecznych kompetencji kluczowych, matematyki, przedsiębiorczości, doradztwa edukacyjno-zawodowego), **doposażenia** (ze szczególnym uwzględnieniem takich elementów jak: sprzęt i pomoce dydaktyczne do nauki przedmiotów zawodowych, sprzęt i pomoce dydaktyczne do nauki przedmiotów ogólnych, sprzęt informatyczny i multimedialny), **kursów i szkoleń dla nauczycieli** (ze szczególnym uwzględnieniem takich zagadnień jak: specyficzne zagadnienia dotyczące danego zawodu / branży, korzystanie z TIK, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kompetencje kluczowe związane z procesem uczenia) oraz **praktyk i staży** (ze szczególnym uwzględnieniem praktyk i staży w branżach: transportowej, informatycznej, turystycznej, meblarskiej, budowlanej).

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące średniej oceny wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Należy przy tym zwrócić uwagę, że w przypadku niektórych form wsparcia, które wskazywano relatywnie rzadko, dodatkowe zawężenie analizy do projektów zakończonych sprawiło, że ocena wpływu danej formy wsparcia była dokonywana przez jednego respondenta.

Wykres 71. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych, osobom, które zadeklarowały realizację poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączone odpowiedzi „trudno powiedzieć”

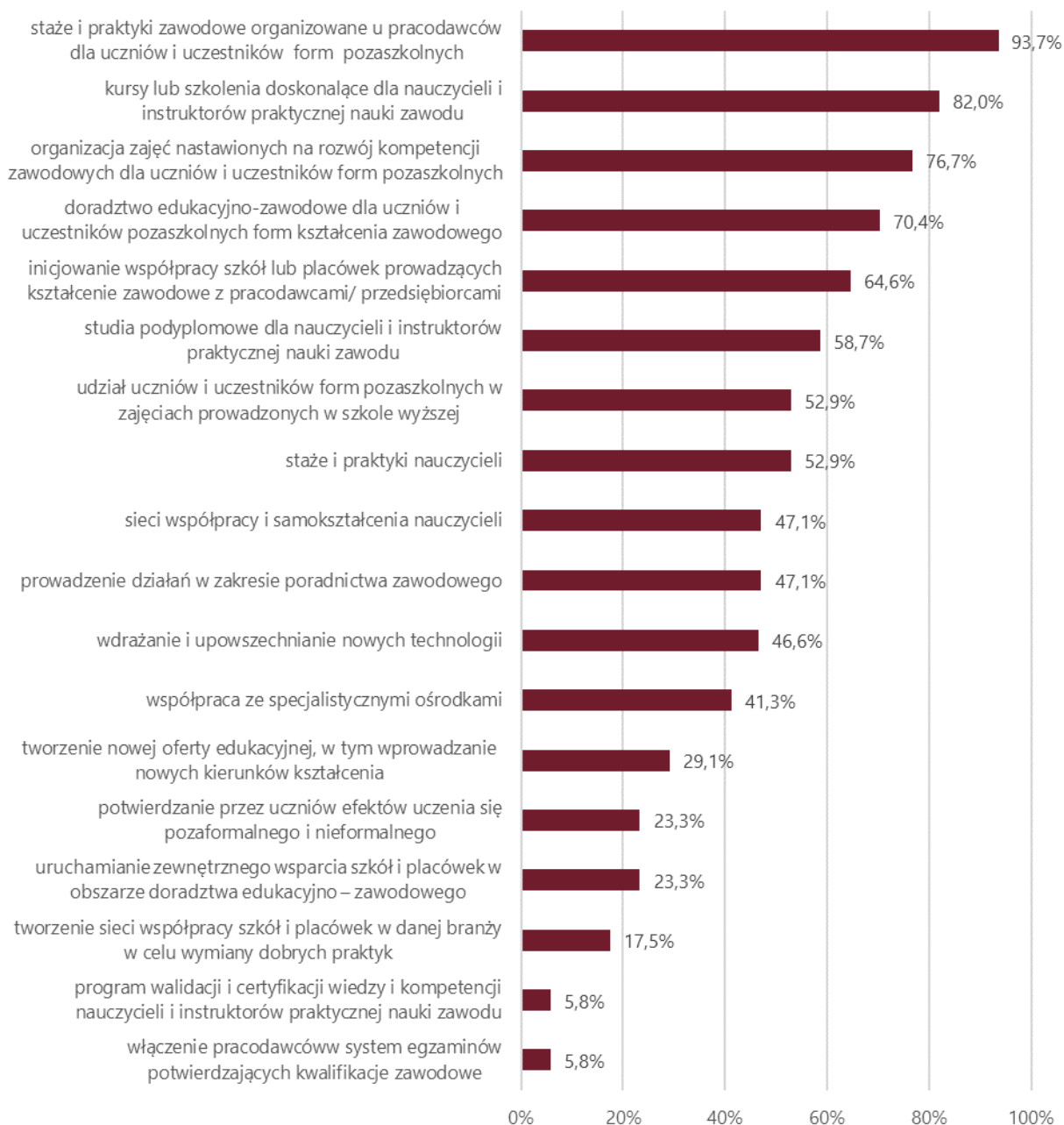
Jak wynika z powyższych danych, poszczególne formy wsparcia cechują się – w opinii beneficjentów – bardzo wysokim oddziaływaniem na rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Potwierdzeniem tego jest fakt, iż w przypadku wszystkich form wsparcia realizowanych w Poddziałaniu 3.3.1 ocena wpływu dokonywana na 5-punktowej skali nie była niższa niż 4.

Przedstawione wyniki stanowią potwierdzenie trafności szerokiego zakresu dostępnego wsparcia. Po pierwsze, z analizy wynika, że w katalogu kwalifikowalnych form wsparcia nie ma takich elementów, które nie spełniają wymogu oddziaływania interwencji na realizację celów szczegółowych wsparcia. Po drugie, przedstawione dane dowodzą trafności

koncepcji projektowych przygotowanych przez beneficjentów i realizowanych w projektach konfiguracji działań pomocowych, skoro poszczególne elementy składowe tych konfiguracji zostały ocenione bardzo wysoko.

Uzupełnieniem charakterystyki działań realizowanych w projektach bazującej na deklaracjach beneficjentów są dane dotyczące rodzajów pomocy otrzymanych przez poszczególne placówki objęte wsparciem. Poniżej przedstawiono dane odnoszące się do wsparcia otrzymanego przez szkoły w Poddziałaniu 3.3.1.

Wykres 72. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałania 3.3.1



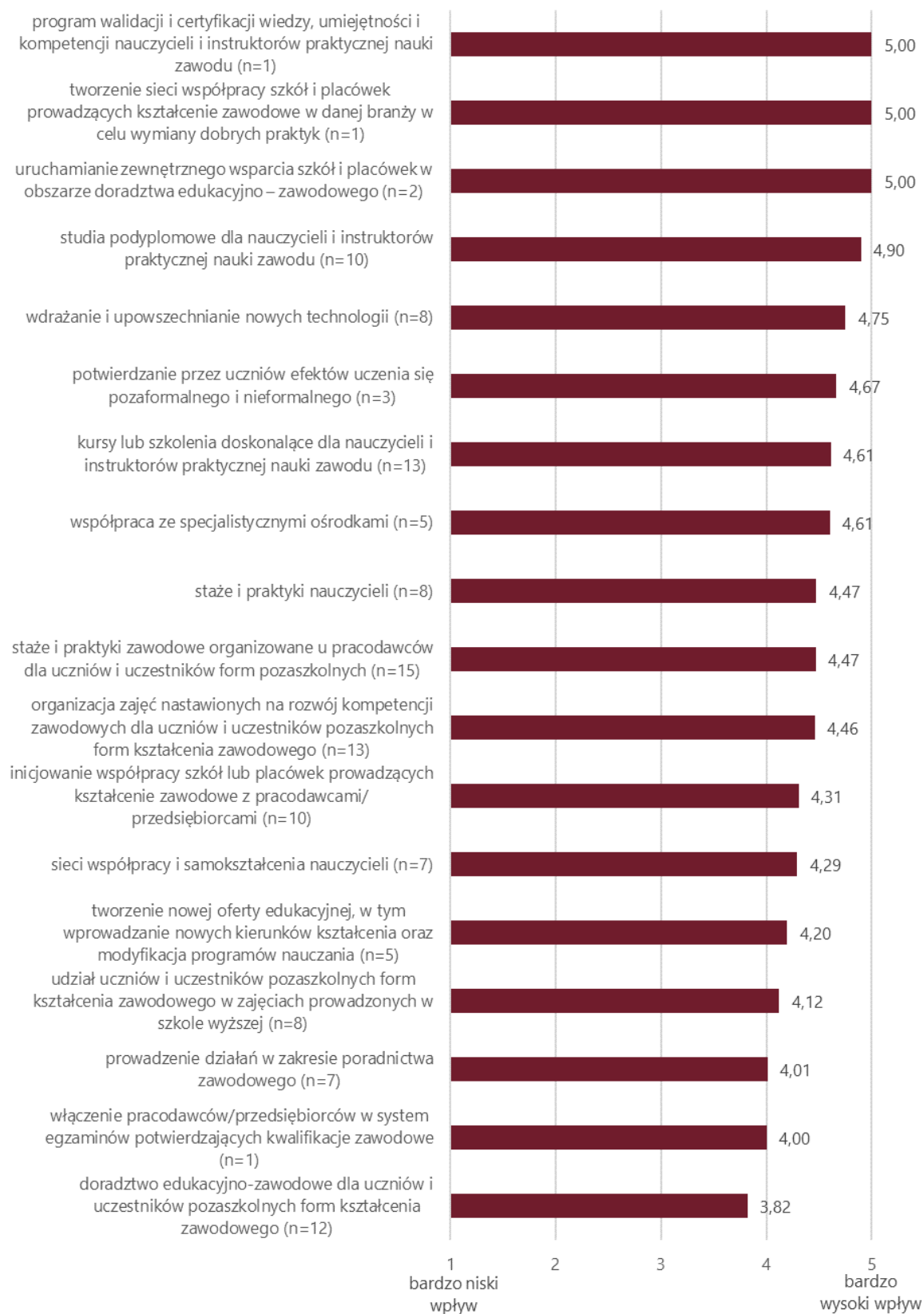
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=17; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Powyższe dane stanowią w dużej mierze potwierdzenie wcześniejszych wyników odnoszących się do perspektywy beneficjentów. Najczęściej występującym rodzajem pomocy występującym w szkołach i placówkach objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.1 były staże i praktyki zawodowe organizowane u pracodawców dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia (93,7% podmiotów wskazało na tę formę wsparcia). W nieco mniejszym odsetku szkół i placówek (które jednak nadal stanowią zdecydowaną większość podmiotów korzystających ze wsparcia w ramach Poddziałania 3.3.1) realizowane były: kursy lub szkolenia doskonalące dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu (82%), organizacja zajęć nastawionych na rozwój kompetencji zawodowych dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia (76,7%), doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia zawodowego (74%) oraz inicjowanie współpracy szkół lub placówek prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami / przedsiębiorcami (64,6%). W nieco ponad połowie szkół i placówek korzystano natomiast ze wsparcia w ramach: studiów podyplomowych dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu (58,7%), a także udziału uczniów i uczestników form pozaszkolnych w zajęciach prowadzonych w szkole wyższej oraz staży i praktyk nauczycieli (po 52,9% wskazań). W przypadku pozostałych form wsparcia nie mamy do czynienia z ich udziałem na poziomie, który byłby wyższy niż 50%.

Tak jak w przypadku perspektywy beneficjentów, tak i w ramach badania dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem, respondentów poproszono o oszacowanie wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Ta optyka jest o tyle istotna, że osoby reprezentujące placówki będące odbiorcami działań projektowych mogą niejednokrotnie mieć większą wiedzę na temat szczegółowego oddziaływania projektu niż sami realizatorzy projektów. Na poniższym wykresie przedstawiono dane odnoszące się do średniej oceny przez przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez te podmioty w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów.

Podobnie jak miało to miejsce w badaniu beneficjentów, również i w przypadku perspektywy szkół i placówek objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.1, respondentów poproszono o określenie wpływu poszczególnych form wsparcia na rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 73. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów

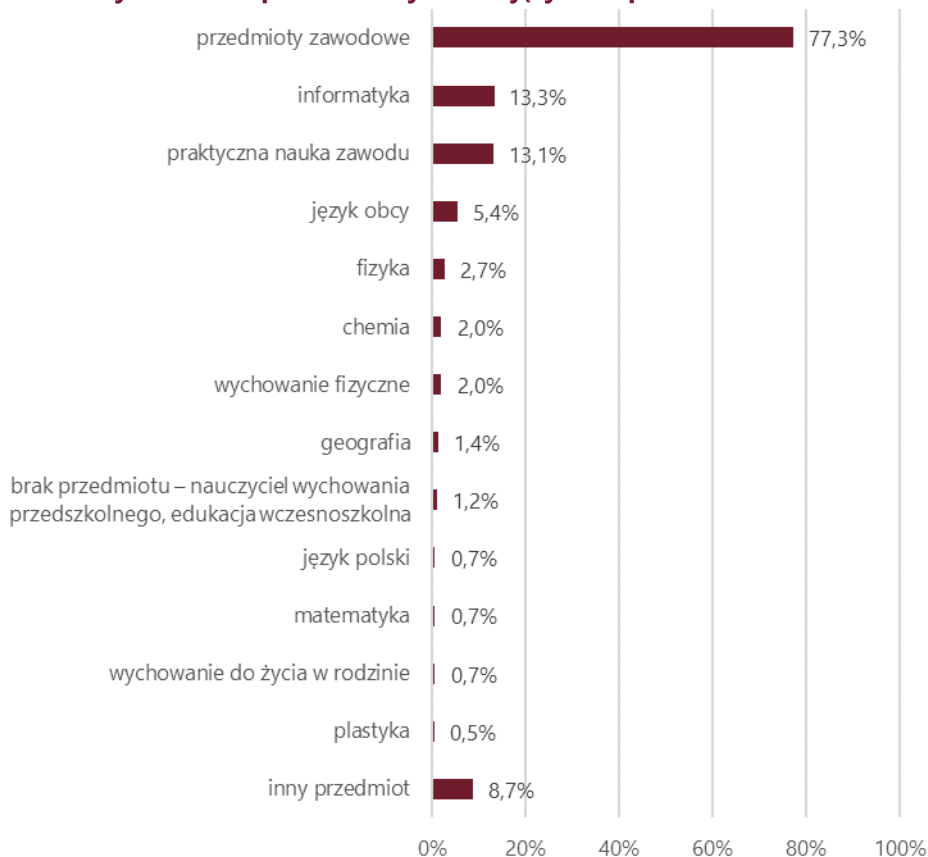


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; pytanie zadawane respondentom, którzy zadeklarowali otrzymanie poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”

Dyrektorzy szkół i placówek kształcenia zawodowego objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.1 są przekonani o silnym oddziaływaniu poszczególnych form wsparcia na osiągnięcie efektu, jakim jest rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Choć są zauważalne pewne różnicowania w ocenie dotyczące konkretnych rodzajów pomocy, to jednak w niemalże wszystkich przypadkach (poza doradztwem edukacyjno-zawodowym dla uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia, gdzie średnia ocena wpływu wyniosła 3,82) ocena oddziaływania poszczególnych form wsparcia na rozwój kompetencji zawodowych nie była niższa niż 4, na 5-punktowej skali). Innymi słowy, nie tylko w opinii beneficjentów (a więc podmiotów opracowujących koncepcje projektowe i realizujących późniejsze działania), ale także szkół i placówek kształcenia zawodowego (będących bezpośrednimi lub pośrednimi odbiorcami pomocy) użyteczność interwencji w aspekcie rozwoju kompetencji zawodowych postrzegana jest jako wysoka.

Dotychczasowa charakterystyka podjętych działań i ich oddziaływania na realizację celów interwencji obejmowała perspektywę realizatorów projektów oraz instytucjonalnych odbiorców pomocy (tj. szkół i placówek objętych wsparciem w ramach ewaluowanych projektów). Trzecią kategorią interesariuszy istotną dla charakterystyki podejmowanych działań projektowych oraz identyfikacji ich efektów są pracownicy szkół i placówek objętych wsparciem w ramach analizowanych przedsięwzięć w Poddziałaniu 3.3.1. Nim przejdziemy do szczegółowej analizy w tym zakresie, przedstawione zostaną podstawowe dane wynikowe obrazujące strukturę tej grupy. W pierwszej kolejności będą to informacje odnoszące się do przedmiotu nauczanego w okresie realizacji projektu, w którym uczestniczył respondent.

Wykres 74. Przedmioty nauczone przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.1



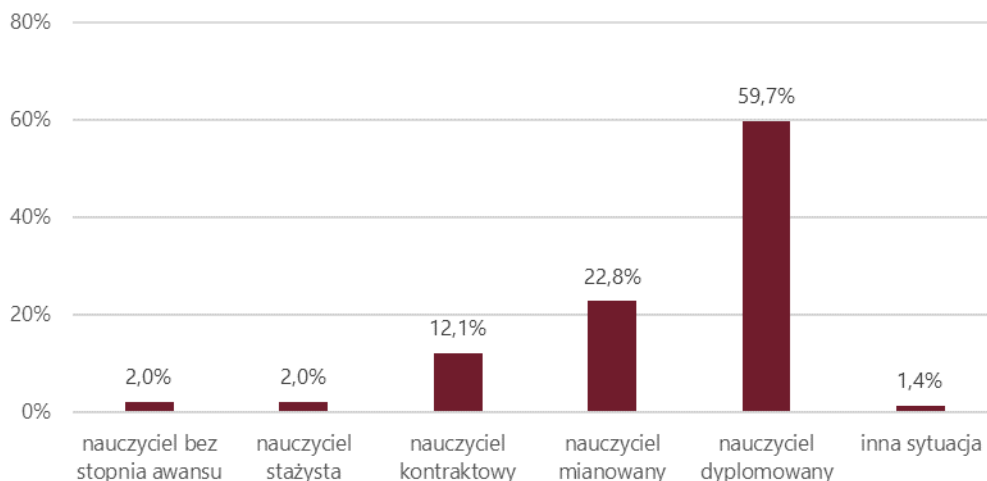
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=149; pytanie zadawane tylko nauczycielom; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Ze względu na fakt, iż Poddziałanie 3.3.1 jest wariantem interwencji odnoszącym się do edukacji zawodowej, nie powinno dziwić, że wśród pracowników szkół i placówek objętych wsparciem zdecydowanie dominują (77,3%) dydaktycy z zakresu przedmiotów zawodowych. W dalszej kolejności byli to natomiast nauczyciele informatyki (13,3%) oraz praktycznej nauki zawodu (13,1%), a pozostałe przedmioty były reprezentowane przez wyraźnie mniejszy odsetek badanych.

Powyższa struktura przedmiotowa nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1 wydaje się być adekwatna w kontekście zorientowania ewaluowanych przedsięwzięć na rozwój kompetencji zawodowych uczniów, by w rezultacie poprawić przyszłą zatrudnialność uczniów kształcenia zawodowego (co stanowi cel szczegółowy omawianej interwencji). Dzięki objęciu wsparciem przede wszystkim nauczycieli odpowiedzialnych za kształcenie zawodowe, a nie ogólne, zwiększa się oddziaływanie wsparcia właśnie na obszar zawodowej profesjonalizacji kształconych przez nich uczniów.

Drugi analizowany wymiar struktury pracowników placówek szkolnych korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.3.1 dotyczy stopnia awansu zawodowego.

Wykres 75. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1

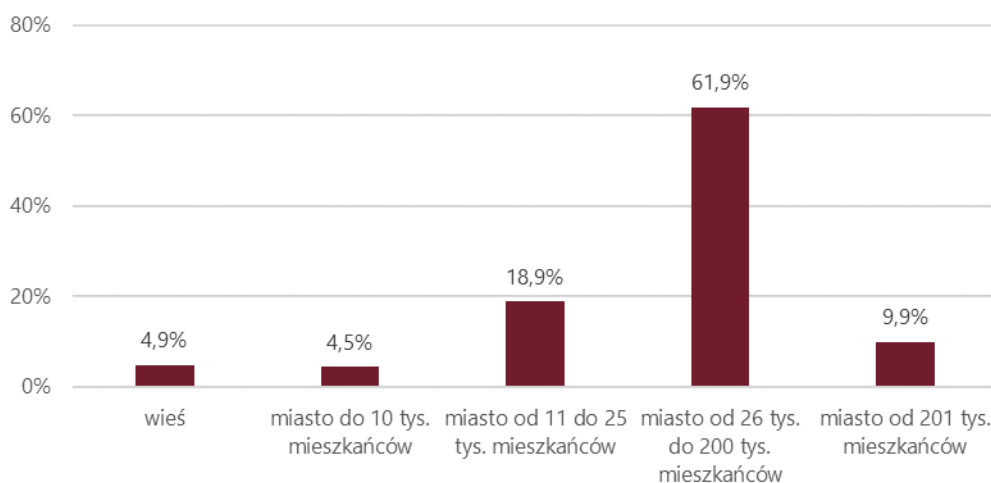


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=148; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

Dominującym stopniem awansu zawodowego wśród badanych pracowników szkół i placówek kształcenia ogólnego jest stopień nauczyciela dyplomowanego, który dotyczy 59,7% respondentów. Dwie pozostałe kategorie nauczycieli reprezentowane najliczniej to nauczyciele: mianowani (22,8%) oraz kontraktowi (12,1%). Nauczyciele o mniejszym stażu zawodowym uczestniczyli w ewaluowanych projektach Poddziałania 3.3.1 incydentalnie.

Ostatni analizowany aspekt struktury pracowników szkół i placówek korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.3.1 odnosi się do wielkości miejscowości stanowiących siedzibę szkoły / placówki, w której w momencie uczestnictwa w projekcie zatrudniony był respondent.

Wykres 76. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.3.1

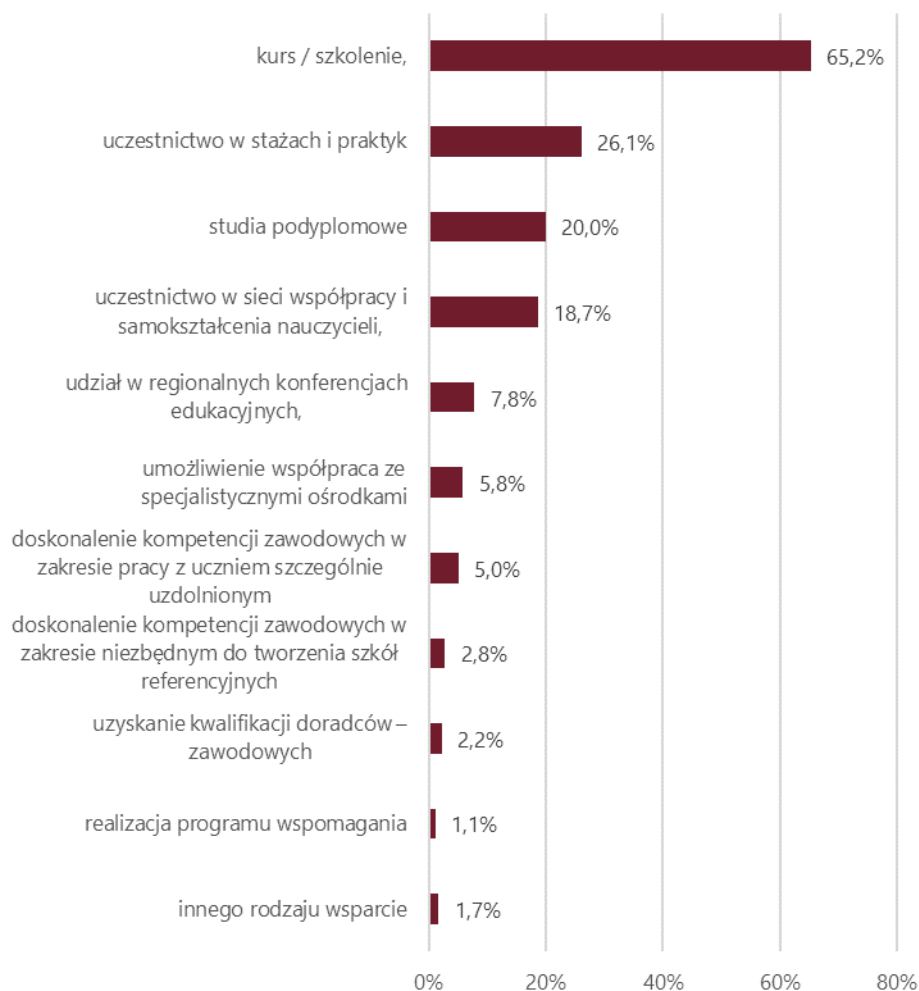


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=180

Populacja uczestników projektów Poddziałania 3.3.1 będących pracownikami szkół i placówek edukacji ogólnej jest najliczniej reprezentowana przez osoby zamieszkałe w średniej wielkości miastach (od 26 tys. 200 tys. mieszkańców) – stanowią oni 61,9% wszystkich odbiorców pomocy w grupie pracowników szkół i placówek objętych wsparciem. Dominacja tej kategorii wydaje się być wypadkową specyfiki systemu kształcenia zawodowego (relatywny brak szkół i placówek kształcenia zawodowego w najmniejszych ośrodkach miejskich oraz na obszarach wiejskich) oraz mniejszej liczby szkół i placówek kształcenia zawodowego w relacji do podmiotów edukacji ogólnej w największych ośrodkach miejskich.

Znając strukturę pracowników szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.1 przedstawione zostały poniżej dane dotyczące form wsparcia, z których w ramach ewaluowanej interwencji skorzystali respondenci oraz zidentyfikowanych efektów otrzymanej pomocy.

Wykres 77. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=180; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

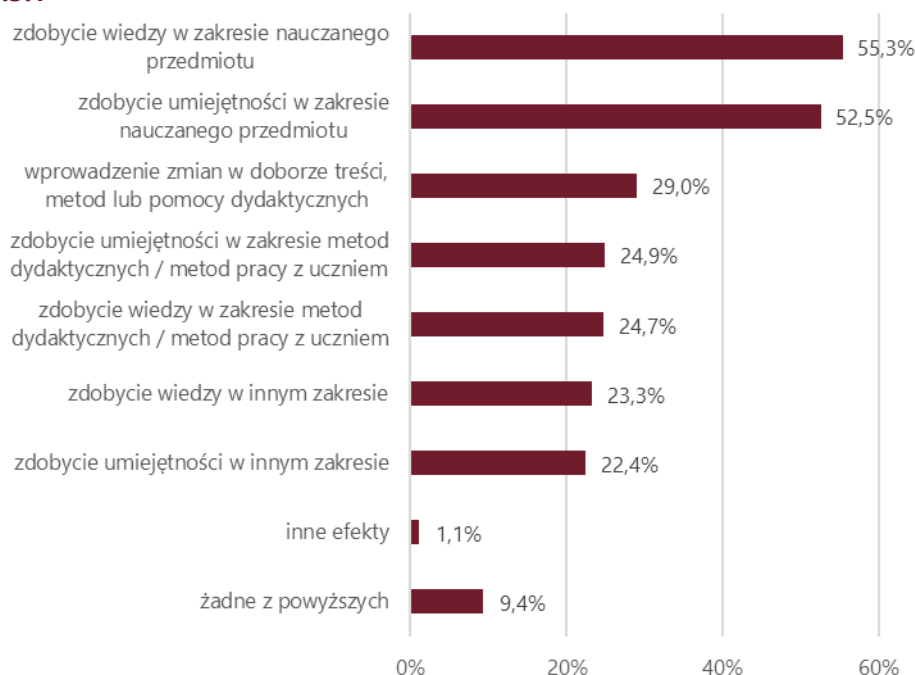
Blisko 2/3 badanych (65,2%) skorzystało w ramach ewaluowanych przedsięwzięć ze wsparcia w formie kursów / szkoleń. Mamy więc w przypadku Poddziałania 3.3.1 do czynienia z sytuacją podobną do tej, którą wcześniej zidentyfikowano dla Działań: 3.1 i 3.2, czyli wyraźną dominacją kursów i szkoleń jako formy wsparcia w grupie pracowników szkół i placówek objętych wsparciem. To, co jest specyfiką wsparcia tej grupy w obszarze edukacji zawodowej to wyraźnie większe znaczenie uczestnictwa w stażach i praktykach (26,1% respondentów potwierdziło skorzystanie z tego wariantu pomocy) oraz studiów podyplomowych (20%). Szczególnie jeśli chodzi o ten pierwszy instrument pomocowy, to jego relatywnie duże znaczenie uznać należy za trafnie odzwierciedlające specyfikę obszaru oddziaływania, czyli edukacji zawodowej. Wydaje się zresztą, że – w miarę możliwości – należy dążyć do dalszego zwiększania częstości stosowania tej formy wsparcia w odniesieniu do pracowników szkół i placówek kształcenia zawodowego. Oczywiście, nie we wszystkich obszarach tematycznych taki rodzaj pomocy może być stosowany zamiast formy kursowo-szkoleniowej, jednocześnie jednak dzięki bezpośredniemu kontaktowi z praktycznym środowiskiem pracy generuje on korzyści bardzo istotne z punktu widzenia późniejszego procesu kształcenia zawodowego uczniów.

Jeśli chodzi o tematykę kursów i szkoleń, w których uczestniczyli respondenci w ramach ewaluowanych projektów, to była ona bardzo zróżnicowana, co interpretować należy jako rezultat jej dostosowywania w poszczególnych projektach do zindywidualizowanych potrzeb odbiorców wsparcia oraz różnorodności przedmiotowej reprezentowanej przez osoby zajmujące się działalnością dydaktyczną. Dominujący charakter miały kursy i szkolenia dotyczące: branżowych kwalifikacji zawodowych, kompetencji informatycznych (ogólnych lub branżowych), kompetencji językowych, metod pracy dydaktycznej. Co się z kolei tyczy studiów podyplomowych, to dominuje tematyka: zawodowa (odzwierciedlająca profil przedmiotów nauczanych przez respondentów), informatyczna, pedagogiczno-dydaktyczna.

Pozostałe formy wsparcia były wskazywane przez wyraźnie mniejszy odsetek badanych. Jeśli chodzi o udział formy wsparcia istotnej z punktu widzenia problematyki badania, czyli doskonalenia kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym, to wyniósł on 4,4%. W ramach tej formy realizowano działania w zakresie m.in: metod pracy z uczniami zdolnymi, wykorzystywania technologii informatycznych w procesie nauczania, opieki nad uczniami otrzymującymi wsparcie w formie stypendialnej. Należy jednak podkreślić, że ten relatywnie niewielki odsetek wskazań dotyczących doskonalenia kompetencji zawodowych w zakresie pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym nie powinien być traktowany jako symptom niewystarczającej skali działań w tym obszarze. Pomoc kierowana do uczniów szczególnie uzdolnionych oraz nauczycieli z nimi pracujących miała charakter priorytetowy w Poddziałaniu 3.3.2.

W przypadku pracowników szkół i placówek, którzy uczestniczyli w projektach realizowanych w ramach Poddziałania 3.3.1 przyjęto odmienne podejście do identyfikacji skuteczności poszczególnych form wsparcia i efektów ich zastosowania. Respondentów proszono nie tyle o określenie stopnia wpływu danej formy wsparcia na osiągnięcie określonych efektów, co o wskazanie, jakie efekty udało im się uzyskać w wymiarze indywidualnym. Taki sposób analizy jest uzasadniony zarówno tym, że indywidualni uczestnicy korzystali przede wszystkim z jednostkowych rodzajów pomocy (a nie ich rozbudowanej konfiguracji), jak i tym, że perspektywa szerokiej oceny oddziaływania otrzymanej pomocy mogłaby być w ich przypadku trudniejsza niż miało to miejsce w grupie beneficjentów, czy wśród kadry zarządzającej placówek wspartych w Poddziałaniu 3.3.1.

