

Wykonawca:

EVALU Sp. z o.o.

ECORYS Polska Sp. z o.o.

Badanie ewaluacyjne
pn. „Ocena realizacji i pierwszych
efektów konkursu „Trzecia Misja
Uczelni” w ramach PO WER, Działanie
3.1 Kompetencje w szkolnictwie
wyższym”

Raport końcowy

Spis treści

Spis skrótów i skrótowców	3
Słowniczek	4
Streszczenie wykonawcze	7
1. Wstęp	21
2. Wyniki badania	23
2.1. Ocena dotychczasowych efektów projektów, tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego	23
2.1.1. Wysoki stopień adekwatności działań dydaktycznych do trzech kategorii potrzeb niestandardowych odbiorców wsparcia	23
2.1.2. Czynniki i (mega)trendy (technologiczne, ekonomiczne i społeczne) wpływają na gospodarkę i rynek pracy	28
2.1.3. Pozytywne efekty projektów dla wszystkich interesariuszy wsparcia	34
2.1.4. Wysoka zgodność projektów z profilami uczelni, ale głównie publicznych	51
2.1.5. Forma realizacji działań dydaktycznych odpowiadała na potrzeby odbiorców, w szczególności seniorów	53
2.1.6. Przygotowanie i realizacja projektów wiązały się z różnymi wyzwaniami	57
2.2. Ocena systemu wdrażania i realizacji projektów	64
2.2.1. Szerokie spektrum działań realizowanych przez uczelnie przed konkursem w ramach trzeciej misji	64
2.2.2. Częściowy efekt deadweight minimalizowany dzięki trafności wdrażanej interwencji.	69
2.2.3. Współpraca kluczem do sukcesu	71
2.2.4. Kierunki zmian i dobre praktyki we współpracy uczelni i zaangażowanych podmiotów występowały w kilku obszarach	77
2.2.5. Skuteczna współpraca skłania do jej kontynuacji	80
2.3. Doświadczenie i współpraca interesariuszy kluczowe dla osiągnięcia celów i efektów	86
3. Rekomendacje – Aneks	91
Załączniki	91

Spis skrótów i skrótowców

ADZ / Desk research	Analiza danych zastanych
CAWI / CATI	Ankieta internetowa wspomagana komputerowo (CAWI) oraz Standaryzowany wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo (CATI)
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
IDI/TDI	Indywidualny wywiad pogłębiony bezpośredni i/lub telefoniczny (IDI/ TDI)
IOK	Instytucja Ogłaszająca Konkurs
IP	Instytucja Pośrednicząca dla PO WER 2014-2020. Funkcję IP dla Osi III PO WER pełni NCBR
IZ	Instytucja Zarządzająca PO WER 2014-2020 Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego
Konkurs	Konkurs nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 na realizację „Trzeciej Misji Uczelni”
NCBR	Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
Oś III	Oś III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju w PO WER
Regulamin	Regulamin konkursu numer POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 na realizację „Trzeciej Misji Uczelni”
PB / PE	Pytanie badawcze / Pytanie ewaluacyjne
PO WER	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020
SOPZ	Szczegółowy Opis Przedmiotu Zamówienia
SzOOP	Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych PO WER
UE	Unia Europejska
Ustawa PSzW	Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce Dz. U. 2018 poz. 1668 oraz Dz. U. z 2022 r.
UTW	Uniwersytet Trzeciego Wieku
UD	Uniwersytet Dziecięcy
UO	Uniwersytet Otwarty
WoD/ Wniosek	Wniosek o dofinansowanie projektu złożony w odpowiedzi na konkurs numer POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 na realizację „Trzeciej Misji Uczelni”

Słowniczek

<p>Beneficjent - uczelnia realizująca projekt oraz podmiot występujący w roli partnera uczelni</p>
<p>Edukacja pozaformalna - kształcenie i szkolenie realizowane w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych lub kwalifikacji, o których mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt. 2)¹. Określenia o podobnym znaczeniu: kursy i szkolenia, doskonalenie zawodowe, kształcenie nieformalne, uczenie się pozaformalne. Na potrzeby badania zoperacjonalizowano następujące pojęcia wchodzące w zakres terminu edukacji pozaformalnej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurs: celem jest zwykle nauczenie się czegoś nowego; • Szkolenie: celem jest zwykle uzupełnienie wiedzy/kompetencji, które już się posiada; • Warsztat (zajęcia praktyczne), celem jest ćwiczenie umiejętności • Inne zajęcia - inne typy zajęć realizowane przez uczelnie w ramach wsparcia niestandardowych odbiorców. Obejmują one na przykład aktywności sportowe (np. aqua aerobik, nordic walking), wycieczki (np. wyjazd do obserwatorium, wyjazd do planetarium), wykład otwarty, udział w mentoringu czy zajęcia artystyczne. • Konferencja - spotkanie grupy osób w celu wymiany informacji i wiedzy. Na ogół odbywają się w szerszym gronie specjalistów w danej dziedzinie, którzy prezentują referaty w różnej formie, a następnie poddają je dyskusji. • Wykład - metoda polegająca na ustnym przekazywaniu wiedzy do słuchaczy, którzy zadają ewentualne pytania w trakcie i/lub po jego zakończeniu. • Zajęcia dodatkowe - pozostałe zajęcia inne niż wyżej wymienione np. uczestnictwo w wydarzeniu kulturalnym, laboratoria, konsultacje z ekspertami.
<p>Edukacja formalna - edukacja formalna – kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego i nauki, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych, o których mowa w art. 160 ust. 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm., albo kwalifikacji w zawodzie, o której mowa w art. 10 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2019 r. poz. 1481, 1818 i 2197)²</p>
<p>Efekty uczenia się - wiedza, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się. Na efekty uczenia się składa się to, co człowiek wie i rozumie, co potrafi wykonać, a także to, do jakich zobowiązań jest przygotowany³.</p>
<p>Kompetencje - szeroko rozumiana zdolność podejmowania określonych działań i wykonywania zadań z wykorzystaniem efektów uczenia się i własnych doświadczeń. Termin ten m.in. może oznaczać merytoryczne przygotowanie do wykonania określonego zadania⁴.</p>
<p>Kompetencje społeczne - rozwinięta w toku uczenia się zdolność do kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania⁵. Pojęcie zbliżone: kompetencje miękkie.</p>
<p>Kompetencje kluczowe - to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych</p>

¹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 3) Dz. U. 2020 poz. 226

² Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 2)) Dz. U. 2020 poz. 226

³ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 4)) Dz. U. 2020 poz. 226

⁴ Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, dr S. Sławiński, Wydanie II, Instytut Badań Edukacyjnych, 2017 r.

⁵ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 7)) Dz. U. 2020 poz. 226

społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwija się je w perspektywie uczenia się przez całe życie, w ramach uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach (rodzynie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach). Wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej Są to kompetencje: w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności, matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, cyfrowe, osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości, świadomości i ekspresji kulturalnej.⁶

Kompetencje transwersalne rozumiane są jako kompetencje uniwersalne, przekrojowe. Zalicza się do nich 6 rodzajów kompetencji: krytyczne i innowacyjne myślenie, umiejętności interpersonalne (np. prezentacja i komunikacja, umiejętności organizacyjne, praca w zespole itp. umiejętności prezentacji i komunikacji, umiejętności organizacyjne, praca zespołowa itp.), umiejętności wewnątrzsobiste (np. samodyscyplina, entuzjazm, wytrwałość, samomotywacja itp.) globalne obywatelstwo (np. tolerancja, otwartość, szacunek dla różnorodność, zrozumienie międzykulturowe itp.) umiejętność korzystania z mediów i informacji- umiejętność lokalizowania i dostępu do informacji, a także analizowania i oceniania treści medialnych⁷

Kwalifikacja - zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący⁸. Określenia o podobnym znaczeniu: dyplom, świadectwo, certyfikat.

Kwalifikacje rynkowe - kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej⁹

Mała, średnia, duża uczelnia - uczelnia mała to taka, w przypadku której liczba studiowań jest niższa niż średnia dla wszystkich uczelni w Polsce (do 3500 studiowań). Uczelnia średnia - liczba studiowań mieści się w przedziale od średniej (3500) do średniej powiększonej o odchylenie standardowe (9000). Uczelnie duże - liczba studiowań przekracza 9000.¹⁰

Odbiorca niestandardowy - na potrzeby badania przyjęto następujące rozumienie kategorii grup odbiorców: dziecko - nieukończone 18 lat; osoba dorosła – 18-59 lat, senior – 60 lat i powyżej

Partner projektu - jednostka organizacyjna / podmiot działający na rzecz edukacji, którego doświadczenie i merytoryczny zakres działalności były związane z celami projektu, który wspólnie z uczelnią realizował projekt dofinansowany w konkursie

⁶ Zalecenia Rady z dn. 22.05.2018 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01)

⁷ <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-sa-kompetencje-transwersalne/>
<https://www.skillsandeducationgroup.co.uk/transversal-skills-what-are-they-and-why-are-they-so-important/#:~:text=UNESCO%20defines%20transversal%20skills%20as%3A%20%20Skills%20that%20are,situations%20and%20work%20setting%20%28for%20example%2C%20organisational%20skills%29.>
<https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>

⁸ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 8) Dz. U. 2020 poz. 226

⁹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 11) Dz. U. 2020 poz. 226

¹⁰ Do określenia wielkości uczelni zostały wykorzystane dane na temat liczby studiowań według stanu na 31 grudnia 2021 dostępne na stronie internetowej: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Porownanie_uczelnie_studenci_2021. Jednostką obserwacji stosowaną w raporcie dostępnym na przywołanej stronie internetowej jest studiowanie. Liczba studiowań jest wyższa niż liczba studentów, ponieważ jedna osoba może w tym samym czasie kształcić się na więcej niż jednym kierunku studiów.

Trend – istniejący w danym momencie (możliwy do zaobserwowania) kierunek rozwoju w jakimś obszarze / jakiejś dziedzinie. ¹¹
Trzecia misja uczelni - zgodnie z pkt. 10 art. 11.1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: działania na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych zaliczane do podstawowych zadań uczelni.
Uczenie się nieformalne - uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność poza edukacją formalną i edukacją pozaformalną. ¹²
Umiejętności - przyswojona w procesie uczenia się zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. ¹³
Wiedza - zbiór opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. ¹⁴

¹¹ Słownik Języka Polskiego PWN definicja terminu trend <https://sjp.pwn.pl/> (dostęp 15.09.2020)

¹² Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 20)) Dz. U. 2020 poz. 226

¹³ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 21)) Dz. U. 2020 poz. 226

¹⁴ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 23)) Dz. U. 2020 poz. 226

Streszczenie wykonawcze

Głównym celem badania ewaluacyjnego była ocena skuteczności, trafności i użyteczności działań realizowanych w projektach dofinansowanych w konkursie „Trzecia Misja Uczelni” (nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18), Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, PO WER 2014 - 2020. Zbadano czy interwencja służąca podniesieniu kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym przyczyniła się do osiągnięcia zakładanych celów i rezultatów. Oceniono: (a) dotychczasowe efekty projektów, (b) system wdrażania i realizacji projektów oraz współpracę uczelni z podmiotami działającymi na rzecz edukacji i podwykonawcami prowadzonych działań edukacyjnych. Zastosowano szeroki wachlarz metod badawczych: jakościowych (obejmujących analizę danych zastanych, w tym analizę 202 dofinansowanych projektów, wywiady pogłębione, panel ekspertów) oraz ilościowych (wykorzystujących technikę mieszaną CAWI / CATI). Badanie objęło beneficjentów: uczelnie i partnerów uczelni, odbiorców wsparcia z terenu całego kraju. Respondentami w badaniu byli również przedstawiciele NCBR.

Działania realizowane w projektach dofinansowanych w konkursie okazały się skuteczne, trafne i użyteczne. Modele partnerstw zawiązywanych na potrzeby realizacji projektów sprzyjały realizacji celów i zakładanych rezultatów.