Wykres 78. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=180; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

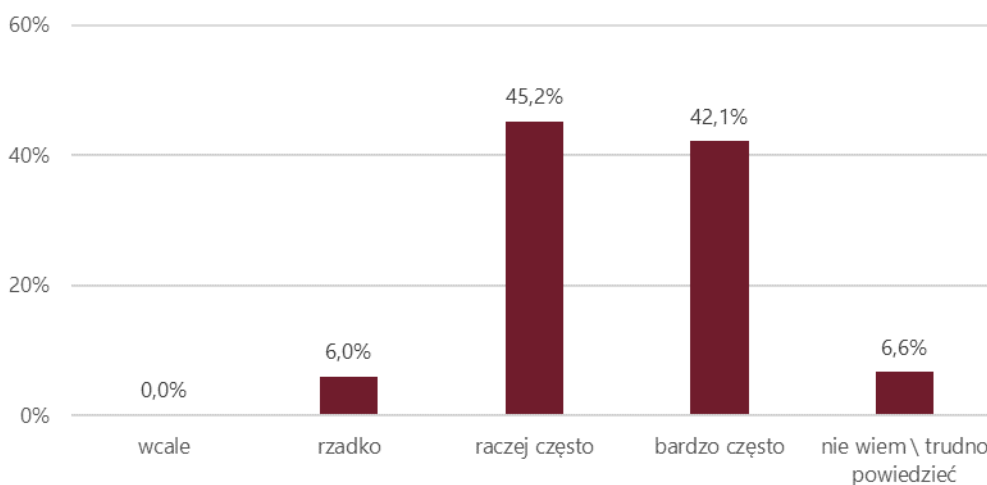
Powyższe wyniki odzwierciedlają specyfikę pomocy oferowanej pracownikom szkół i placówek objętych wsparciem wobec, analizowanej wcześniej, interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej i ogólnej. Tam dominowało oddziaływanie wsparcia na obszar metodyczno-dydaktyczny. Z kolei w przypadku pracowników szkół i placówek realizujących kształcenie zawodowe ich pracownicy najczęściej uzyskiwali efekty wsparcia odnoszące się do: zdobycia wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu (55,3% wskazań) oraz zdobycia umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu (52,5%). Pozostałe efekty

były wskazywane przez mniej niż 1/3 respondentów. Dotyczy to m.in. efektu zmian w doborze treści, metod lub pomocy dydaktycznych (29% wskazań).

Dominacja efektów odnoszących się do zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu jest uzasadniona potrzebami doskonalenia zawodowego w dziedzinie edukacji zawodowej. Przykładowo, duża zmienność technologiczna w określonych zawodach lub branżach wymusza ciągłą aktualizację wiedzy branżowej wśród nauczycieli, by mogli oni w procesie dydaktycznym przekazywać uczniom wiedzę możliwie najbardziej aktualną ergo przydatną na rynku pracy.

W celu określenia faktycznej użyteczności efektów wsparcia respondentów zapytano o częstość wykorzystywania zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania.

Wykres 79. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu biorących udział w projektach Poddziałania 3.3.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=147; pytanie zadawane nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu, którzy zadeklarowali zdobycie wiedzy lub umiejętności

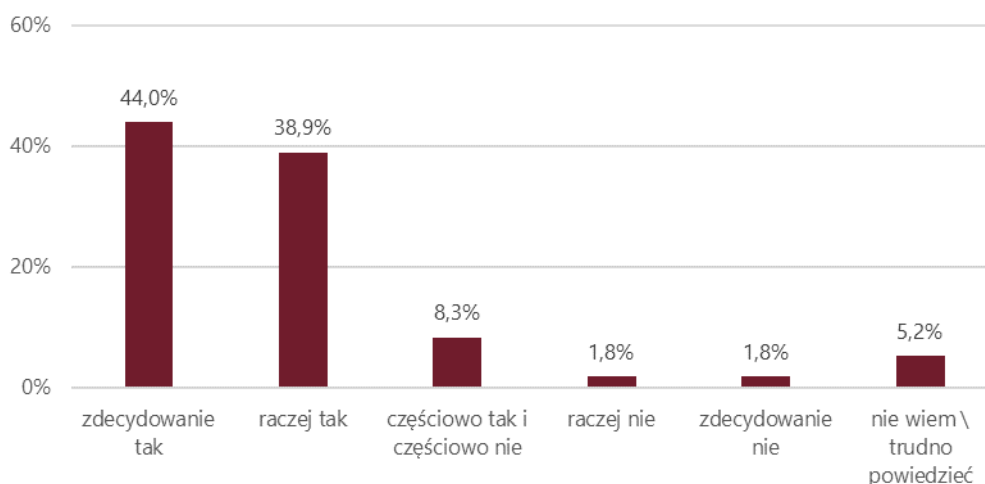
W oparciu o powyższe dane możemy stwierdzić, że otrzymane wsparcie cechuje się dużą użytecznością praktyczną – aż 87,3% badanych pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdziło, częste lub bardzo częste, wykorzystywanie w praktyce nauczania wiedzy / umiejętności zdobytych dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w ramach Poddziałania 3.3.1. Na rzadkie wykorzystywanie zdobytej wiedzy i/lub umiejętności wskazało jedynie 6% badanych, a z całkowitym brakiem wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności nie mamy w ogóle do czynienia w badanej grupie.

Poza faktem potwierdzonej w ten sposób użyteczności ewaluowanej pomocy, powyższy stan rzeczy traktować należy jako istotny czynnik poszerzenia oddziaływania interwencji oraz zapewnienia trwałości jej efektów. W tym pierwszym przypadku wykorzystywanie

zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania oznacza, że pośrednio dane przedsięwzięcie będzie także oddziaływać na uczniów w ramach systemu edukacji zawodowej. Z kolei, jeśli chodzi o kwestię trwałości, jeśli nabyta wiedza i/lub umiejętności są nadal (i z dużą częstotliwością) wykorzystywane przez pracowników szkół i placówek oświatowych, to wzrasta prawdopodobieństwo, że również w przyszłej praktyce nauczania respondentów taka sytuacja będzie mieć miejsce.

Skoro sformułowano powyżej hipotezę o tym, że pomoc uzyskana przez konkretnego uczestnika projektu może oddziaływać w sposób szerszy, tj. na uczniów objętych edukacją zawodową, to istotne jest, by hipotezę tę zweryfikować w oparciu o deklaracje badanych pracowników szkół i placówek. W tym celu poproszono respondentów o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej zdobywać kompetencje zawodowe”.

Wykres 80. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej zdobywać kompetencje zawodowe” przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=169; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom i instruktorów praktycznej nauki zawodu

Blisko połowa respondentów (44%) jest zdecydowanie przekonana o tym, że ich uczestnictwo w projekcie stanowiło czynnik wspomagający proces nabywania przez uczniów kompetencji zawodowych. Umiarkowane, ale nadal pozytywne, przekonanie, w tej kwestii wyraziło natomiast 38,9% badanych. Innymi słowy, wyraźnie dominuje sytuacja przeświadczenia o pośrednim oddziaływaniu wsparcia otrzymanego przez pracowników szkół i placówek na przebieg procesu nabywania przez uczniów kompetencji zawodowych. Tym samym, potwierdzony zostaje kolejny aspekt oddziaływania udzielonego wsparcia na realizację celu interwencji w Poddziałaniu 3.3.1, jakim jest

poprawa jakości kształcenia zawodowego w powiązaniu ze wzmocnieniem kompetencji zawodowych uczniów, tak by zwiększyć ich przyszłą zatrudnialność.

Biorąc pod uwagę sformułowane powyżej wnioski o istotnym znaczeniu wsparcia kierowanego do nauczycieli, nie tylko dla ich osobistego rozwoju zawodowego, ale także realizacji celów interwencji odnoszących się do poprawy jakości edukacji zawodowej, istotne jest określenie całościowej skali pomocy kierowanej do nauczycieli lub instruktorów praktycznej nauki zawodu w Poddziałaniu 3.3.1. W oparciu o dane z systemu SL2014 stwierdzić należy, że udział projektów, w których objęto wsparciem nauczycieli lub instruktorów praktycznej nauki zawodu wyniósł w całej populacji przedsiębiorców Poddziałania 3.3.1 100%. Innymi słowy, we wszystkich projektach z tego Poddziałania przewidziano określonego rodzaju wsparcie dla nauczycieli lub instruktorów praktycznej nauki zawodu. Wynik ten należy ocenić zdecydowanie pozytywnie w kontekście wcześniejszych konkluzji o tym, iż tego rodzaju pomoc stanowi czynnik wzmacniający ogólną skuteczność, ale także trwałość, interwencji. Na poniższym wykresie przedstawiono natomiast dane dotyczące częstości występowania w projektach Działania 3.3 określonych form wsparcia kierowanych do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Wykres 81. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu w ramach projektów Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; n=931; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

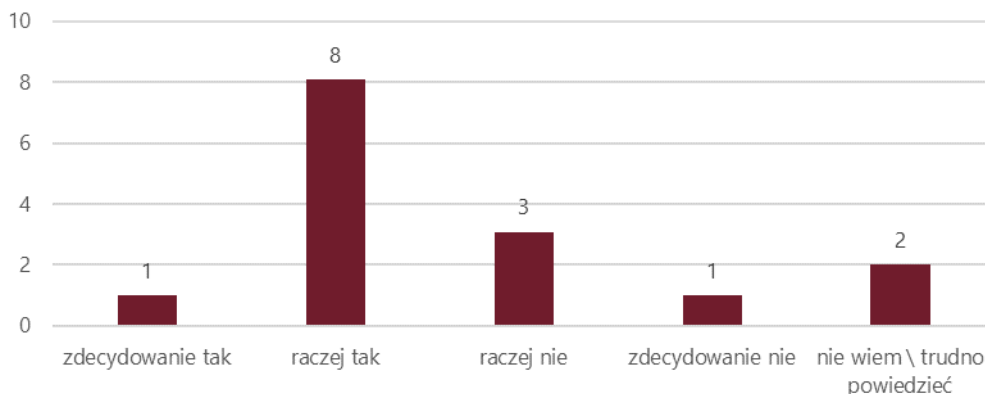
Uwzględniając wcześniej analizowane dane, nie powinno zaskakiwać, że dominującą formą wsparcia kierowaną do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w Poddziałaniu 3.3.1 były kursy / szkolenia (tę formę wsparcia zastosowano w odniesieniu do 60,2% uczestników). W 45,5% przypadków nauczycieli lub instruktorów praktycznej nauki zawodu objęto wsparciem doradczym, a wsparcie z wykorzystaniem TIK trafiło do 30,3% odbiorców.

W ramach charakterystyki podjętych działań oraz osiągniętych efektów we wsparciu edukacji zawodowej współfinansowanym ze środków EFS przeprowadzono także

identyfikację szczegółowych jego aspektów. Pierwszym z nich jest kwestia ewentualnego oddziaływania wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na decyzje edukacyjne uczniów. O tego rodzaju wpływ zapytano beneficjentów projektów zakończonych realizowanych w ramach Poddziałania 3.3.1, w których rzeczony rodzaj wsparcia był realizowany. Spośród 3 respondentów, którzy udzielali odpowiedzi na pytanie odnoszące się do wspomnianego zagadnienia jedna osoba potwierdziła, że doradztwo edukacyjno-zawodowe świadczone w projekcie wpłynęło na decyzje edukacyjne uczniów. Dwóch pozostałych badanych nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Wydaje się, że pełniejszą niż beneficjenci wiedzę w powyższej kwestii mogą mieć przedstawiciele szkół i placówek objętych wsparciem, którzy mają bezpośredni kontakt ze swoimi uczniami i mogą dostrzec ewentualną zmianę w ich procesie edukacyjnym dotyczącym przyszłości edukacyjno-zawodowej. Dlatego też w badaniu beneficjentów również podjęto kwestię występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na decyzje edukacyjne uczniów. Przedmiotowe dane przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 82. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.3.1 na decyzje edukacyjne uczniów



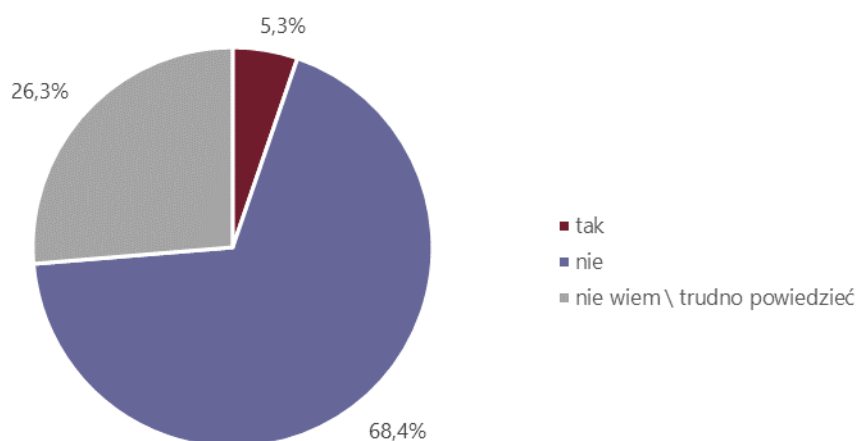
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; n=15; pytanie zadawane respondentom, którzy wskazali na otrzymanie przez szkołę wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego

Dyrektorzy szkół i placówek oświatowych objętych wsparciem są przekonani o wpływie wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.3.1 na decyzje edukacyjne uczniów. Spośród 15 respondentów, aż 9 potwierdziło występowanie takiego wpływu (z czego 1 respondent wskazał, że rzeczony oddziaływanie „zdecydowanie” miało miejsce, a 8 badanych „raczej” miało ono miejsce). Jeśli chodzi o brak takiego przekonania, to dotyczy ono 4 respondentów (w wariancie zdecydowanym – 1, a w wariancie umiarkowanym – 3). Taki rozkład należy interpretować pozytywnie w

kontekście oddziaływania ewaluowanej interwencji, nawet jeśli uwzględnimy, że deklaracje dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem mogą być obarczone pewnym błędem (trudnym jednak do precyzyjnego oszacowania).

Drugim analizowanym szczegółowym efektem wsparcia w Poddziałaniu 3.3.1 jest ewentualna zmiana profilu kształcenia. Beneficjentów realizujących projekty w tym obszarze interwencji poproszono o wskazanie, czy szkoły objęte wsparciem w ich przedsięwzięciach zmieniły profil kształcenia w rezultacie otrzymanej pomocy.

Wykres 83. Występowanie zmian profilu szkół zawodowych w wyniku realizacji projektów Poddziałania 3.3.1

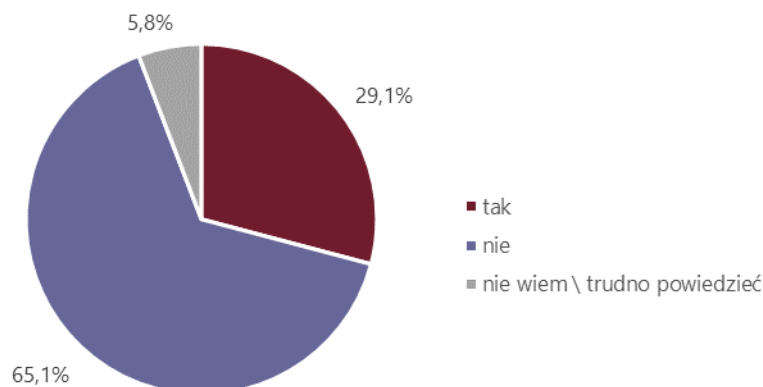


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19

W oparciu o deklaracje beneficjentów stwierdzić należy, że w ewaluowanych projektach skala występowania omawianego efektu była relatywnie niewielka – tylko co dwudziesty realizator potwierdził, że w przypadku szkół objętych wsparciem w jego projekcie doszło do zmiany profilu kształcenia. I choć jedna czwarta badanych nie miała wiedzy w tym zakresie, to aż 68,4 jednoznacznie wskazało, że zmiana profilu kształcenia wspartych szkół nie miała miejsca.

Bardziej precyzyjną i pełniejszą wiedzą w zakresie ewentualnych zmian profilu kształcenia powinni jednak dysponować przedstawiciele szkół i placówek objętych wsparciem, dlatego oni również byli pytani o wystąpienie takiego efektu w rezultacie wsparcia z Poddziałania 3.3.1.

Wykres 84. Występowanie zmiany profilu kształcenia szkoły w wyniku wsparcia z projektu Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=17

Bazując na informacjach pochodzących ze szkół i placówek kształcenia zawodowego objętych wsparciem stwierdzić należy, że do zmiany profilu kształcenia w wyniku wsparcia z projektu Poddziałania 3.3.1 doszło w 29,1% podmiotów. Choć jest to odsetek większy niż w analizie obejmującej poziom projektów, a nie szkół i placówek, to jednak nadal w większości (65,1%) respondenci stwierdzili, że omawiany efekt nie wystąpił.

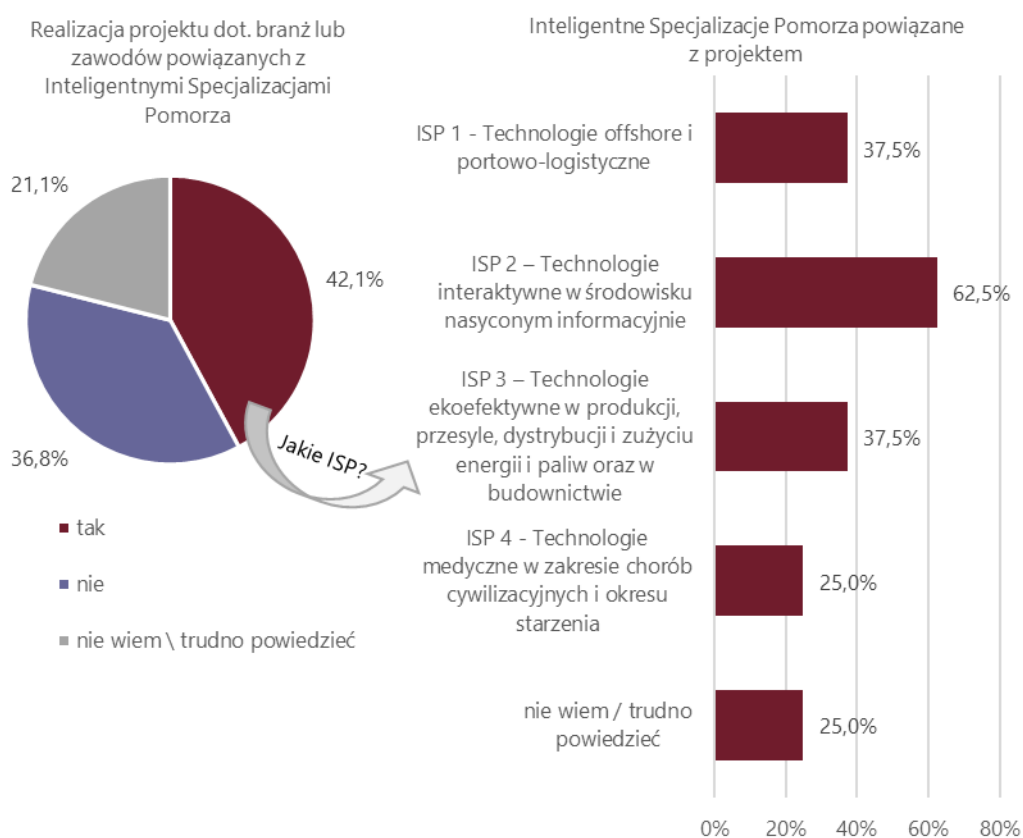
Jeśli chodzi o to, w jakiej liczbie szkół i w jakich powiatach wystąpiła zmiana profilu kształcenia, to wg deklaracji respondentów były to: 1 szkoła spośród 2 objętych wsparciem w powiecie chojnickim, 1 szkoła spośród 3 objętych wsparciem w Gdyni, 1 szkoła spośród 2 objętych wsparciem w powiecie lęborskim, 2 szkoły spośród 3 objętych wsparciem w powiecie malborskim oraz 1 szkoła spośród 2 objętych wsparciem w powiecie chojnickim. Na zmianę profilu kształcenia nie wskazali przedstawiciele szkół i placówek objętych wsparciem, który zlokalizowane są w innych powiatach.

Jeśli chodzi o szczegółowy charakter zmian związanych z modyfikacją profilu kształcenia to były to: wprowadzenie nowych zawodów / kierunków do oferty kształcenia danej placówki (4 przypadki) oraz usunięcie z oferty kształcenia kierunku dotychczas oferowanego przez podmiot (1 przypadek).

Trzecia szczegółowa kwestia analizowana w ramach szczegółowej charakterystyki działań podejmowanych w Podziałaniu 3.3.1 odnosi się do aspektu powiązania działań projektowych z kontekstem rynkowym. Uwzględnienie owego kontekstu mogło – po pierwsze – przyjąć formę nawiązania w ramach projektu współpracy pomiędzy szkołą lub placówką oświatową a sektorem przedsiębiorstw. O kwestię tę zapytano dyrektora szkoły, które potwierdził, że projekcie, w którym uczestniczyła jego placówka były podejmowane działania dotyczące współpracy z przedsiębiorcami. Respondent ten wskazał, że współpraca ta przebiegła zgodnie z przyjętymi założeniami.

Kwestia uwzględniania kontekstu rynkowego może mieć także postać określonego profilowania branżowego interwencji. Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące kwestii powiązania projektów realizowanych w Poddziałaniu 3.3.1 z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza. Zagadnienie to uznać należy za istotne w kontekście takiego kierunkowania interwencji w zakresie edukacji zawodowej, by – w sytuacji ograniczonej puli dostępnego finansowania – zapewnić jej kierunkowanie w tych obszarach gospodarki regionalnej, które w ramach prowadzonej polityki rozwoju regionalnego są traktowane jako kluczowe.

Wykres 85. Realizacja projektów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza w ramach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; realizacja projektów powiązanych z ISP - n=19, wskazanie ISP – n=8; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Uwzględnienie w ramach realizowanego projektu branż / zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza potwierdziło 42,1% beneficjentów ewaluowanych przedsięwzięć. Jeśli chodzi o profile branżowe projektów, to w największym stopniu (62,5%) rzezone powiązanie dotyczyło technologii interaktywnych w środowisku nasyconym informacyjnie, a następnie technologii offshore i portowo-logistycznych oraz technologii ekoefektywnych w produkcji, przesył, dystrybucji i zużyciu energii i paliw oraz w budownictwie (po 37,5%).

W celu oceny wpływu realizacji poszczególnych kategorii działań na poziom efektywności przeprowadzona została analiza statystyczna zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Dla każdego projektu wartości wskaźników projektowych przedstawione zostały jako udział w wartości docelowej ustalonej w Poddziałaniach 3.3.1 i 3.3.2. Pozwoliło to na uzyskanie informacji jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt. Analogicznie zrelatywizowane zostały nakłady – kwota dofinansowania projektu przedstawiona została jako udział w całkowitej alokacji zaplanowanej Poddziałaniach 3.3.1 i 3.3.2. W ten sposób uzyskana została informacja jaka część planowanych nakładów jest wydatkowana przez projekt. Zrelatywizowany wskaźnik efektywności obliczony został jako stosunek zrelatywizowanych względem wartości docelowych wskaźników oraz zrelatywizowanych względem wielkości alokacji nakładów w projekcie. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wyższa efektywność – korzystniejszy stosunek skali uzyskiwanych efektów do skali ponoszonych nakładów.

Za pomocą testu Manna-Whitneya i wyliczonego na jego podstawie współczynnika korelacji dwuseryjnej r Glassa zweryfikowany został wpływ realizacji poszczególnych rodzajów działań na poziom efektywności reprezentowany przez wartość obliczonego w opisanym wyżej sposób zrelatywizowanego wskaźnika efektywności. Za wartość graniczną współczynnika, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego rodzaju wsparcia na efektywność, przyjęto 0,2. Analizowano wpływ każdego rodzaju działań oddzielnie, a więc porównywane były projekty realizujące dany rodzaj działań w opozycji do projektów jej nie realizujących. Analizą zostały objęte te rodzaje działań, w których co najmniej 5 projektów znajdowało się zarówno wśród realizujących i nierealizujących dane działanie.

Istotny wpływ na efektywność zidentyfikowano w przypadku 4 kategorii działań: udział uczniów i uczestników pozaszkolnych form kształcenia zawodowego w zajęciach prowadzonych w szkole wyższej oraz staże i praktyki nauczycieli, sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli oraz prowadzenie działań w zakresie poradnictwa zawodowego. W obu przypadkach był to wpływ negatywny, co oznacza, iż w projektach realizujących te działania efektywność mierzona stosunkiem uzyskiwanych efektów do poniesionych nakładów jest niższa niż w projektach, gdzie takich działań nie podejmowano. Innymi słowy, relacja osiągniętych efektów w stosunku do poniesionych nakładów była w projektach obejmujących te formy wsparcia mniej korzystna niż w projektach, które tego rodzaju wsparcia nie przewidywały.

Uzupełnieniem, ale także uszczegółowieniem danych dotyczących stosowanych form wsparcia w ramach Poddziałania 3.3.1 są wyniki analiz prowadzonych w oparciu o zapisy wniosków o dofinansowanie, w których wnioskodawcy określali zakres i kategorie

planowanych zadań. Poniżej przedstawiono doprecyzowującą charakterystykę wybranych form wsparcia:

- **Studia podyplomowe dla nauczycieli.** Studia podyplomowe dla nauczycieli były stosunkowo popularną formą wsparcia w Poddziałaniu 3.3.1. Ponad 1/4 projektów zakładała wysyłanie nauczycieli na tego typu kształcenie – wybierane dla nich kierunki były związane z nauczaniem w ramach branży kluczowej ICT i elektronika (43%), transport, logistyka i motoryzacja (35%) oraz turystyka, sport i rekreacja (26%).
- **Szkolenia / kursy dla nauczycieli.** Bardzo podobny obraz kreuje się w przypadku szkoleń i kursów dla nauczycieli. Tutaj podobnie jak w przypadku studiów podyplomowych najczęściej nauczyciele wysyłani byli na kursy lub szkolenia dotyczące: branży kluczowej transportu, logistyki i motoryzacji (61%), ICT i elektroniki (43%), turystyki, sportu i rekreacji (43%).
- **Rodzaj zajęć dla uczniów.** W Poddziałaniu 3.3.1 wszystkie analizowane projekty zakładały zapewnienie uczniom zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego. Poza tymi zajęciami stosunkowo często wybierane w ramach wsparcia uczniów były kursy z branży kluczowej transport, logistyka i motoryzacja (65%) oraz ICT i elektronika (57%).
- **Rodzaj innego zakupionego wyposażenia szkół.** Jako „inne wyposażenie szkół” w projektach Poddziałania 3.3.1, jeśli już wybierano jakiegokolwiek wyposażenie, to był to sprzęt BHP (13%) lub zużywalne materiały biurowe (9%).
- **Rodzaj zakupionego wyposażenia pracowni.** W ramach jednego projektu Poddziałania 3.3.1 zostało zakupione wyposażenie pracowni, które można określić jako wyposażenie Szkolnego Punktu Informacji i Kariery.
- **Rodzaj zakupionych pomocy dydaktycznych.** Zdecydowanie częściej od wyposażenia pracowni i szkół, nabywane w projektach Poddziałania 3.3.1 były pomoce dydaktyczne. Nadal jednak nie są to stosunkowo duże liczebności – najczęściej kupowane pomoce dydaktyczne dotyczyły zajęć z branży kluczowej ICT i elektronika (13%). Jednocześnie tylko niewiele rzadziej wybierane były pomoce dydaktyczne do zajęć z branży kluczowej transport, logistyka i motoryzacja (9%) czy wymagane do prowadzenia doradztwa zawodowego (9%). Ponadto zakupione w paru projektach były komputery (9%) czy inne multimedia (9%).

Ocena podjętych działań w ramach edukacji zawodowej oraz osiągniętych efektów była także przedmiotem wywiadów realizowanych w jakościowym komponencie ewaluacji.

Przedstawiciele poszczególnych kategorii interesariuszy (IZ, nauczycieli, ekspertów) zwrócili w tym przypadku uwagę przede wszystkim na takie kwestie jak:

- adekwatność przyjętego zakresu interwencji do potrzeb systemu edukacji zawodowej,
- adekwatność sposobów wdrażania interwencji przyjętych w Poddziałaniu 3.3.1, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii terytorialnego i branżowego kierunkowania wsparcia,
- duża użyteczność łączenia działań infrastrukturalno-doposażeniowych z działaniami „miękkimi”,
- duża użyteczność działań związanych z nabywaniem przez uczniów i nauczycieli doświadczenia praktycznego oraz wykraczającego poza wymagania przedmiotowe,
- wysoki stopień niezbędności wsparcia zewnętrznego dla realizacji działań w zakresie poprawy jakości edukacji zawodowej,
- generowanie przez działania projektowe popytu na kolejne przedsięwzięcia rozwojowe odnoszące się do edukacji zawodowej,
- dostrzeganie przez nauczycieli efektów działań projektowych w wynikach osiąganych przez uczniów (zarówno w ramach wewnętrznego systemu oceniania, jak i w egzaminach zewnętrznych),
- ograniczona możliwość szybkiego reagowania poprzez działania projektowe na zmieniające się dynamicznie potrzeby rynkowe,
- oddziaływanie przedsięwzięć projektowych na poprawę wizerunku i wzrost atrakcyjności placówek oświatowych w środowisku lokalnym, w tym: sektorze przedsiębiorstw.

Realizacja założonych celów

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Poddziałania 3.3.1, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Poddziałania 3.3.1, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Poddziałania 3.3.1, które uwzględniają zarówno rzeczywistość (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i

szacunkową (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach) wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji zawodowej.

Tabela 20. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.3.1

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
produktu	Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem w Programie	600	805	944	134,2%	157,3%
produktu	Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego wyposażonych w Programie w sprzęt i materiały dydaktyczne niezbędne do realizacji kształcenia zawodowego	70	95	84	135,7%	120,0%
produktu	Liczba uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego uczestniczących w stażach i praktykach u pracodawcy	14 325	17 826	15 276	124,4%	106,6%
rezultatu	Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu	80%	82,2%	39,1%	102,8%	48,9%
rezultatu	Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego wykorzystujących wyposażenie zakupione dzięki EFS	98%	100,0%	90,5%	102,0%	92,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

W przypadku Poddziałania 3.3.1 nie występują istotne trudności w zakresie realizacji założeń i celów ewaluowanej interwencji, które zoperacjonalizowano za pomocą

wskaźników produktu i rezultatu. Analizując rzeczywistą realizację wartości docelowych wskaźników, tylko poza dwoma wskaźnikami mamy już w chwili obecnej do czynienia z osiągnięciem (niekiedy wręcz z bardzo wyraźnym przekroczeniem) założonych wartości docelowych. Jeśli chodzi o te wskaźniki, w których faktyczna realizacja nie przekracza 100%, to są to: liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu (faktyczna realizacja na poziomie 48,9%) oraz liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego wykorzystujących wyposażenie zakupione dzięki EFS (92,3%). Należy jednak przy tym zauważyć, że nawet w odniesieniu do tych wskaźników nie możemy mówić o faktycznym zagrożeniu dla ich osiągnięcia – we wszystkich dwóch wspomnianych przypadkach szacowana realizacja kształtuje się na poziomie przekraczającym 100%.

Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono w poniższej tabeli, która przedstawia strukturę wskazań beneficjentów odnośnie tych czynników, które oddziaływały na efekty projektu w sposób pozytywny, negatywny lub neutralny. Analiza tej struktury pozwala zidentyfikować najistotniejsze czynniki, które wpływały – poprzez oddziaływanie na osiągnięte w projektach efekty – na realizację celów interwencji w ramach konkretnych przedsięwzięć.

Najważniejsze czynniki pozytywnie oddziałujące na poziom efektów w projektach Poddziałania 3.3.1. to przede wszystkim czynniki związane z wewnętrznym potencjałem beneficjentów (poziom kwalifikacji personelu projektu, ilość osób zaangażowana w realizację projektu) lub współpracą z zewnętrznym otoczeniem projektu (przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu, przebieg współpracy z wykonawcami, szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt). W przypadku czynników mających negatywny wpływ na osiągnięcie założonych efektów dominujące znaczenie okazały się natomiast mieć: pandemia COVID-19 oraz skala biurokracji w trakcie realizacji projektu.