Ocena dotychczasowych efektów projektów

tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego

Efekty konkursu



202 dofinansowanych projektów



Za realizację projektów odpowiada 108 uczelni (55 publicznych i 53 niepubliczne)



Do końca 2022 roku ponad 2/3 projektów zostało zakończonych i rozliczonych



Łączna wartość dofinansowania UE projektów wyniosła ponad 158 mln zł

58% uczelni realizowało jeden projekt. Uczelnie, które realizowały najwięcej projektów to:

7
PROJEKTÓW

Politechnika Warszawska i Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki

6
PROJEKTÓW

Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytet Wrocławski

Efekty projektów dla uczelni



Poprawa wizerunku uczelni



Nawiązanie oraz umocnienie współpracy z innymi instytucjami

Najważniejsze efekty projektów dla partnerów uczelni

72.8%

Umiejętność współpracy z podmiotami środowiska akademickiego

62%

Wzmacnianie świadomości pracowników na temat konieczności współpracy z uczelniami i wspieraniu ich w realizacji ich trzeciej misji

59.8%

Otwartość pracowników na różne formy współpracy prowadzenia zajęć

57.6%

Większa otwartość pracowników na potrzeby odbiorców działań

Źródło: Badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji, n=92

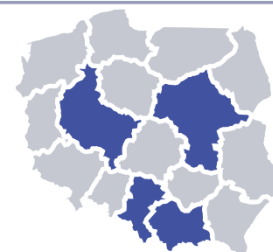
Efekty projektów dla uczestników

86 691 Liczba uczestników do końca sierpnia 2022 roku

Kompetencje najbardziej poszerzone według autooceny odbiorców:

Odsetek osób	Kompetencje
33,1%	Osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
27,2%	W zakresie rozumienia i tworzenia informacji
21,9%	W zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Źródło: Badanie ilościowe uczestników projektów; n=680



Niemal 6 na 10 uczestników projektów pochodziło z 4 województw: wielkopolskiego, śląskiego, mazowieckiego i małopolskiego



Ocena dotychczasowych efektów projektów

tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego

Identyfikacja potrzeb niestandardowych odbiorców



Chęć nabycia,
rozwoju kompetencji



Potrzeby społeczne i obywatelskie
(zw. z poczuciem bycia częścią wspólnoty,
kontaktem z innymi i potrzebą sprawstwa)



Łatwy, bezpłatny dostęp
do zajęć

Identyfikacja kluczowych potrzeb kompetencyjnych

Krytyczne myślenie

Zarządzanie sobą

Posługiwanie się językami
obcymi



Rozwiązywanie problemów

Elastyczność

Umiejętność uczenia się



Współpraca w zespole

Odporność na stres

Kompetencje cyfrowe
i informatyczne

Kluczowe wyzwania

Aktywizacja
społeczna
i zawodowa

Trwałe włączenie do rynku
pracy niewykorzystanych
zasobów pracy

Wydłużenie aktywności
zawodowej osób w wieku
produkcyjnym i poprodukcyjnym

Dalsza
informatyzacja
życia społecznego

Ocena zbieżności projektów z profilem uczelni



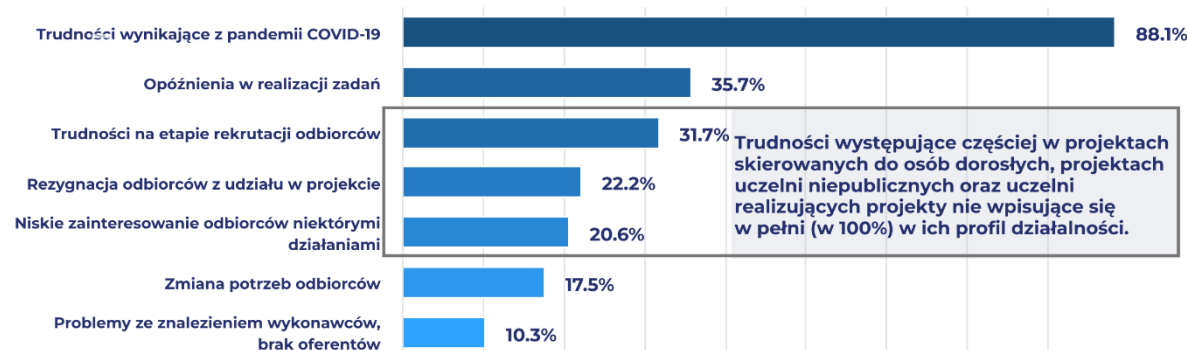
76% badanych uczelni realizowało programy w wysokim i bardzo wysokim stopniu zbieżne ze swoim profilem edukacyjnym.

Źródło: Analiza 202 wniosków o dofinansowanie projektów.

Wyzwania dla uczelni związane z przygotowaniem i realizacją projektów

Przygotowanie ofert programowych nie powodowało większych trudności.

Na etapie realizacji projektów beneficjenci mierzyli się z różnymi trudnościami:



Źródło: Badanie ilościowe kierowników projektów, n=126. Odpowiedzi powyżej 10% wskazań



Ocena systemu wdrażania i realizacji projektów

z uwzględnieniem współpracy uczelni z podmiotami działającymi na rzecz edukacji i podwykonawcami prowadzonych działań edukacyjnych

Pozaprojektowe działania zw. z realizacją trzeciej misji uczelni

78,6%

uczelni objętych badaniem przed przystąpieniem do konkursu **realizowało** w ramach swoich trzecich misji różnego rodzaju **działania dydaktyczne**.

Skala / zakres wsparcia oferowanego w projektach dofinansowanych w ramach konkursu w przypadku większości badanych uczelni **były większe** w porównaniu do przedsięwzięć trzeciej misji wdrażanych przez te uczelnie przed konkursem.

Modele współpracy z podmiotami edukacji w realizacji projektów

Uczelnie były zaangażowane na **każdym etapie projektu** – od przygotowania diagnozy potrzeb rynku i odbiorców, przez opracowanie programów dydaktycznych, do rozliczania projektu.

Mniej niż połowa badanych uczelni zleciła wykonanie zadań w projekcie.

Najczęstsze zadanie podwykonawców prowadzenie działań dydaktycznych.

Najczęstsze zadania partnerów:

32.6%

Rekrutacja uczestników

22.8%

Opieka nad uczestnikami w trakcie działań dydaktycznych

Ocena i plany dotyczące współpracy

Współpraca w ramach projektów została **oceniona wysoko**. Wynika z tego między innymi **chęć jej kontynuowania**.

4,83 / 5

Ogólna ocena współpracy partnerów projektów



Zdecydowana większość partnerów projektów nie dostrzega potrzeby wprowadzenia zmian w modelu współpracy z uczelnia

4,53 / 5

Ogólna ocena współpracy kierowników projektów

78.1%

Kierownicy projektów, którzy zdecydowanie lub raczej chcieliby kontynuować współpracę

90.2%

Partnerzy projektów, którzy zdecydowanie lub raczej chcieliby kontynuować współpracę

Przykładowe, oczekiwane kierunki zmian w modelach współpracy



Ocena dotychczasowych efektów projektów, tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego

Na podstawie analizy 202 dofinansowanych projektów zidentyfikowano najważniejsze kategorie potrzeb niestandardowych odbiorców. Są to: potrzeby w zakresie nabywania, rozwoju kompetencji, dotyczące sposobów realizacji działań dydaktycznych oraz potrzeby społeczne i obywatelskie. Wśród najważniejszych czynników motywujących odbiorców do udziału w projektach wyróżnić można: chęć nauzenia się czegoś nowego / nabycie nowych kompetencji, chęć podniesienia / rozwoju już posiadanych kompetencji oraz bezpłatny udział w zajęciach. ([Rozdział 2.1.1](#))

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają duży stopień adekwatności treści działań dydaktycznych do potrzeb większości niestandardowych odbiorców. 58,8% osób dorosłych oraz 61,6% seniorów ocenia stopień dopasowania działań dydaktycznych pod względem ich treści do swoich potrzeb jako wysoki. Niewielki odsetek odbiorców ocenia działania dydaktyczne jako w ogóle niedopasowane do swoich potrzeb. Wraz z kolejnym rokiem realizacji projektów i doświadczeniem nabywanym przez uczelnie, zwiększał się odsetek uczestników pozytywnie oceniających adekwatność działań dydaktycznych do potrzeb. Adekwatność jest częściej pozytywnie oceniana przez osoby z wykształceniem wyższym i policealnym. ([Rozdział 2.1.1](#))

W życiu społeczno-gospodarczym identyfikujemy wyzwania, wobec których uczelnie mogłyby pełnić istotną rolę, stwarzając pole do nabywania i rozwijania - potrzebnych do zmierzenia się z tymi wyzwaniami - kompetencji kluczowych, transwersalnych oraz umiejętności przydatnych na rynku pracy (wynikających m.in. z krajowych oraz regionalnych inteligentnych specjalizacji). W związku z negatywnymi zmianami demograficznymi, pilna staje się potrzeba aktywizacji społecznej i zawodowej oraz (trwałego) włączenia do rynku pracy niewykorzystanych zasobów pracy, a także wydłużenie aktywności zawodowej osób w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. Silne trendy technologiczne, a także digitalizacja życia i sieciowość stwarzają presję dalszej informatyzacji życia społecznego. Aby móc się w nim swobodnie poruszać, coraz bardziej potrzebne stają się kompetencje cyfrowe i informatyczne. Z kolei zmienność sytuacji gospodarczej i społecznej wywołana nagłymi wydarzeniami (wojna na Ukrainie i pandemia covid-19) wpłynęły na większe uznawanie kompetencji miękkich i transwersalnych, takich jak: odporność na stres, dopasowanie się do bieżących potrzeb (elastyczność), zarządzanie informacją i krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów i reagowanie na nieprzewidziane okoliczności. ([Rozdział 2.1.2](#))

Efekty po stronie uczelni

Organizacja konkursu nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 była istotnym wsparciem ukierunkowanym na wzmocnienie realizacji działań dotyczących trzeciej misji uczelni. Konkurs spotkał się z dosyć dużym zainteresowaniem ze strony uczelni. Zawarto 202 umowy o dofinansowanie, ponad 2/3 projektów zostało zakończonych i rozliczonych do końca 2022 roku.

Realizacji projektów z Działania 3.1 PO WER w ramach trzeciej misji podjęto się prawie 40% uczelni publicznych i prawie 15% uczelni niepublicznych (łącznie 108 uczelni). Większość uczelni (58%) podjęła się realizacji jednego projektu. Za realizację największej liczby projektów odpowiadają uczelnie publiczne. Realizacja projektów przyczyniła się do ich rozwoju w wymiarze instytucjonalnym

i kadrowym. Uczelnie poprawiły swój wizerunek (efekt niezamierzony wsparcia) jako instytucji otwartych, dostępnych i zaangażowanych społecznie, ale też nawiązały lub umocniły współpracę z innymi podmiotami stanowiącymi otoczenie społeczno-gospodarcze. W wymiarze kadrowym realizacja projektów przyczyniła się do zmian świadomościowych wśród kadr, dostosowania języka i sposobu komunikacji do innych grup niż studenci czy do zwiększenia otwartości na nowe formy współpracy i prowadzenia zajęć. ([Rozdział 2.1.3](#))

Efekty po stronie partnerów

Zrealizowane projekty miały dla partnerów największy wpływ w zakresie nabycia umiejętności współpracy z podmiotami środowiska akademickiego oraz wzmocnienia świadomości pracowników co do konieczności współpracy z uczelniami i wsparcia tychże uczelni w realizacji trzeciej misji. Dzięki realizacji projektów pracownicy partnerów nabyli większej otwartości na różne (inne niż dotychczas) formy współpracy i prowadzenia zajęć oraz na potrzeby odbiorców takich działań. Projekty przyczyniły się także do poprawy kwalifikacji i/lub kompetencji pracowników partnerów. ([Rozdział 2.1.3](#))

Efekty po stronie uczestników

Populacja uczestników jest zróżnicowana – dominuje w niej grupa dzieci i młodzieży (do 18 lat) stanowiąca 59,5% uczestników. Dorośli (18-59 lat) stanowią 28,2%, a seniorzy (w wieku 60 lat i więcej) 12,3% uczestników projektów. Populacja uczestników nie odpowiada populacji mieszkańców Polski - biorąc pod uwagę wiek, płeć, wykształcenie, status na rynku pracy. Zidentyfikowano również dysproporcje pod względem rozkładu terytorialnego wsparcia. W efekcie zidentyfikowano występowanie zjawisk takich jak *creaming*¹⁵ czy *autoselekcja*¹⁶.

Badani ocenili, że w efekcie udziału w projektach zdobyli głównie kompetencje: osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się; w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Zaliczają się one do grupy tzw. kompetencji transwersalnych (nazywanych też przekrojowymi), które można wykorzystywać w różnych sytuacjach, kontekstach, zawodach, rolach, stanowiskach i branżach. Są szczególnie cenione przez pracodawców.

Udział w projektach, w ograniczonym stopniu, przełożył się również na poprawę sytuacji zdrowotnej lub poprawę sytuacji indywidualnej, np. poprzez nawiązanie nowych znajomości, przezwyciężenie barier, zmianę zachowań społecznych itp. Efekty w tych obszarach są widoczne szczególnie wśród grup defaworyzowanych lub zagrożonych marginalizacją społeczną lub zawodową – m.in. seniorów, osób z niepełnosprawnościami, kobiet. Prawie 20% uczestników wzięło udział w kursach/szkoleniach językowych – głównie z języka angielskiego (78,5%) (w przypadku języka angielskiego najczęściej była to kontynuacja nauki, w przypadku innych języków nauka do początku). 28,4% uczestników wzięło udział w działaniach dydaktycznych podnoszących kompetencje cyfrowe. W ocenie badanych wpływ projektu na podniesienie tych kompetencji był umiarkowany.

¹⁵ *Creaming* (spijanie śmietanki) – uwzględnianie w projektach grup docelowych i rekrutowanie takich uczestników, wobec których istnieje przeświadczenie, że zakończą skutecznie udział w projekcie, są grupą łatwą w rekrutacji czy komunikacji.

¹⁶ *Autoselekcja* – występuje, gdy do projektów zgłaszają się osoby o indywidualnych cechach korzystniejszych od średniej dla całej grupy docelowej np. większe zainteresowanie udziałem w projekcie osób lepiej wykształconych, często aktywniejszych i bardziej zmobilizowanych do podejmowania aktywności zawodowej czy społecznej.

Udział w projekcie przyniósł umiarkowane efekty zatrudnieniowe. Co prawda 52% bezrobotnych uczestników oraz 12,4% biernych zawodowo (przed udziałem w projekcie) aktualnie pracuje (w pełnym bądź niepełnym wymiarze czasu pracy), ale ponad połowa z nich nie dostrzega wpływu udziału w projekcie na znalezienie pracy. ([Rozdział 2.1.3](#))

Spośród 202 dofinansowanych projektów, 76,2% wykazywało wysoki bądź bardzo wysoki stopień zbieżności z profilami uczelni. Lepiej pod tym względem prezentowały się projekty uczelni publicznych (85% z nich reprezentowało wysoki bądź bardzo wysoki poziom zbieżności z profilem uczelni). W przypadku projektów uczelni niepublicznych odsetek ten kształtował się na znacznie niższym poziomie (63%). W 12 projektach (5,9% całej populacji projektów wspartych w konkursie) zidentyfikowano brak zbieżności z profilem uczelni. Przeważająca większość z nich (75%) była realizowana przez nieakademickie uczelnie niepubliczne. ([Rozdział 2.1.4](#))

Forma realizacji działań dydaktycznych w projektach była w większym stopniu dopasowana do potrzeb seniorów niż osób dorosłych. Co trzeci odbiorca dorosły miał inne preferencje względem form zajęć obowiązujących w projektach. Znacznie wyższe dopasowanie zaobserwowano w grupie seniorów. Adekwatność terminów zajęć do potrzeb osób dorosłych utrzymywała się na średnim poziomie (niemal połowa dorosłych odbiorców miała inne preferencje względem rozwiązań stosowanych w projektach). Projekty w tym względzie były w znacznie większym stopniu dopasowane do potrzeb seniorów. Długość pojedynczych zajęć w projektach była odpowiednia z punktu widzenia potrzeb odbiorców wsparcia (osób dorosłych i seniorów). ([Rozdział 2.1.5](#))

Niestandardowi odbiorcy wsparcia najczęściej uczestniczyli w działaniach dydaktycznych typu „Kurs”. Zajęcia realizowane z wykorzystaniem aktywnych form i metod pracy („Kursy” i „Szkolenia”) były lepiej oceniane przez osoby dorosłe i zostały uznane za najskuteczniejsze i najbardziej trafne formy działań dydaktycznych. Seniorzy wyżej oceniali zajęcia teoretyczne, np. „Wykład” czy „Konferencja”, które pozwalały na zaspokojenie potrzeby kontaktów z innymi (bycia częścią wspólnoty). „Konferencje” to typ działań dydaktycznych uznany przez seniorów za najbardziej skuteczny i trafny pod kątem nabycia kompetencji. Ten typ zajęć dydaktycznych uzyskał najwyższe oceny w kategoriach: wiedza osoby prowadzącej zajęcia, prowadzenie zajęć zrozumiałym językiem oraz umiejętność udzielenia odpowiedzi przez prowadzącego na wszystkie pytania. ([Rozdział 2.1.5](#))

Wyniki badania wskazują na relatywnie wysoki poziom przystawalności realizowanych programów edukacyjnych do potrzeb odbiorców. O wysokiej użyteczności działań edukacyjnych świadczy przewaga promotorów wśród badanych uczestników (tj. osób skłonnych do polecenia innym udziału w tego typu projektach) oraz dość wysoki wskaźnik Net Promoter Score (NPS) – na poziomie ogółem niemal 36% (w tym wśród seniorów wskaźnik wyniósł 48%, a wśród osób dorosłych „tylko” 32%).

Przygotowanie założeń projektów oraz ofert programowych najczęściej nie wiązało się z istotnymi trudnościami natury merytorycznej. Trudności zidentyfikowano z kolei na etapie realizacji projektów. W głównej mierze wywołane były one pandemią COVID-19 (opóźnienia w realizacji działań, konieczność zmiany formy zajęć na zdalną, trudności w realizacji zajęć stacjonarnych z powodu obostrzeń sanitarnych). Wyzwania na tym etapie związane były także z uczestnikami kursów (trudności w ich rekrutacji, rezygnowanie z udziału, niskie zainteresowanie niektórymi z działań, konieczność pozyskiwania danych wrażliwych i dokumentów, sytuacje losowe/choroby). Skutecznej realizacji działań sprzyjało zaangażowanie partnerów, bieżące monitorowanie jakości zajęć i

wprowadzanie zmian oraz korzystanie ze wsparcia gremiów doradczych działających w otoczeniu uczelni. ([Rozdział 2.1.6](#))

Ocena systemu wdrażania i realizacji projektów z uwzględnieniem współpracy uczelni z podmiotami działającymi na rzecz edukacji i podwykonawcami prowadzonych działań edukacyjnych

Badanie pokazuje, że na przestrzeni lat rośnie zainteresowanie uczelni realizacją działań na rzecz społeczności lokalnych, regionalnych i ogółu społeczeństwa – przy czym uczelnie przyjmowały / przyjmują różne warianty i strategie realizacji trzeciej misji i w różny sposób podchodzą do ich wdrożenia. Różny był zakres tychże strategii, w tym: cele i rodzaj podejmowanych działań, formy, metody i czas ich realizacji oraz sposoby budowania relacji z bliższym i dalszym otoczeniem zewnętrznym. 78,6% (tj. 99) uczelni objętych badaniem, przed przystąpieniem do konkursu, realizowało w ramach swoich trzecich misji różnego rodzaju działania dydaktyczne. Działania trzeciej misji podejmowane przez uczelnie przed konkursem najczęściej polegały na: (a) aktywności służącej realizacji idei uczenia się przez całe życie, (b) popularyzowaniu nauki, transferze wiedzy, upowszechnianiu wyników działalności badawczej, (c) społecznym, publicznym zaangażowaniu; niektóre uczelnie pełniły również rolę ośrodków kulturotwórczych. ([Rozdział 2.2.1](#))

Skala / zakres wsparcia oferowanego w projektach dofinansowanych w ramach konkursu, w przypadku większości uczelni objętych badaniem, były wyraźnie większe niż przedsięwzięcia trzeciej misji wdrażane przez te uczelnie wcześniej (tj. przed konkursem). Dla większości uczelni (75,8%) wykazujących wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji, głównym źródłem ich finansowania były środki własne (środki uczelni). Niemalże co druga badana uczelnia publiczna (46,5%) i częściej niż co druga uczelnia niepubliczna (54,5%), aby realizować swoją trzecią misję, korzystała ze środków unijnych. ([Rozdział 2.2.2](#))

Uczelnie były mocno zaangażowane na każdym etapie cyklu życia projektu. Zadaniami, w realizacji których najczęściej partycypowali partnerzy, były rekrutacja uczestników i opieka nad nimi w trakcie działań dydaktycznych. Partnerzy ocenili, że są bardzo dobrze przygotowani do realizacji zadań, które przypadły im w udziale w ramach projektu. Zadania w projekcie były realizowane przez podmioty posiadające adekwatne doświadczenie/zasoby. W sytuacji korzystania przez uczelnie z potencjału podwykonawców, najczęściej zlecanym zadaniem było prowadzenie działań dydaktycznych. Głównymi przyczynami przyjętego podziału zadań były: ocena zasobów poszczególnych podmiotów i możliwości ich wykorzystania w projekcie, ocena wcześniejszych doświadczeń związanych z realizacją innych projektów przez uczelnię/organizację, wcześniejsze doświadczenia w realizacji projektów/działań – przedsięwzięć w ramach tzw. trzeciej misji uczelni bądź realizowanych z uczelnią, o tożsamym charakterze. ([Rozdział 2.2.3](#))

W większości realizowanych projektów - w ramach współpracy pomiędzy uczelnią a instytucjami partnerskimi - zastosowano rozwiązania, które można określić mianem dobrych praktyk. Najistotniejszymi czynnikami sprzyjającymi wystąpieniu dobrych praktyk we współpracy są systematyczne komunikowanie się oraz otwartość na nowe pomysły i inicjatywy. ([Rozdział 2.2.4](#))

Realizowanie projektów w formule partnerskiej zostało ocenione pozytywnie – przede wszystkim przez partnerów uczelni (tj. podmioty działające na rzecz edukacji). Współpraca układała się dobrze w

takich aspektach jak wymiana informacji, przekazywanie dokumentów, bieżące rozwiązywanie problemów czy wzajemne wsparcie w realizacji zadań. Skutecznej kooperacji sprzyjało przede wszystkim posiadane już doświadczenie w realizacji wspólnych przedsięwzięć (pozwoliło to wdrożyć odpowiednie rozwiązania i modele współdziałania). Drugim czynnikiem sprzyjającym skutecznej współpracy, ale także realizacji samych projektów, była zapewniona w konkursie elastyczność w zakresie wyboru formuły współpracy – bardziej lub mniej sformalizowanej. Praktyka pokazała, że beneficjenci stosowali oba rozwiązania, m.in. w zależności od planowanego stopnia zaangażowania partnerów w realizację działań, ich potencjału, liczby takich podmiotów oraz tego czy współpraca została zapoczątkowana dopiero na potrzeby realizacji projektu, czy istniała już wcześniej. Wysokie oceny nawiązanych partnerstw przekładają się także na dalszą chęć kontynuacji współpracy. Kontynuacji tej może sprzyjać wzrost stopnia zaangażowania partnerów w realizację merytorycznych zadań oraz zarządzanie projektami. [\(Rozdział 2.2.5\)](#)