Tabela 21. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach z Poddziałania 3.3.1

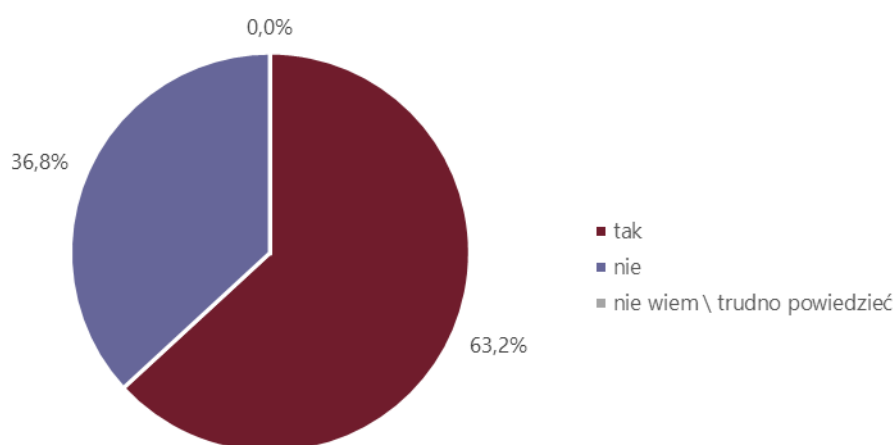
	negatywny wpływ	brak istotnego wpływu	pozytywny wpływ	nie wiem \ trudno powiedzieć	nie dotyczy
Pandemia COVID-19	94,7%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%
Skala biurokracji w trakcie realizacji projektu	63,2%	15,8%	0,0%	15,8%	5,3%
Wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu	42,1%	31,6%	5,3%	21,1%	0,0%
Wydarzenia losowe	42,1%	26,3%	0,0%	15,8%	15,8%
Sytuacja na rynku pracy	42,1%	31,6%	0,0%	21,1%	5,3%
Zastosowanie zamówień publicznych w projekcie	36,8%	42,1%	0,0%	21,1%	0,0%
Realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów – skala efektów przeszacowania lub niedoszacowania	26,3%	21,1%	10,5%	36,8%	5,3%
Częstość zmian interpretacji/wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych	21,1%	42,1%	0,0%	31,6%	5,3%
Zmiany w przepisach prawa	15,8%	42,1%	0,0%	21,1%	21,1%
Wiek uczestników projektów	15,8%	47,4%	15,8%	15,8%	5,3%
Sytuacja zdrowotna uczestników projektów	15,8%	52,6%	5,3%	15,8%	10,5%
Ilość osób zaangażowana w realizację projektu	10,5%	10,5%	52,6%	21,1%	5,3%
Charakter wytycznych Instytucji Zarządzającej (dokumentów przygotowanych przez Urząd, charakteryzujących system wdrażania RPO)	10,5%	36,8%	21,1%	26,3%	5,3%
Wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia	10,5%	36,8%	26,3%	21,1%	5,3%
Ilość posiadanych środków na wkład własny,	5,3%	26,3%	31,6%	31,6%	5,3%
Moment czasowy podpisywania umowy projektu	5,3%	68,4%	0,0%	15,8%	10,5%
Poziom zapotrzebowania na pomoc wśród potencjalnych odbiorców wsparcia	5,3%	10,5%	26,3%	52,6%	5,3%
Posiadana zdolność kredytowa	0,0%	21,1%	0,0%	15,8%	63,2%
Płynność finansowa Państwa organizacji	0,0%	21,1%	26,3%	15,8%	36,8%
Poziom kwalifikacji personelu projektu	0,0%	0,0%	84,2%	10,5%	5,3%
Szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt	0,0%	10,5%	63,2%	10,5%	15,8%
Przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu (IZ / IP)	0,0%	10,5%	78,9%	5,3%	5,3%
Przebieg współpracy z wykonawcami	0,0%	21,1%	63,2%	15,8%	0,0%
Przebieg współpracy z partnerami	0,0%	5,3%	0,0%	10,5%	84,2%
Problemy z okresowym rozliczaniem projektu	0,0%	42,1%	5,3%	15,8%	36,8%
Stopień trudności pozyskania pozwoleń i innych wymagań związanych z realizacją projektu	0,0%	10,5%	0,0%	26,3%	63,2%
Zmiany w krajowej polityce społecznej (między innymi Program 500+)	0,0%	31,6%	0,0%	21,1%	47,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Bez względu na to, jakie czynniki były najczęściej wskazywane przez respondentów trzeba dodatkowo zauważyć, że beneficjenci w relatywnie większym stopniu identyfikowali czynniki oddziałujące na osiągnięcie efektów w projektach pozytywnie niż negatywnie. Potwierdzeniem tego jest występowanie generalnie większych odsetków wskazań w odniesieniu do poszczególnych czynników o wpływie pozytywnym. Oznacza to, że w odniesieniu do zdecydowanej większości czynników łatwiej było respondentom dostrzec

ich pozytywny wpływ na realizowane przedsięwzięcie (lub nie dostrzegać żadnego istotnego wpływu) niż zauważać wpływ negatywny. Świadczy to o tym, że w opinii beneficjentów projekty w Poddziałaniu 3.3.1 były w relatywnie niewielkim stopniu „obciążane” istotnymi zagrożeniami i problemami realizacyjnymi, które zagrażałyby osiągnięciu zaplanowanych efektów. Skrajnym, a jednocześnie skonkretyzowanym, wariantem takich zagrożeń byłoby występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników projektowych. Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące skalę tego zjawiska.

Wykres 86. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach z Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Problemy w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w Poddziałaniu 3.3.1 dotyczyły 63,2% przedsięwzięć. W zdecydowanej większości trudności w osiągnięciu założonych wartości docelowych wskaźników dotyczyły wskaźników związanych z uczestnictwem odbiorców wsparcia w projektach, przy czym najczęściej chodziło tutaj o problem, niższego niż zakładano, poziomu uczestnictwa uczniów w stażach i praktykach. Przyczynami takiego stanu rzeczy były przede wszystkim takie czynniki jak: ograniczenia pandemiczne, rezygnacja uczniów ze staży i praktyk, niski poziom zainteresowania sektora przedsiębiorstw oferowaniem staży i praktyk w ramach realizowanych projektów.

W celu oceny wpływu poszczególnych czynników na poziom realizacji celów szczegółowych Poddziałania 3.3.1 przeprowadzona została analiza zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego. Został on obliczony poprzez ujęcie wartości wskaźników projektowych jako udziału w wartości docelowej ustalonej dla danego wskaźnika w Poddziałaniu 3.3.1. Udziały uzyskane dla poszczególnych wskaźników zostały uśrednione dla poszczególnych projektów. Pozwoliło to na uzyskanie zunifikowanej informacji, jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt, innymi słowy jak duży

jest jej wkład w realizację celów Poddziałania 3.3.1. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wkład ten jest wyższy.

Za pomocą technik analizy statystycznej zweryfikowany został wpływ poszczególnych czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego obliczonego w opisany wyżej sposób. Za wartość graniczną współczynników, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego czynnika na skalę wkładu w realizację celów Poddziałania 3.3.1 przyjęto 0,2. Wyniki analizy w odniesieniu do Poddziałania 3.3.1 przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 22. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Poddziałaniu 3.3.1

Czynnik	Miara wpływu	Charakter wpływu
rok rozpoczęcia realizacji	rho Spermiana	↓
typ obszaru realizacji	rho Spermiana	↑
wielkość projektu (mierzona wartością projektu)	rho Spermiana	↑
liczba zastosowanych form wsparcia	rho Spermiana	⇒
forma prawna beneficjenta	epsilon-kwadrat	⇒
realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19	r Glassa	-
realizacja projektu w partnerstwie	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz uczniów	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci/uczniów niepełnosprawnych	r Glassa	↑
realizacja projektu na rzecz nauczycieli	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci \ uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	r Glassa	-
prowadzenie doskonaleni kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	r Glassa	-
stosowanie zindywidualizowanych formy wsparcia dzieci	r Glassa	-
realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiazanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza	r Glassa	↑
występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartosci docelowych wskaźnikow	r Glassa	⇒
występowanie wpływu pandemii COVID-19 sposob i zakres realizacji projektu	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie oceny projektów	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie zawierania umów o dofinansowanie	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie realizacji działań projektowych	r Glassa	-
wytępowanie problemów na etapie rozliczania projektów / składanie wniosków o płatność	r Glassa	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami oraz danych SL2014 ↑ - pozytywny wpływ, ↓ - negatywny wpływ, ⇒ - brak wpływu, „ - ” – brak możliwości przeprowadzenia analizy

Spośród analizowanych czynników, 5 ma istotny wpływ na poziom wkładu projektów w realizację celu Poddziałania 3.3.1. Są to:

- rok realizacji projektu, który ma wpływ negatywny – im później rozpoczynany był projekt, tym mniejszy ma on wkład w realizację celu Poddziałania,
- typ obszaru realizacji, który ma wpływ pozytywny – im większa wielkość miejscowości, na terenie której realizowany był projekt, tym większy wkład projektu w realizację celu Poddziałania,
- wielkość projektu (mierzona wartością projektu), której wpływ jest pozytywny – im większy projekt, tym większy ma wkład w realizację celu Poddziałania,
- realizacja projektu na rzecz uczniów z niepełnosprawnością, której wpływ jest pozytywny – w projektach realizowanych na rzecz tej grupy docelowej wkład w realizację celu Poddziałania jest wyższy,
- realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza, której wpływ jest pozytywny – projekty związane z zawodami i branżami powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza mają wyższy wkład w realizację celu Poddziałania.

Czynniki oddziałujące bezpośrednio na osiągnięcie wartości docelowych wskaźników programowych, a więc pośrednio na realizację celów interwencji były także przedmiotem identyfikacji i oceny ze strony uczestników wywiadów jakościowych, gdzie zwrócono uwagę na następujące kwestie:

- występowanie problemów w skutecznym włączaniu podmiotów z sektora przedsiębiorstw w realizację różnych działań projektowych w obszarze edukacji zawodowej,
- występowanie znaczących niedoborów kadrowych w systemie edukacji zawodowej, co skutkuje obniżoną motywacją do partycypacji w formach doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- duże znaczenie kompleksowości wsparcia (łączenie komponentu „doposażeniowego” ze wsparciem rozwojowym dla uczniów i nauczycieli) dla skuteczności interwencji, gł. w obszarze identyfikowanym za pomocą wskaźników rezultatu,
- duże znaczenie niedoinwestowania systemu edukacji zawodowej jako czynnika zwiększającego absorpcję środków finansowych, a tym samym przyczyniającego się do realizacji celów interwencji (przynajmniej w wymiarze osiągania wartości docelowych wskaźników produktu),

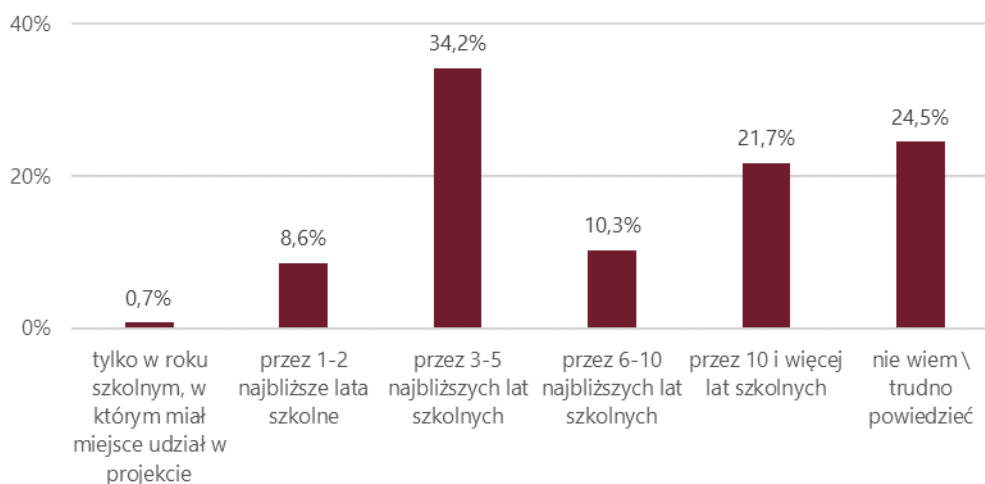
- duże znaczenie czynnika dotyczącego kompetencji kadry zarządzającej dla użyteczności i skuteczności działań projektowych,
- niekorzystne oddziaływania zjawiska kumulacji działań projektowych mogące skutkować mniejszym zaangażowaniem nauczycieli i uczniów,
- relatywnie niewielkie znaczenie niektórych czynników, które utrudniają realizację projektów współfinansowanych ze środków EFS w innych obszarach interwencji niż edukacja (np. względny brak problemów w rekrutacji uczestników projektów),
- poprawa wizerunku szkolnictwa zawodowego wśród uczniów podejmujących decyzje dotyczące kierunków kształcenia na poziomie ponadpodstawowego,
- trudność uchwycenia rzeczywistego oddziaływania interwencji w obszarze edukacji zawodowej wyłącznie za pomocą wskaźników programowych ze względu na fakt, iż istotna część oddziaływania interwencji nie ma odzwierciedlenia w tych miernikach,
- brak narzędzi identyfikacji realizacji celów interwencji w obszarze: całościowej kooperacji z sektorem przedsiębiorstw, losów zawodowych absolwentów.

Trwałość wsparcia

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji zawodowej była już podejmowana w poprzednich częściach niniejszego podrozdziału. Dotychczasowa analiza potwierdziła relatywnie wysoki poziom trwałości chociażby w aspekcie wykorzystywania nabytej wiedzy i umiejętności przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.1. W tej części uzupełniono wnioski z powyższych analiz koncentrując się bezpośrednio na zagadnieniu antycypowanej trwałości ewaluowanego wsparcia. W tym celu poproszono przedstawicieli pracowników szkół i placówek objętych wsparciem o oszacowanie przewidywanego czasu przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1.

Dominujący antycypowany okres przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności to 3-5 najbliższych lat szkolnych, na który wskazało 34,2% respondentów. Zbliżony odsetek badanych (21,7%) wskazał też na relatywnie najdłuższy okres przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności, czyli 10 i więcej lat szkolnych. Co dziesiąty badany pracownik szkół i placówek objętych wsparciem (10,3%) wskazał z kolei na 6-10 lat najbliższych lat szkolnych jako okres przydatności wiedzy i kompetencji zdobytych dzięki uczestnictwu w projekcie realizowanym w Poddziałaniu 3.3.1. Generalnie więc, możemy mówić o potwierdzeniu ze strony samych pracowników szkół i placówek objętych wsparciem, że pomoc kierowana bezpośrednio do nich może stanowić skuteczne narzędzie zapewniania trwałości efektów interwencji.

Wykres 87. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=137; pytanie zadawane nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu, którzy zadeklarowali wykorzystywanie wiedzy / umiejętności w nauczaniu

Kwestia trwałości wsparcia w obszarze edukacji zawodowej i czynników ją warunkujących była także podejmowana w badaniu jakościowym. Zaakcentowano w tym przypadku przede wszystkim takie kwestie jak:

- uwarunkowanie trwałości wsparcia rozwojowego uczniów i nauczycieli trafnością przeprowadzonych działań diagnostycznych,
- brak realnej możliwości utrzymania długiego okresu trwałości części wiedzy i kwalifikacji zawodowych,
- zwiększanie trwałości efektów wsparcia poprzez określone działania organizacyjne i sieciujące, np. tworzenie sieci powiatowych konsultantów dla doradców zawodowych,
- zwiększanie trwałości efektów wsparcia poprzez włączanie przedsiębiorców w działania w obszarze edukacji zawodowej, szczególnie w formie zinstytucjonalizowanej (np. w ramach klasach patronackich).

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów

Szczególnym czynnikiem mogącym oddziaływać na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów jest kryzys pandemiczny dotyczący COVID-19. Z wcześniejszych analiz dotyczących czynników wpływających na osiągnięcie efektów w projektach wynika, że pandemia COVID-19 dotknęła przedsięwzięcia w obszarze edukacji zawodowej w stopniu większym niż projektów dotyczących edukacji przedszkolnej i ogólnej. Jeśli chodzi o Poddziałanie 3.3.1, to w przypadku projektów realizowanych w czasie kryzysu pandemicznego, występowanie wpływu pandemii na sposób i zakres realizacji projektów

potwierdzili realizatorzy wszystkich przedsięwzięć, co świadczy o dużej skali oddziaływania tego czynnika na przebieg ewaluowanych przedsięwzięć.

Jeśli chodzi o to, w jaki dokładnie sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres realizacji projektu, to przede wszystkim chodzi tutaj o takie kwestie jak: wstrzymanie / opóźnienie działań projektowych, trudności w rekrutacji uczestników lub zapewnieniu ich uczestnictwa we wsparciu, wprowadzenie zdalnych metod realizacji części zadań projektowych.

Kwestia oddziaływania kryzysu pandemicznego na wdrażanie interwencji w obszarze edukacji zawodowej była także przedmiotem oceny w ramach badania jakościowego, gdzie zwrócono przede wszystkim uwagę na to, że:

- pandemia COVID-19 w szczególności utrudniała realizację działań projektowych obejmujących współpracę z przedsiębiorstwami (gł. staże i praktyki),
- pandemia COVID-19 wymusiła reorganizację sposobu realizacji zadań związanych z doskonaleniem zawodowym (przy czym nie było to możliwe w przypadku części zajęć, które wymagają wykorzystania różnego rodzaju infrastruktury, sprzętu i pomocy dydaktycznych).

Ogólna ocena wsparcia

Dotychczasowa analiza zawarta w niniejszym podrozdziale odnosiła się do szczegółowych aspektów oceny interwencji realizowanej w ramach Poddziałania 3.3.1. Część poniższą traktować należy jako podsumowanie wcześniejszych analiz, które jednocześnie stanowi odpowiedź na pytanie badawcze dotyczące oceny zrealizowanych działań w aspekcie stanowienia trwałej podstawy dalszego kształtowania sieci szkół zawodowych w regionie oraz braku lub niewystarczającego wymiaru działań, które były pożądane we wspieraniu rozwoju edukacji zawodowej.

Wnioski z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawniają do sformułowania pozytywnej oceny wsparcia realizowanego w ramach Poddziałania 3.3.1 dotyczącego edukacji zawodowej. Przemawiają za tym takie m.in. elementy jak:

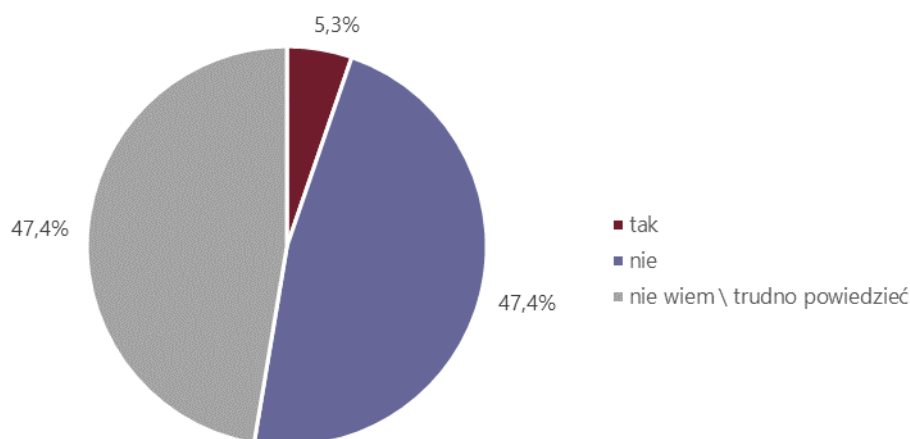
- duża skuteczność wsparcia potwierdzona wysokim stopniem realizacji wskaźników produktu i rezultatu (uwzględniając szacowaną wartość docelową, jaka zostanie osiągnięta w ewaluowanych projektach),
- dostrzeganie przez odbiorców wsparcia (instytucjonalnych i indywidualnych) dużego wpływu w aspekcie oddziaływania na rozwój kompetencji zawodowych uczniów, co powinno pozytywnie przełożyć się na wzrost zatrudnialności absolwentów szkół i placówek kształcenia zawodowego,

- pozytywna ocena form wsparcia w przyczynianiu się do realizacji celów interwencji,
- praktyczna użyteczność wiedzy i umiejętności nabywanych przez pracowników szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzona wykorzystywaniem efektów wsparcia w procesie dydaktycznym,
- wysoki poziom trwałości (dotychczasowej i antycypowanej) efektów osiągniętych dzięki ewaluowanej interwencji w przypadku nauczycieli szkół i placówek objętych wsparciem,
- relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Tym samym, mówić możemy o tym, że ewaluowana interwencja dotycząca edukacji zawodowej została zaprojektowana i wdrożona w sposób możliwie najbardziej optymalny. Nie oznacza to jednak oczywiście, że poszczególni interesariusze nie dostrzegają obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji zawodowej lub w których wsparcie było za mało dostępne, bądź też, że w trakcie realizacji ewaluowanych przedsięwzięć nie zauważono określonych słabości i deficytów systemu instytucjonalnego. Obie te kwestie poddano analizie w dalszej części, w pierwszej kolejności dokonując identyfikacji ewentualnych luk w dostępnym zakresie wsparcia (w oparciu o opinie realizatorów projektów, przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem oraz pracowników szkół i placówek objętych wsparciem).

W pierwszej kolejności poddane zostały analizie dane dotyczące ewentualnych braków określonych form wsparcia ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego w interwencji wdrażanej w ramach Poddziałania 3.3.1 sygnalizowanych przez beneficjentów.

Wykres 88. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów z Poddziałania 3.3.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego lub w których wsparcie było za mało dostępne

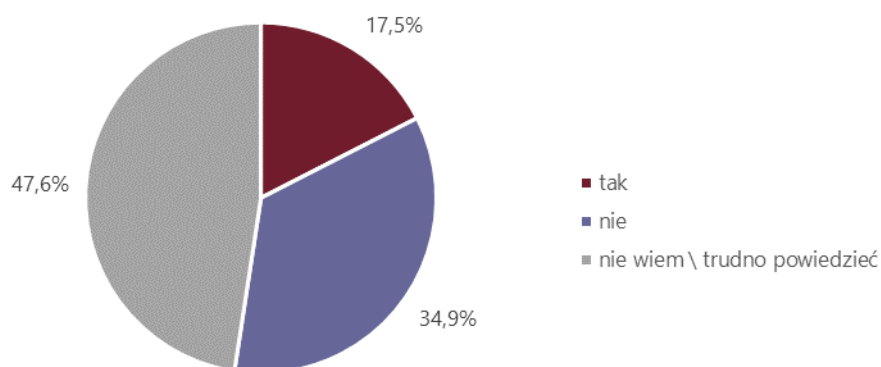


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19

Tylko co dwudziesty beneficjent (5,3% wskazań) dostrzegł obszary, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji zawodowej lub w których wsparcie było za mało dostępne. Taki wynik świadczy o przekonaniu realizatorów projektów o dużej trafności zakresu interwencji w Poddziałaniu 3.3.1 oraz adekwatności tegoż zakresu do katalogu potrzeb występujących w systemie edukacji zawodowej.

Incydentalne wskazania konkretnych obszarów wsparcia edukacji zawodowej, które nie zostały w opinii beneficjentów w wystarczający sposób zagospodarowane w bieżącym okresie finansowania to: wsparcie dla branż / zawodów niemających kluczowego znaczenia lokalnego / regionalnego, wsparcie dla pracodawców przyjmujących uczniów na staże / praktyki, wsparcie w zakresie kursów zawodowych dla osób pracujących.

Wykres 89. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.3.1

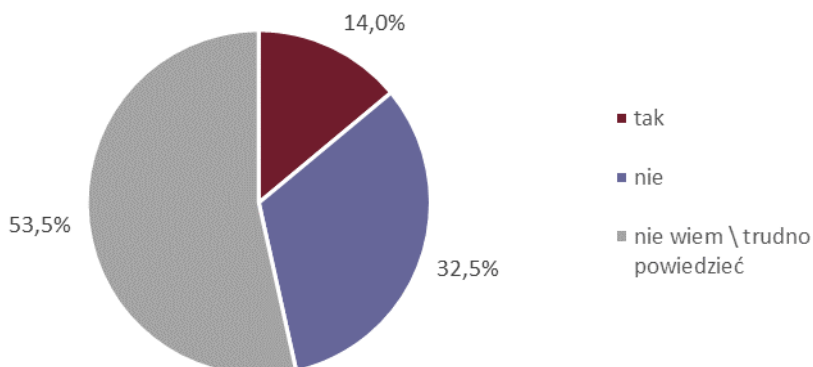


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=17

Jeśli chodzi o dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem, to w przypadku Poddziałania 3.3.1 na występowanie obszarów pomocy, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego (a byłoby ono potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji zawodowej) wskazało 17,5% respondentów.

Wśród wskazań tych rodzajów pomocy, których zabrakło dominowały wśród badanych respondentów reprezentujących kadrę zarządzającą szkół i placówek objętych wsparciem takie elementy jak: doradztwo zawodowe prowadzone przez przedstawicieli danej branży (nie zaś szkolnych doradców zawodowych), wsparcie rozwojowe odnoszące się do kwalifikacji pożądanych w ramach sektora kreatywnego, unowocześnienie posiadanego sprzętu i pomocy dydaktycznych pozyskanych w ramach projektu.

Wykres 90. Dostrzeżenie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie



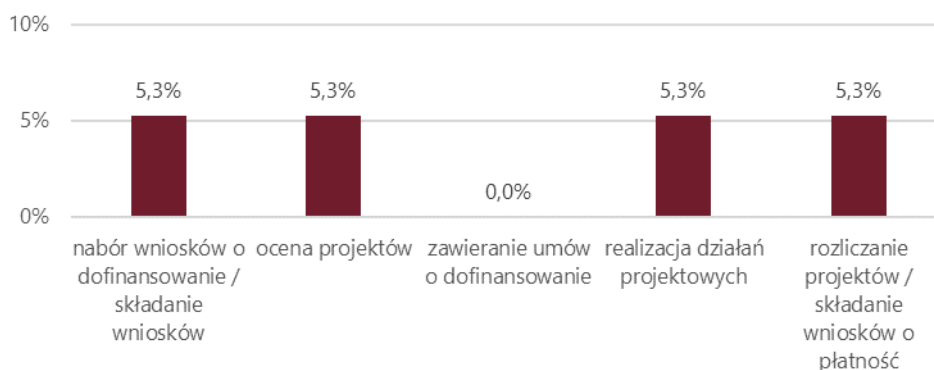
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=180

Wśród uczestników projektów na ewentualne braki w dostępnym w projektach Poddziałania 3.3.1 wsparciu wskazało 14% badanych. Pamiętać przy tym należy, że w grupie tej – podobnie jak wśród przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem – identyfikacja deficytów w zakresie pomocy odnosi się do konkretnych projektów, co nie oznacza, że danego instrumentu pomocowego w ogóle nie przewidziano w ewaluowanej interwencji.

Jeśli chodzi o brakujące formy wsparcia w ramach projektów, w których uczestniczyli respondenci, to wskazywano przede wszystkim na: szkolenia o dużej wartości praktycznej i aktualności tematyki, wsparcie w zakresie zapewnienia pomocy dydaktycznych, działania realizowane we współpracy z przedsiębiorstwami.

W ramach ogólnej oceny interwencji wdrażanej w Poddziałaniu 3.3.1 zidentyfikowano skalę występowania problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów. Przyjęto tutaj perspektywę beneficjentów, gdyż wydaje się ona kluczowa dla oceny stosowanych procedur i rozwiązań instytucjonalnych. Perspektywę IZ również uznać należy za istotną, z tą jednak różnicą, że to właśnie IZ w dużej mierze kształtuje owe procedury i rozwiązania instytucjonalne.

Wykres 91. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów z Poddziałania 3.3.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=19

Pomimo, że odsetek respondentów deklarujących, że na poszczególnych etapach realizacji projektu dotknęły ich określone problemy jest relatywnie niewielki, to przeprowadzono szczegółową identyfikację rodzaju trudności specyficznych dla każdego z etapów. Beneficjenci wskazywali przede wszystkim na ograniczenia dotyczące: wysokiego stopnia skomplikowania wniosku o dofinansowanie, wysokiego poziomu wymagań nakładanych na wnioskodawców w procesie oceny, małej elastyczności w zakresie możliwości dokonywania zmian projektowych, dużej złożoności formalno-administracyjnej.

W badaniu jakościowym potwierdzono generalnie pozytywną ocenę wsparcia w zakresie edukacji zawodowej, zarówno w aspekcie zakresu dostępnej pomocy, jak i rozwiązań instytucjonalnych przyjętych na potrzeby jego wdrażania. Akcentowano w tym przypadku m.in. zastosowanie formuły przedsięwzięć strategicznych dla koordynacji zadań wdrażanych w obszarze edukacji zawodowej jako instrumentu kierunkowania rozwoju systemu kształcenia zawodowego w regionie. Pozytywnie oceniano także kompleksowość interwencji, która – na ogólnym poziomie – obejmowała wsparcie kompetencyjne dla uczniów i nauczycieli oraz pomoc infrastrukturalno-doposażeniową dla szkół i placówek kształcenia zawodowego. Zwrócono również uwagę na trafność podejścia przyjętego we wdrażaniu interwencji dotyczącej edukacji zawodowej, tj. wykorzystanie regionalnego potencjału w zakresie kształcenia zawodowego, przy jednoczesnym ukierunkowaniu jego rozwoju i zaangażowaniu organów prowadzących w proces identyfikacji potrzeb i planowania optymalnego zakresu wsparcia dla podmiotów z danego powiatu.

Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.2 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach

Poddziałanie 3.3.2 wdrażane jest w ramach jednego przedsięwzięcia realizowanego przez Samorząd Województwa Pomorskiego w formule projektu pozakonkursowego.

Oferowana pomoc dotyczy w przypadku Poddziałania 3.3.2 wsparcia motywacyjnego kierowanego do uczniów szkół zawodowych w całym województwie. Dzięki zapewnieniu określonego rodzaju pomocy w ramach programów motywacyjnych skierowanych do tej grupy możliwe było nie tylko poprawienie sytuacji konkretnych odbiorców ostatecznych wsparcia, ale także zwiększenie atrakcyjności i popularności kształcenia zawodowego. W ramach projektu przewidziano wsparcie kierowane bezpośrednio do uczniów, w tym: wsparcie stypendialne oraz wsparcie realizowane we współpracy z przedsiębiorcami. Całość interwencji uzupełnia pomoc kierowana do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Interwencja realizowana w ramach Poddziałania 3.3.2 stanowi element całości wsparcia przewidzianego w przedsięwzięciu strategicznym pn. „Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnych rynków pracy”, zdefiniowanym w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie aktywności zawodowej i społecznej „Aktywni Pomorzanie”.

Należy w tym miejscu podkreślić, że w przypadku Poddziałania 3.3.2 mamy do czynienia z sytuacją analogiczną jak w ramach Poddziałania 3.2.2, jeśli chodzi o rolę szkół i placówek oświatowych (w tym przypadku – w obszarze kształcenia zawodowego). Mają one relatywnie mniejsze znaczenie w logice dystrybucji wsparcia, nie uczestnicząc w nim jako odbiorcy instytucjonalni. Nie oznacza to jednak, że nie możemy w tym przypadku mówić o objęciu wsparciem szkół i placówek, będzie to jednak wsparcie pośrednie otrzymywane poprzez skorzystanie z pomocy przez uczniów i nauczycieli uczestniczących w działaniach wspierających realizowanych w Poddziałaniu 3.3.2.

W ramach Poddziałania 3.3.2 mamy do czynienia z realizacją jednego projektu regionalnego o łącznej wartości 27,0 mln PLN, który został dofinansowany ze środków UE w kwocie 23,0 mln PLN. W momencie realizacji badania alokacja w Poddziałaniu 3.3.2 była wyczerpana. W analizowanym projekcie objęto wsparciem 3 773 ostatecznych odbiorców pomocy (w tym: 3 685 uczniów i 87 nauczycieli).

Najwięcej uczniów zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: kartuskiego (393), starogardzkiego (352) i Gdańsk (308), natomiast najmniej w powiatach: Sopot (4), nowodworskim (25) i lęborskim (74). Z kolei najwięcej nauczycieli zostało objętych wsparciem na terenie powiatów: Gdańsk (16), puckiego (9) i wejherowskiego (7),

natomiast projekt Poddziałania 3.3.2 nie objął nauczycieli z powiatów Sopot, nowodworskiego i człuchowskiego, a relatywnie niska liczba nauczycieli została objęta wsparciem w powiatach: kościerskim (1), malborskim (1), bytowskim (2) i sztumskim (2).