Czynniki wpływające na osiągnięcie celów projektów

Na zidentyfikowane efekty projektów „Trzeciej misji uczelni” wpływały różne czynniki - zarówno pozytywne (wzmacniające), jak i negatywne (ograniczające). Do pozytywnych można zaliczyć przede wszystkim posiadane przez uczelnie doświadczenie w realizacji działań z obszaru trzeciej misji uczelni i/lub kierowanych do podobnych grup odbiorców. Doświadczenie przekładało się z kolei na dobrą jakość diagnozy, które to miały z kolei istotny wpływ na przygotowanie - dostosowanych do potrzeb odbiorców - ofert dydaktycznych. Drugim, równie ważnym, czynnikiem wzmacniającym realizację celów i efekty była dobra współpraca między uczelniami a partnerami – tj. podmiotami działającymi na rzecz edukacji. Skutecznej współpracy (a co za tym idzie – osiągnięciu efektów) sprzyjała elastyczność w zakresie formuły partnerstw. Wśród czynników ograniczających zidentyfikowano: pandemię COVID, brak doświadczenia części uczelni w realizacji działań z obszaru trzeciej misji, który to przekładał się z kolei na brak pełnej świadomości po stronie wnioskodawców (uczelni) nt. tego czym jest w ogóle trzecia misja uczelni, jakie dokładnie były jej założenia/cele w prowadzonym przez NCBR konkursie. Brak doświadczenia oraz fakt realizowania projektów nie wpisujących się w pełni w profil poszczególnych uczelni wpływały także na jakość diagnoz i skuteczność wsparcia. Na skalę efektów wpływ miała także niedostateczna trwałość realizowanych działań po zakończeniu projektu. [\(Rozdział 2.3\)](#)

Rekomendacje

- Kontynuowanie wsparcia uczelni w realizacji ich trzeciej misji.
- Ukierunkowanie programów rozwojowych/ działań dydaktycznych realizowanych w projektach trzeciej misji na rozwój kompetencji: istotnych z punktu widzenia Krajowych i Regionalnych Inteligentnych Specjalizacji (KIS / RIS), jak również kompetencji kluczowych i transwersalnych oraz przeciwdziałających lukom kompetencyjnym wskazanym dla poszczególnych branż. Programy rozwoju kompetencji powinny być oparte na rzetelnie przeprowadzonych diagnozach potrzeb osób dorosłych dotyczących kompetencji i prowadzić do zidentyfikowania kompetencji pożądaných przez rynek pracy, gospodarkę.
- Tworzenie programów rozwojowych/ działań dydaktycznych w oparciu o aktywne środowisko uczenia się i sytuacje sprzyjające uczeniu się. Udział w projektach powinien umożliwić uzyskanie potwierdzenia osiągniętych efektów uczenia się, np. nabycie mikro kwalifikacji.

- Dofinansowanie w kolejnych edycjach konkursu jedynie takich projektów, w ramach których realizowane będą programy rozwoju kompetencji/ działania dydaktyczne zbieżne z merytorycznym profilem edukacyjnym uczelni.
- Premiowanie realizacji projektów we współpracy uczelni z innymi podmiotami, w tym premiowanie współpracy formalnej (tj. w postaci partnerstw).
- Podjęcie działań służących trwałości rozwiązań opracowanych w ramach projektów oraz wykorzystaniu już zdobytych doświadczeń w kolejnych działaniach trzeciej misji - przez to wsparcie uczelni w procesie ustanawiania: długofalowych strategii realizacji działań trzeciej misji (wykorzystujących sprawdzone rozwiązania) i w osiągnięciu „dojrzałości” w tym zakresie.

Executive Summary

The main objective of the evaluation study was to assess the effectiveness, relevance and usefulness of the activities carried out in the projects co-financed in the competition "The University's Third Mission" (No. POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18), Measure 3.1 Competences in Higher Education, PO WER 2014 – 2020 (PO WER - Operational Programme Knowledge Education Development). It was examined whether the intervention aimed at improving the competences of people participating in higher education contributed to the achievement of the assumed objectives and results. It assessed: (a) the effects of the projects to date, (b) the project implementation and delivery system and the cooperation of the HEIs (Higher Education Institutions) with education providers and subcontractors of the educational activities carried out. A wide range of research methods was used: qualitative (including analysis of found data, including analysis of 202 funded projects, in-depth interviews, panel of experts) and quantitative (using a mixed technique CAWI / CATI). The survey covered beneficiaries: HEIs and HEI partners, support recipients from all over the country. The respondents in the survey were also representatives of NCRD (National Centre for Research and Development).

The activities implemented in the projects co-financed in the competition proved to be effective, relevant, and useful. Models of partnerships established for the purposes of project implementation were conducive to the realisation of objectives and assumed results.

Evaluation of the effects of projects to date, i.e. programmes of classes and the delivery of teaching activities, courses, training aimed at non-standard audiences in higher education

Based on the analysis of 202 funded projects, the most important categories of needs of non-standard audiences were identified. These are: needs concerning the acquisition, development of competences, concerning the methods of implementation of teaching activities, and social and civic needs. The most important factors motivating recipients to participate in the projects include: the desire to learn something new / acquire new competences, the desire to improve / develop the competences they already have, and free participation in activities. (Chapter 2.1.1)

The results of the survey conducted confirm the high degree of relevance of the content of the learning activities to the needs of the majority of non-standard audiences. 58.8% of adults and 61.6% of seniors rated the degree of relevance of the learning activities in terms of content to their needs as high. A small percentage of recipients assess the didactic activities as not matching their needs at all. With the successive year of the projects and the experience acquired by the universities, the

proportion of participants positively rating the adequacy of the teaching activities to their needs increased. Adequacy is more often viewed positively by those with tertiary and post-secondary education. (Chapter 2.1.1)

In socio-economic life, we identify challenges in relation to which universities could play an important role, creating a field for the acquisition and development - needed to face these challenges - of key, transversal competences and skills useful in the labour market (resulting, inter alia, from national and regional smart specialisations). In connection with negative demographic changes, the need for social and professional activation and (permanent) inclusion of unused labour resources in the labour market, as well as the extension of professional activity of people at working and post-working age becomes urgent. Strong technological trends, as well as the digitalisation of life and networking, create pressure for further computerisation of social life. Digital and IT competences are becoming increasingly necessary in order to move freely in it. In turn, the volatility of the economic and social situation triggered by sudden events (the war in Ukraine and the covid-19 pandemic) has influenced a greater recognition of soft and transversal competences such as resilience to stress, adaptation to current needs (flexibility), information management and critical thinking, problem solving and responding to unforeseen circumstances. (Chapter 2.1.2)

Effects on the side of the university

The organisation of the competition No. POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 was an important support aimed at strengthening the implementation of activities concerning the third mission of the university. The competition attracted quite a lot of interest from HEIs. 202 funding agreements were concluded, with more than two-thirds of the projects completed and settled by the end of 2022.

Almost 40% of public HEIs and almost 15% of non-public HEIs (a total of 108 HEIs) undertook the implementation of projects from Measure 3.1 PO WER under the third mission. The majority of HEIs (58%) undertook the implementation of one project. Public HEIs were responsible for the implementation of the largest number of projects. The implementation of projects contributed to their development in institutional and staff dimensions. HEIs have improved their image (an unintentional effect of support) as open, accessible, and socially committed institutions, but have also established or strengthened cooperation with other entities constituting the socio-economic environment. In terms of staff, the implementation of the projects has contributed to changes in staff awareness, adaptation of language and communication to groups other than students or increased openness to new forms of cooperation and teaching. (Chapter 2.1.3)

Effects on the part of the partners

For the partners, the realised projects have had the greatest impact in terms of acquiring the ability to cooperate with academic stakeholders and strengthening staff awareness of the need to cooperate with and support universities in the implementation of the third mission. Thanks to the implementation of the projects, the partners' staff have acquired a greater openness to different (than previously) forms of cooperation and teaching and to the needs of the recipients of such activities. The projects have also helped to improve the qualifications and/or competencies of the partners' staff. (Chapter 2.1.3)

Participant effects



The participant population is diverse, with a predominant group of children and young people (up to 18 years) accounting for 59.5% of participants. Adults (18-59) account for 28.2% and seniors (aged 60 and over) for 12.3% of project participants. The population of participants does not correspond to the population of the Polish population - in terms of age, gender, education, labour market status. Disproportions were also identified in terms of the territorial distribution of support. As a result, phenomena such as creaming¹⁷ or self-selection¹⁸ were identified.

Respondents assessed that, as a result of participation in the projects, they have mainly acquired the following competences: personal, social, and learning skills; understanding and creating information; cultural awareness and expression. They belong to the group of so-called transversal competences (also called transversal competences), which can be used in different situations, contexts, occupations, roles, positions, and industries. They are particularly valued by employers.

Participation in the projects, to a limited extent, also translated into improvements in health or individual well-being, e.g. by making new friends, overcoming barriers, changing social behaviour, etc. Effects in these areas are particularly visible among disadvantaged groups or those at risk of social or professional marginalisation - e.g. seniors, people with disabilities, women. Almost 20% of participants took part in language courses/training - mainly in English (78.5%) (in the case of English, this was most often a continuation of learning, in the case of other languages, learning to the beginning). 28.4% of participants took part in didactic activities improving digital competences. According to the respondents, the impact of the project on improving these competences was moderate.

Participation in the project had moderate employment effects. It is true that 52% of the unemployed participants and 12.4% of the economically inactive (prior to participation in the project) are currently working (full-time or part-time), but more than half of them do not perceive the impact of participation in the project on finding a job. (Chapter 2.1.3)

Of the 202 funded projects, 76.2% showed a high or very high degree of convergence with the university profile. Projects of public HEIs fared better in this respect (85% of them showed a high or very high degree of convergence with the HEI profile). In the case of non-public HEI projects, the percentage was much lower (63%). In 12 projects (5.9% of the entire population of projects supported in the competition), a lack of convergence with the university profile was identified. The overwhelming majority of them (75%) were implemented by non-academic non-public HEIs. (Chapter 2.1.4)

The form of delivery of learning activities in the projects was more tailored to the needs of seniors than adults. One in three adult recipients had a different preference for the forms of activities in the projects. A much higher fit was observed among seniors. The appropriateness of the timing of activities to the needs of adults remained at an average level (almost half of the adult recipients had different preferences for the solutions used in the projects). Projects in this respect were much more

¹⁷ Creaming - including target groups in projects and recruiting those participants who are confident that they will successfully complete the project, are an easy group to recruit or communicate with.

¹⁸ Self-selection - occurs when people with individual characteristics more favourable than the average for the whole target group apply for projects, e.g. greater interest in project participation from better educated people, who are often more active and more mobilised to undertake professional or social activity.

tailored to the needs of seniors. The length of individual activities in the projects was appropriate to the needs of the recipients of support (adults and seniors). (Chapter 2.1.5)

Non-standard support recipients most often participated in "Course" type of didactic activities. Activities implemented using active forms and methods of work ("Courses" and "Training") were rated higher by adults and were considered the most effective and relevant forms of learning activities. Seniors rated higher the theoretical activities, e.g. "Lecture" or "Conference", which allowed them to satisfy the need for contact with others (being part of a community). "Conferences" is the type of learning activity considered by seniors to be the most effective and relevant in terms of competence acquisition. This type of learning activity received the highest ratings in the categories of the knowledge of the instructor, the delivery of the activity in understandable language and the ability of the instructor to answer all questions. (Chapter 2.1.5)

The results of the survey indicate a relatively high level of adaptability of the implemented educational programmes to the needs of recipients. The high usefulness of educational activities is evidenced by the predominance of promoters among the surveyed participants (i.e. people willing to recommend participation in this type of project to others) and the relatively high Net Promoter Score (NPS) - at a total level of almost 36% (including 48% among seniors and "only" 32% among adults).

In most cases, the preparation of project guidelines and programme proposals was not associated with significant substantive difficulties. On the other hand, difficulties were identified at the project implementation stage. They were mainly caused by the COVID-19 pandemic (delays in the implementation of activities, the need to change the form of classes to remote, difficulties in the implementation of stationary classes due to sanitary restrictions). Challenges at this stage were also related to course participants (difficulties in recruiting them, drop-outs, low interest in some of the activities, need to obtain sensitive data and documents, random situations/sickness). Successful implementation of activities was facilitated by the involvement of partners, ongoing monitoring of course quality and implementation of changes, and the use of support from advisory bodies operating in the university environment. (Chapter 2.1.6)

Evaluation of the project implementation and delivery system, including the cooperation of HEIs with education providers and subcontractors of educational activities carried out

The study shows that, over the years, there has been a growing interest of HEIs in implementing activities for local, regional communities and the general public - with HEIs adopting/adopting different variants and strategies for the implementation of the third mission and approaching their implementation in different ways. The scope of these strategies varied, including: the objectives and type of activities undertaken; the forms, methods, and timing of their implementation; and the ways of building relationships with the closer and further external environment. 78.6% (i.e. 99) of the HEIs included in the survey, prior to joining the competition, implemented various types of teaching activities as part of their third mission. Third mission activities undertaken by HEIs prior to the competition most often consisted of: (a) activities to realise the idea of lifelong learning, (b) popularisation of science, knowledge transfer, dissemination of the results of research activities, (c) social, public engagement; some universities also acted as cultural centres. (Chapter 2.2.1)

The scale / scope of support offered in the projects funded under the competition, in the case of the majority of the HEIs surveyed, was clearly greater than the third mission undertakings implemented by these HEIs earlier (i.e. before the competition). For the majority of HEIs (75.8%) showing previous experience in the implementation of teaching activities under the third mission, the main source of their funding was their own resources (university funds). Almost every second surveyed public HEI (46.5%) and more often than every second non-public HEI (54.5%) used EU funds to implement their third mission. (Chapter 2.2.2)

The universities were heavily involved at every stage of the project life cycle. The tasks in which the partners were most frequently involved were the recruitment of participants and the supervision of participants during teaching activities. The partners were judged to be very well equipped to carry out the tasks that fell to them in the project. The tasks in the project were carried out by entities with adequate experience/resources. In the situation where HEIs use the potential of subcontractors, the most frequently commissioned task was to conduct teaching activities. The main reasons for the adopted division of tasks were: assessment of the resources of individual entities and the possibilities of their use in the project, assessment of previous experience in the implementation of other projects by the university/ organisation, previous experience in the implementation of projects/activities - undertakings within the so-called third mission of the university or implemented with the university, of an identical nature. (Chapter 2.2.3)

In most of the projects implemented - as part of the cooperation between the university and the partner institutions - solutions that can be described as good practice have been applied. The most important factors for the occurrence of good practice in cooperation are systematic communication and openness to new ideas and initiatives. (Chapter 2.2.4)

The implementation of projects in the partnership formula was assessed positively - primarily by the university's partners (i.e. entities operating for the benefit of education). Cooperation went well in such aspects as the exchange of information, transfer of documents, ongoing problem solving and mutual support in task implementation. Effective cooperation was fostered primarily by the experience already possessed in the implementation of joint projects (this allowed the implementation of appropriate solutions and models of cooperation). Another factor conducive to effective cooperation, but also to the implementation of the projects themselves, was the flexibility provided in the competition in the choice of cooperation formula - more or less formalised. Practice showed that beneficiaries applied both solutions, depending, inter alia, on the planned degree of involvement of partners in the implementation of activities, their potential, the number of such entities and whether the cooperation was initiated only for the needs of project implementation or already existed earlier. High ratings for established partnerships also translate into further willingness to continue cooperation. This continuation may be fostered by an increase in the degree of involvement of partners in the implementation of substantive tasks and project management. (Chapter 2.2.5)

Factors influencing the achievement of project objectives

Various factors - both positive (reinforcing) and negative (limiting) - influenced the identified effects of the "The University's Third Mission" projects. The positive ones included, first and foremost, the experience that the HEIs had in implementing activities in the area of the HEIs' third mission and/or aimed at similar audiences. This experience, in turn, translated into good quality diagnoses, which in



turn had a significant impact on the preparation of teaching offers - tailored to the needs of the recipients. The second, equally important, factor strengthening the implementation of objectives and effects was good cooperation between HEIs and partners - i.e. entities operating for the benefit of education. Effective cooperation (and thus the achievement of effects) was facilitated by flexibility in the partnership formula. Among the limiting factors, the following were identified: the COVID pandemic, lack of experience of some HEIs in the implementation of activities in the area of the third mission, which in turn translated into the lack of full awareness on the part of applicants (HEIs) as to what the third mission of HEIs is at all, what exactly its assumptions/objectives were in the competition organised by NCRD. Lack of experience and the fact of implementing projects not fully matching the profile of individual HEIs also affected the quality of diagnoses and the effectiveness of support. The scale of the effects was also affected by the insufficient sustainability of the implemented activities after the end of the project. (Chapter 2.3)

Recommendations

- To continue to support universities in the implementation of their third mission.
- Orienting the development programmes/ didactic activities carried out in the projects of the third mission to the development of competences: relevant from the point of view of the National and Regional Smart Specialisations (KIS / RIS), as well as key and transversal competences and counteracting competence gaps indicated for particular industries. Competence development programmes should be based on reliable diagnoses of adults' needs concerning competences and lead to identification of competences desired by the labour market, economy.
- Creation of development programmes/ teaching activities based on active learning environment and learning-friendly situations. Participation in projects should make it possible to obtain confirmation of achieved learning outcomes, e.g. acquisition of micro qualifications.
- In subsequent editions of the competition, co-financing will be provided only for projects which implement competence development programmes/educational activities converging with the substantive educational profile of the university.
- Preferring the implementation of projects in cooperation of HEI with other entities, including preferring formal cooperation (i.e. in the form of partnerships).
- Undertaking activities aimed at sustainability of solutions developed within the projects and use of the already gained experience in subsequent activities of the third mission, thus supporting HEIs in the process of establishing: long-term strategies for implementation of the third mission activities (using proven solutions) and achieving "maturity" in this respect.

1. Wstęp

Zgodnie z treścią art. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce jedną z trzech misji do wypełnienia przez instytucje systemu szkolnictwa wyższego i nauki (oprócz najwyższej jakości kształcenia i prowadzenia działalności naukowo-badawczej) jest kształtowanie postaw obywatelskich, uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach, a w tym celu - animowanie i rozwój relacji z bliższym i dalszym otoczeniem zewnętrznym.

Działania na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych zalicza się do podstawowych zadań uczelni (art. 11.1 pkt. 10 ww. ustawy). Uczelnie realizując swoją trzecią misję powinny zwiększyć swój udział i zaangażowanie w realizację takich procesów, które sprzyjają zrównoważonemu rozwojowi społecznemu i budowaniu społeczeństwa wiedzy. Powinny też pełnić rolę ośrodków kulturotwórczych.¹⁹ Podkreśla się, że skuteczna transformacja gospodarcza w kierunku odpowiedzialnego, zrównoważonego rozwoju, możliwość reagowania na nowe potrzeby społeczno-gospodarcze (w tym w zakresie kompetencji), uzależniona jest od: (1) zaangażowania i współpracy wszystkich interesariuszy odpowiedzialnych za realizację procesów rozwojowych; (2) świadomości wyzwań społecznych, środowiskowych i gospodarczych wśród grup aktywnie kreujących rynek, odpowiedzialnych za przygotowanie kadr dla gospodarki.

Kluczowa rola w tym procesie przypada uczelniom²⁰. Wynika to z funkcji, jaką pełnią uczelnie: dostarczanie wiedzy, zapewnianie kwalifikacji i kompetencji (oczekiwanych przez pracodawców i rynek pracy), tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się, a także podejmowanie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Oczekuje się, że uczelnie będą przedsiębiorcze i innowacyjne, będą wносить istotny wkład w rozwój ekonomiczny kraju i rozwój społeczeństwa wiedzy. Powyższe wymaga od uczelni otwarcia się na interesariuszy zewnętrznych: społeczność lokalną, organizacje pozarządowe, przedsiębiorców i władze lokalne. Zwracając uwagę na rosnące znaczenie współpracy i dialogu uczelni z innymi interesariuszami procesów rozwojowych podkreśla się, że uczelnia, aby stała się organizacją służącą otoczeniu, musi – choć nie bezkrytycznie – odpowiadać na oczekiwania interesariuszy. Rozumienie potrzeb interesariuszy, i dalej – skala czy też stopień realizacji tych potrzeb to m.in. wskaźniki społecznego zaangażowania uczelni.²¹

W celu wsparcia uczelni w realizacji ich trzeciej misji 17 kwietnia 2018 r. IOK ogłosiła konkurs zamknięty numer POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 „Trzecia Misja Uczelni”. Zgodnie z założeniami konkursu w ramach dofinansowanych projektów mogły być realizowane wyłącznie takie programy kształcenia, działania dydaktyczne, kursy i szkolenia, które umożliwiały ich uczestnikom nabycie kompetencji kluczowych²². Istotnym warunkiem ubiegania się o dofinansowanie projektu była jego realizacja we współpracy z podmiotami działającymi na rzecz edukacji.

Celem głównym badania ewaluacyjnego była ocena skuteczności, trafności, użyteczności działań realizowanych w projektach dofinansowanych w konkursie „Trzecia Misja Uczelni” (nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18), Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, typ projektów nr 4. Rozwój oferty uczelni w zakresie realizacji trzeciej misji, jako forum aktywności społecznej²³, Oś III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, PO WER 2014 - 2020. W ramach przyjętego podejścia badawczego zostało zbadane, czy interwencja służąca podniesieniu kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym przyczyniła się do osiągnięcia zakładanych celów i rezultatów. Cele szczegółowe badania dotyczyły:

¹⁹ Jastrzębska E., Brdulak H., Dąbrowski T.J., Legutko-Kobus P., Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Społeczna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna, w: Zarządzanie publiczne 4(48) 2019, s. 285–297 doi:10.4467/20843968ZP.19.020.11940 www.ejournals.eu/Zarządzanie-Publiczne [dostęp: 09.06.2022]

²⁰ Społeczna odpowiedzialność – znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, MNiSW, MliR

²¹ M.in.: Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015, pod red. J. Górniak, PARP, Warszawa – Kraków, 2015 r.; oraz Leja K., Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, 2008 r. [dostęp: 10.06.2022]

²² Na podst. Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01). Dziennik Urzędowy UE.

²³ Na przykład poprzez programy realizowane przy współpracy z organizacjami pozarządowymi, przyczyniające się do rozwoju kompetencji kluczowych, odpowiadających potrzebom rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa.

- oceny dotychczasowych efektów projektów, tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego,
- oceny systemu wdrażania i realizacji projektów z uwzględnieniem współpracy uczelni z podmiotami działającymi na rzecz edukacji i podwykonawcami prowadzonych działań edukacyjnych.

Zakres przedmiotowy badania obejmował ocenę: efektów projektów, trudności dla beneficjentów na różnych etapach realizacji projektów, ocenę współpracy. Zakres podmiotowy obejmował: uczelnie, partnerów projektów, podmiot zaangażowany we wdrażanie interwencji (NCBR), odbiorców wsparcia. W badaniu zastosowane jakościowe i ilościowe techniki gromadzenia danych.

Schemat 1. Metody i techniki zastosowane w badaniu

Jakościowe metody badawcze	Ilościowe metody badawcze	Metody heurystyczne
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza danych zastanych • 1 IDI/TDI z przedstawicielem NCBR • 7 TDI z kierownikami projektów (przedstawicielami uczelni) • 6 TDI z przedstawicielami podmiotów działających na rzecz edukacji (partnerami projektów) 	<ul style="list-style-type: none"> • CAWI/CATI z kierownikami projektów (przedstawicielami uczelni), n=126/102 • CAWI/CATI z przedstawicielami podmiotów działających na rzecz edukacji, n=73 projekty (92 partnerów) • CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia n=680/591 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Panel ekspertów: ze specjalistami ds. polityki społ. edukacji dorosłych i seniorów, przedstawicielami uczelni i partnerów projektów • 1 Warsztat rekomendacyjny z przedstawicielami NCBR i adresatami rekomendacji

Źródło: Opracowanie własne

2. Wyniki badania

2.1. Ocena dotychczasowych efektów projektów, tj. programów zajęć i realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń skierowanych do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego

2.1.1. Wysoki stopień adekwatności działań dydaktycznych do trzech kategorii potrzeb niestandardowych odbiorców wsparcia

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings) – odpowiedzi na pytania

- Najważniejsze kategorie wśród potrzeb niestandardowych odbiorców wsparcia to potrzeby w zakresie nabywania, rozwoju kompetencji oraz potrzeby społeczne i obywatelskie.
- Wskazane potrzeby uwzględniały oczekiwania i preferencje niestandardowych odbiorców odnośnie sposobów realizacji działań dydaktycznych.
- Wyniki badania wskazują na duży poziom dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców.