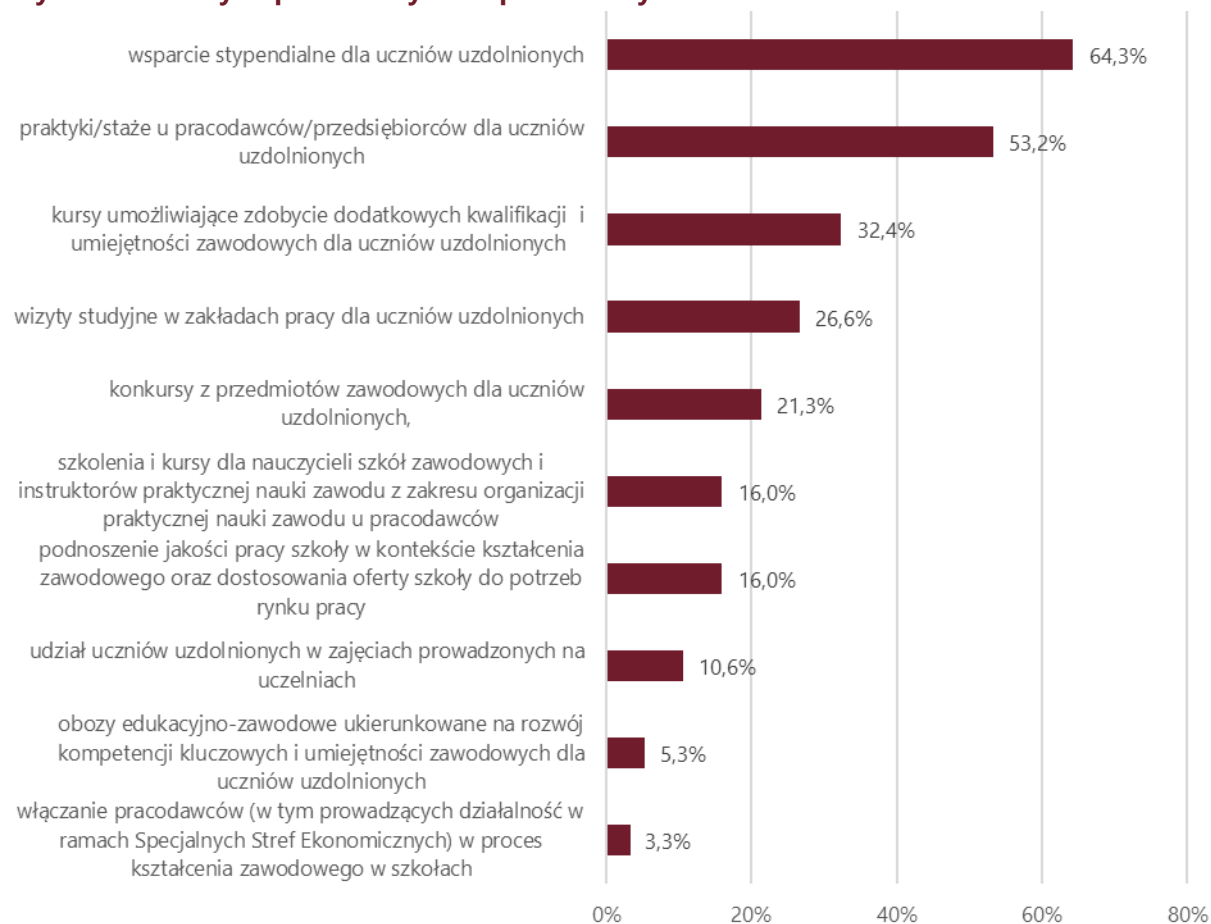
Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów

Przedsięwzięcie w ramach Poddziałania 3.3.2 miało charakter kompleksowy w stopniu zbliżonym do złożoności projektów Poddziałania 3.3.1. W badaniu potwierdzono bowiem zastosowanie w projekcie Poddziałania 3.3.2 wiązki form wsparcia na którą złożyły się: praktyki / staże u pracodawców / przedsiębiorców dla uczniów uzdolnionych; wsparcie stypendialne dla uczniów uzdolnionych; wizyty studyjne w zakładach pracy dla uczniów uzdolnionych; konkursy z przedmiotów zawodowych dla uczniów uzdolnionych; kursy umożliwiające zdobycie dodatkowych kwalifikacji i umiejętności zawodowych dla uczniów uzdolnionych; obozy edukacyjno-zawodowe ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych i umiejętności zawodowych dla uczniów uzdolnionych; szkolenia i kursy dla nauczycieli szkół zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu z zakresu organizacji praktycznej nauki zawodu u pracodawców. Jak widać, logika pomocy jest też zbliżona do tej, która występuje w Poddziałaniu 3.3.1, a więc bazująca na rozwoju kompetencji wśród uczniów i nauczycieli, zarówno w formie dokształcania się, jak i – w przypadku uczniów – nabywania wiedzy i kompetencji w sposób praktyczny (poprzez staże i praktyki).

Jeśli chodzi o charakter zajęć dla uczniów, to na podstawie zapisów dokumentacji projektowej zidentyfikowano występowanie wsparcia w postaci doradztwa edukacyjno-zawodowego, zorganizowania obozu naukowego i wizyty studyjnej u pracodawcy.

Również przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.2 poproszono o identyfikację otrzymanych form wsparcia.

Wykres 92. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=19; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

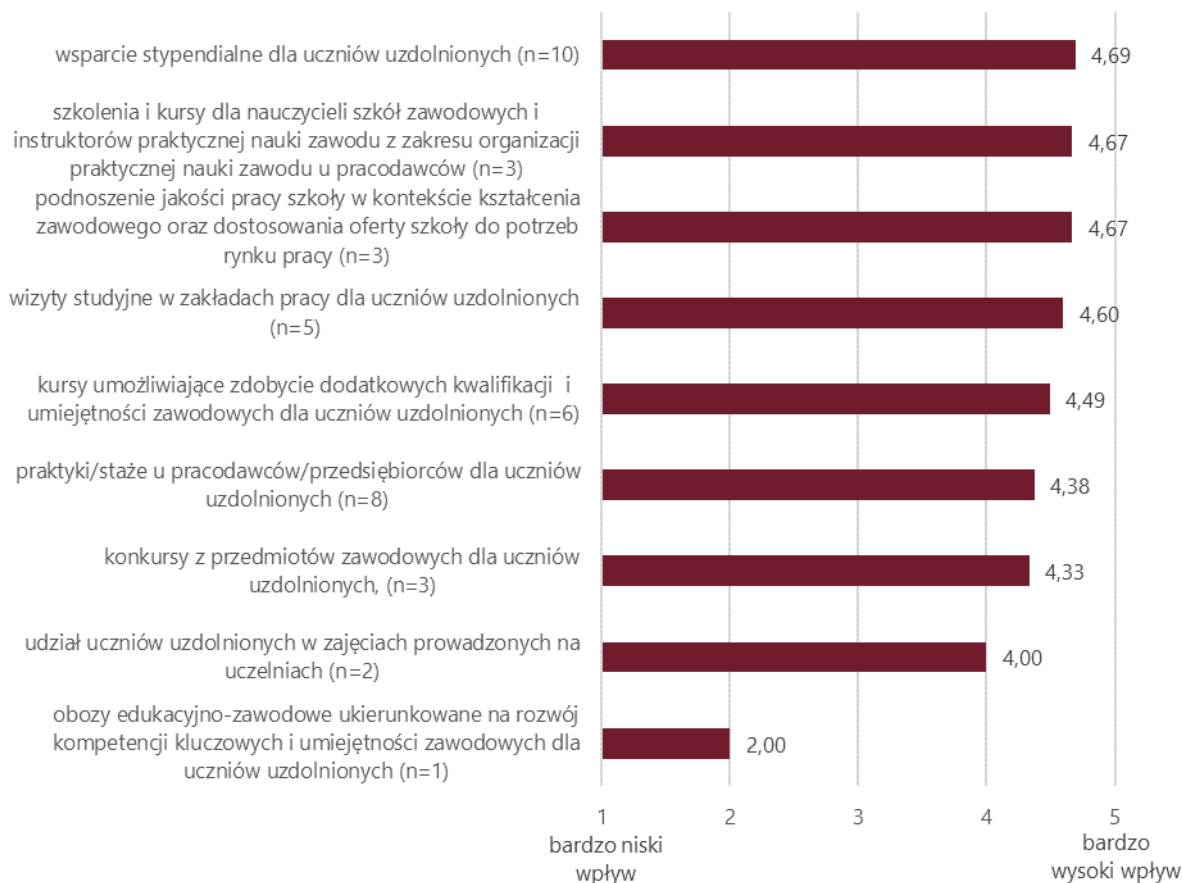
Na podstawie powyższych danych możemy stwierdzić, że w Poddziałaniu 3.3.2 mamy do czynienia z większymi – w porównaniu z Poddziałaniem 3.3.1 dysproporcjami, jeśli chodzi o udział poszczególnych form wsparcia w pomocy, jaką otrzymały wspomagane szkoły. Wyraźna dominacja cechuje wsparcie stypendialne dla uczniów uzdolnionych (tego rodzaju pomoc dotyczyła uczniów 64,3% podmiotów), nieco mniejszy odsetek badanych (53,2%) wskazał na praktyki / staże u pracodawców / przedsiębiorców dla uczniów uzdolnionych. Na żadną z pozostałych form wsparcia nie wskazała więcej niż 1/3 respondentów.

Powyższa struktura wydaje się być odzwierciedleniem specyfiki wsparcia oferowanego w ramach Poddziałania 3.3.2, gdzie pomoc w stopniu znacząco mniejszym niż w Poddziałaniu 3.3.1 jest realizowana przez szkołę lub świadczona z jej udziałem. Stąd nie tylko zaangażowanie szkół w świadczenie wsparcia jest mniejsze, ale także orientacja kadry zarządzającej podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie pomocy otrzymanej przez ich uczniów może być mniejsza. Poza tym, interwencja w Poddziałaniu 3.3.2 jest skoncentrowana przede wszystkim na pomocy jednej kategorii interesariuszy,

czyli uczniom (choć obejmuje także komponent dla kadry dydaktycznej), stąd naturalną konsekwencją jest mniejsza złożoność i różnorodność realizowanego wsparcia.

Dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.2 poproszono także o ocenę oddziaływania otrzymanej pomocy na rozwój kompetencji zawodowych uczniów.

Wykres 93. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.3.2 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem; pytanie zadawane respondentom, którzy zadeklarowali otrzymanie poszczególnych form wsparcia; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”

Co do zasady, w przypadku oceny oddziaływania Poddziałania 3.3.2 na rozwój kompetencji zawodowych, perspektywa dyrektorów szkół i placówek oświatowych jest zbliżona do optyki dyrektorów szkół i placówek oświatowych objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.1 – respondenci są przekonani o bardzo silnym oddziaływaniu wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.2 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów. Świadczy o tym bardzo wysoka (poza jedną formą wsparcia – obozami edukacyjno-zawodowymi ukierunkowanymi na rozwój kompetencji kluczowych i umiejętności zawodowych dla uczniów uzdolnionych, choć tutaj ocena była dokonywana tylko przez

jednego respondenta) stopnia oddziaływania poszczególnych form wsparcia na rozwój kompetencji zawodowych uczniów.

Beneficjent realizujący projekt w ramach Poddziałania 3.3.2 wskazał, że w rezultacie zrealizowanego przedsięwzięcia nie wystąpił efekt w postaci zmiany profilu kształcenia. Takie oddziaływanie dostrzeżono jednak – choć w nieznacznym stopniu – w badaniu dyrektorów szkół i placówek objętych w sposób pośredni wsparciem, co potwierdzają dane przedstawione na poniższym wykresie.

Wykres 94. Występowanie zmiany profilu kształcenia szkoły w wyniku wsparcia z projektu Poddziałania 3.3.2



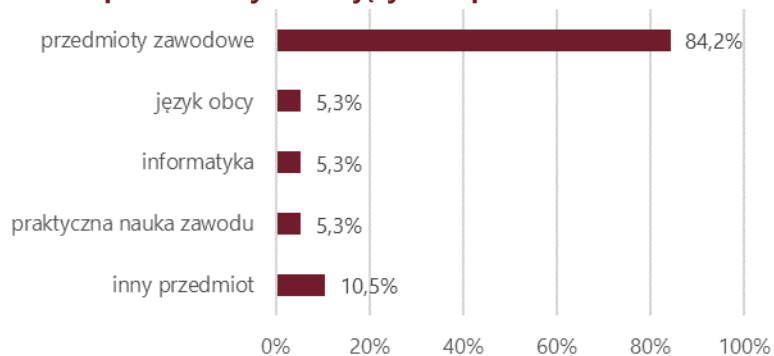
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=19

Beneficjent projektu realizowanego w Poddziałaniu 3.3.2 potwierdził, że prowadzone przedsięwzięcie dotyczyło zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza, jednocześnie wskazując, iż powiązanie dotyczyło wszystkich Inteligentnych Specjalizacji Pomorza. Świadczy to o bardzo silnym odniesieniu zakresu projektu do specyfiki regionalnej gospodarki.

Dodatkowym potwierdzeniem silnego powiązania projektu z Poddziałania 3.3.2 z realiami rynkowymi było podejmowanie w projekcie współpracy z przedsiębiorcami. Jednocześnie jednak, realizator projektu wskazał na to, iż współpraca ta była podejmowana w zakresie mniejszym niż pierwotnie zakładano.

Dla pełnej charakterystyki działań podjętych w Poddziałaniu 3.3.2 przeprowadzono także analizę dotyczącą profilu i efektów wsparcia wśród nauczycieli objętych pomocą. Nim przejdziemy do przedstawienia wyników tej analizy zaprezentowana zostanie charakterystyka uczestników projektów reprezentujących nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

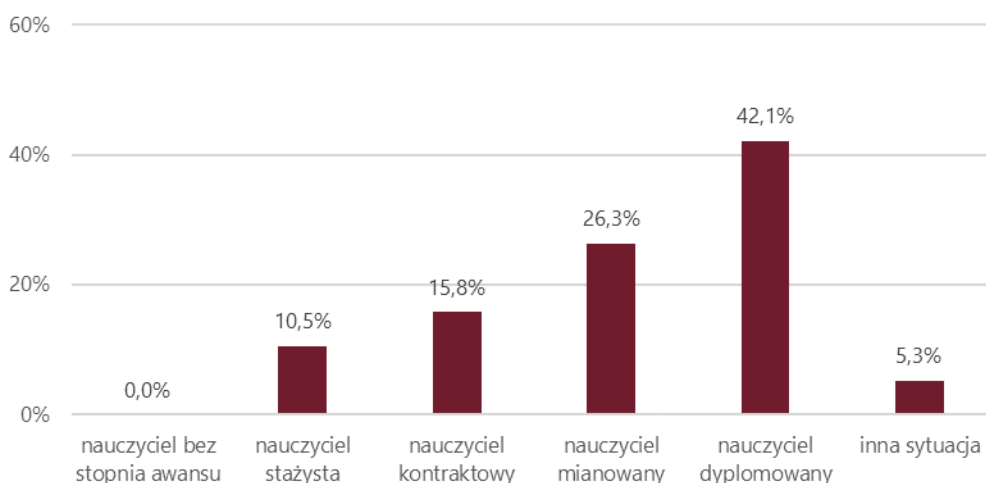
Wykres 95. Przedmioty nauczone przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=19; pytanie zadawane tylko nauczycielom; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Zdecydowanie dominuje – co nie powinno dziwić – objęcie wsparciem nauczycieli przedmiotów zawodowych. Ta kategoria reprezentowana jest przez 84,2% wszystkich nauczycieli korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.3.2.

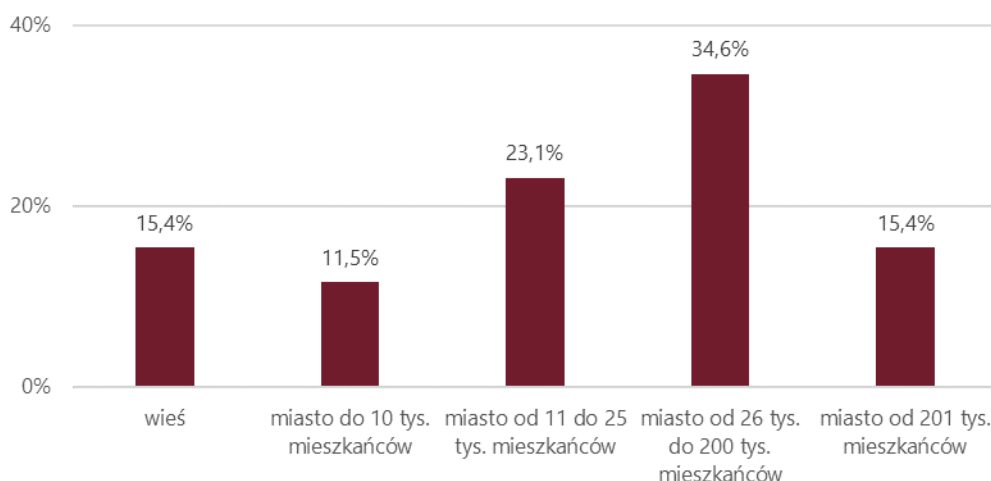
Wykres 96. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=19; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom

W przypadku Poddziałania 3.3.2 mamy do czynienia z sytuacją, w której odsetek nauczycieli na danym etapie awansu zawodowego rośnie wraz ze wzrostem kolejnych stopni awansu zawodowego. W rezultacie, najliczniej reprezentowaną kategorią są nauczyciele dyplomowani, którzy stanowią aż 42,1% wszystkich nauczycieli objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.3.2, wobec 26,3% nauczycieli mianowanych. Pozostałe kategorie były reprezentowane wyraźnie rzadziej.

Wykres 97. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=26

Wśród nauczycieli korzystających ze wsparcia w Poddziałaniu 3.3.2 dominują osoby mieszkające w miastach liczących od 26 tys. do 200 tys. mieszkańców (34,6% wskazań). Drugą najliczniej reprezentowaną kategorią są mieszkańcy miast o liczbie mieszkańców od 11 do 25 tys. mieszkańców (23,1%).

Wykres 98. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.3.2

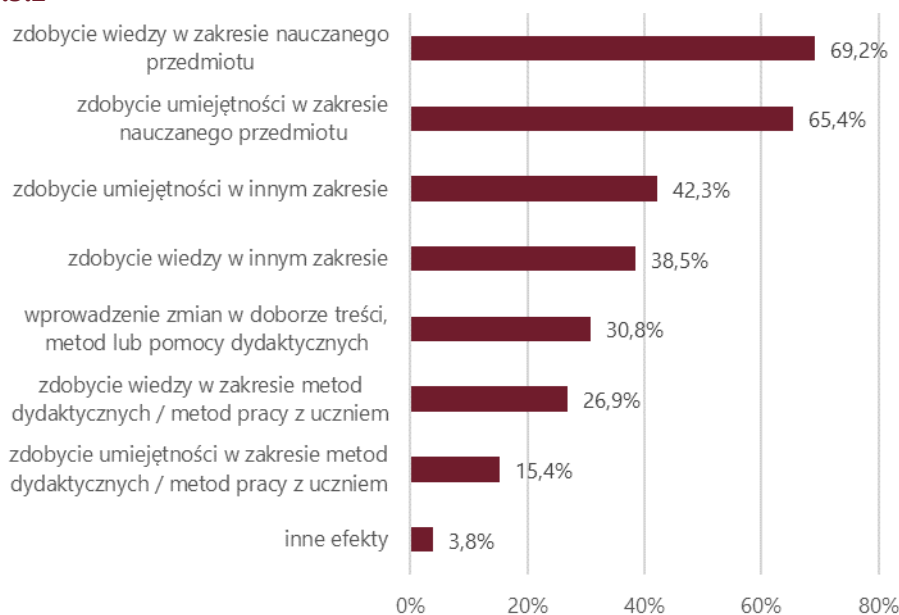


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=26; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Uwzględniając deklaracje pracowników szkół i placówek kształcenia zawodowego, którzy skorzystali ze wsparcia w ramach Poddziałania 3.3.2 największe znaczenie okazało się mieć wsparcie w formie kursu / szkolenia, z którego skorzystało 57,7% badanych. Drugą

najczęściej otrzymywaną formą wsparcia były natomiast studia podyplomowe, z których skorzystało 42,3% respondentów.

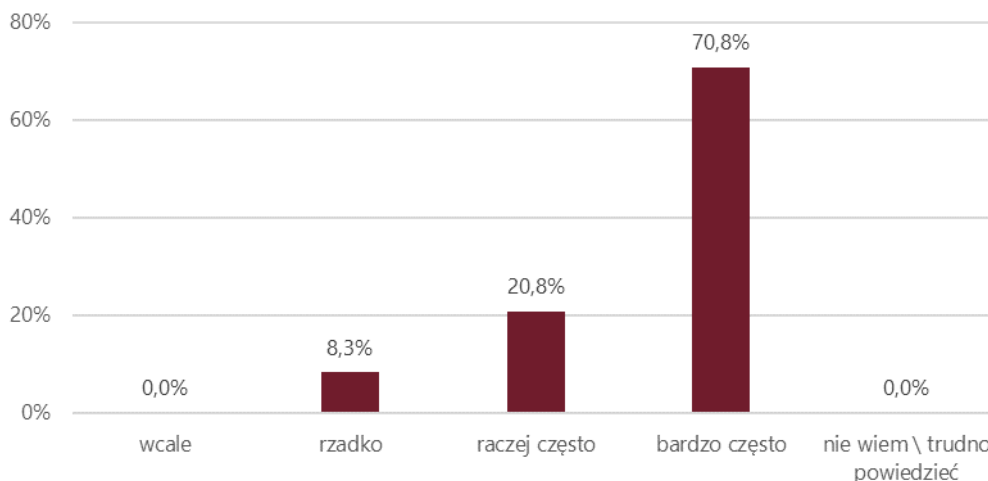
Wykres 99. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=26; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Efekty uzyskiwane w projektach Poddziałania 3.3.2 przez nauczycieli dotyczą w szczególności zdobycia wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu (69,2% wskazań) oraz zdobycia umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu (65,4%). Powtarza się więc tutaj sytuacja, z którą mieliśmy do czynienia w Poddziałaniu 3.3.1, a która jednocześnie odróżnia wsparcie w obszarze edukacji zawodowej od pomocy w obszarze edukacji ogólnej, tj. koncentracja na efektach związanych z samym przedmiotem, nie zaś z metodami nauczania i pracy z uczniem.

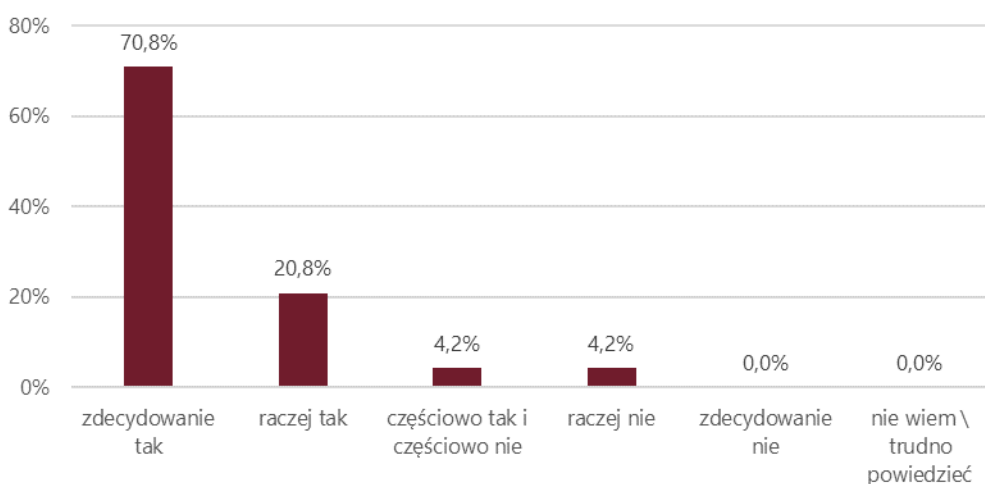
Wykres 100. Ocena częstotliwości wykorzystywania przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu biorących udział w projektach Poddziałania 3.3.2 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=24; pytanie zadawane nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu, którzy zadeklarowali zdobycie wiedzy lub umiejętności

Pracownicy szkół i placówek, którzy korzystali z pomocy w ramach Poddziałania 3.3.2 potwierdzili wysoką użyteczność otrzymanego wsparcia – aż 70,8% badanych wskazało na bardzo częste wykorzystywanie wiedzy / umiejętności zdobytych w ramach projektu, a 20,8% zadeklarowało częste korzystanie z rzeczony wiedzy / umiejętności.

Wykres 101. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej zdobywać kompetencje zawodowe” przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2

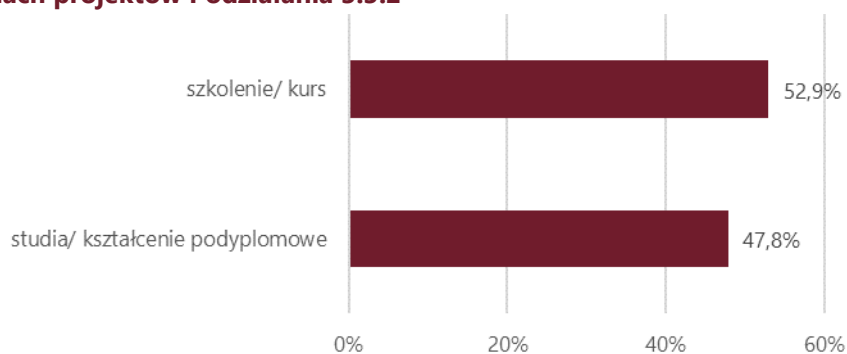


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=24; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu

Jak wynika z powyższych danych, nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu korzystający ze wsparcia w ramach Poddziałania 3.3.2 są przekonani o silnym oddziaływaniu otrzymanej pomocy na swoich uczniach – 91,6% respondentów potwierdziło, że otrzymane przez nich wsparcie miało – zdecydowanie lub umiarkowanie – pozytywny wpływ na nabywanie kompetencji zawodowych przez uczniów.

Uzupełnieniem danych dotyczących form wsparcia wśród nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu są dane zastane pozyskane z systemu SL2014.

Wykres 102. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu w ramach projektów Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014 stan na dzień 01.03.2022 r.; n=138; odsetki dla form wsparcia nie sumują się do 100%, możliwe było wzięcie udziału w więcej niż 1 formie wsparcia

Dla ponad połowy (52,9%) wszystkich nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu formą wsparcia, z której skorzystali w Poddziałaniu 3.3.2 było szkolenie / kurs. Nieco mniej niż połowa (47,8%) skorzystało natomiast ze wsparcia w formie studiów / kształcenia podyplomowego.

Realizacja założonych celów

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Poddziałania 3.3.2, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Poddziałania 3.3.2, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Poddziałania 3.3.2, które uwzględniają zarówno rzeczywistą (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i szacunkową (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach)

wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji zawodowej.

Tabela 23. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.3.2

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
produktu	Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem w Programie	100	160	188	160,0%	188,0%
produktu	Liczba uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego uczestniczących w stażach i praktykach u pracodawcy	675	2 350	1 855	348,1%	274,8%
rezultatu	Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu	80%	93,8%	37,2%	117,2%	46,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

W przypadku Poddziałania 3.3.2 nie występują istotne trudności w zakresie realizacji założeń i celów ewaluowanej interwencji, które zoperacjonalizowano za pomocą wskaźników produktu i rezultatu. Analizując rzeczywistą realizację wartości docelowych wskaźników, tylko poza jednym wskaźnikiem mamy już w chwili obecnej do czynienia z osiągnięciem (niekiedy wręcz z bardzo wyraźnym przekroczeniem) założonych wartości docelowych. Jeśli chodzi o wskaźnik, w którym faktyczna realizacja nie przekracza 100%, to jest to wskaźnik rezultatu dotyczący liczby nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu Programu (poziom realizacji wynoszący 46,5%). Należy jednak przy tym zauważyć, że nawet w odniesieniu do tego wskaźnika nie możemy mówić o faktycznym zagrożeniu dla jego osiągnięcia – jego szacowana realizacja kształtuje się na

poziomie przekraczającym 100%. Potwierdzeniem powyższego stanu rzeczy jest także opinia beneficjenta, który wskazał na brak problemów dotyczących realizacji wartości docelowych wskaźników projektowych.

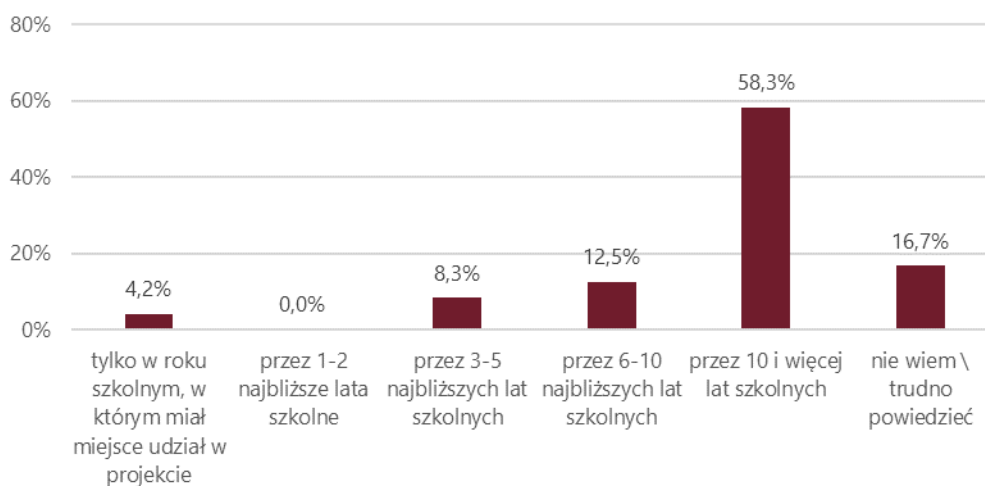
Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. W związku z powyższym beneficjenta Poddziałania 3.3.2 poproszono o wskazanie czynników, które oddziaływały na efekty projektu w sposób pozytywny, negatywny lub neutralny. Analiza tej struktury pozwala zidentyfikować najistotniejsze czynniki, które wpływały – poprzez oddziaływanie na osiągnięte w projektach efekty – na realizację celów interwencji w ramach konkretnych przedsięwzięć. Jeśli chodzi o czynniki o wpływie pozytywnym to wskazano na: ilość osób zaangażowana w realizację projektu, poziom kwalifikacji personelu projektu, szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt, charakter wytycznych Instytucji Zarządzającej (dokumentów przygotowanych przez Urząd, charakteryzujących system wdrażania RPO), przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu (IZ / IP), realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów – skala efektów przeszacowania lub niedoszacowania, przebieg współpracy z wykonawcami, moment czasowy podpisywania umowy projektu, zastosowanie zamówień publicznych w projekcie, wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia, wiek uczestników projektów. Z kolei wpływ negatywny dostrzeżono w przypadku takich czynników jak: częstość zmian interpretacji/wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych oraz pandemia COVID-19.

Realizator projektu w Poddziałaniu 3.3.2 nie potwierdził natomiast występowania problemów z osiągnięciem założonych wartości docelowych wskaźników projektowych.

Trwałość wsparcia

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące przewidywanego przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu czasu przydatności wiedzy / umiejętności zdobytych dzięki uczestnictwu w projekcie Poddziałania 3.3.2, co stanowi jeden ze wskaźników antycypowanej trwałości efektów wsparcia.

Wykres 103. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=24; pytanie zadawane nauczycielom i instruktorom praktycznej nauki zawodu, którzy zadeklarowali wykorzystywanie wiedzy / umiejętności w nauczaniu

W oparciu o deklaracje odbiorców wsparcia mówić możemy o wysokim stopniu antycypowanej trwałości efektów interwencji – ponad połowa (58,3%) respondentów wskazało, że zdobytą dzięki projektowi wiedzę / umiejętności będą wykorzystywać w praktyce nauczania przez co najmniej 10 lat.

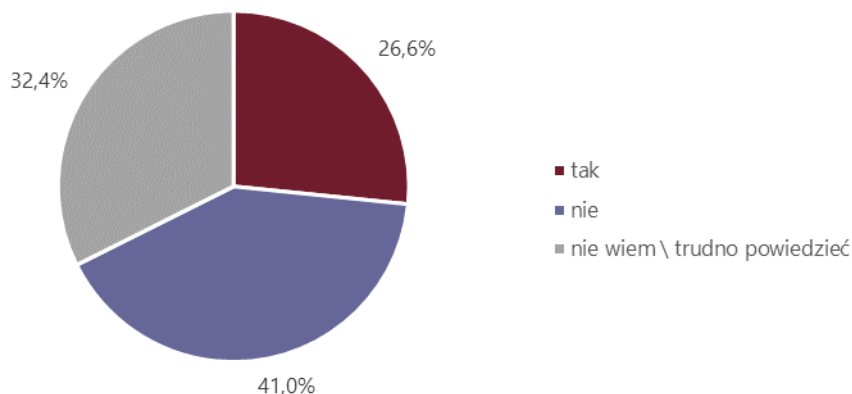
Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów

Beneficjent projektu realizowanego w ramach Poddziałania 3.3.2 potwierdził występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania przedsięwzięcia. Wpływ ten polegał przede wszystkim na konieczności rezygnacji z obozów edukacyjno-zawodowych oraz ograniczeniu realizacji wizyt studyjnych u pracodawców i na uczelniach oraz uczestnictwa w targach branżowych. Poza tym, część szkoleń dla nauczycieli oraz konkursów dla uczniów musiała zostać przeprowadzona w formule zdalnej, choć pierwotnie planowano tryb stacjonarny.