- Udział w kursach, szkoleniach był najczęściej motywowany przez uczestników chęcią nauczenia się czegoś nowego, podniesienia i rozwoju posiadanych kompetencji oraz możliwością udziału w bezpłatnych zajęciach edukacyjnych.

Zgodnie z założeniami konkursu, realizacja projektów wiązała się z koniecznością poznania przez uczelnie potrzeb niestandardowych odbiorców oraz powodów ich uczestnictwa we wsparciu. Warto podkreślić, że identyfikacja obszarów wsparcia i weryfikacja stopnia ich adekwatności do potrzeb niestandardowych odbiorców jest jednym z najważniejszych czynników z punktu widzenia oceny realizacji projektów i wypracowania rekomendacji.

Przeprowadzona analiza 202 WoD pozwala wyróżnić trzy najważniejsze kategorie potrzeb odbiorców - potrzeby w zakresie nabywania, rozwoju kompetencji, potrzeby w zakresie sposobów realizacji wsparcia oraz potrzeby społeczne i obywatelskie (tabela 1). W grupie potrzeb kompetencyjnych najczęściej identyfikowane były te związane z doskonaleniem kompetencji osobistych i społecznych (takich jak krytyczne myślenie, zarządzanie sobą, umiejętność rozwiązywania problemów, elastyczność, umiejętność uczenia się, odporność na stres), kompetencji cyfrowych i informatycznych, umiejętności współpracy w zespole czy posługiwania się językami obcymi.

Jedną z ważniejszych potrzeb w zakresie sposobów realizacji wsparcia był bezpłatny dostęp do zajęć, oraz dopasowanie formy zajęć do możliwości uczestników – pod kątem dostępności form zdalnych, jak i dostępności geograficznej.

W grupie potrzeb społecznych i obywatelskich, związanych z poczuciem bycia częścią grupy/wspólnoty, kluczowe okazały się: aktywizacja społeczna, integracja i zapobieganie wkluczeniu społecznemu.

Potrzeby odbiorców wsparcia dobrze uwzględniały ich oczekiwania i preferencje w zakresie sposobów realizacji działań dydaktycznych.

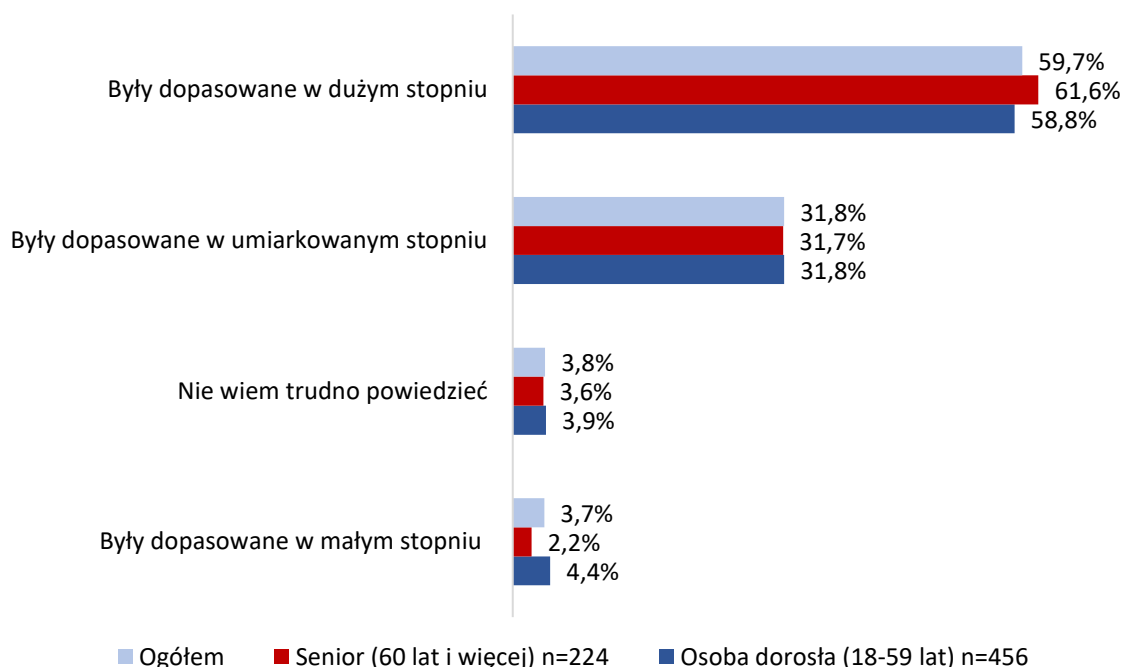
Tabela 1. Potrzeby niestandardowych odbiorców wsparcia – perspektywa uczelni

Potrzeby w zakresie kompetencji	Potrzeby w zakresie sposobów realizacji wsparcia	Inne, w tym potrzeby społeczne i obywatelskie
Poszerzenie wiedzy ogólnej i specjalistycznej	Zastosowanie metod aktywizujących, projektowych, opartych na doświadczeniu	Aktywizacja społeczna, integracja
Rozwój kompetencji kluczowych i cyfrowych	Dopasowanie realizacji zajęć - czas i dojazd	Aktywizacja zawodowa
Kompetencje osobiste i społeczne	Dostępność konsultacji, wsparcia praktyków, ekspertów	Zapobieganie wykluczeniu społecznemu
Rozwój zainteresowań	Praktyczne uczenie	Integracja ze środowiskiem naukowym
Wzrost pozytywnego postrzegania idei uczenia się przez całe życie	Dopasowanie do indywidualnych potrzeb odbiorców, w tym osób z niepełnosprawnością	Budowanie kapitału społecznego
Pobudzenie aktywności edukacyjnej i kulturalnej	Wyrównanie różnic w dostępie do edukacji/wsparcia, deficytów	

Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza WoD; N=202

Stopień dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb ocenia się jako wysoki - 58,8% osób dorosłych oraz 61,6% seniorów (wykres 1). Jedynie 1,1% osób dorosłych i 0,9% seniorów oceniło działania dydaktyczne jako niedopasowane do swoich potrzeb.

Wykres 1. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców



Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680

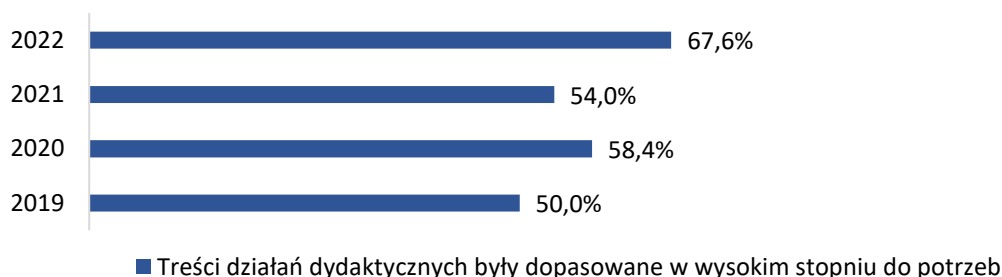
Wysoki stopień dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb odbiorców został także potwierdzony ze względu na dodatkowe zmienne: płeć (kobiety i mężczyźni), typ uczelni (publiczna, niepubliczna), wielkość uczelni (mała, średnia, duża), status osoby na rynku pracy (osoba bezrobotna, osoba bierna zawodowo, osoba pracująca), obszar stopnia urbanizacji (tereny gęsto zaludnione, tereny pośrednie, tereny słabo zaludnione), niepełnosprawność, rok zakończenia udziału we wsparciu (2019, 2020, 2021, 2022) poziom wykształcenia (podstawowe i gimnazjalne, ponadgimnazjalne, policealne, wyższe).

Po przeprowadzeniu testów porównań grupowych (Chi-Kwadrat), nie zauważono jednak istotnych różnic dla poszczególnych grup w ramach każdej z tych cech.

Jedynymi cechami, które różnicują ocenę stopnia dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb odbiorców są „rok zakończenia udziału we wsparciu” oraz „wykształcenie” (wykres 2). W odniesieniu do „roku zakończenia udziału we wsparciu” wysoki stopień dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do swoich potrzeb w roku 2019 potwierdziła połowa uczestników, w kolejnym 2020 roku – było to 58,4% osób. W roku 2021 – nastąpił nieznaczny spadek oceny, a w roku 2022 – już dwie trzecie uczestników zadeklarowało wysoki stopień dopasowania działań dydaktycznych do swoich potrzeb. Oznacza to, że poza rokiem 2021 kolejne lata realizacji

projektów i rosnące doświadczenie uczelni zwiększały liczbę odbiorców, którzy pozytywnie oceniali adekwatność działań dydaktycznych do swoich potrzeb.

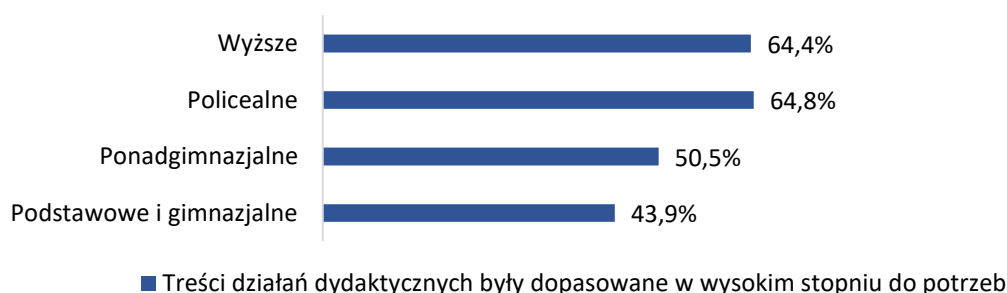
Wykres 2. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców w odniesieniu do cechy „rok zakończenia udziału we wsparciu”.



Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680.

W przypadku „wykształcenia” - wysoki stopień dopasowania działań dydaktycznych pod względem treści do swoich potrzeb potwierdza: 43,9% uczestników z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym; 50,5% z wykształceniem ponadgimnazjalnym, 64,8% osób z wykształceniem policealnym i 64,4% z wykształceniem wyższym (wykres 3). Adekwatność realizowanych przez uczelnie działań dydaktycznych do potrzeb częściej pozytywnie oceniały osoby z wykształceniem wyższym i policealnym.

Wykres 3. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców w odniesieniu do cechy „wykształcenie”



Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów (N=680).

Jeśli chodzi o motywację niestandardowych odbiorców wyniki badania wskazują, że wśród najczęstszych czynników skłaniających ich do udziału w projektach wyróżnić można: chęć nauzenia się czegoś nowego / nabycie nowych kompetencji, chęć podniesienia /rozwoju już posiadanych kompetencji oraz bezpłatny udział w zajęciach. Zdaniem odbiorców wsparcia najrzadziej o udziale w projekcie decydował przypadek (Wykres 1, Załącznik 3).

Pogłębiona analiza danych pochodzących z CST²⁴ SL 2014 dotycząca 202 projektów dofinansowanych w konkursie oraz danych z badań ilościowych i jakościowych została wykorzystana do oceny adekwatności form, celów, treści i metod działań w ramach projektów „Trzecia Misja Uczelni” do potrzeb i preferencji odbiorców. Wyniki badania potwierdzają duży stopień adekwatności działań dydaktycznych pod względem ich treści do potrzeb niestandardowych odbiorców. Obszary wsparcia zidentyfikowane w ramach prowadzonych przez uczelnie diagnoz – w tym zakres tematyczny programów i formy/sposoby realizacji działań dydaktycznych, kursów, szkoleń uwzględniają potrzeby w zakresie stylów uczenia się poszczególnych grup odbiorców. Grupy odbiorców (dzieci, osoby dorosłe, seniorzy) różnią się pod względem możliwości uczenia się i rozwoju²⁵, co determinuje ich sposób oraz model uczenia się. Uczelnie dokonały adekwatnych wyborów modeli rozwoju poprzez przyjęcie odmiennej specyfiki procesu uczenia się przy realizacji kursów, szkoleń czy innych metod wsparcia. Ponieważ **bezpłatny udział we wsparciu stanowił jedną z najważniejszych motywacji niestandardowych uczestników do rozwoju, warto nadal utrzymać tę strategię**. Dotowanie programów wsparcia ze środków publicznych jest częstą praktyką w innych krajach europejskich. Za granicą (m.in. w Austrii, Danii) bezpłatne kursy kierowane są przede wszystkim do dorosłych o niskim poziomie wykształcenia i bez kwalifikacji zawodowych, bądź spełniających określone warunki np. wieku lub wykształcenia (np. w Wielkiej Brytanii)²⁶.

Należy podkreślić, że uczelnie w większości, prowadząc diagnozy zidentyfikowały i wskazały potrzeby przede wszystkim w zakresie kompetencji kluczowych, wynikających z wpływu na rynek pracy czynników i trendów technologicznych oraz społeczno-ekonomicznych. Nie zawsze miały one jednak na tyle pogłębiony charakter, żeby w pełni odzwierciedlić potrzeby rynku pracy, społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach. Analiza otrzymanych wyników prowadzi do wniosku o konieczności zapewniania przez uczelnie zakresu wsparcia i realizacji działań dydaktycznych, które w większym stopniu będą ukierunkowane nie tylko na rozwój kompetencji kluczowych, ale również kompetencji istotnych z punktu widzenia krajowych oraz regionalnych inteligentnych specjalizacji (KIS / RIS). Pozwoliłoby to ukierunkować wsparcie na rozwój kompetencji pożądaných przez branże, w których występują luki kompetencyjne. Prowadzone przez uczelnie diagnozy potrzeb dotyczących kompetencji powinny brać pod uwagę także wyniki badań branżowych np. prowadzonych w ramach Branżowych Bilansów Kapitału Ludzkiego²⁷ oraz działań Sektorowych Rad ds. Kompetencji²⁸. Uwzględnienie w programach przyszłego wsparcia kierunku rozwoju kompetencji pożądaných na poziomie kraju i regionu, nastawionego na dostosowanie do przyszłych potrzeb rynku pracy (m.in. w celu bardziej zrównoważonego wykorzystania cyfryzacji w różnych sektorach) uczyniłoby zakres wsparcia i realizacji działań dydaktycznych jeszcze bardziej adekwatnym. Ponadto zakres ten

²⁴ Centralny System Teleinformatyczny SL2014 wspiera realizację programów operacyjnych i projektów współfinansowanych z Funduszy Europejskich 2014-2020. W systemie znajdują się informacje o programach, cyklu życia projektów i procesie certyfikacji.

²⁵ Malewski, M. „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 3, s.23–40, 2013

²⁶ Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji, FRSE, Warszawa, 2015
https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/e7kozo/edukacja-i-szkolenia-doroslych-w-europie.pdf (dostęp 02.2023)

²⁷ Zob. Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP. <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#obbkl> (dostęp 19.02.2023)

²⁸ Podstawowe zadania Sektorowych Rad ds. kompetencji zostały określone w ustawie o utworzeniu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości. Należą do nich: pozyskiwanie wiedzy od przedsiębiorców na temat potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych występujących na rynku pracy w danym sektorze gospodarki; upowszechnianie informacji na temat potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych w danym sektorze gospodarki; inicjowanie współpracy przedsiębiorców z uczelniami oraz określonymi podmiotami, w celu zintegrowania edukacji i pracodawców, formułowanie rekomendacji w zakresie dostosowania kadr gospodarki do aktualnych potrzeb przedsiębiorców w danym sektorze gospodarki. <https://kwalifikacje.edu.pl/sektorowe-rady-ds-kompetencji-w-sluzbie-zintegrowanemu-systemowi-kwalifikacji/> (dostęp 20.02.2023)

powinien w większym stopniu uwzględniać rozwój kompetencji transwersalnych, rozumianych jako kompetencje przekrojowe. Kompetencje te są szczególnie istotne w procesie przekwalifikowywania się, nabywania nowych umiejętności zawodowych oraz poszerzania możliwości zatrudnienia, a w ramach edukacji formalnej występują trudności w ich nabywaniu²⁹. W celu zwiększenia adekwatności działań konkursowych (programów rozwojowych) w zakresie form, celów, treści i metod realizacji zarówno do potrzeb i preferencji odbiorców, jak i potrzeb rynku pracy oraz gospodarki, wnioskodawcy powinni prowadzić bardziej pogłębione diagnozy potrzeb odbiorców. Diagnozy powinny uwzględniać zarówno kompetencje kluczowe, transwersalne a także istotne z punktu widzenia KIS/RIS oraz w ramach luk kompetencyjnych w poszczególnych branżach. **[Wniosek istotny dla rekomendacji 2 oraz 3].**

2.1.2. Czynniki i (mega)trendy (technologiczne, ekonomiczne i społeczne) wpływają na gospodarkę i rynek pracy

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Robotyzacja, automatyzacja i cyfryzacja procesów biznesowych i środowiska pracy oraz digitalizacja życia i sieciowość przyczyniają się do dalszej informatyzacji życia społecznego. Zjawiska te wpływają na potrzebę rozwijania kompetencji cyfrowych i informatycznych, w tym istotnych z punktu widzenia KIS i RIS.
- Zmiany demograficzne - w tym starzenie się społeczeństwa, depopulacja oraz migracja demograficzna i ekonomiczna osób mobilnych zawodowo - wpływają na potrzebę (trwałego) włączenia do rynku pracy niewykorzystanych zasobów pracy.
- Zjawiska takie jak niestabilna sytuacja polityczna, wojna w Ukrainie, pandemia COVID-19, europejski kryzys gospodarczy udowadniają, że niezbędne na rynku pracy są również kompetencje miękkie i transwersalne, np. elastyczność, umiejętność rozwiązywania problemów, odporność na stres.

Identyfikując nowe wyzwania, w pierwszej kolejności zwrócono uwagę na fakt, że są one w dużej mierze efektem zmieniającego się środowiska i warunków pracy, a przez to potrzeb w zakresie kwalifikacji i kompetencji. Przyczyną tych zmian jest natomiast szereg zjawisk: czynników i (mega)trendów (technologicznych, społecznych i ekonomicznych), które oddziałują na gospodarkę, globalne, regionalne i lokalne rynki pracy.

Trendy technologiczne mobilizują do rozwijania kompetencji cyfrowych i informatycznych

Automatyzacja i cyfryzacja procesów i środowiska pracy: Najbardziej wybijającym się trendem technologicznym wpływającym na wiele sfer życia jest obecnie powszechna automatyzacja procesów i środowiska pracy. Wiąże się ona z rosnącym wykorzystaniem szeregu nowych technologii kognitywnych, np. takich jak maszynowe uczenie (ang. Machine Learning), technologii wspierających realizację różnego rodzaju usług, procesów sprzedaży, marketingu, obsługi klienta (boty, chatboty i voiceboty, sztuczna inteligencja/ ang. Artificial Intelligence)³⁰. Tendencja do wzrostu popularności tego trendu jest zauważalna także w kierunku, w jakim zmierzają krajowe (oraz regionalne) inteligentne specjalizacje obejmujące innowacyjne technologie i procesy przemysłowe. Drugim

²⁹ Zob. <https://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/oferta/1277-ibe-uczestnikiem-miedzynarodowego-projektu-transval-eu> (dostęp 20.02.2023)

³⁰ ATKearney, The Widening Impact of Automation, 2017 r.

bardzo istotnym trendem technologicznym jest cyfryzacja procesów biznesowych i środowiska pracy. Będzie ona wymagała w najbliższych latach stosowania rozwiązań łączących obszary informatyzacji, komunikacji i systemów łączności, np. takich jak rozwiązania chmurowe, czy Internet Rzeczy (ang. Internet of Things). Transformacja cyfrowa i rewolucja technologiczna wpływają na zmianę kształtu miejsc pracy. Niektóre zawody są wręcz zagrożone likwidacją stanowisk pracy na rzecz maszyn, inne wymagają przekształceń, powstaje też wiele nowych zawodów wymagających określonych umiejętności. Trend ten jest wzmocniony przez wzrost roli big data i AI optymalizujących procesy, np. biznesowe czy pracy³¹. W związku z tym wśród najbardziej potrzebnych zawodów przyszłości wymienia się obecnie specjalistów SI i uczenia maszynowego, specjalistów Big Data, Internetu Rzeczy, osoby zajmujące się bazami danych i administracją sieci³².

Biorąc pod uwagę powyższe tendencje, bardzo istotne na rynku pracy będzie posiadanie kompetencji cyfrowych i informatycznych. Jednocześnie szybkie tempo zmian w branży technologicznej i cyfrowej wymagać będzie umiejętności uczenia się. Z tego powodu idea uczenia się przez całe życie staje się kluczowa, aby nadążyć za zmianami na rynku pracy, ale także w życiu codziennym. Proces uczenia się przez całe życie wiązany jest ze wzrostem innowacyjności, produktywności i szybszego podnoszenia poziomu dobrobytu. Idea ta daje możliwość dostosowania swoich umiejętności i kwalifikacji do aktualnych potrzeb rynku pracy, najlepiej w zawodach przyszłości, co może przełożyć się na wzrost zarobków i poprawę sytuacji materialnej³³. Biorąc pod uwagę problemy wynikające z trudnej sytuacji gospodarek po pandemii, a obecnie także w wyniku wojny w Ukrainie, bardzo ważne będzie stwarzanie warunków do rozwoju edukacji w obszarach nowych technologii i cyfryzacji oraz zawodów przyszłości, dzięki którym możliwe będzie przyspieszenie odbudowy gospodarki.

Digitalizacja życia i sieciowość: Umiejętności cyfrowe stają się coraz istotniejsze, co podkreśliła Rada Europejska już w 2016 roku. Obecnie „każdy musi posiadać szeroki zestaw umiejętności, wiedzy i kompetencji, w tym wystarczający poziom umiejętności czytania i pisania, umiejętności rozumowania matematycznego i kompetencji cyfrowych, aby móc w pełni realizować swój potencjał, odgrywać aktywną rolę w społeczeństwie i realizować swoje obowiązki społeczne i obywatelskie. Takie umiejętności, wiedza i kompetencje są również kluczowe w przypadku dostępu do rynku pracy i rozwoju kariery zawodowej oraz w kontekście uczestniczenia w dalszym kształceniu i szkoleniu”³⁴. Średni odsetek osób korzystających w Polsce z Internetu dla roku 2021 wynosi 86,9%³⁵. Z roku na rok odsetek ten wzrasta, co jest związane nie tylko z rodzajem zadań realizowanych w pracy zawodowej, ale wynika także ze wzrostu liczby spraw, które mogą być zrealizowane przy pomocy e-usług. Przeniesienie biznesu do Internetu sprzyja także zawieraniu kontaktów i współpracy bez ograniczenia językowego, zatem istotną umiejętnością jest posługiwanie się językami obcymi, współpraca w zespole, ale przy tym wszystkim podstawą są właśnie kompetencje cyfrowe i informatyczne. Obliguje do tego mnogość platform cyfrowych umożliwiających nauczanie lub współpracę, a jednocześnie ich ciągły rozwój, co z kolei powoduje konieczność aktualizowania swojej wiedzy.

³¹ Centrum Megatrendów, Komisja Europejska, https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/tool/megatrends-hub_en [Dostęp 06.02.2023].

³² Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/#_ftn1, [Dostęp 03.11.2022].

³³ Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/#_ftn1, [Dostęp 03.11.2022].

³⁴ ZALECENIE RADY z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych.

³⁵ GUS BDL.