Ogólna ocena wsparcia

Wśród poszczególnych kategorii interesariuszy wsparcia realizowanego w Poddziałaniu 3.3.2 mamy do czynienia z generalnie pozytywną ogólną oceną interwencji. Jeśli chodzi o ewentualne luki w dostępnym wsparciu, to w opinii beneficjenta, takowe nie wystąpiły, natomiast wśród przedstawicieli szkół i placówek oraz nauczycieli takie wskazania się pojawiały, ale dominowało przekonanie o adekwatności i wystarczalności dostępnej pomocy.

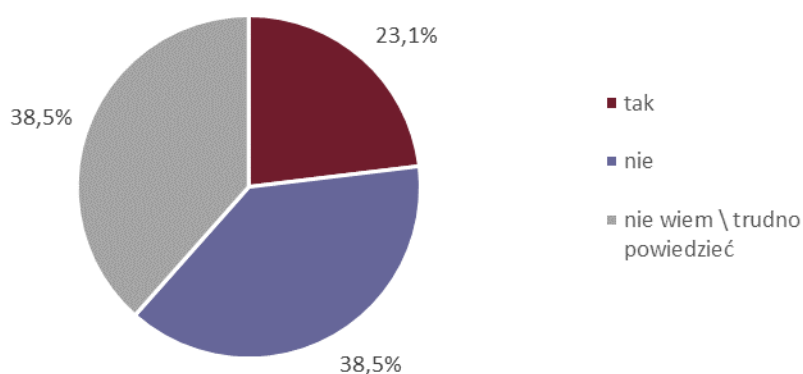
Wykres 104. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.3.2



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=19

Wśród dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem na występowanie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem wskazało jedynie 26,6% respondentów. Tymczasem, brak takich obszarów lub niemożność ich wskazania cechuje aż 73,4% badanych.

Wykres 105. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z pracownikami szkół i placówek objętych wsparciem; n=26

Wśród pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2 również zdecydowanie dominuje przekonanie o adekwatności i wystarczalności zakresu interwencji. Aż 77% badanych nie dostrzega, albo nie jest w stanie wskazać, form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie.

Dodatkowym potwierdzeniem pozytywnej ogólnej oceny wsparcia w Poddziałaniu 3.3.2 jest fakt, iż beneficjent projektu realizowanego w tym Poddziałaniu nie dostrzegł żadnych istotnych problemów związanych z jego realizacją.

Ocena wpływu wsparcia realizowanego w Działaniu 4.1 na kształtowanie sieci szkół zawodowych w województwie i poprawę jakości kształcenia w tych szkołach

Działanie 4.1 stanowi element interwencji w obszarze edukacji zawodowej, który dotyczy wsparcia infrastrukturalnego współfinansowanego ze środków EFRR. Celem szczegółowym Działania 4.1 jest zapewnienie oferty kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym dostosowanej do potrzeb gospodarki. Projekty dofinansowane w Działaniu 4.1 składają się na przedsięwzięcie strategiczne pn.: „Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnego rynków pracy” określone w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie aktywności zawodowej i społecznej „Aktywni Pomorzanie”. Istotnym elementem wdrażania interwencji w Działaniu 4.1 były koncepcje dotyczące szkolnictwa zawodowego, które musiały identyfikować potrzebę realizacji na danym obszarze wsparcia przewidzianego w Działaniu 4.1.

Należy także podkreślić, że w sposobie wdrażania Działania 4.1 przewidziano jego ścisłe powiązanie z interwencją w obszarze edukacji zawodowej realizowaną w oparciu o współfinansowanie z EFS w Poddziałaniu 3.3.1. Innymi słowy, dofinansowanie działań infrastrukturalnych było możliwe jedynie przy jednoczesnej realizacji przedsięwzięcia w Poddziałaniu 3.3.1.

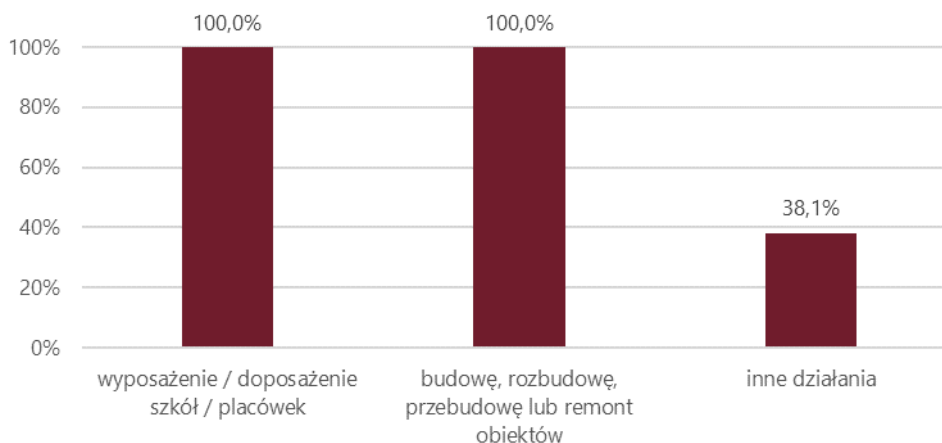
Wsparcie w Poddziałaniu 4.1 zostało udzielone w ramach jednego konkursu przeprowadzonego w 2016 roku.

Nim przejdziemy do szczegółowej oceny wsparcia należy wskazać, iż analizą w ramach ewaluowanej interwencji w Poddziałaniu 4.1 objęto 23 projekty o łącznej wartości 308,6 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE na kwotę 227,6 mln PLN. Większość projektów realizowana była przez samorzady szczebla powiatowego, dotyczyły one wszystkich powiatów województwa. Wsparcie w ramach tych projektów trafiło do 70 szkół i placówek kształcenia zawodowego.

Charakterystyka podjętych działań i osiągniętych efektów

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące form wsparcia zastosowanych w Działaniu 4.1.

Wykres 106. Zakres wsparcia w ramach projektów Działania 4.1



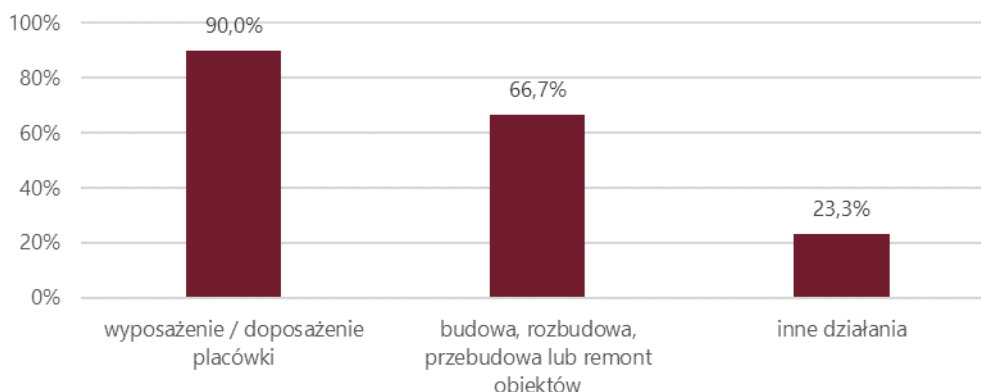
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21

Struktura form wsparcia w ramach interwencji współfinansowanej ze środków EFRR jest znacznie bardziej uproszczona niż miało to miejsce w ramach EFS. Spośród dwóch wyodrębnionych rodzajów dofinansowanych działań (tj. wyposażenia / doposażenia szkół / placówek oraz budowy, rozbudowy, przebudowy lub remontu obiektów) wszyscy beneficjenci potwierdzili ich zastosowanie w swoich przedsięwzięciach. Sytuację tę ocenić należy zdecydowanie pozytywnie, gdyż świadczy ona o tym, że realizowane projekty cechowała kompleksowość, w ramach której przewidziano dwa rodzaje działań, które łącznie składają się na pełne przygotowanie infrastrukturalne placówki kształcenia zawodowego, tj.: przygotowanie obiektu oraz jego wyposażenie.

Dodatkowo, w ponad jednej trzeciej projektów (38,1%) realizowane były inne działania. Beneficjenci proszeni o doprecyzowanie charakteru tych działań wskazali we wszystkich wypadkach, że oprócz dwóch ww. rodzajów działań zrealizowano – w ramach instrumentu elastyczności (cross-financingu) – wsparcie doskonalące w obszarze rozwoju kwalifikacji zawodowych, co pozwoliło na wprowadzenie do projektów elementu wspomaganie rozwoju kształcenia ustawicznego.

Identyfikacja działań realizowanych w ramach projektów Działania 4.1 została także przeprowadzona w odniesieniu do szkół i placówek objętych wsparciem.

Wykres 107. Realizowane w szkołach działania w ramach projektów Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=30; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Choć w przypadku badania dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem żadna z dwóch analizowanych kategorii działań nie otrzymała kompletu wskazań, to jednak profil przedsięwzięć realizowanych w Działaniu 4.1, który wyłania się z powyższych danych jest tożsamy z tym, który zidentyfikowano na podstawie danych uzyskanych od beneficjentów. Zdecydowanie dominuje komponent wyposażeniowo-doposażeniowy (dotyczący 90% badanych podmiotów), wspomagany w większości szkół i placówek (66,7%) działaniami w zakresie budowy, rozbudowy, przebudowy lub remontu obiektów. Pozostałe działania wykraczające poza ww. formy były realizowane w blisko 1/4 projektów (23,3%).

W analizie przeprowadzono także doprecyzowanie form wsparcia w Działaniu 4.1, które przeprowadzono na podstawie zapisów wniosków o dofinansowanie. Poniżej przedstawiono szczegółową kategoryzację w ramach poszczególnych rodzajów działań:

- **Rodzaj innego zakupionego wyposażenia szkół.** W ramach Działania 4.1 jako „inne zakupione wyposażenie” zidentyfikowane zostały w projektach tylko tablice informacyjne, które wystąpiły w 17% projektów.
- **Rodzaj zakupionego wyposażenia pracowni.** Inaczej niż w przypadku wyposażenia szkół, sytuacja kreuje się, jeśli chodzi o zakupione wyposażenie pracowni. Ponad połowa (61%) projektów zapewniała wyposażenie potrzebne do prowadzenia zajęć z branży kluczowej ICT i elektronika. Jednocześnie mniej niż połowa projektów zapewniała sprzęt wymagany do prowadzenia zajęć z branży kluczowej transport, logistyka i motoryzacja (48%) oraz turystyka, sport i rekreacja (39%).
- **Rodzaj zakupionych pomocy dydaktycznych.** W Działaniu 4.1 zapewniane również były pomoce dydaktyczne, które stanowiły dodatkowe wsparcie dla pracowni, np. podręczniki czy oprogramowanie. Tego rodzaju pomoce były kupowane zdecydowanie rzadziej niż sprzęt do pracowni – najczęściej były to

pomoce dydaktyczne dla zajęć z branży kluczowej transport, logistyka i motoryzacja (13%).

- **Rodzaj infrastruktury objętej budową, rozbudową, przebudową lub remontem.** W ramach Działania 4.1 spośród prac budowlanych/rozbudowy/przebudowy/remontu najczęściej prowadzone były prace związane z dostosowywaniem przestrzeni placówek do potrzeb osób z niepełnosprawnościami – ponad połowa (65%) projektów zakładała takie wsparcie. W następnej kolejności, ponad połowa mniej (26%) projektów zawierała element remontu części wspólnych placówek, np. szatni czy kuchni.

Jeśli chodzi o efekty bezpośrednie projektów realizowanych w Działaniu 4.1, to są ściśle powiązane z – doposażeniowo-wyposażeniowym oraz budowlanym – charakterem działań. W tym pierwszym przypadku beneficjenci wskazywali przede wszystkim na korzyści z tego rodzaju działań dotyczące: poprawy jakości kształcenia poprzez zapewnienie dostępności nowoczesnego sprzętu i pomocy dydaktycznych, zwiększenia atrakcyjności procesu kształcenia w danym podmiocie, dostosowania profilu kształcenia do potrzeb rynkowych. Jeśli chodzi o komponent budowlany przedsięwzięć (budowa, rozbudowa, przebudowa lub remont obiektów) to korzyściami z nim związanymi były – w opinii beneficjentów – najczęściej: podniesienie jakości kształcenia, stworzenie warunków do nabywania umiejętności praktycznych, zwiększenie dostępności kształcenia zawodowego dla osób z niepełnosprawnością.

Co się natomiast tyczy przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem w ramach Działania 4.1, to w ich opinii najważniejszymi korzyściami płynącymi z pomocy związanej z doposażeniem / wyposażeniem szkoły były: poprawa jakości kształcenia poprzez zapewnienie dostępności nowoczesnego sprzętu i pomocy dydaktycznych, zapewnienie uczniom dostępu do sprzętu i technologii faktycznie wykorzystywanych w danej branży / zawodzie, zwiększenie atrakcyjności procesu kształcenia w danym podmiocie, zwiększenie znaczenia praktycznej nauki zawodu w całym procesie dydaktycznym, poprawa wyników egzaminów zawodowych. Jeśli chodzi o komponent budowlany przedsięwzięć (budowa, rozbudowa, przebudowa lub remont obiektów) to korzyściami z nim związanymi były – w opinii kadry zarządzającej szkołami i placówkami objętymi wsparciem w Działaniu 4.1 – najczęściej: podniesienie jakości kształcenia, stworzenie warunków do nabywania umiejętności praktycznych, stworzenie możliwości prowadzenie nowych form praktycznej nauki zawodu, zwiększenie dostępności kształcenia zawodowego dla osób z niepełnosprawnością.

W przedsięwzięciach mogły być także uzyskiwane efekty o charakterze dodatkowym odnoszące się do, odpowiednio: poszerzenia oferty kursów zawodowych dla osób dorosłych (w tym: kwalifikacyjnych kursów zawodowych i kursów umiejętności

zawodowych) oraz zwiększenia możliwości potwierdzania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. O to, czy taka sytuacja miała miejsce w ewaluowanych przedsięwzięciach zapytano zarówno realizatorów projektów, jak i dyrektorów szkół i placówek objętych pomocą.

Wykres 108. Uzyskiwanie dodatkowych efektów w projektach Działania 4.1

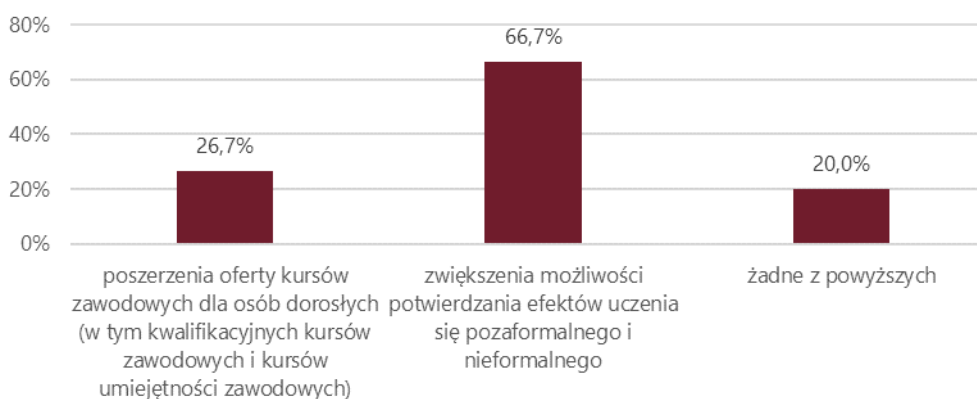


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=9; pytanie zadawane beneficjentom projektów zakończonych

Jeśli chodzi o wskazane efekty dodatkowe, to w przypadku zwiększenia możliwości potwierdzania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, to spośród 9 beneficjentów, którzy udzielali odpowiedzi na przedmiotowe pytanie, 4 potwierdziło wystąpienie rzeczonoego efektu. Z kolei w odniesieniu efektu poszerzenia oferty kursów zawodowych dla osób dorosłych (w tym: kwalifikacyjnych kursów zawodowych i kursów umiejętności zawodowych) jego potwierdzenie dotyczy 3 projektów.

O występowanie obu efektów zapytano także przedstawicieli szkół i placówek objętych wsparciem.

Wykres 109. Uzyskiwanie przez szkoły dodatkowych efektów w projektach Działania 4.1

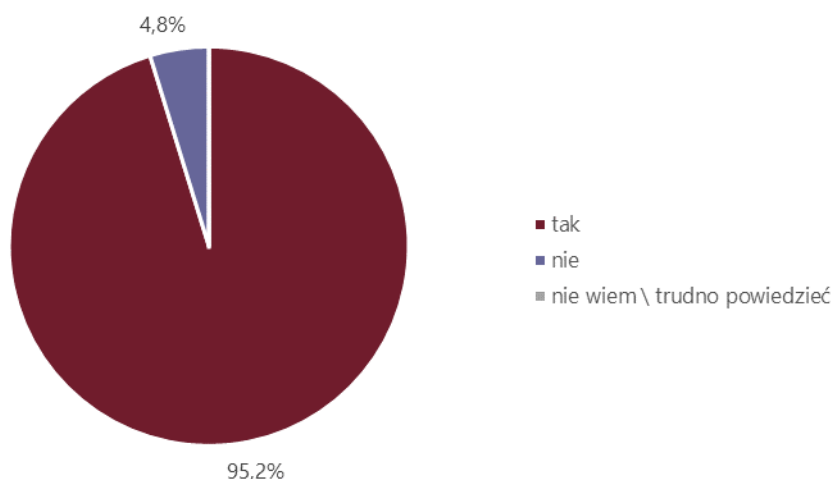


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=30; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Dyrektorzy szkół i placówek objętych wsparciem potwierdzili przede wszystkim wystąpienie efektu zwiększenia możliwości potwierdzania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego – taki rezultat wsparcia w ramach Działania 4.1 dotyczy 2/3 podmiotów (66,7% wskazań). Natomiast jeśli chodzi o poszerzenie oferty kursów zawodowych dla osób dorosłych (w tym: kwalifikacyjnych kursów zawodowych i kursów umiejętności zawodowych), to jego występowanie dotyczy nieco ponad 1/4 szkół i placówek objętych wsparciem (26,7%).

Biorąc pod uwagę specyfikę wsparcia w Działaniu 4.1 weryfikacji poddano także kwestię uwzględnienia potrzeb osób z niepełnosprawnością w infrastrukturze tworzonej / modernizowanej.

Wykres 110. Uwzględnianie potrzeb osób z niepełnosprawnością w infrastrukturze tworzonej / modernizowanej w ramach projektów Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21; pytanie zadawane beneficjentom, którzy zadeklarowali „budowę, rozbudowę, przebudowę lub remont obiektów”

W zdecydowanej większości przedsięwzięć (95,2%) zostały uwzględnione potrzeby osób z niepełnosprawnością w infrastrukturze tworzonej / modernizowanej w ramach wsparcia otrzymanego w Działaniu 4.1. Choć ta dominacja jest bardzo wyraźna, to jednak w blisko co dwudziestym projekcie (4,8% wskazań), wspomniane działania nie miały miejsca. Podkreślić przy tym należy, że jedyny konkurs odnoszący się do Działania 4.1 został przeprowadzony jeszcze przed wejściem w życie ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, która zaczęła obowiązywać w 2019 roku, nakładając na podmioty publiczne obowiązek uwzględniania w swoich działaniach kwestii dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, w tym: dostępności architektonicznej. Uwzględniając więc ówczesny kontekst prawny zidentyfikowany odsetek uznać należy tym bardziej za bardzo wysoki.

Wykres 111. Uwzględnianie potrzeb osób z niepełnosprawnością w tworzonej / modernizowanej w ramach projektów Działania 4.1 infrastrukturze szkół



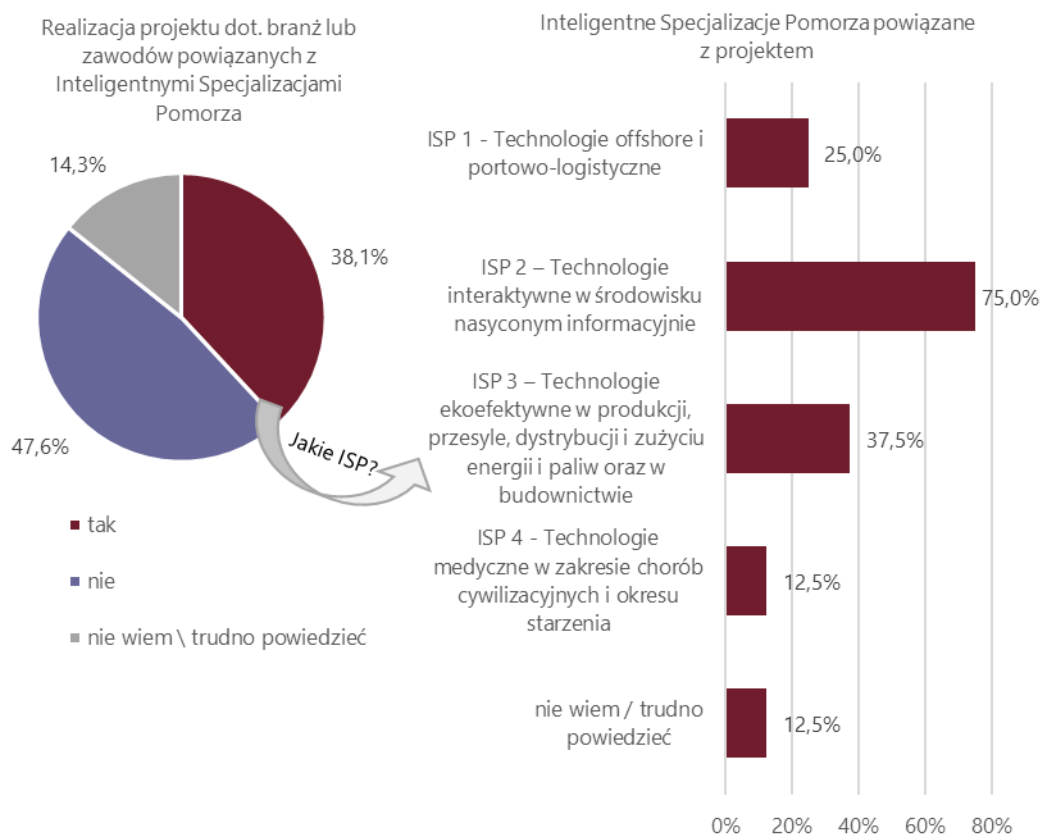
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=20; pytanie zadawane respondentom, którzy wskazali na modernizację / tworzenie nowej infrastruktury

W przypadku deklaracji dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem w Działaniu 4.1 odsetek wskazań potwierdzających uwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnością w tworzonej / modernizowanej w ramach projektów infrastruktury szkół nadal jest bardzo wysoki (80%), choć nieco niższy niż miało to miejsce na poziomie projektowym. Z kolei 15% respondentów jednoznacznie wskazało, że w działaniach infrastrukturalnych dotyczących ich podmiotu uwzględnianie potrzeb osób z niepełnosprawnością w tworzonej modernizowanej w ramach projektów infrastruktury nie miało miejsca.

Choć zidentyfikowany odsetek szkół i placówek, w których uwzględniono potrzeby osób z niepełnosprawnością w kontekście przedsięwzięcia podejmowanego w Działaniu 4.1 uznać można za wysoki, to jednak należałoby oczekiwać, by dostępność architektoniczna miała charakter powszechny i dotyczyła wszystkich podmiotów. W chwili obecnej (oraz w przyszłym okresie finansowania) nie ma jednak potrzeby podejmowania żadnych dodatkowych działań, które byłyby zorientowane na osiągnięcie takiego efektu, skoro – jak wspomniano wcześniej – aktualnie mamy do czynienia z obowiązkiem prawnym w tym zakresie.

Analogicznie jak miało to miejsce w przypadku Działania 3.3, również i w ramach Działania 4.1 przeprowadzono identyfikację skali uwzględniania w realizowanych przedsięwzięciach ewentualnego powiązania z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza.

Wykres 112. Realizacja projektów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza w ramach Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; realizacja projektów powiązanych z ISP - n=21, wskazanie ISP – n=8; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W nieco ponad jednej trzeciej projektów (38,1%) potwierdzono, że realizowane przedsięwzięcie było powiązane z branżami lub zawodami powiązanymi z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza. W blisko połowie projektów (47,6%) takie powiązanie nie wystąpiło.

Jeśli chodzi o to, z jakimi ISP powiązane były projekty Działania 4.1, to – podobnie jak miało to miejsce w przypadku Działania 3.3 – dominują branże: technologii interaktywnych w środowisku nasyconym informacyjnie (75%), technologii efektywnych w produkcji, przesył, dystrybucji i zużyciu energii i paliw oraz w budownictwie (37,5%) oraz technologii offshore i portowo-logistycznych (25%).

Specyficznym aspektem wdrażania w RPO WP interwencji w obszarze edukacji zawodowej było wprowadzenie mechanizmu powiązania interwencji współfinansowanej z EFRR ze wsparciem opartym o finansowanie z EFS. W ramach tego mechanizmu przyjęto, że w ramach Działania 4.1 będą wspierane przedsięwzięcia powiązane z działaniami dotyczącymi jakości szkolnictwa zawodowego, które otrzymały dofinansowanie w Poddziałaniu 3.3.1.

Realizatorów projektów w Działaniu 4.1 poproszono o wskazanie, jakie korzyści przyniosła realizacja ich przedsięwzięcia w formule zintegrowanej. Wśród deklarowanych korzyści dominowały przede wszystkim: zapewnienie różnym kategoriom interesariuszy kompleksowego wsparcia, poprawa jakości kształcenia zawodowego, szersze włączenie lokalnych pracodawców w działania projektowe, zwiększenie skuteczności kierunkowania wsparcia w obszarze edukacji zawodowej, zapewnienie optymalnego wykorzystania infrastruktury utworzonej / rozbudowanej w ramach projektu (zarówno dzięki odpowiedniemu przygotowaniu kadry dydaktycznej, jak i późniejsze prowadzenie zajęć w ramach utworzonej / rozbudowanej infrastruktury).

Warto przy tym zwrócić uwagę na kwestię sygnalizowaną w badaniu jakościowym, gdzie zaakcentowano specyfikę realizacji przedsięwzięć zintegrowanych w obszarze edukacji (w relacji do np. rewitalizacji czy integracji społecznej). W przypadku projektów edukacyjnych nie było sztywnego, przyczynowo-skutkowego, powiązania komponentów projektu współfinansowanych z, odpowiednio: EFRR i EFS. Innymi słowy, nawet w przypadku, gdy np. projekt zaplanowany do realizacji w Działaniu 4.1 generował określone opóźnienia nie uniemożliwiało to realizacji działań współfinansowanych ze środków EFS, z tym, że te ostatnie były realizowane w oparciu o już istniejącą, posiadaną przez szkołę lub placówkę, infrastrukturę. Dzięki temu nie występowało zjawisko wzajemnego blokowania realizacji zadań składających się na całość przedsięwzięcia zintegrowanego.

Na potrzeby określenia efektów wsparcia w ramach Działania 4.1 przeprowadzono także analizę z wykorzystaniem metody kontrfaktycznej. W ramach metody podwójnej różnicy porównana została sytuacja szkół branżowych I stopnia objętych wsparciem w ramach projektów Działania 4.1 oraz szkół nieobjętych wsparciem najbardziej podobnych pod względem poziomu prowadzonego kształcenia, wielkości placówki, rodzaj miejscowości, w której siedzibę ma placówka - miasto / wieś, które stanowią grupę kontrolną. Analizą nie mogły zostać objęte technika / szkoły branżowe II stopnia ze względu na brak możliwości dobrania adekwatnej grupy kontrolnej. Szkół branżowych II stopnia nieobjętych wsparciem jest za mało, aby dobór mógł zostać przeprowadzony.

Ze względu na braki w danych dla szkół grupy kontrolnej za 2015 i 2012 r. w zakresie wyników egzaminów zawodowych oraz wyposażenia szkół możliwe było dokonanie analiz dot. liczby kierunków kształcenia oraz kwalifikacji nauczycieli.

Tabela 24. Wyniki analiz w ramach Metody podwójnej różnicy dla Działania 4.1

Zmienna	Grupa kontrolna	Szkoły wsparte w ramach Działania 4.1	Podwójna różnica (DiD)
Liczba kierunków kształcenia 2015	7,50	10,22	-
Liczba kierunków kształcenia 2020	11,67	11,11	-
Liczba kierunków kształcenia zmiana	4,17	0,89	-3,28
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych 2015	0,53	0,54	-
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych 2020	0,51	0,64	-
Udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych zmiana	-0,02	0,10	0,12
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje 2015	0,01	0,14	-
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje 2020	0,02	0,19	-
Udział nauczycieli podnoszących kwalifikacje zmiana	0,02	0,05	0,03

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO

W 2015 r. w szkołach grupy eksperymentalnej średnia liczba kierunków kształcenia wynosiła 7,50, a w szkołach objętych wsparciem było to 10,22 kierunku. W okresie 2015-2020 w obu grupach miał miejsce wzrost liczby kierunków kształcenia, lecz w grupie kontrolnej był on znacznie wyższy niż w grupie eksperymentalnej. Uzyskana wartość podwójnej różnicy nie wskazuje więc na występowanie efektu interwencji w tym zakresie.

Biorąc pod uwagę udział nauczycieli dyplomowanych wśród zatrudnionych w 2015 r. mamy do czynienia z nieco podobną sytuacją w grupie szkół objętych wsparciem i w grupie kontrolnej – stanowili oni 53-54%. W analizowanym okresie czasu w grupie kontrolnej miał miejsce spadek udziału nauczycieli dyplomowanych o 2 p.proc. natomiast w grupie eksperymentalnej miał miejsce wzrost o 10 p.proc. W związku z powyższym wsparcie przyczyniło się do wzrostu odsetka nauczycieli dyplomowanych o 12%.

W 2015 r. w szkołach grupy kontrolnej podnosił swoje kwalifikacje 1% nauczycieli, natomiast w szkołach objętych wsparciem było to 14%. W okresie 2015-2020 w szkołach nieobjętych wsparciem miał miejsce wzrost odsetka nauczycieli podnoszących kwalifikacje o 3 p.proc., a w szkołach objętych wsparciem odsetek ten wzrósł o 5 p.proc. W konsekwencji mamy do czynienia z podwójną różnicą – wsparcie przyczyniło się do wzrostu odsetka nauczycieli podnoszących kwalifikacje o 3%.

Podsumowując wyniki powyższej analizy stwierdzić należy, że oddziaływanie ewaluowanej interwencji wystąpiło w dwóch spośród trzech analizowanych wymiarów. Po pierwsze, nastąpiło wzmocnienie potencjału kadrowego rozumiane jako udział nauczycieli dyplomowanych w ogólnej liczbie nauczycieli. Stało się to przy spadku udziału tej

kategorii w placówkach nieobjętych wsparciem. Te ostatnie podmioty gorzej radzą więc sobie z jednym z kluczowych problemów kształcenia zawodowego, czyli zapewnieniem odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Po drugie, szkoły i placówki korzystające ze wsparcia w ramach Działania 4.1 cechuje większa aktywność w procesie doskonalenia zawodowego kadry nauczycielskiej. Co istotne, ta aktywność była już znacznie bardziej intensywna w pierwszym momencie pomiaru, a dzięki interwencji z Działania 4.1 ta intensywność uległa dalszemu wzmocnieniu w porównaniu ze szkołami i placówkami nieobjętymi wsparciem.

Efekt interwencji nie wystąpił w przypadku wymiaru oceny, jakim jest liczba kierunków kształcenia. Okazuje się, że w szkołach nieobjętych wsparciem występuje wyraźnie dynamika zmian pod tym względem. Pamiętać jednak należy, że zwiększenie liczby kierunków kształcenia nie stanowiło celu interwencji, była nim za to racjonalizacja sieci szkół i placówek kształcenia zawodowego. Jednocześnie, nie można zapominać o tym, że założeniem wsparcia było jego ukierunkowanie na te podmioty, które kształcą w branżach kluczowych na poziomie lokalnym i/lub regionalnym i zapewniają ofertę kształcenia adekwatną do potrzeb firm z tych branż. W tym kontekście, wynik analizy kontrfaktycznej może świadczyć o trafności zastosowanego ukierunkowania. Skoro w przypadku szkół i placówek nieobjętych wsparciem większa jest dynamika zmian dotyczących kierunków kształcenia, to może to świadczyć o tym, że podmioty te nadal szukają takiego obszaru, w którym będą w stanie przyciągnąć odpowiednią liczbę uczniów zainteresowanych kształceniem w danym obszarze, a jednocześnie to kształcenie będzie trafne w kontekście potrzeb sektora przedsiębiorstw. Z kolei szkoły i placówki korzystające z pomocy w Działaniu 4.1 – których profil kształcenia został oceniony pozytywnie na etapie planowania koncepcji projektowych – odczuwają mniejszą presję na „przebranżowienie”, ponieważ ich aktualna oferta jest zgodna z zapotrzebowaniem rynkowym.

Realizacja założonych celów

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Działania 4.1, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Działania 4.1, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące postępu rzeczowego Działania 4.1, które uwzględniają zarówno rzeczywistą (zrealizowana wartość wskaźnika), jak i

szacunkową (planowana do realizacji wartość wskaźnika w trwających przedsięwzięciach) wartość osiągniętą poszczególnych wskaźników produktu i rezultatu monitorowanych w ramach ewaluowanej interwencji dotyczącej edukacji zawodowej.

Tabela 25. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 4.1

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
rezultatu	Liczba uczniów korzystających ze wspartych obiektów infrastruktury jednostek organizacyjnych systemu oświaty	15 000	17 593	8 629	117,3%	57,5%
produktu	Liczba obiektów infrastruktury jednostek organizacyjnych systemu oświaty (RW)	70	81	52	115,7%	74,3%
produktu	Potencjał objętej wsparciem infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi lub infrastruktury edukacyjnej (CI 35)	23 465	26 542	18 895	113,1%	80,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

Jeśli chodzi o Działanie 4.1, to aktualnie w żadnym z trzech monitorowanych wskaźników nie mamy do czynienia z osiągnięciem ich wartości docelowej, ale jednocześnie w odniesieniu do wszystkich trzech mierników szacowana wartość realizacji wskazuje, że założenia Programu odnoszące się do tych wskaźników zostaną zrealizowane.

W poniższej tabeli przedstawiono – bazujące na opiniach beneficjentów – dane dotyczące wpływu poszczególnych czynników na poziom efektów w projektach z Działania 4.1.

Tabela 26. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach z Działania 4.1

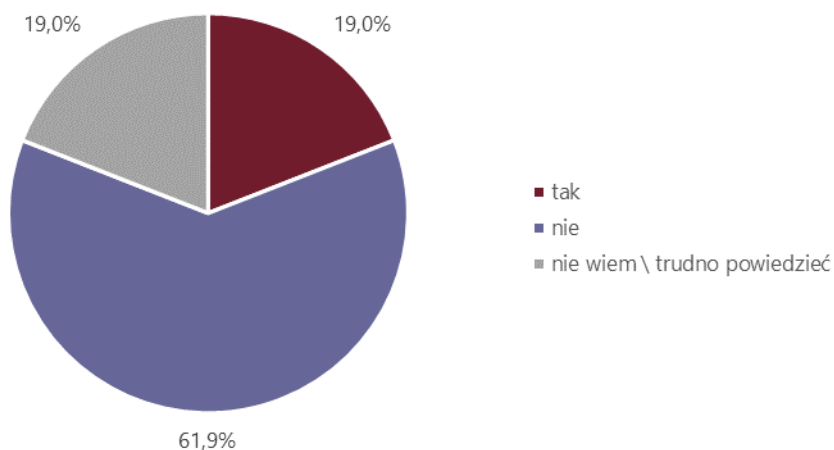
	negatywny wpływ	brak istotnego wpływu	pozytywny wpływ	nie wiem \ trudno powiedzieć	nie dotyczy
Wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu	61,9%	23,8%	0,0%	14,3%	0,0%
Pandemia COVID-19	57,1%	14,3%	0,0%	4,8%	23,8%
Skala biurokracji w trakcie realizacji projektu	33,3%	38,1%	0,0%	28,6%	0,0%
Wydarzenia losowe	28,6%	38,1%	0,0%	14,3%	19,0%
Zastosowanie zamówień publicznych w projekcie	28,6%	33,3%	4,8%	33,3%	0,0%
Częstość zmian interpretacji/wytycznych dotyczących projektów finansowanych z funduszy unijnych	28,6%	47,6%	0,0%	14,3%	9,5%
Realność pierwotnych założeń w zakresie skali efektów – skala efektów przeszacowania lub niedoszacowania	19,0%	38,1%	23,8%	19,0%	0,0%
Zmiany w przepisach prawa	19,0%	52,4%	4,8%	23,8%	0,0%
Sytuacja zdrowotna uczestników projektów	19,0%	42,9%	4,8%	9,5%	23,8%
Ilość posiadanych środków na wkład własny,	19,0%	14,3%	47,6%	19,0%	0,0%
Sytuacja na rynku pracy	14,3%	42,9%	9,5%	14,3%	19,0%
Szybkość dokonywania płatności ze strony instytucji finansującej projekt	14,3%	19,0%	47,6%	14,3%	4,8%
Przebieg współpracy z wykonawcami	14,3%	23,8%	52,4%	9,5%	0,0%
Moment czasowy podpisywania umowy projektu	9,5%	57,1%	9,5%	23,8%	0,0%
Problemy z okresowym rozliczaniem projektu	9,5%	66,7%	0,0%	14,3%	9,5%
Wiek uczestników projektów	4,8%	57,1%	14,3%	9,5%	14,3%
Charakter wytycznych Instytucji Zarządzającej (dokumentów przygotowanych przez Urząd, charakteryzujących system wdrażania RPO)	4,8%	28,6%	23,8%	33,3%	9,5%
Płynność finansowa Państwa organizacji	4,8%	19,0%	52,4%	14,3%	9,5%
Stopień trudności pozyskania pozwoleń i innych wymagań związanych z realizacją projektu	4,8%	76,2%	0,0%	9,5%	9,5%
Zmiany w krajowej polityce społecznej (między innymi Program 500+)	4,8%	42,9%	0,0%	9,5%	42,9%
Ilość osób zaangażowana w realizację projektu	0,0%	14,3%	76,2%	9,5%	0,0%
Wielkość grupy potencjalnych odbiorców wsparcia	0,0%	47,6%	19,0%	19,0%	14,3%
Poziom zapotrzebowania na pomoc wśród potencjalnych odbiorców wsparcia	0,0%	38,1%	23,8%	23,8%	14,3%
Posiadana zdolność kredytowa	0,0%	19,0%	9,5%	38,1%	33,3%
Poziom kwalifikacji personelu projektu	0,0%	9,5%	85,7%	4,8%	0,0%
Przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu (IZ / IP)	0,0%	4,8%	85,7%	4,8%	4,8%
Przebieg współpracy z partnerami	0,0%	14,3%	19,0%	4,8%	61,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Czynnikami o najsilniej identyfikowanym wpływie pozytywnym okazały się być w Działaniu 4.1: poziom kwalifikacji personelu projektu, przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami urzędu oraz ilość osób zaangażowana w realizację projektu. Z kolei najczęściej na negatywne oddziaływanie beneficjenci wskazywali w odniesieniu do takich czynników jak: wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu oraz pandemia COVID-19.

Dodatkowo, beneficjentów poproszono o wskazanie, czy w ich projektach występowały problemy w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników projektowych. Dane dotyczące tej kwestii przedstawiono poniżej.

Wykres 113. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach z Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21; pytanie zadawane beneficjentom, którzy podpisali umowy o dofinansowanie przed 30.06.2021 r.

Zdecydowanie dominuje (61,9% wskazań) sytuacja niewystępowania problemów w realizacji założonych wartości docelowych wskaźników projektowych. Z kolei, jeśli chodzi o te mniej liczne przypadki zagrożenia w realizacji założonych wartości docelowych wskaźników w przypadku Działania 4.1, to najczęściej dotyczyły one trudności w znalezieniu wykonawców określonych prac w ramach realizowanej inwestycji, czy też znaczącego wzrostu kosztów dotyczących planowanej inwestycji.

W celu oceny wpływu poszczególnych czynników na poziom realizacji celów szczegółowych Działania 4.1 przeprowadzona została analiza zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego. Został on obliczony poprzez ujęcie wartości wskaźników projektowych jako udziału w wartości docelowej ustalonej dla danego wskaźnika w Działaniu 4.1. Udziały uzyskane dla poszczególnych wskaźników zostały uśrednione dla poszczególnych projektów. Pozwoliło to na uzyskanie zunifikowanej informacji, jaką część zaplanowanych w programie efektów realizuje dany projekt, innymi słowy jak duży jest jej wkład w realizację celów Działania 4.1. Im wyższa wartość analizowanego wskaźnika, tym wkład ten jest wyższy.

Za pomocą technik analizy statystycznej zweryfikowany został wpływ poszczególnych czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego obliczonego w opisany wyżej sposób. Za wartość graniczną współczynników, której przekroczenie oznacza występowanie istotnego wpływu danego czynnika na skalę wkładu w realizację

celów Działania 4.1 przyjęto 0,2. Wyniki analizy w odniesieniu do Poddziałania 4.1 przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 27. Charakter wpływu czynników na zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 4.1

Czynnik	Miara wpływu	Charakter wpływu
rok rozpoczęcia realizacji	rho Spermiana	⇒
typ obszaru realizacji	rho Spermiana	↑
wielkość projektu (mierzona wartością projektu)	rho Spermiana	↑
liczba zastosowanych form wsparcia	rho Spermiana	-
forma prawna beneficjenta	epsilon-kwadrat	⇒
realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19	r Glassa	↑
realizacja projektu w partnerstwie	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz uczniów	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci/uczniów niepełnosprawnych	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz nauczycieli	r Glassa	-
realizacja projektu na rzecz dzieci \ uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	r Glassa	-
przewodzenie doskonaleni kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	r Glassa	-
stosowanie zindywidualizowanych formy wsparcia dzieci	r Glassa	-
realizacja projektu dotyczącego branż lub zawodów powiazanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza	r Glassa	⇒
występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartosci docelowych wskaźników	r Glassa	⇒
występowanie wpływu pandemii COVID-19 sposób i zakres realizacji projektu	r Glassa	⇒
wyępowanie problemów na etapie naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków	r Glassa	-
wyępowanie problemów na etapie oceny projektów	r Glassa	-
wyępowanie problemów na etapie zawierania umów o dofinansowanie	r Glassa	-
wyępowanie problemów na etapie realizacji działań projektowych	r Glassa	-
wyępowanie problemów na etapie rozliczania projektów / składanie wniosków o płatność	r Glassa	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami oraz danych SL2014 ↑ - pozytywny wpływ, ↓ - negatywny wpływ, ⇒ - brak wpływu, „ - ” – brak możliwości przeprowadzenia analizy

W efekcie przeprowadzonej analizy zidentyfikowano 3 czynniki mające istotny wpływ na rzeczony poziom wkładu projektów w realizację celu Działania 4.1:

- typ obszaru realizacji, który ma wpływ pozytywny – im większa wielkość miejscowości, na terenie której realizowany był projekt, tym większy wkład projektu w realizację celu Działania,

- wielkość projektu (mierzona wartością projektu), której wpływ jest pozytywny – im większy projekt, tym większy ma wkład w realizację celu Działania,
- realizacja projektu w czasie pandemii COVID-19, która miała wpływ pozytywny, co oznacza większy wkład w realizację celu Działania w projektach realizowanych w czasie pandemii.

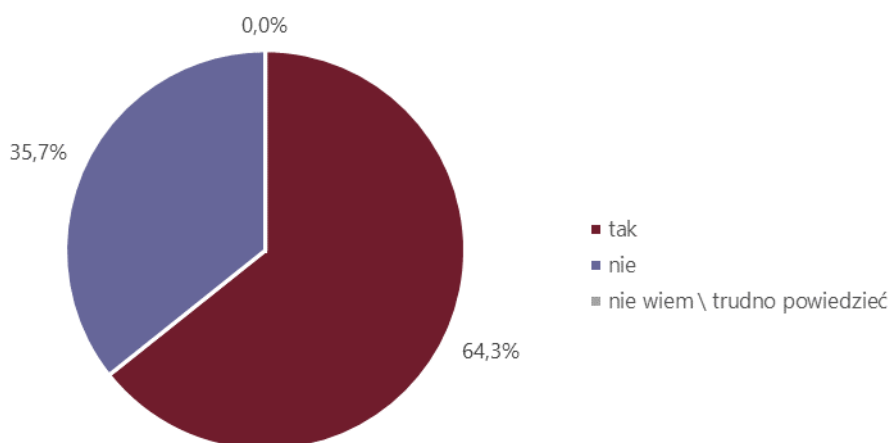
Trwałość wsparcia

W przypadku Działania 4.1 nie mamy do czynienia z sytuacją charakterystyczną dla interwencji współfinansowanej ze środków EFS, gdzie swoistymi „nośnikami” trwałości byli uczestnicy projektów, przede wszystkim nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu. Z drugiej jednak strony, infrastrukturalny charakter przedsięwzięć w Działaniu 4.1 można postrzegać jako wzmacniający aspekt trwałości efektów projektów. Dodatkowo, w badaniu podkreślano zapewnienie trwałości efektów działań infrastrukturalnych poprzez kierunkowanie wsparcia do branż kluczowych, które mają potencjał rozwojowy w dłuższej perspektywie czasowej. Nie oznacza to jednak braku zagrożeń dla trwałości efektów wsparcia infrastrukturalnego – tutaj wskazywano przede wszystkim na zagrożenie trwałości efektów wsparcia współfinansowanego ze środków EFRR poprzez ewentualne zużywanie się sprzętu i infrastruktury,

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące oddziaływania pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów z Działania 4.1.

Wykres 114. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów z Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=14; pytanie zadawane beneficjentom projektów realizowanych w czasie pandemii COVID-19 w Polsce

Jeśli chodzi o projekty Działania 4.1, to oddziaływanie kryzysu pandemicznego dotyczy większości przedsięwzięć (64,3%) realizowanych w czasie pandemii COVID-19.

Ze względu na dostępność danych dla projektów współfinansowanych ze środków EFRR dotyczących istotnych zmian wprowadzanych do projektów w trakcie ich realizacji możliwa była dodatkowa analiza związana z identyfikacją oddziaływania kryzysu pandemicznego. W jej ramach dokonano porównawczej oceny projektów realizowanych w czasie pandemii oraz poza okresem pandemii. Okazuje się, że:

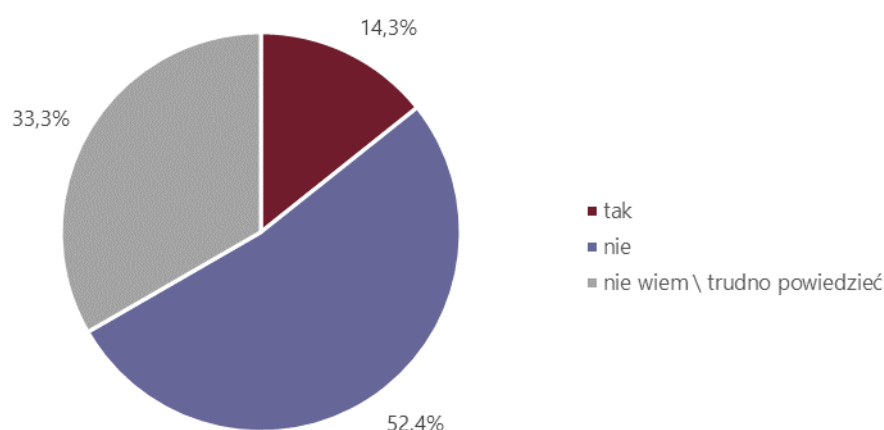
- spośród 2 projektów, w których doszło do obniżenia wartości docelowych wskaźników, oba realizowane były w czasie pandemii,
- spośród 22 projektów, w których przedłużano termin realizacji projektu, 13 było realizowanych w czasie pandemii,
- średni czas przedłużenia terminu realizacji projektu przedsięwzięć prowadzonych w czasie kryzysu pandemicznego wniósł 587 dni wobec 311 dni w przypadku projektów realizowanych poza okresem pandemii COVID-19.

Zauważalna jest więc prawidłowość polegająca na wystąpieniu relatywnie większej skali modyfikacji projektowych w przypadku tych przedsięwzięć Działania 4.1, których czas realizacji przypadł na okres występowania pandemii COVID-19 w Polsce.

Ogólna ocena wsparcia

Wśród poszczególnych kategorii interesariuszy wsparcia realizowanego w Działaniu 4.1 mamy do czynienia z generalnie pozytywną ogólną oceną interwencji. Jeśli chodzi o ewentualne luki w dostępnym wsparciu, to na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące tej kwestii w odniesieniu do beneficjentów.

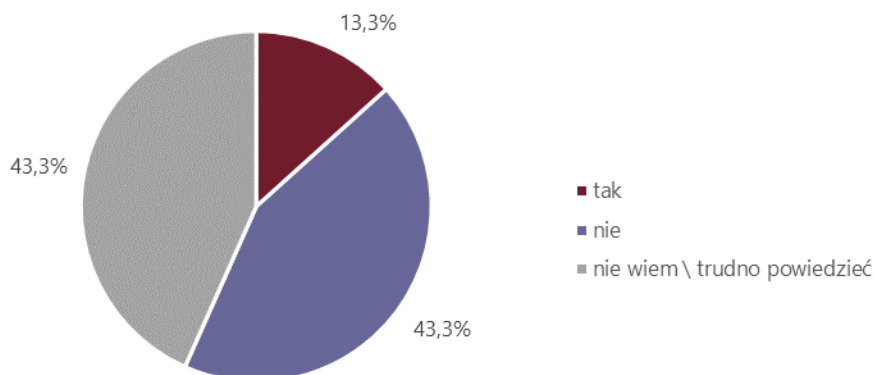
Wykres 115. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów z Działania 4.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego lub w których wsparcie było za mało dostępne



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21

Tylko 14,3% beneficjentów dostrzega ewentualne braki w interwencji realizowanej w Działaniu 4.1. Aż 85,7% badanych takich luk nie dostrzega lub nie jest w stanie ich wskazać.

Wykres 116. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Działania 4.1

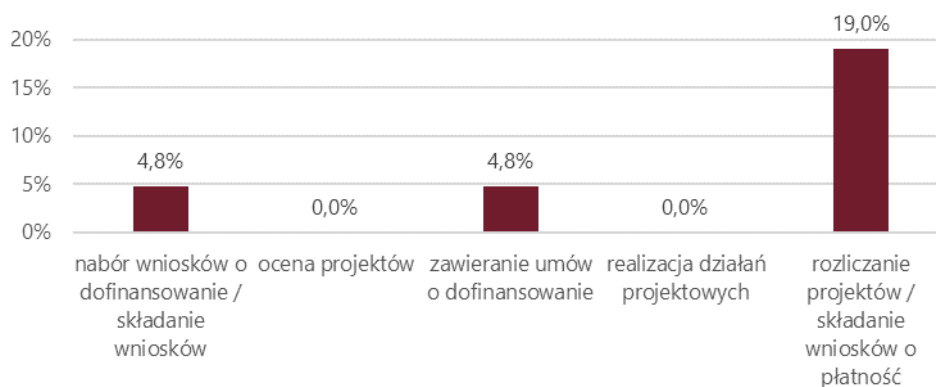


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI z dyrektorami szkół i placówek objętych wsparciem, n=30

W przypadku dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem w Działaniu 4.1 odsetek wskazań potwierdzających występowanie ewentualnych braków w zakresie omawianej interwencji okazał się jeszcze mniejszy i wyniósł tylko 13,3%. Aż 86,6% respondentów oceniło natomiast pozytywnie adekwatność i wystarczalność interwencji lub nie było wskazać ewentualnych jej braków.

Dodatkowym aspektem ogólnej oceny wsparcia jest ewentualne występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów.

Wykres 117. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów z Działania 4.1



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania Mixed-mode z beneficjentami; n=21

Jak wynika z powyższych danych, skala dostrzegania problemów dotyczących projektów Działania 4.1 jest relatywnie niewielka i stosunkowo największa na etapie rozliczania projektów / składania wniosków o płatność. Jeśli chodzi o konkretne problemy identyfikowane przez beneficjentów, to były to przede wszystkim: ograniczona dostępność wsparcia dla mniejszych podmiotów, spoza sektora publicznego, długi czas oczekiwania na podpisanie umowy o dofinansowanie, zbyt mała liczba osób zaangażowanych w proces rozliczania projektu, długi czas weryfikacji wniosków o płatność.

Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia zawodowego

W niniejszej – zamykającej podrozdział poświęcony ocenie interwencji realizowanej w ramach Działań 3.3 i 4.1 która dotyczy edukacji zawodowej – przedstawiono najważniejsze rekomendacje wdrożeniowe dla perspektywy finansowej 2021-2027. Rekomendacje przygotowano z uwzględnieniem wyników oceny eksperckiej wyników przeprowadzonych analiz oraz propozycji zgłaszanych przez poszczególne kategorie uczestników badania (z uwzględnieniem kwestii możliwości i celowości wdrożenia postulowanych rozwiązań w ramach Funduszy Europejskich dla Pomorza 2021-2027). Zakres formułowanych rekomendacji odpowiada treści pytań badawczych odnoszących się do komponentu rekomendacyjnego ewaluacji i dotyczy: zakresu interwencji w ramach FEP; ewentualnych działań wspomagających, które mogłyby zwiększyć efekty przewidzianego zakresu interwencji w FEP; rozwiązań stosowanych w ramach RPO WP, które należałoby wykorzystać na potrzeby perspektywy finansowej 2021-2027; preferencji projektowych.

Przedstawienie konkretnych rekomendacji wdrożeniowych poprzedzone zostanie swoistą „inwentaryzacją” czynników, które będą determinowały wsparcie w zakresie jakości kształcenia zawodowego w perspektywie finansowej 2021-2027. Czynniki te stanowią istotny kontekst dla formułowanych zaleceń, zarówno w aspekcie ich dyskontowania (czynniki oddziałujące pozytywnie), jak i niwelowania (czynniki oddziałujące negatywnie).

Jeśli chodzi o najważniejsze czynniki, które będą w perspektywie finansowej 2021-2027 oddziaływać na obszar edukacji zawodowej i determinować wsparcie w tym obszarze, to wskazać należy przede wszystkim na:

- utrzymujące się niedoinwestowanie systemu edukacji zawodowej,
- zwiększanie się zainteresowania kształceniem zawodowym,
- rosnąca presja na unowocześnianie procesu kształcenia w ramach systemu edukacji zawodowej,

- potencjalnie mniejszy potencjał absorpcyjny jednostek samorządu terytorialnego w początkowym okresie wdrażania FEP,
- potencjalne oddziaływanie różnego rodzaju kryzysów i przesileń (politycznych, zdrowotnych, gospodarczych) na funkcjonowanie systemu edukacji,

Co się tyczy form wsparcia w obszarze edukacji zawodowej, których uwzględnienie w przyszłej perspektywie finansowej jest najbardziej pożądane z punktu widzenia poszczególnych kategorii interesariuszy, to były one identyfikowane zarówno w ramach badań ilościowych, jak i jakościowych. W ramach badań ilościowych sformułowane przez poszczególne grupy badanych postulaty dotyczące obszarów pomocy, na które powinien być w przyszłości położony największy nacisk, przedstawiono poniżej:

- **Beneficjenci** – zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych, wyposażenie pracowni szkolnych, wzmacnianie współpracy z sektorem przedsiębiorstw (m.in. poprzez staże i praktyki oraz rozwijanie formuły klas patronackich), doskonalenie zawodowe uczniów i nauczycieli, doradztwo zawodowe, doskonalenie zawodowe w ramach kształcenia ustawicznego.
- **Przedstawiciele kadry zarządzającej szkołami i placówkami kształcenia zawodowego** – zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych, wyposażenie pracowni szkolnych, wzmacnianie współpracy z sektorem przedsiębiorstw (m.in. poprzez staże i praktyki oraz rozwijanie formuły klas patronackich), doskonalenie zawodowe uczniów i nauczycieli, doskonalenie zawodowe w ramach kształcenia ustawicznego.
- **Pracownicy szkół i placówek kształcenia zawodowego** – doskonalenie zawodowe nauczycieli (w zakresie nauczanych przedmiotów zawodowych oraz metod pracy dydaktycznej), wzmacnianie współpracy z sektorem przedsiębiorstw (m.in. poprzez staże i praktyki, także dla nauczycieli, oraz rozwijanie formuły klas patronackich), zakup sprzętu, pomocy dydaktycznych oraz materiałów zajęciowych.

Uwzględniając całość przeprowadzonych analiz sformułowano konkretne rekomendacje i zalecenia dotyczące zaplanowania w FEP zakresu interwencji dotyczącej edukacji zawodowej i sposobu jej wdrażania. Jeśli chodzi o rekomendacje dotyczące wsparcia edukacji zawodowej, to kluczowe **rekomendacje** obejmują następujące kwestie:

- Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji zawodowej, obejmującego: komponent wyposażeniowy w zakresie sprzętu i pomocy dydaktycznych oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli i uczniów, w tym: w ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami. (**Uzasadnienie:** Całościowa analiza interwencji dotyczącej wsparcia w obszarze edukacji zawodowej

wskazuje, że mamy do czynienia z jej dużą skutecznością i trafnością. Taki stan rzeczy uzasadnia – w przypadku występowania takiej możliwości w przyszłym okresie finansowania – utrzymanie możliwie zbliżonego zakresu wsparcia dotyczącego edukacji zawodowej. Jednocześnie, należy podkreślić, że takie podejście pozostaje spójne z założeniami dotyczącymi wspierania edukacji ogólnej przyjętymi w Regionalnym Programie Strategicznym w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym przewidziano – co do zasady – zbliżony charakter pomocy w obszarze edukacji zawodowej. Odzwierciedleniem tego są również zapisy projektu FEP, gdzie również założono zbliżoną pomoc adresowaną do obszaru edukacji zawodowej).

- Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań w obszarze edukacji zawodowej z działaniami podejmowanymi na poziomie regionalnym w obszarze edukacji wyższej (w szczególności o profilu praktycznym). (**Uzasadnienie:** Niniejsza rekomendacja wpisuje się w podejście zastosowane w ramach Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie edukacji i kapitału społecznego, w którym w sposób całościowy potraktowano podejście do wspomagania rozwoju edukacji. Wdrożenie zaproponowanej rekomendacji pozwoli wzmocnić powiązanie działań w zakresie edukacji zawodowej, na różnych poziomach kształcenia. Wdrożenie niniejszej rekomendacji powinno polegać przynajmniej na zobowiązaniu wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzone powiązanie działań realizowanych w obszarze edukacji zawodowej).
- Dążenie do zwiększenia skali partycypacji sektora przedsiębiorstw w realizacji działań podnoszących jakość edukacji zawodowej poprzez: (1) zwiększenie w realizowanych projektach poziomu finansowania staży i praktyk, (2) rozważenie preferencji w ramach innych obszarów interwencji FEP dla przedsiębiorstw zaangażowanych w realizację projektów w obszarze edukacji zawodowej, (3) podejmowanie współpracy z organizacjami zrzeszającymi przedsiębiorstwa. (**Uzasadnienie:** W prowadzonej analizie kwestia partycypacji sektora przedsiębiorstw we wdrażaniu ewaluowanej interwencji pojawia się w dwóch wymiarach. Po pierwsze, kwestia współpracy z sektorem komercyjnym jest zaakcentowana jako swoisty warunek brzegowy powodzenia interwencji w obszarze kształcenia zawodowego, zarówno w ramach interwencji w RPO WP, jak i w odniesieniu do wsparcia planowanego w FEP. Po drugie, niewystarczające zaangażowanie sektora przedsiębiorstw i problemy z jego skutecznym włączeniem w działania rozwijające system edukacji zawodowej to jeden z kluczowych problemów wszelkiej aktywności mającej na celu poprawę jakości kształcenia

zawodowego. Z tego względu istotne jest wprowadzenie rozwiązań, które byłyby zorientowane na zwiększenie skali partycypacji firm we wdrażaniu interwencji w obszarze kształcenia zawodowego).

- Uwzględnienie w diagnozach przygotowywanych na potrzeby określenia zakresu wsparcia w obszarze edukacji zawodowej w danym powiecie tego, które z dwóch podejść do prowadzenia praktycznej nauki zawodu ma większe uzasadnienie na danym obszarze (uwzględniając przede wszystkim potencjał sektora przedsiębiorstw): (1) nauka w naturalnym środowisku pracy (np. w formule klas patronackich), (2) nauka w tworzonych / doposażonych pracownikach przyszkolnych lub międzyszkolnych. (**Uzasadnienie:** Czynnikiem istotnie zwiększającym skuteczność kształcenia zawodowego jest zapewnienie uczniom tego obszaru edukacji możliwości nabywania wiedzy i kompetencji w środowisku możliwie najbardziej zbliżonym do rzeczywistej środowiska pracy w danym zawodzie / branży. Biorąc to pod uwagę w projektach dotyczących rozwoju edukacji zawodowej należy preferować działania, które umożliwią praktyczną naukę zawodu. Uwzględniając jednak kosztochłonność takiego modelu kształcenia oraz zróżnicowaną sytuację w poszczególnych powiatach, jeśli chodzi np. o gotowość sektora przedsiębiorstw do partycypacji w zapewnieniu możliwości praktycznej nauki zawodu, należy potraktować jako element obligatoryjny dokumentów diagnostycznych dotyczących przedsięwzięć dotyczących edukacji zawodowej kwestii analizy możliwości i ograniczeń zastosowania jednego z dwóch ww. modeli prowadzenia praktycznej nauki zawodu, tak by zapewnić nie tylko możliwie największą skuteczność, ale i efektywność realizowanego wsparcia).

Z kolei, jeśli chodzi o **zalecenia** dotyczące wdrażania interwencji w obszarze edukacji zawodowej w przyszłym okresie finansowania, to rozważyć należy następujące działania:

- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć uwzględniających w procesie podnoszenia jakości edukacji zawodowej komponent doskonalenia zawodowego nauczycieli (z jednoczesnym uwzględnieniem w procesie oceny wniosków o dofinansowanie kwestii spójności ww. zadań projektowych, tj. przekładania się procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli na podniesienie jakości edukacji zawodowej).
- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć zorientowanych na przygotowanie osób z doświadczeniem migracji do prowadzenia edukacji zawodowej.
- Wprowadzenie preferencji projektowych dla przedsięwzięć, w których podnoszenie jakości edukacji zawodowej uwzględnia także kwestie związane z zagadnieniami klimatycznymi i wdrażaniem rozwiązań z zakresu gospodarki cyrkularnej.

- Zapewnienie dostępności wsparcia w zakresie rozwoju kwalifikacji rynkowych, przy jednoczesnym rozważeniu uproszczonej ścieżki dla udzielania wsparcia w tym zakresie (np. poprzez formułę grantową realizowaną w ramach ogólnowojejewódzkiego projektu systemowego).
- W przypadku wsparcia realizowanego w formie doradztwa edukacyjno-zawodowego: (a) położenie nacisku na odpowiednie przygotowanie doradców wewnątrzszkolnych, (b) włączenie w proces świadczenia doradztwa edukacyjno-zawodowego ekspertów spoza środowiska edukacyjnego.
- W przypadku dostępności wsparcia kierowanego do uczniów szczególnie zdolnych koncentracja na zindywidualizowanych formach pomocy, ze szczególnym uwzględnieniem tutoringu akademickiego oraz stypendiów celowych.

OCENA WPŁYWU RPO WP NA JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA O PROFILU PRAKTYCZNYM NA POMORSKICH UCZELNIACH (PI 10A)

W poniższej części raportu przedstawiono wyniki analiz odnoszących się do ewaluowanej interwencji w zakresie rozwoju edukacji zawodowej na poziomie wyższym, która wdrażana była w ramach Działania 4.2 „Infrastruktura uczelni prowadzących kształcenie o profilu praktycznym”. W ramach poszczególnych elementów dokonano analizy interwencji dotyczącej edukacji zawodowej na poziomie wyższym w aspekcie: charakterystyki podjętych działań i osiągniętych efektów; realizacji założonych celów; trafności i efektywności preferencji projektowych; wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów; ogólnej oceny wsparcia; rekomendacji wdrożeniowych dla perspektywy finansowej 2021-2027.

Celem Działania 4.2 jest zapewnienie dostosowania oferty kształcenia zawodowego na poziomie wyższym do potrzeb gospodarki. Interwencja została skierowana na uruchamianie lub poprawę istniejącej oferty i programów kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym na potrzeby gospodarki. Istotnym założeniem realizowanej interwencji była kompleksowość przedsięwzięć, przy jednoczesnym ich oparciu o diagnozę sytuacji na subregionalnych rynkach pracy. Wymogiem realizowanych działań infrastrukturalnych było uwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

Interwencja w ramach Działania 4.2 była wdrażana poprzez jeden konkurs prowadzony w 2016 roku. W ramach Działania 4.2 wsparto realizację 6 projektów o łącznej wartości 106,1 mln PLN, które zostały dofinansowane ze środków UE w kwocie 74,0 mln PLN. W momencie realizacji badania alokacja Działania 4.2 była wyczerpana. Projekty realizowane były przez pomorskie uczelnie wyższe - Akademię Pomorską w Słupsku (zarówno jako realizator własnego projektu, jak i partner w projekcie Gdańskiego Uniwersytetu

Medycznego), Akademię Morską w Gdyni, Politechnikę Gdańską, Uniwersytet Gdański oraz Gdański Uniwersytet Medyczny.

Charakterystyka podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym

Poniżej przedstawiono całościową charakterystykę podjętych działań i efektów osiągniętych w ramach RPO WP w obszarze edukacji zawodowej na poziomie wyższym. Charakterystyka ta uwzględnia zagadnienia ujęte w pytaniach badawczych odnoszących się do kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym, które dotyczą: działań podjętych w celu poszerzenia i poprawienia jakości oferty w zakresie kształcenia praktycznego na poziomie wyższym; korzyści z wdrożonej interwencji, w tym: korzyści dla rozwoju obszarów Inteligentnych Specjalizacji Pomorza; uwzględnienia w tworzonej / modernizowanej infrastrukturze potrzeb osób z niepełnosprawnością; relacjami z podmiotami tworzącymi partnerstwo projektowe.

W przypadku Działania 4.2 mamy do czynienia z 4 projektami objętymi analizą w oparciu o wyniki badania ankietowego¹⁷. Jeśli chodzi o zakres wsparcia, który był w nich realizowany, to w 3 przedsięwzięciach było to: wyposażenie / doposażenie szkół / placówek. W takiej samej liczbie przedsięwzięć przeprowadzono zadania związane z budową, rozbudową, przebudową lub remontem obiektów. W 1 przedsięwzięciu zrealizowane zadania infrastrukturalne uzupełniono także o element dostosowania programu studiów do wymagań lokalnego rynku pracy.

Analiza charakterystyki działań projektowych zawartej we wnioskach o dofinansowanie potwierdziła, że ww. formy wsparcia mają charakter dominujący, jeśli analiza obejmie całość projektów realizowanych w Działaniu 4.2. Dodatkowo, w oparciu o zapisy wniosków o dofinansowanie możliwe było doprecyzowanie kategorii działań realizowanych w ramach poszczególnych form wsparcia. W rezultacie stwierdzić należy, że w ramach Działania 4.2 dominowały następujące kategorie działań:

- **Rodzaj infrastruktury objętej budową, rozbudową, przebudową lub remontem.** W Działaniu 4.2 kilka projektów zakładało dostosowanie przestrzeni placówki kształcenia do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Udogodnienia te stanowiły mimo niewielkiej liczebności najliczniejszą kategorię wsparcia. Poza tą formą pomocy w projektach pojawił się również remont części wspólnych placówek (kuchni, szatni, etc.).

¹⁷ W dalszej analizie wyniki badania ankietowego dotyczące 4 projektów uzupełniane są analizą na podstawie informacji zawartych we wnioskach o dofinansowanie, które dotyczą już wszystkich 6 projektów realizowanych w Działaniu 4.2.

- **Rodzaj zakupionego wyposażenia pracowni.** Prawie każda zakładana kategoria wyposażenia pracowni, będąca jednocześnie kierunkiem studiów (np. sprzęt potrzebny do zajęć z dietetyki lub matematyki) pojawiała się w projektach Działania 4.2 tylko raz. Wyjątek stanowi tutaj wyposażenie pracowni fizjoterapeutycznej, który pojawił się dwukrotnie.

By w jeszcze większym stopniu doprecyzować charakterystykę przedsięwzięć realizowanych w ramach Działania 4.2 przeprowadzono analizę zapisów wniosków o dofinansowanie dotyczących szczegółowych celów przedsięwzięć. Beneficjenci koncentrowali się w swoich projektach na takich kwestiach jak: dostosowanie profilu kształcenia do potrzeb rynku pracy (w tym: uruchomienie nowych kierunków kształcenia, takich jak: inżynieria i technologie nośników energii; informatyka o profilu praktycznym; przemysł farmaceutyczny i kosmetyczny; ew. podejmowane były działania w odniesieniu do istniejących kierunków kształcenia, które związane były z modyfikacją programu kształcenia lub wprowadzeniem nowych specjalizacji), zapewnienie odpowiedniej jakości infrastruktury i wyposażenia na potrzeby kształcenia praktycznego, poprawa dostępności infrastruktury kształcenia zawodowego na szczeblu wyższym, podniesienie praktycznych umiejętności zawodowych kadry dydaktycznej we współpracy z przedsiębiorcami, podniesienie efektywności procesu kształcenia zawodowego, poprawa warunków studiowania (modernizacja / rewitalizacja bazy lokalowej, zapewnienie bazy lokalowej oraz sprzętowej adekwatnej do liczby studentów, zwiększanie ilości zajęć praktycznych prowadzonych w ramach odpowiedniej infrastruktury).

Co się tyczy efektów osiągniętych dzięki działaniom zrealizowanym w konfiguracji scharakteryzowanej powyżej, to w odniesieniu do wszystkich 4 projektów objętych analizą bazującą na wynikach badania ankietowego udało się – w odczuciu beneficjentów – osiągnąć efekt w postaci poprawy jakości oferty kształcenia praktycznego szkół wyższych. Poprawa ta polegała m.in. na: stworzeniu całkowicie nowego lub modyfikacji istniejącego programu nauczania we współpracy z przedstawicielami sektora przedsiębiorstw, unowocześnieniu procesu kształcenia (dzięki nowoczesnemu wyposażeniu laboratoriów dydaktycznych), optymalizacji warunków do współpracy z podmiotami komercyjnymi. Natomiast w 3 przypadkach nastąpiło poszerzenie oferty kształcenia praktycznego szkół wyższych. Polegało ono przede wszystkim na: wprowadzeniu nowego kierunku studiów o profilu praktycznym (we współpracy z otoczeniem gospodarczym), uruchomieniu nowych specjalności kształcenia praktycznego na istniejących kierunkach studiów.

Osiągnięte dzięki ewaluowanym projektom efekty identyfikowano także przez pryzmat korzyści dla procesu kształcenia i osób kształcących się, jakie zostały osiągnięte dzięki realizacji dwóch ww. rodzajów działań. W przypadku budowy, rozbudowy, przebudowy lub remontu obiektów korzyści dotyczyły przede wszystkim: prowadzenia procesu dydaktycznego w nowoczesnym budynku i dobrze wyposażonych salach, poprawy

warunków kształcenia, zwiększenia całościowej atrakcyjności określonego kierunku studiów i/lub całej uczelni, zwiększenia bezpieczeństwa prowadzonych zajęć oraz stworzenia warunków do możliwości prowadzenia kształcenia we współpracy z pracodawcami. Z kolei korzyści dla procesu kształcenia i osób kształcących się wynikające z działań w zakresie wyposażenia / doposażenia szkół / placówek to gł.: kształcenie się w dobrych warunkach i z wykorzystaniem nowoczesnego sprzętu, nawiązanie ściślejszej współpracy z przedsiębiorcami, nabywanie przez studentów kwalifikacji o dużej wartości rynkowej.

W odniesieniu do kwestii korzyści płynących ze zrealizowanej interwencji beneficjentów poproszono także o określenie, jakich korzyści dla szkół wyższych i ich studentów należy się spodziewać w perspektywie najbliższych kilku lat w wyniku poszerzenia / poprawy jakości oferty kształcenia praktycznego w tych szkołach dzięki projektom Działania 4.2. Respondenci wskazywali tutaj przede wszystkim na: stworzenie mechanizmu współpracy z pracodawcami, co zapewni możliwość ciągłego dostosowywania procesu kształcenia do potrzeb rynku; lepsze przygotowanie studentów do funkcjonowania na rynku pracy; zwiększenie liczby studentów; zwiększenie stopnia zatrudnialności absolwentów przy jednoczesnym oferowaniu im bardziej atrakcyjnych ofert pracy.

Powyższe informacje charakteryzujące efekty osiągnięte w projektach objętych analizą w oparciu o wyniki badania ankietowego mają generalne potwierdzenie także w zapisach dot. wniosków o dofinansowanie, jeśli chodzi o te efekty, których osiągnięcie planowali realizatorzy projektów. Należy przy tym zauważyć, że wnioskodawcy bardzo mocno akcentowali przede wszystkim kwestię osiągnięcia efektu w postaci dostosowania procesu kształcenia do wymagań rynkowych. Owo dostosowanie odnoszono zarówno do kwestii „miękkich” (odpowiednia modyfikacja treści nauczania, tak by odpowiadały one rzeczonym wymaganiom), jak i infrastrukturalnych (zapewnienie takich warunków nauczania, by nabywane umiejętności praktyczne były adekwatne wobec aktualnego zapotrzebowania rynkowego). Warto przy tym zwrócić uwagę, że beneficjenci planując działania projektowe oraz identyfikując planowane efekty w aspekcie powiązania procesu kształcenia z wymaganiami gospodarki nie przyjmowali perspektywy krótko- i średniookresowej (dot. np. doraźnego zapotrzebowania ze strony konkretnych przedsiębiorstw w regionie). W koncepcjach projektowych widoczna jest perspektywa szersza i długookresowa, czego przejawem jest np. odnoszenie się do trendów: technologicznych (rozwój określonych technologii, np. w zakresie telemedycyny, czy technologii informatycznych, a w konsekwencji konieczność ich uwzględnienia w procesie kształcenia), gospodarczych (zmiana struktury gospodarki i wzrost znaczenia usług, np. w branży medycznej i turystycznej), czy społeczno-demograficznych (skutkujących np. rozwojem tzw. „srebrnej gospodarki”).

Kolejnym aspektem analizy w ramach niniejszej części jest kwestia powiązania projektów realizowanych w ramach Działania 4.2 z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza. W 3 spośród 4 analizowanych projektów potwierdzono, że realizowany projekt dotyczył branż lub zawodów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza. Jeśli chodzi o to, z jakimi ISP występowało rzeczne powiązanie, to każdy z projektów odnosił się tylko do 1 i to innej ISP. Ostatecznie mówić możemy o skierowaniu wsparcia w obszary tematyczne odpowiadające: technologiom offshore i portowo-logistycznym, technologiom interaktywnym w środowisku nasyconym informacyjnie, technologiom efektywnym w produkcji, przesyłach, dystrybucji i zużyciu energii i paliw oraz w budownictwie.

Kwestia zgodności projektów Działania 4.2 z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza została także potwierdzona w wynikach analizy bazującej na zapisach wniosków o dofinansowanie. Biorąc pod uwagę, że projekty były oceniane pod kątem kryterium dotyczącego wpisywania się w ISP, wszyscy wnioskodawcy odnosili się w swoich koncepcjach projektowych do tej kwestii, potwierdzając zgodność z tym elementem. Najczęściej zgodność ta była zapewniona poprzez określonego rodzaju profile i kierunki kształcenia.

Należy przy tym zwrócić uwagę, że – uwzględniając zapisy wniosków o dofinansowanie projektów wspartych w Działaniu 4.2 – wykazywanie zgodności poszczególnych przedsięwzięć z ISP nie miało charakteru deklaratywnego i związanego tylko z koniecznością spełnienia obowiązujących kryteriów wyboru projektów. Wnioskodawcy przedstawiali bardzo szczegółowe uzasadnienia dla wpisywania się swoich projektów w poszczególne ISP, a część z nich była zresztą sygnatariuszami Porozumień na rzecz Inteligentnych Specjalizacji Pomorza. Co więcej, wnioskodawcy wskazywali na różne formy współpracy z przedsiębiorstwami reprezentującymi poszczególne ISP. Zresztą w kontekście relacji beneficjentów z sektorem przedsiębiorstw należy podkreślić, że rola tych ostatnich była w projektach bardzo mocno akcentowana, zarówno jeśli chodzi o ogólne uwzględnianie potrzeb rynkowych w podejmowanych działaniach, jak i kooperację z konkretnymi firmami oraz włączanie ich w proces opracowywania lub modyfikacji treści nauczania.

W ramach identyfikacji działań projektowych podejmowanych w przedsięwzięciach Działania 4.2 przeprowadzono także analizę odnoszącą się do uwzględnienia w nich potrzeb osób z niepełnosprawnością. Jeśli chodzi o wyniki badania ankietowego, to w przypadku wszystkich 3 przedsięwzięć Działania 4.2, które obejmowały tworzenie lub modernizację infrastruktury kształcenia zawodowego na szczeblu wyższym beneficjenci potwierdzili uwzględnienie w ramach tworzonej / modernizowanej infrastruktury potrzeb osób z niepełnosprawnością. Analizę uwzględniania w projektach potrzeb osób z niepełnosprawnością przeprowadzono także w oparciu o charakterystykę koncepcji

projektowych zawartą we wnioskach o dofinansowanie. Projektodawcy realizowali w tym aspekcie takie działania jak: zapewnienie osobom z niepełnosprawnością dostępu do obiektów dydaktycznych uczelni, zapewnienie dostępności infrastruktury bibliotecznej dla osób z niepełnosprawnością, uwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnością (gł. ruchową) w ramach podejmowanych działań dotyczących infrastruktury stanowiącej przedmiot dofinansowanego przedsięwzięcia.

Ostatnia kwestia poddana analizie w ramach oceny interwencji wdrażanej w Działaniu 4.2 dotyczy współpracy partnerskiej. Beneficjenta realizującego przedsięwzięcie partnerskie poproszono w badaniu ankietowym o wskazanie, czego dotyczyła ewentualna współpraca z partnerami po zakończeniu projektu¹⁸. Choć przedmiotowe przedsięwzięcie jeszcze trwa, to potwierdzono kontynuację kontaktów z pracodawcami branży technologicznej, z którymi współpracowano w ramach projektu, które obejmowały takie wspólne działania jak: prowadzenie zajęć i specjalistycznych wykładów, mentoring informatycznych projektów studenckich). Czynnikiem, które przyczyniły się do utrzymania partnerskiej kooperacji były przede wszystkim: sformalizowanie wcześniejszych relacji z sektorem przedsiębiorstw, co pozwoliło pogłębić wcześniejsze formy wspólnych działań pomiędzy uczelnią, a przedsiębiorstwami.

W aspekcie charakterystyki działań podejmowanych w Działaniu 4.2 oraz identyfikacji ich efektów, w badaniu jakościowym zwracano uwagę na relatywnie dużą trwałość efektów udzielonego wsparcia, co wynika z faktu ciągłego wykorzystania wspartej infrastruktury w procesie kształcenia kadr. Zwracano także uwagę, że w przypadku tego rodzaju interwencji nie było znaczącego problemu z dostosowaniem się do zastosowanego profilowania branżowego, które bazowało na kierunkach wskazanych w Inteligentnych Specjalizacjach Pomorza. Wskazywano, że w przypadku podmiotów kształcenia zawodowego na poziomie wyższym dostosowanie się do takich warunków brzegowych interwencji było nawet łatwiejsze niż w kształceniu zawodowym na poziomie ponadpodstawowym, gdzie nie zawsze możliwe jest ścisłe powiązanie kierunków nauczania / zawodów z określonymi ISP.

Podsumowując powyższą analizę, stwierdzić należy, że realizowane w ewaluowanych projektach wsparcie może trwać podstawę rozwoju kształcenia o profilu praktycznym w regionie. Potwierdzeniem tego wniosku jest – po pierwsze – charakter zrealizowanych działań, które odnoszą się do kompleksowych przedsięwzięć o charakterze infrastrukturalnym, w przypadku których znaczenie ma nowoczesność, a przynajmniej aktualność, wdrażanych rozwiązań. Po drugie, swoistym gwarantem trwałego

¹⁸ Zagadnienie to nie mogło być poddane analizie w oparciu o dane z wniosków o dofinansowanie, gdyż dotyczy opinii na temat sytuacji w trakcie lub po zakończeniu realizacji projektu.

oddziaływania na funkcjonowanie kształcenia o profilu praktycznym w regionie jest oparcie działań projektowych o wyniki diagnoz, które wykraczają poza perspektywę krótko- i średniookresową. Po trzecie wreszcie, analiza projektów Działania 4.2 potwierdza, że ich realizatorzy prowadzą ścisłą kooperację z sektorem przedsiębiorstw (nie tylko w ramach analizowanych przedsięwzięć, ale w odniesieniu do nich również), co jest czynnikiem niezbędnym do tego, by w przyszłości podejmować dalsze działania, które będą np. dotyczyć określonych modyfikacji treści nauczania lub sposobów wykorzystywania bazy lokalowej i sprzętowej, które powstały w efekcie wsparcia z Działania 4.2.

Realizacja założonych celów RPO WP w obszarze kształcenia o profile praktycznym na poziomie wyższym

W poprzedniej części dokonano identyfikacji i oceny działań i efektów dotyczących Działania 4.2, częściowo odnosząc zidentyfikowane efekty do celów szczegółowych ewaluowanej interwencji. Pamiętać jednak należy, że realizacja założeń interwencji może być dokonana także poprzez odniesienie do wskaźników (produktu i rezultatu), które charakteryzują postęp rzeczowy interwencji. Poniżej przedstawiono wyniki analizy odnoszącej się do poziomu realizacji założonych celów Działania 4.2, które zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników produktu i rezultatu, wraz z określeniem czynników oddziałujących na realizację celów i osiągnięcie określonych efektów w projektach.

Tabela 28. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 4.2

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
rezultatu	Liczba studentów korzystających ze wspartych obiektów infrastruktury szkół wyższych	3 000	3 169	2 492	105,6%	83,1%
produktu	Liczba obiektów infrastruktury szkół wyższych	10	17	15	170,0%	150,0%
produktu	Potencjał objętej wsparciem infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi lub infrastruktury	2135	3 523	2 771	165,0%	129,8%

Typ	Nazwa wskaźnika	Wartość docelowa 2023	Szacunkowa realizacja	Rzeczywista realizacja	Szacunkowa realizacja (%)	Rzeczywista realizacja (%)
	edukacyjnej (CI 35)					

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014; stan na dzień 01.03.2022 r.

Z przedstawionych danych wynika, że w Działaniu 4.2 nie występują problemy w realizacji założonych wartości docelowych wskaźników. Jeśli chodzi o realizację szacunkową, to wskazuje ona na przekroczenie założonej wartości docelowej w odniesieniu do wszystkich trzech wskaźników. Z kolei, jeśli chodzi o aktualny rzeczywisty stan realizacji, to założona wartość docelowa nie została osiągnięta jedynie w przypadku wskaźnika rezultatu „Liczba studentów korzystających ze wspartych obiektów infrastruktury szkół wyższych”, gdzie aktualny stan realizacji na dzień 1 marca 2022 roku wyniósł 83,1%.

Potwierdzeniem powyższej konkluzji o braku trudności w realizacji wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 4.2 są także deklaracje samych beneficjentów – żaden z respondentów nie wskazał na występowanie problemów z osiągnięciem założonych w projekcie wartości docelowych wskaźników.

Powyższe dane obrazują ostateczny efekt działań projektowych, jakim jest realizacja założonych celów ujętych w katalogu wskaźników. Sama informacja o skali osiągniętego postępu rzeczowego nie pozwala jednak wnioskować o wpływie różnego rodzaju czynników na efekty działań projektowych. Beneficjentów poproszono w związku z tym o oszacowanie wpływu różnorodnych wskaźników na efekty osiągnięte w projektach. Ze względu na małą liczbę analizowanych projektów mamy do czynienia z dominującą sytuacją braku wskazywania danego czynnika lub jego wskazywaniem przez 1 respondenta. Trudno więc mówić tutaj o wyraźnych tendencjach odnoszących się do oddziaływania poszczególnych czynników. Jeśli chodzi o te kwestie, które dotyczyły – w aspekcie pozytywnym lub negatywnym – większości (a więc co najmniej 3) projektów, to są to: wahania kosztów w stosunku do kosztów zakładanych w budżecie projektu (wpływ negatywny) oraz ilość osób zaangażowana w realizację projektu, poziom kwalifikacji personelu projektu, przebieg współpracy z opiekunem projektu i innymi pracownikami Urzędu i przebieg współpracy z wykonawcami (wpływ pozytywny).

W kontekście realizacji celów interwencji w badaniu jakościowym zwrócono przede wszystkim uwagę na fakt, że choć realizacja założonych wartości docelowych wskaźników nie stanowiła problemu, to jednak udało się to osiągnąć w efekcie zmiany kluczowego założenia wsparcia w Działaniu 4.2. Pierwotnie zakładano bowiem, że interwencja ta będzie kierowana do jednostek kształcenia zawodowego na poziomie wyższym funkcjonujących w ośrodkach subregionalnych. Taki model dystrybucji powiódł się jednak tylko częściowo i w rezultacie projekty w Działaniu 4.2 były także realizowane przez podmioty z głównych ośrodków akademickich regionu. Choć więc zostały wypracowane

określone efekty wsparcia, to jednak w formule odbiegającej od pierwotnych założeń co do terytorialnego kierunku pomocy.

Trafność i efektywność preferencji projektowych stosowanych w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym

W ramach Działania 4.2 przewidziano mechanizmy preferujące projekty: wpisujące się w realizację celów Porozumień na rzecz inteligentnych specjalizacji regionu, wykorzystujące potencjał infrastrukturalny i merytoryczny instytucji otoczenia biznesu (w szczególności infrastrukturę badawczą parków naukowo-technologicznych i inkubatorów przedsiębiorczości) na potrzeby kształcenia o profilu praktycznym, realizowane w ścisłym partnerstwie z pracodawcami/przedsiębiorcami, angażujące do współpracy instytucje wcześniejszych szczebli edukacji (w tym: kształcenia zawodowego), realizowane w ramach współpracy międzyuczelnianej, uzgodnione w ramach Zintegrowanych Porozumień Terytorialnych.

Tak określone preferencje projektowe ocenić należy pozytywnie z kilku powodów. Po pierwsze, pozwalają one na branżowe kierunkowanie interwencji, co w przypadku kształcenia o profilu praktycznym ma szczególne znaczenie, jeśli chodzi o zapewnienie zgodności z potrzebami i potencjałem gospodarki regionalnej. Po drugie, preferencje projektowe odnoszą się do kwestii kooperacji różnych kategorii interesariuszy systemu edukacji zawodowej i gospodarki wojewódzkiej. Po trzecie, w preferencje projektowe wpisany został element koordynacji prowadzonych działań na poziomie ponadlokalnym (poprzez odniesienie do mechanizmu Zintegrowanych Porozumień Terytorialnych), co ma szczególne znaczenie, jeśli weźmiemy pod uwagę, że zasięg oddziaływania placówek kształcenia zawodowego na szczeblu wyższym rzadko kiedy ogranicza się tylko do wymiaru lokalnego. Po czwarte wreszcie, w katalogu preferencji projektowych uwzględniono element współpracy z podmiotami reprezentującymi inne (niższe) poziomy kształcenia. Takie podejście pozwala na zapewnienie spójności nie tylko wdrażanego wsparcia, ale także – w miarę możliwości – całego regionalnego systemu edukacji.

Dodatkowo zastosowano mechanizm kierunkowania terytorialnego, w ramach którego preferowane były projekty zlokalizowane w subregionalnych ośrodkach: Słupsku, Chojnicach / Człuchowie i Kwidzynie. I to właśnie w tym aspekcie zaplanowane preferencje projektowe nie spełniły swojej funkcji w założonym przez IZ zakresie. Z ww. ośrodków tylko w Słupsku doszło do realizacji dwóch przedsięwzięć w ramach Działania 4.2 i w efekcie pozostała część alokacji została wykorzystana przez jednostki akademickie z aglomeracji trójmiejskiej. Należy jednak przy tym zauważyć, że potencjał pozametropolitalnych ośrodków akademickich jest istotnie mniejszy niż potencjał wiodących ośrodków, co musi oddziaływać na ich możliwości absorpcyjne. W tym kontekście pozytywnie ocenić należy sam fakt priorytetowego potraktowania ośrodków

subregionalnych i stworzenie dla nich możliwości dofinansowania swoich przedsięwzięć w ramach Działania 4.2, nawet jeśli ostatecznie większa ich część nie skorzystała z tej możliwości.

Wpływ pandemii COVID-19 na sposób i zakres wdrażania projektów w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym

Szczególnym czynnikiem mogącym oddziaływać na sposób i zakres wdrażania ewaluowanych projektów jest kryzys pandemiczny dotyczący COVID-19. Z wcześniejszych analiz wynika, że wpływ kryzysu pandemicznego na realizację wskaźników projektowych w obszarze edukacji zawodowej właściwie nie występował. Trzeba przy tym podkreślić, że tylko jeden projekt realizowany był w czasie występowania kryzysu pandemicznego w Polsce. Realizatora tego projektu poproszono o określenie, czy pandemia COVID-19 wpłynęła na sposób i zakres wdrażania przedsięwzięcia. Respondent nie potwierdził występowania takiego oddziaływania. Warto przy tym zauważyć, że informacje z wniosków o płatność wskazują na wystąpienie oddziaływania pandemii polegające na konieczności przesunięcia działań przewidzianych w ramach instrumentu elastyczności (cross-financing) na późniejszy termin.

Ze względu na dostępność danych dla projektów współfinansowanych ze środków EFRR dotyczących istotnych zmian wprowadzanych do projektów w trakcie ich realizacji możliwa była dodatkowa analiza związana z identyfikacją oddziaływania kryzysu pandemicznego. W jej ramach dokonano porównawczej oceny projektów realizowanych w czasie pandemii oraz poza okresem pandemii. Okazuje się, że:

- w żadnym z projektów nie doszło do obniżenia wartości docelowych wskaźników,
- spośród 5 projektów, w których przedłużano termin realizacji projektu, 2 były realizowane w czasie pandemii,
- średni czas przedłużenia terminu realizacji projektu przedsięwzięć prowadzonych w czasie kryzysu pandemicznego wniósł 1004 dni wobec 191 dni w przypadku projektów realizowanych poza okresem pandemii COVID-19.

Powyższe dane potwierdzają więc, że wpływ kryzysu pandemicznego na realizację projektów w Działaniu 4.2 nie był znaczący, ograniczając się wyłącznie do ewentualnego wydłużenia terminu realizacji projektu, choć jednocześnie projekty realizowane w czasie pandemii COVID-19 stanowią mniejszość wszystkich przedsięwzięć, w których do takiego wydłużenia dochodziło.

Ogólna ocena wsparcia w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym

Dotychczasowa analiza zawarta w niniejszym podrozdziale odnosiła się do szczegółowych aspektów oceny interwencji realizowanej w ramach Działania 4.2. Część poniższą traktować należy jako podsumowanie wcześniejszych analiz, które jednocześnie stanowi odpowiedź na pytanie badawcze dotyczące oceny zrealizowanych działań w aspekcie stanowienia trwałej podstawy rozwoju kształcenia o profilu praktycznym w regionie oraz braku lub niewystarczającego wymiaru działań, które były pożądane we wspieraniu rozwoju edukacji zawodowej na szczeblu wyższym.

Wnioski z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawniają do sformułowania pozytywnej oceny wsparcia realizowanego w ramach Działania 4.2 dotyczącego edukacji zawodowej na poziomie wyższym. Przemawiają za tym takie m.in. elementy jak:

- osiągnięcie efektów w postaci poprawy jakości oferty kształcenia praktycznego szkół wyższych oraz poszerzenia oferty kształcenia praktycznego szkół wyższych,
- powiązanie przedsięwzięć z kluczowymi dla gospodarki regionalnej branżami określonymi w Inteligentnych Specjalizacjach Pomorza,
- duża skuteczność wsparcia potwierdzona wysokim stopniem realizacji wskaźników produktu i rezultatu odnoszących się do Działania 4.2,
- dostrzeganie przez beneficjentów oddziaływania projektów na przebieg procesu kształcenia i osoby kształcące się w ramach edukacji zawodowej szczebla wyższego,
- relatywnie niewielka skala obciążenia negatywnym wpływem czynników zagrażających realizacji celów projektów, a tym samym – celów interwencji.

Tym samym, mówić możemy o tym, że ewaluowana interwencja dotycząca edukacji zawodowej na poziomie wyższym została – z perspektywy realizatorów projektów – zaprojektowana i wdrożona w sposób możliwie najbardziej optymalny. Nie oznacza to jednak oczywiście, że poszczególni interesariusze nie dostrzegają obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji wyższej o profilu praktycznym lub w których wsparcie było za mało dostępne, bądź też, że w trakcie realizacji ewaluowanych przedsięwzięć nie zauważono określonych słabości i deficytów systemu instytucjonalnego. Obie te kwestie poddano analizie w dalszej części, w pierwszej kolejności dokonując identyfikacji ewentualnych luk w dostępnym zakresie wsparcia (w oparciu o opinie realizatorów projektów). Spośród badanych beneficjentów tylko 1 respondent dostrzegł obszary wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego na poziomie wyższym lub

w których wsparcie było za mało dostępne. Respondent ten wskazał na brak zastosowania instrumentu elastyczności. Podkreślić jednak należy, że w Działaniu 4.2 dopuszczona była możliwość zastosowania instrumentu elastyczności (cross-financingu) pod warunkiem, że jest on niezbędny do realizacji projektu i bezpośrednio z nim powiązany. Zastosowanie tego instrumentu mogło dotyczyć m.in. podnoszenia kwalifikacji kadr dydaktycznych oraz dostosowania programów kształcenia do potrzeb gospodarki (w tym: uzupełnienia o elementy nauczania praktycznego). Odpowiedź respondenta może więc oznaczać, że zastosowania tego instrumentu zabrakło w realizowanym przez niego przedsięwzięciu, np. ze względu na fakt, że nie były spełnione warunki jego zastosowania określone przez IZ RPO WP. Tym samym, skoro tylko ta jedna opinia odnosiła się do wskazania ewentualnych braków w zakresie wsparcia, a jednocześnie jej weryfikacja nie potwierdziła faktycznego braku przywołanego przez beneficjenta elementu, ogólna ocena Działania 4.2 pod kątem wystarczalności i adekwatności przewidzianego zakresu interwencji powinna być jak najbardziej pozytywna. Zresztą potwierdzają to także zapisy wniosków o dofinansowanie. Wynika z nich, że możliwe do realizacji działania (przewidziane w zakresie dofinansowanych projektów) trafnie odzwierciedlają zdiagnozowane problemy i deficyty uczelni prowadzących kształcenie praktyczne. Biorąc pod uwagę rodzaj przewidzianych w Działaniu 4.2 form wsparcia stwierdzić należy, że były one adekwatne wobec faktycznie występujących potrzeb (przede wszystkim dotyczących bazy lokalowej, czy wyposażenia w określonego rodzaju sprzęt).

W ramach ogólnej oceny interwencji wdrażanej w Działaniu 4.2 zidentyfikowano skalę występowania problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów. Przyjęto tutaj perspektywę beneficjentów, gdyż wydaje się ona kluczowa dla oceny stosowanych procedur i rozwiązań instytucjonalnych. Perspektywę IZ również uznać należy za istotną, z tą jednak różnicą, że to właśnie IZ w dużej mierze kształtuje owe procedury i rozwiązania instytucjonalne.

Beneficjenci nie wskazali na występowanie żadnych problemów na etapach: etapu naboru wniosków o dofinansowanie / składania wniosków oraz zawierania umów o dofinansowanie. Jeden respondent wskazał na problemy dotyczące etapu oceny projektów – problemy te dotyczyły one niejasności oceny i rozbudowanych kryteriów wyboru projektów. Po dwóch respondentów wskazało natomiast na występowanie problemów na etapach: realizacji działań projektowych (opóźnienia związane z oczekiwaniem na określone decyzje IZ, zmienność regulacji prawnych, trudności we współpracy z partnerami, wzrost kosztowności działań projektowych) oraz rozliczania projektów / składania wniosków o płatność (długi czas oczekiwania na zatwierdzenie wniosku o płatność, duże obciążenia administracyjne, niespójność postępowania po stronie IZ).

By identyfikacja ewentualnych problemów realizacyjnych nie ograniczała się tylko do beneficjentów uczestniczących w badaniu ankietowym, przeprowadzono także analizę informacji zawartych we wnioskach o płatność, które dotyczyły problemów napotkanych w trakcie realizacji projektu. Generalnie, projektodawcy wskazywali na brak problemów, jeśli już pojawiały się jakieś konkretne kwestie problemowe, to dotyczyły one np.: konieczności wprowadzenia zmian w dokumentacji projektowej dotyczącej prac budowlanych, konieczności przeprowadzenia prac archeologicznych na terenie realizowanej inwestycji, opóźnień prac budowlanych związanych z niekorzystnymi czynnikami atmosferycznymi, długiego czasu oczekiwania na akceptację dokumentacji przetargowej przez IZ, problemów ze skutecznym przeprowadzeniem procedur przetargowych i wyborem wykonawców, trudności w dostawach sprzętu zaplanowanego do zakupu w ramach projektu.

Z kolei uwzględniając wyniki badania jakościowego warto dokonać uzupełnienia wyników ogólnej oceny wsparcia bazującej gł. na opiniach realizatorów projektów. Otóż, w badaniu jakościowym zwrócono uwagę, że skuteczna realizacja Działania 4.2 wymagała rezygnacji z pierwotnego założenia, jakim było skierowanie pomocy do subregionalnych ośrodków akademickich. Potencjał absorpcyjny okazał się w tym przypadku niewystarczający, co wymusiło skierowanie wsparcia także do ośrodków z trójmiejskiej aglomeracji.

Wnioski, zalecenia i rekomendacje dla perspektywy finansowej 2021-2027 w obszarze kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym

W przypadku wsparcia dotyczącego kształcenia o profilu praktycznym na poziomie wyższym mamy do czynienia z sytuacją odmienną niż ta, która dotyczyła wcześniej analizowanych obszarów kształcenia. W odniesieniu do edukacji przedszkolnej, ogólnej i zawodowej projekt FEP przewiduje określonego rodzaju interwencję. Jeśli natomiast chodzi o kształcenie o profilu praktycznym na poziomie wyższym, w przyszłym okresie finansowania nie przewidziano pomocy na poziomie regionalnym. Biorąc pod uwagę, że w problematyce badania jednoznacznie określono, że komponent rekomendacyjny musi uwzględniać zakres wsparcia przewidziany w FEP, ogranicza to możliwość formułowania rekomendacji dotyczących tego właśnie obszaru. Oczywiście, sami beneficjenci wskazywali, jakiego rodzaju wsparcie unijne w dziedzinie kształcenia zawodowego na poziomie wyższym mogłoby być uwzględnione w perspektywie finansowej 2021-2027. Akcentowano w tym przypadku takie kwestie jak: unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej, zakup wyposażenie dydaktycznego, rozwój oferty kształcenia, rozwój kształcenia dualnego (zapewniającego partycypację sektora przedsiębiorstw na adekwatnych warunkach finansowych).

Wskazane powyżej ograniczenie nie musi jednak – i nie powinno – oznaczać całkowitego wyłączenia podmiotów kształcenia wyższego o profilu praktycznym z logiki wsparcia w

FEP, tym bardziej, że podmioty te są istotnym aktorem regionalnego systemu edukacji. W związku z powyższym należy rozważyć:

- Niewyodrębnianie obszaru kształcenia praktycznego na poziomie wyższym jako oddzielnego obszaru interwencji dotyczącej edukacji w FEP. (**Uzasadnienie:** Uzasadnienie dla takiego podejścia związane jest przede wszystkim z koniecznością koncentracji wsparcia w obszarze edukacji na wybranych jej aspektach ze względu na ograniczoną (i mniejszą niż w bieżącym okresie finansowania) pulę środków finansowych, a także z faktem zapewniania wsparcia dla jednostek akademickich w ramach krajowych instrumentów pomocowych).
- Włączenie placówek kształcenia zawodowego na poziomie wyższym we wdrażanie FEP poprzez określone preferencje projektowe w interwencji dot. kształcenia zawodowego i/lub ogólnego, które dotyczyłyby: współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego z podmiotami prowadzącymi edukację wyższą o profilu praktycznym, udostępniania zasobów infrastrukturalno-sprzętowych przez uczelnie o profilu praktycznym szkołom i placówkom kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym, uczestnictwa kadr jednostek prowadzących edukację wyższą o profilu praktycznym w procesie doskonalenia zawodowego uczniów i nauczycieli szkół i placówek edukacji zawodowej. (**Uzasadnienie:** Brak planowanego wsparcia dla podmiotów prowadzących edukację wyższą o profilu praktycznym w FEP nie oznacza oczywiście, że nie są one istotnym interesariuszem systemu kształcenia zawodowego, mającym określonym potencjał merytoryczny, kadrowy i infrastrukturalny. W związku z tym, w ramach wdrażania interwencji dotyczącej edukacji zawodowej na szczeblu ponadpodstawowym uzasadnione jest uwzględnienie możliwości użytecznego zdyskontowania wspomnianego potencjału, co jednocześnie mogłoby podnieść efektywność realizowanej interwencji. Poza tym, zaproponowane rozwiązania pozwalają na wydłużenie okresu trwałości efektów projektów, które były realizowane w oparciu o finansowanie ze środków RPO WP).

Wnioski i rekomendacje

W poniższej tabeli zamieszczono główne wnioski i rekomendacje z przeprowadzonego badania. Zgodnie z oczekiwaniami Zamawiającego wyrażonymi w problematyce badania, formułowanie rekomendacji prowadzone było w ramach kontekstu nakreślonego przez projektu Programu Operacyjnego Fundusze Europejskie dla Pomorza 2021-2027, w którym zawarto założenia odnoszące się do zakresu i sposobu wdrażania interwencji w obszarze edukacji (w niniejszej ewaluacji bazowano na zapisach projektu FEP przyjętego uchwałą Zarządu Województwa Pomorskiego z dnia 15 marca 2022).

Tabela zawiera jedynie najważniejsze propozycje sformułowane przez ewaluatora. Propozycje dodatkowe (mające też bardziej wariantowy charakter i stanowiące swoistą propozycję do rozważenia na różnych etapach wdrażania Programu w przyszłej perspektywie finansowej) zawarto w zasadniczej części raportu nadając im status zaleceń, a nie rekomendacji.

Tabela 29. Tabela wniosków i rekomendacji

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
1.	Całość przeprowadzonych analiz, w tym: uwzględniających opinie różnych kategorii interesariuszy, potwierdzają trafność i użyteczność zrealizowanego wsparcia w obszarze edukacji przedszkolnej. (s. 85-90; 92)	Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej.	Zapewnienie wsparcia w zakresie: tworzenia miejsc wychowania przedszkolnego, poszerzania oferty zajęciowej w ramach edukacji przedszkolnej, doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz kadry zarządzającej placówkami wychowania przedszkolnego.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja
2.	W ramach bieżącego okresu finansowania stosowany był dokument określający standardy realizacji projektów dot. edukacji przedszkolnej, którego użyteczność	Utrzymanie podejścia polegającego na tworzeniu i udostępnianiu wnioskodawcom dokumentu określającego warunki brzegowe realizowanych	Opracowanie dokumentu i nadanie mu określonego statusu poprzez wprowadzenie jednego z następujących rozwiązań: (1) utrzymanie formalnego statusu niniejszego dokumentu i uwzględnianie kwestii realizacji jego zapisów na etapie procedur kontrolnych, (2) nadanie	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Operacyjna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	należy ocenić pozytywnie. (s. 83-84, 92-93)	projektów i doprecyzującego regulacje funkcjonujące na poziomie krajowym.	dokumentowi funkcji swoistego poradnika dla projektodawców.				
3.	W ramach bieżącego okresu finansowania nacisk w obszarze edukacji przedszkolnej położony był na podejmowanie działań związanych z tworzeniem nowych miejsc wychowania przedszkolnego; pozostałe elementy miały w ramach Działania 3.1 charakter towarzyszący. (s. 41; 93-94)	Wprowadzenie rozwiązań umożliwiających realizację przedsięwzięć, w ramach których nie są tworzone nowe miejsca wychowania przedszkolnego.	Rozważenie – w sytuacji, gdy regulacje regionalne i krajowe będą dopuszczać możliwość zawężenia wsparcia tylko do działań w zakresie poprawy jakości edukacji przedszkolnej – przeprowadzenia konkursu, w którym dopuszczalne byłoby dofinansowanie wyłącznie działań w zakresie poprawy jakości edukacji przedszkolnej, a który byłby skierowany do placówek wychowania przedszkolnego, które utrzymały miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach projektów wspartych w RPO WP lub które – na co wskazują wyniki przeprowadzonej diagnozy – dysponują liczbą miejsc wychowania przedszkolnego adekwatną do potrzeb.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
4.	W bieżącym okresie finansowania wsparcie w obszarze edukacji przedszkolnej było skoncentrowane na interwencji współfinansowanej z EFS. W przypadku obszarów o szczególnie niskim poziomie uprzedzskolnienia taki charakter wsparcia może być niewystarczający. (s. 86; 91; 94)	Zapewnienie dostępności wsparcia infrastrukturalnego dotyczącego edukacji przedszkolnej.	Zapewnienie wsparcia z EFRR na rozwój infrastruktury wychowania przedszkolnego skierowanego do jednostek samorządu terytorialnego reprezentujących obszary województwa o szczególnie niskim wskaźniku uprzedzskolnienia.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja
5.	Podjęcie do wdrażania edukacji w regionie wyrażane w dokumentach strategicznych akcentuje kwestię kompleksowości i spójności działań zorientowanych na	Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań podejmowanych na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji przedszkolnej z	Zobowiązanie wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzona spójność działań realizowanych w obszarze edukacji przedszkolnej i	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	poprawę jakości edukacji. Niewystarczające wydają się jednak mechanizmy wiązania zakresu działań realizowanych w obszarze edukacji przedszkolnej z edukacją ogólną. (s. 94-95)	działaniami podejmowanymi na poziomie lokalnym w obszarze poprawy jakości edukacji ogólnej na poziomie podstawowym.	ogólnej na danym obszarze (np. uzupełnienie i pogłębianie wiedzy uczniów i nauczycieli w ramach, planowanie zajęć dla uczniów w sposób uwzględniający wiedzę i kompetencje nabywane w przedsięwzięciach realizowanych na danym obszarze na wcześniejszym etapie edukacji itp.).				
6.	Całość przeprowadzonych analiz, w tym: uwzględniających opinie różnych kategorii interesariuszy, potwierdzają trafność i użyteczność zrealizowanego wsparcia w obszarze edukacji ogólnej. (s. 151-157; 177-179; 181)	Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji ogólnej.	Zapewnienie wsparcia w zakresie: doposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne, poszerzania oferty zajęciowej w ramach edukacji ogólnej, doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkołami i placówkami.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
7.	W bieżącym okresie finansowania interwencja dotycząca edukacji ogólnej została w dużej mierze uruchomiona w początkowym okresie realizacji Programu, poprzez przeprowadzenie jednego konkursu. Planowanie sposobu dystrybucji wsparcia na lata 2021-2027 powinno uwzględniać aktualne okoliczności mogące obniżyć potencjał absorpcyjny organów prowadzących. (s. 142; 157; 181-183)	Zaplanowanie dystrybucji wsparcia w obszarze edukacji ogólnej, by zniwelować negatywne oddziaływanie czynników obniżających potencjał absorpcyjny potencjalnych projektodawców.	Zastosowanie podejścia bazującego na zaplanowaniu dystrybucji wsparcia w obszarze edukacji ogólnej kierowanego w formule konkurencyjnej do organów prowadzących poprzez co najmniej dwa konkursy uruchamiane w określonym odstępie czasowym.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Operacyjna	Edukacja
8.	W ramach planowania interwencji dotyczącej edukacji ogólnej przewidziano w FEP	Zapewnienie w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Zapewnienie wsparcia w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów w oparciu o wybrane formy	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	wsparcie w zakresie edukacji włączającej, co obejmuje m.in. pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Jej wdrażanie może być jednak w istotny sposób uwarunkowane przez relatywnie słabo rozwinięty system pomocy instytucjonalnej oraz niedobór kadr mogących świadczyć tego rodzaju pomoc. (s. 183)	wsparcia o zróżnicowanym – i uwzględniającym potencjalne trudności wdrożeniowe – charakterze.	świadczenia tego rodzaju pomocy spośród trzech głównych podejść do jej świadczenia: (a) wspieranie rozwoju międzyszkolnych placówek realizujących zadania w zakresie diagnostyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, (b) rozwój kompetencji nauczycieli przedmiotowych w zakresie wstępnej diagnostyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz włączania zagadnień dot. zdrowia psychicznego w proces dydaktyczny, (c) zapewnienie nauczycielom przedmiotowym wsparcia doradczego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.				
9.	Podejście do wdrażania edukacji w regionie wyrażane w dokumentach strategicznych akcentuje kwestię kompleksowości i	Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań w obszarze edukacji ogólnej na poziomie podstawowym z	Zobowiązanie wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzona	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	spójności działań zorientowanych na poprawę jakości edukacji. Niewystarczające wydają się jednak mechanizmy wiązania zakresu działań realizowanych w obszarze edukacji ogólnej na poziomie podstawowym z edukacją ogólną na poziomie ponadpodstawowym oraz edukacją zawodową. (s. 183-184)	edukacją ogólną na poziomie ponadpodstawowym oraz edukacją zawodową.	spójność działań realizowanych w obszarze edukacji ogólnej na poziomie podstawowym, edukacji ogólnej na poziomie ponadpodstawowym i edukacji zawodowej na danym obszarze (np. uzupełnienie i pogłębianie wiedzy uczniów i nauczycieli w ramach, planowanie zajęć dla uczniów w sposób uwzględniający wiedzę i kompetencje nabywane w przedsięwzięciach realizowanych na danym obszarze na wcześniejszym etapie edukacji itp.).				
10.	W ramach bieżącego okresu finansowania stosowany był dokument określający standardy realizacji części projektów dot. edukacji ogólnej,	Utrzymanie podejścia polegającego na tworzeniu i udostępnianiu wnioskodawcom dokumentu określającego warunki	Opracowanie dokumentu i nadanie mu określonego statusu poprzez wprowadzenie jednego z następujących rozwiązań: (1) utrzymanie formalnego statusu niniejszego dokumentu i uwzględnianie kwestii realizacji jego	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Operacyjna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	którego użyteczność należy ocenić pozytywnie. (s. 149-150; 184)	brzegowe realizowanych projektów i doprecyzowującego regulacje funkcjonujące na poziomie krajowym.	zapisów na etapie procedur kontrolnych, (2) nadanie dokumentowi funkcji swoistego poradnika dla projektodawców.				
11.	Całość przeprowadzonych analiz, w tym: uwzględniających opinie różnych kategorii interesariuszy, potwierdzają trafność i użyteczność zrealizowanego wsparcia w obszarze edukacji zawodowej. (s. 219-223; 236-238; 254-258)	Utrzymanie – co do zasady – dotychczasowego celu i zakresu interwencji w obszarze edukacji zawodowej.	Zapewnienie wsparcia w zakresie: wyposażenia dotyczącego sprzętu i pomocy dydaktycznych oraz doskonalenia zawodowe nauczycieli i uczniów, w tym: w ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami.	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja
12.	Podjęcie do wdrażania edukacji w regionie wyrażane w dokumentach	Podjęcie działań dotyczących zapewnienia spójności działań w obszarze	Zobowiązanie wnioskodawców do uwzględniania tego aspektu w diagnozach przeprowadzonych na potrzeby opracowywania koncepcji	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	strategicznych akcentuje kwestię kompleksowości i spójności działań zorientowanych na poprawę jakości edukacji. Niewystarczające wydają się jednak mechanizmy wiązania zakresu działań realizowanych w obszarze edukacji zawodowej z działaniami podejmowanymi na poziomie regionalnym w obszarze edukacji wyższej. (s. 258)	edukacji zawodowej z działaniami podejmowanymi na poziomie regionalnym w obszarze edukacji wyższej (w szczególności o profilu praktycznym).	projektowych, przy wprowadzeniu preferencji dla tych przedsięwzięć, w których zostanie potwierdzona spójność działań realizowanych w obszarze edukacji zawodowej i edukacji wyższej (np. uwzględnianie w problematyce zajęć projektowych elementów mogących stanowić wprowadzenie do obszarów kształcenia na szczeblu wyższym w regionie).				
13.	Kluczowym warunkiem brzegowym zapewnienia trafności i skuteczności	Wprowadzenie rozwiązań zorientowanych na zwiększenie skali partycypacji sektora	Podjęcie działań w zakresie: (1) zwiększenia w realizowanych projektach poziomu finansowania staży i praktyk, (2) rozważenia preferencji w ramach innych	IZ FEP	I kwartał 2023	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programowa – Strategiczna (pkt. 2 i 3) 	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	interwencji w obszarze edukacji zawodowej jest zaangażowanie sektora przedsiębiorstw. Występują tutaj jednak czynniki ograniczające gotowość firm do partycypacji we wdrażanej interwencji. (s. 206; 213-214; 216; 218; 222; 228; 257-259)	przedsiębiorstw w realizacji działań podnoszących jakość edukacji zawodowej.	obszarów interwencji FEP dla przedsiębiorstw zaangażowanych w realizację projektów w obszarze edukacji zawodowej, (3) podejmowania współpracy z organizacjami zrzeszającymi przedsiębiorstwa.			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programowa – Operacyjna (pkt. 1) 	
14.	W RPO WP wspierane były działania dotyczące prowadzenia praktycznej nauki zawodu, w tym: we współpracy z sektorem przedsiębiorstw. Wspieranie tego	Uwzględnienie w procesie planowania wsparcia dotyczącego praktycznej nauki zawodu kwestii optymalności różnych rozwiązań związanych z zapewnieniem warunków do tego rodzaju nauki.	Uwzględnienie w diagnozach przygotowywanych na potrzeby określenia zakresu wsparcia w obszarze edukacji zawodowej w danym powiecie tego, które z dwóch podejść do prowadzenia praktycznej nauki zawodu ma większe uzasadnienie na danym obszarze (uwzględniając przede wszystkim potencjał sektora	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	rodzaju przedsięwzięć musi jednak zawsze stanowić wynik diagnozy określającej, jaki model wspomagania praktycznej nauki zawodu ma największe uzasadnienie na danym obszarze. (s. 199-200; 210; 241; 259)		przedsiębiorstw): (1) nauka w naturalnym środowisku pracy (np. w formule klas patronackich), (2) nauka w tworzonych / doposażonych pracownikach przyszłolnych lub międzyszkolnych.				
15.	W ramach RPO WP realizowane było wsparcie kierowane do placówek kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Przy ograniczonej puli środków finansowych w FEP oraz koncentracji pomocy dla jednostek	Niewyodrębnianie obszaru kształcenia praktycznego na poziomie wyższym jako oddzielnego obszaru interwencji dotyczącej edukacji w FEP, przy jednoczesnym jego włączeniu we wdrażanie FEP.	Wprowadzenie określonych preferencji projektowych w interwencji dot. kształcenia zawodowego i/lub ogólnego, które dotyczyłyby: współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego z podmiotami prowadzącymi edukację wyższą o profilu praktycznym, udostępniania zasobów infrastrukturalno-sprzętowych przez uczelnie o profilu praktycznym szkołom i placówkom	IZ FEP	I kwartał 2023	Programowa – Strategiczna	Edukacja

L.p.	Treść wniosku (strona w raporcie)	Treść rekomendacji	Propozycja sposobu wdrożenia rekomendacji	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji – kwartał	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	akademickich na szczeblu krajowym bezpośrednia pomoc w tym obszarze w ramach FEP będzie raczej niemożliwa. (s. 272-273)		kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym, uczestnictwa kadr jednostek prowadzących edukację wyższą o profilu praktycznym w procesie doskonalenia zawodowego uczniów i nauczycieli szkół i placówek edukacji zawodowej.				

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonych analiz

Spisy obiektów

Poniżej przedstawiono spisy obiektów graficznych zawartych w raporcie.

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Formy wsparcia realizowane w projektach Działania 3.1.....	40
Wykres 2. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci	42
Wykres 3. Formy wsparcia otrzymane przez placówki w ramach Działania 3.1.....	44
Wykres 4. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez placówki w ramach projektów Działania 3.1 na rozwój kompetencji kluczowych dzieci	45
Wykres 5. Występowanie efektów dla placówek i dzieci w wyniku udziału nauczycieli w szkoleniach / kursach oraz studiach podyplomowych organizowanych w projektach Działania 3.1	47
Wykres 6. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Działania 3.1.....	48
Wykres 7. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1	49
Wykres 8. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Działania 3.1.....	49
Wykres 9. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy placówek uczestniczący w projektach Działania 3.1.....	50
Wykres 10. Efekty uzyskane przez pracowników placówek uczestniczących w projektach Działania 3.1	52
Wykres 11. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Działania 3.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania.....	53
Wykres 12. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie dzieci mogą lepiej nabywać kompetencje kluczowe” przez nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1.....	54
Wykres 13. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Działania 3.1	55
Wykres 14. Obejmowanie wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Działania 3.1.....	58
Wykres 15. Udział projektów, w których objęto wsparciem określone kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz struktura populacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych objętych wsparciem.....	59
Wykres 16. Formy wsparcia, którymi objęte zostały dzieci ogółem oraz dzieci z niepełnosprawnością w ramach projektów Działania 3.1	61
Wykres 17. Stosowanie zindywidualizowanych form wsparcia dzieci w projektach Działania 3.1.....	62

Wykres 18. Korzystanie z Pożyczki na Wsparcie Edukacji Przedszkolnej przez beneficjentów Działania 3.1 oraz charakter wykorzystania środków z projektu Działania 3.1	64
Wykres 19. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach Działania 3.1	69
Wykres 20. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Działania 3.1	79
Wykres 21. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów Działania 3.1	82
Wykres 22. Stosowanie w projektach „Standardów realizacji wsparcia w ramach Działania 3.1 Edukacja przedszkolna RPO WP”	83
Wykres 23. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów Działania 3.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej lub w których wsparcie było za mało dostępne	86
Wykres 24. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój edukacji przedszkolnej, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w placówkach objętych wsparciem z Działania 3.1	87
Wykres 25. Dostrzeganie przez pracowników placówek uczestniczących w projektach Działania 3.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie	88
Wykres 26. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów Działania 3.1	89
Wykres 27. Formy wsparcia realizowane w projektach Poddziałania 3.2.1	98
Wykres 28. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów.....	100
Wykres 29. Efekty uzyskane w projektach Poddziałania 3.2.1	102
Wykres 30. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałania 3.2.1	106
Wykres 31. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.2.1 na rozwój kompetencji kluczowych oraz poprawę wyników egzaminów zewnętrznych uczniów	108
Wykres 32. Efekty uzyskane w wyniku objęcia szkół wsparciem w ramach projektów Poddziałania 3.2.1.....	109
Wykres 33. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.1.....	110
Wykres 34. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1	111
Wykres 35. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.2.1	112
Wykres 36. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.2.1	113

Wykres 37. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1	115
Wykres 38. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania	116
Wykres 39. Ustosunkowanie się przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1 do stwierdzeń związanych występowaniem efektów wśród uczniów. 117	
Wykres 40. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Poddziałania 3.2.1	118
Wykres 41. Obejmowanie wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1	120
Wykres 42. Udział projektów, w których objęto wsparciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z poszczególnych typów szkół oraz struktura uczniów wspartych w ramach Poddziałania 3.2.1.....	121
Wykres 43. Udział projektów, w których objęto wsparciem poszczególne kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz struktura uczniów wspartych w ramach Poddziałania 3.2.1	122
Wykres 44. Formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie ogółem oraz uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Poddziałania 3.2.1	124
Wykres 45. Prowadzenie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w projektach Poddziałania 3.2.1	126
Wykres 46. Udział nauczycieli szkoły w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w projektach Poddziałania 3.2.1 oraz występowanie efektów z tym związanych	128
Wykres 47. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego na decyzje edukacyjne uczniów w ramach projektów Poddziałania 3.2.1.....	129
Wykres 48. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.2.1 na decyzje edukacyjne uczniów	130
Wykres 49. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach Poddziałania 3.2.1	139
Wykres 50. Przewidywany okres, w którym odczuwane będą poszczególne rodzaje efektów uzyskanych w projektach Poddziałania 3.2.1	144
Wykres 51. Przewidywany okres, w którym odczuwane będą przez szkoły poszczególne rodzaje efektów uzyskanych w projektach Poddziałania 3.2.1	145
Wykres 52. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1	146
Wykres 53. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów Poddziałania 3.2.1	148
Wykres 54. Stosowanie w projektach Standardów realizacji wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1.....	150

Wykres 55. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów Poddziałania 3.2.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia ogólnego lub w których wsparcie było za mało dostępne	153
Wykres 56. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia ogólnego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.2.1	154
Wykres 57. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie.....	155
Wykres 58. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów Poddziałania 3.2.1.....	156
Wykres 59. Formy wsparcia, którymi objęci zostali uczniowie ogółem oraz uczniowie z niepełnosprawnością w ramach projektów Podziałania 3.2.2.....	164
Wykres 60. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.2.2.....	165
Wykres 61. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2	166
Wykres 62. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.2.2	166
Wykres 63. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.2.2	167
Wykres 64. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2	168
Wykres 65. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.2 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania	169
Wykres 66. Ustosunkowanie się przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2 do stwierdzeń związanych z występowaniem efektów wśród uczniów	170
Wykres 67. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele w ramach projektów Podziałania 3.2.2	171
Wykres 68. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2.....	175
Wykres 69. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.2.2 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie.....	178
Wykres 70. Formy wsparcia realizowane w projektach Poddziałania 3.3.1	188
Wykres 71. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia realizowanych w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów.....	191
Wykres 72. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Podziałania 3.3.1	192

Wykres 73. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.3.1 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów	194
Wykres 74. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.1.....	196
Wykres 75. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1	197
Wykres 76. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.3.1	197
Wykres 77. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.3.1	198
Wykres 78. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1	200
Wykres 79. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu biorących udział w projektach Poddziałania 3.3.1 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania	201
Wykres 80. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej zdobywać kompetencje zawodowe” przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1	202
Wykres 81. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu w ramach projektów Poddziałania 3.3.1	203
Wykres 82. Ocena występowania wpływu wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego z projektów Poddziałania 3.3.1 na decyzje edukacyjne uczniów	204
Wykres 83. Występowanie zmian profilu szkół zawodowych w wyniku realizacji projektów Poddziałania 3.3.1.....	205
Wykres 84. Występowanie zmiany profilu kształcenia szkoły w wyniku wsparcia z projektu Poddziałania 3.3.1.....	206
Wykres 85. Realizacja projektów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza w ramach Poddziałania 3.3.1	207
Wykres 86. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach z Poddziałania 3.3.1	214
Wykres 87. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1.....	218
Wykres 88. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów z Poddziałania 3.3.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego lub w których wsparcie było za mało dostępne	220
Wykres 89. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.3.1	221

Wykres 90. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.1 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie.....	222
Wykres 91. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów z Poddziałania 3.3.1.....	223
Wykres 92. Formy wsparcia otrzymane przez szkoły w ramach Poddziałania 3.3.2.....	226
Wykres 93. Średnia ocena wpływu poszczególnych form wsparcia otrzymanych przez szkoły w ramach projektów Poddziałania 3.3.2 na rozwój kompetencji zawodowych uczniów.....	227
Wykres 94. Występowanie zmiany profilu kształcenia szkoły w wyniku wsparcia z projektu Poddziałania 3.3.2.....	228
Wykres 95. Przedmioty nauczane przez nauczycieli objętych wsparciem w ramach Poddziałania 3.3.2.....	229
Wykres 96. Stopień awansu nauczycieli uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2.....	229
Wykres 97. Wielkość miejscowości stanowiących siedzibę szkół i placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy projektów Poddziałania 3.3.2.....	230
Wykres 98. Formy wsparcia, w których brali udział pracownicy szkół i placówek uczestniczący w projektach Poddziałania 3.3.2.....	230
Wykres 99. Efekty uzyskane przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2.....	231
Wykres 100. Ocena częstości wykorzystywania przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu biorących udział w projektach Poddziałania 3.3.2 zdobytej wiedzy / umiejętności w praktyce nauczania.....	232
Wykres 101. Ustosunkowanie do stwierdzenia „Dzięki mojemu udziałowi w projekcie uczniowie mogą lepiej zdobywać kompetencje zawodowe” przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2.....	232
Wykres 102. Formy wsparcia, którymi objęci zostali nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu w ramach projektów Poddziałania 3.3.2.....	233
Wykres 103. Przewidywany czas przydatności w nauczaniu wiedzy / umiejętności zdobytych przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2.....	236
Wykres 104. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Poddziałania 3.3.2.....	237
Wykres 105. Dostrzeganie przez pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach Poddziałania 3.3.2 form wsparcia potrzebnych z perspektywy podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz niedostępnych w projekcie.....	237
Wykres 106. Zakres wsparcia w ramach projektów Działania 4.1.....	239
Wykres 107. Realizowane w szkołach działania w ramach projektów Działania 4.1.....	240

Wykres 108. Uzyskiwanie dodatkowych efektów w projektach Działania 4.1	242
Wykres 109. Uzyskiwanie przez szkoły dodatkowych efektów w projektach Działania 4.1	242
Wykres 110. Uwzględnianie potrzeb osób z niepełnosprawnością w infrastrukturze tworzonej / modernizowanej w ramach projektów Działania 4.1	243
Wykres 111. Uwzględnianie potrzeb osób z niepełnosprawnością w tworzonej / modernizowanej w ramach projektów Działania 4.1 infrastruktury szkół	244
Wykres 112. Realizacja projektów powiązanych z Inteligentnymi Specjalizacjami Pomorza w ramach Działania 4.1	245
Wykres 113. Występowanie problemów w osiągnięciu wartości docelowych wskaźników w projektach z Działania 4.1	251
Wykres 114. Występowanie wpływu pandemii COVID-19 na sposób i zakres realizacji projektów z Działania 4.1	253
Wykres 115. Dostrzeganie przez beneficjentów projektów z Działania 4.1 obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego lub w których wsparcie było za mało dostępne	254
Wykres 116. Dostrzeganie obszarów wsparcia, których zabrakło w ramach wsparcia RPO WP ukierunkowanego na rozwój kształcenia zawodowego, a byłyby potrzebne w celu podniesienia jakości edukacji w szkołach objętych wsparciem z Działania 4.1	255
Wykres 117. Występowanie problemów na poszczególnych etapach realizacji projektów z Działania 4.1	255

SPIS TABEL

Tabela 1. Struktura populacji próby badania Mixed-mode z beneficjentami	35
Tabela 2. Struktura próby badania dyrektorów szkół i placówek objętych wsparciem	36
Tabela 3. Struktura próby badania pracowników szkół i placówek uczestniczących w projektach	36
Tabela 4. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 3.1	65
Tabela 5. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach Działania 3.1	67
Tabela 6. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 3.1	70
Tabela 7. Tworzenie miejsc wychowania przedszkolnego w wyniku realizacji projektów Działania 3.1 w gminach poniżej i powyżej średniej wojewódzkiej odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym	71
Tabela 8. Zmiana odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r. w wyniku realizacji projektów Działania 3.1	73
Tabela 9. Wartość wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS”	76

Tabela 10. Wartość wskaźnika „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS” na terenie gmin wiejskich, miejskich i miejsko-wiejskich.....	76
Tabela 11. Charakter wpływu czynników na występowanie w projektach Poddziałania 3.2.1 efektu w postaci wzrostu kompetencji kluczowych uczniów	104
Tabela 12. Skala uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością w projektach Poddziałania 3.2.1	123
Tabela 13. Udział i liczba uczniów z niepełnosprawnością objętych wsparciem z projektów Działania 3.2 w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego.....	125
Tabela 14. Wyniki analiz w ramach Metody podwójnej różnicy dla Poddziałania 3.2.1	131
Tabela 15. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.2.1	136
Tabela 16. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach Poddziałania 3.2.1	138
Tabela 17. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 3.2.1	141
Tabela 18. Skala uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością w projektach Poddziałania 3.2.2	164
Tabela 19. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.2.2	172
Tabela 20. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.3.1	211
Tabela 21. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach z Poddziałania 3.3.1	213
Tabela 22. Charakter wpływu czynników na poziom zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Poddziałaniu 3.3.1.....	215
Tabela 23. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Poddziałaniu 3.3.2	234
Tabela 24. Wyniki analiz w ramach Metody podwójnej różnicy dla Działania 4.1	247
Tabela 25. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 4.1	249
Tabela 26. Ocena wpływu czynników na poziom efektów w projektach z Działania 4.1 ..	250
Tabela 27. Charakter wpływu czynników na zrelatywizowanego wskaźnika postępu rzeczowego w Działaniu 4.1	252
Tabela 28. Rzeczywista i szacunkowa realizacja wskaźników produktu i rezultatu w Działaniu 4.2	266
Tabela 29. Tabela wniosków i rekomendacji	275