łączy się to z jednym z trendów społecznych i ekonomicznych, czyli digitalizacją życia i sieciowością³⁶. Sieciowość gospodarki oznacza wysoką dynamikę procesów, mnogość interakcji nieskrępowaną granicami. Zaś sieciowość społeczeństwa to swobodny dostęp ludzi do przynależności w różnych grupach społecznych, kręgach zainteresowań, przy czym istotną rolę pełnią media społecznościowe, które dają jednostkom wolność w kwestii decydowania o nawiązywaniu i utrzymywaniu interakcji³⁷. Jednym z efektów pandemii COVID-19 stała się możliwość pracy zdalnej i elastyczność czasu pracy. Niestandardowa, częściowo zdalna forma pracy wymaga jednak dobrego zarządzania sobą i zadaniami w czasie. Ze względu na szybko zmieniające się otoczenie i sytuacje, które wpływają na funkcjonowanie różnych podmiotów, pożądana jest przez pracodawców także elastyczność oraz umiejętność uczenia się. Możliwość pracy zdalnej jest szczególnie widoczna wśród potrzeb młodszych pokoleń (Milenialsów, pokolenia Z), którzy poszukują swojego miejsca na rynku pracy.³⁸ Tendencja ta będzie wzrastała, ponieważ dla młodszych pokoleń bardzo ważne jest dbanie o work-life balance, czyli zapewnienie odpowiedniego stosunku czasu pracy względem czasu wolnego, który mogliby poświęcić na rozwijanie własnych zainteresowań, pogłębianie kontaktów społecznych, odpoczynki. Preferencje te są istotne przy planowaniu programów wsparcia skierowanych do tych grup, ponieważ pokazują, że istnieje wśród ich przedstawicieli potrzeba dalszego kształcenia się. Chodzi nie tylko o nabywanie nowych kompetencji, ale często rozwój dotychczasowych, a także rozwój zainteresowań lub ich poszukiwanie, czemu sprzyjać mogą zajęcia realizowane przez uczelnie skierowane do innych grup niż studenci.

Starzenie się społeczeństw wymaga włączenia niewykorzystanych zasobów do rynku pracy

Negatywne zmiany demograficzne (starzenie się społeczeństwa, migracje zarobkowe, depopulacja): Na potrzebę promowania idei uczenia się przez całe życie, poza automatyzacją i cyfryzacją życia, wpływa także trend związany ze zmianami demograficznymi. Szczególnie w Europie widoczne jest starzenie się społeczeństwa, w Polsce bardzo zauważalna jest także depopulacja spowodowana migracją demograficzną i ekonomiczną osób mobilnych zawodowo. Zmniejsza się liczba osób w wieku przedprodukcyjnym i produkcyjnym, wzrasta natomiast liczba osób w wieku poprodukcyjnym. Powoduje to niedostateczną podaż zasobów pracy (pracowników) oraz niedobór pracowników (o kompetencjach i/lub kwalifikacjach adekwatnych do wymagań dla danego stanowiska pracy) spowodowany w szczególności odpływem osób aktywnych zawodowo z regionalnych rynków pracy³⁹. Niezbędna jest aktywizacja społeczna i zawodowa, oraz (trwałe) włączenie do rynku pracy niewykorzystanych zasobów pracy⁴⁰. W dokumencie *Umowa Partnerstwa*⁴¹, określającym strategię interwencji funduszy europejskich w latach 2014-2020 zwracano uwagę na problem niepełnego wykorzystania w Polsce (dostępnych) zasobów pracy, w tym przede wszystkim na niepokojąco niski (na tle średniej unijnej) poziom zatrudnienia osób młodych, kobiet oraz osób starszych. Wśród przyczyn tej sytuacji wskazywano między innymi niską aktywność i

³⁶ Strategia na rzecz odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030), Warszawa 2017, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>, [Dostęp 10.06.2022].

³⁷ Skrzypek Elżbieta, Sieciowość jako cecha nowej gospodarki, *Studia Informatica Pomerania* nr 2/2017 (44), s. 21-31.

³⁸ 3 x G, czyli jak trzy megatrendy transformują rynek pracy, E&Y, 4.11.2022, https://www.ey.com/pl_pl/workforce/trzy-megatrendy-transformuja-rynek-pracy [Dostęp 2.11.2022].

³⁹ Lange, M. Rynek pracy w obliczu starzenia się ludności Polski, Uniwersytet Łódzki, Łódź, 2014, s. 49-70, 2014, [Dostęp: 13.06.2022].

⁴⁰ M.in. Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020, Analizy statystyczne GUS, US w Gdańsku, Warszawa Gdańsk, 2021. Oraz: Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Gdańsk, grudzień 2019 r.

⁴¹ Programowanie perspektywy finansowej 2014 -2020. Umowa Partnerstwa, MFIPR, Styczeń 2020 r.

mobilność zawodową wyżej wymienionych grup, jak również niedopasowanie kompetencji i kwalifikacji zasobów pracy do potrzeb pracodawców i rynku pracy. Wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 55-64 lata w Polsce w latach 2011-2020 wynosił średnio 45% i chociaż średnia dla mężczyzn w tym wieku wynosi 55%, to dla kobiet zaledwie 35%. Warto dodać, że obowiązki rodzinne i związane z prowadzeniem domu stanowią od lat jedną z ważniejszych przyczyn bierności zawodowej, a te obowiązki są na ogół domeną kobiet. Z uwagi na wzrost współczynnika obciążenia demograficznego osobami starszymi w Polsce, niezbędne jest wydłużenie aktywności zawodowej osób w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. Współczynnik obciążenia demograficznego osobami starszymi w ciągu 10 lat wzrósł w Polsce o niemal 10 punktów – w 2010 roku wynosił 18,9, w 2015 roku 22,8, a w 2020 roku aż 28,2. Starzenie się społeczeństwa dobrze obrazuje odsetek osób w wieku 65 lat i więcej w populacji – w 2010 roku wynosił 13,5 zaś w 2015 roku 15,8, a w 2020 roku 18,6. Rośnie grupa osób w wieku poprodukcyjnym – w 2010 roku było to 6 455 626 (w tym 1 959 191 mężczyzn i 4 496 435 kobiet), w 2015 roku 7 533 276 (w tym 2 367 439 mężczyzn i 5 165 837 kobiet), w 2020 roku 8 539 934 (w tym 2 845 160 mężczyzn i 5 694 774 kobiet) – dlatego konieczne jest zatrzymanie na rynku starszych grup wiekowych. Tym bardziej, że rośnie także liczba lat oczekiwanego trwania życia w zdrowiu – dla osób w wieku 60 lat w 2010 było to 9 lat (przy przeciętnym dalszym trwaniu życia 18,3 roku), w 2015 roku – 9,5 roku (odpowiednio 19 lat), w 2020 roku – 9,8 roku (odpowiednio 17,9 roku). Przyjmując perspektywę społeczno-ekonomiczną - pogłębianie się na przestrzeni lat zjawiska niekorzystnych zmian zachodzących w strukturze populacji wg ekonomicznych grup wieku powoduje obniżenie potencjału demograficzno-ekonomicznego poszczególnych regionów i kraju, w konsekwencji, również jego potencjału gospodarczego. Co istotne, problemy z dostępnością pracowników i odpowiednie przygotowanie kadr do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy i dla gospodarki są traktowane jako jedna z ważniejszych barier w szybszym odbiciu gospodarczym, po okresach kryzysów i ekonomicznego spowolnienia⁴². Wśród osób starszych panuje jednak często niewiedza o możliwościach skorzystania ze wsparcia w ramach programów typu „Trzecia Misja Uczelni”. Potrzebne byłoby dokładniejsze zbadanie przyczyn, z powodu których seniorzy nie uczestniczą w różnego rodzaju aktywnościach. Często okazuje się, iż wynika to z przekonania, że taki rodzaj aktywności nie jest dostępny dla osób starszych. Partnerzy projektów wskazywali w wywiadach, iż po udziale w projektach otrzymywali od seniorów informacje, że nie zdawali sobie oni sprawy z możliwości jakie uczelnia oferuje tej grupie odbiorców uczelnia i mając już tę wiedzę planują korzystać z tego typu wsparcia częściej.

Kompetencje miękkie i transwersalne są doceniane w czasach niepewności i częstych zmian

Wojna w Ukrainie: Poza wyżej wskazanymi czynnikami, na gospodarkę i rynek pracy mają także wpływ wydarzenia nieprzewidziane, np. wojna w Ukrainie. Od pierwszych dni działań zbrojnych na terenie Ukrainy, do Polski przyjechało wielu obywateli tego kraju i wielu z nich pozostanie w Polsce na dłużej, a nawet na stałe. Część z nich to studenci, którzy nie mogli lub nadal nie mogą kontynuować nauki w szkołach wyższych w swojej ojczyźnie. Pojawiła się zatem potrzeba przygotowania lub dostosowania programów kształcenia do studentów z Ukrainy. Ponadto, pożądanym działaniem uczelni byłoby przygotowanie zajęć dla dzieci z Ukrainy w wieku szkolnym na zasadzie współpracy ze szkołami, do których uczęszczają. W dłuższej perspektywie istotne byłoby także przygotowanie oferty zachęcającej osoby dorosłe, a nawet seniorów, którzy przebywają na

⁴² M.in.: Raport podsumowujący wyniki badań BKL 2019-2020, PARP, UJ, Warszawa 2021.

terenie naszego kraju do uczęszczania w zajęciach i korzystania ze wsparcia. Realizacja zajęć z uczestnikami nie mówiącymi w j. polskim wiąże się chociażby z koniecznością zapewnienia kadry posługującej się językiem ukraińskim (lub innym w zależności od grupy docelowej). Oferta uczelni skierowana do tych grup mogłaby mieć charakter asymilacyjny, jak też umożliwić naukę języka polskiego (ale też j. angielskiego i innych wymaganych na rynku pracy), co będzie pomocne przy poszukiwaniu pracy.⁴³ Rolą uczelni mogłoby zatem być wspieranie nabywania i doskonalenia umiejętności posługiwania się językami obcymi oraz komunikacji pisemnej w jednym lub więcej języków (kompetencja kluczowa i transversalna).

Kryzys energetyczny: Trwający kryzys energetyczny spowodowany nie tylko szybkimi zmianami klimatu, ale obecnie również wojną w Ukrainie obnażył w jak dużym stopniu pozyskiwanie energii zależy nadal od paliw kopalnych. Według naukowców, stosunek ten względem zielonej energii powinien w jak najszybszym tempie odwrócić się na korzyść tych drugich. Dążenia państw (głównie zachodnich) do zmniejszenia negatywnego wpływu na klimat wiąże się z koniecznością rozwoju nowych technologii - zatem obszar rynku pracy związany ze specjalistycznymi rozwiązaniami zapewniającymi pozyskiwanie energii będzie się wciąż rozwijał. Niezbędne do tego będą wyspecjalizowane kadry, pracownicy posiadający określone kwalifikacje i umiejętności.⁴⁴ Działanie w ramach trzeciej misji uczelni w opisanym obszarze mogłoby m.in. poszerzać wiedzę w zakresie odnawialnych źródeł energii, wyjaśniania zjawisk związanych z transformacją energetyczną oraz podkreślać negatywne skutki wykorzystania paliw kopalnych.

Pandemia COVID-19: Pandemia COVID-19 przyspieszyła rewolucję cyfrową w obszarze edukacji i rynku pracy. Istota rozwoju kompetencji cyfrowych była podkreślana od wielu lat przez organizacje międzynarodowe, jednak przed pandemią nie odnotowano rewolucyjnych efektów w tym zakresie. Sytuację diametralnie zmieniła pandemia COVID-19, wymuszając m.in. zamknięcie szkół i przedsiębiorstw, a co za tym idzie – przeniesienie zarówno kształcenia, jak i pracy do przestrzeni wirtualnej.⁴⁵ Ograniczenie możliwości spotykania się w trakcie pandemii COVID-19 spowodowało, że uczelnie wyższe musiały zawiesić tradycyjną formę zajęć dydaktycznych. Przeniesienie aktywności do świata cyfrowego wymogło na uczelniach zmianę sposobów współpracy i komunikacji ze studentami, nauczania, a także pracy naukowej i administracyjnej. Aby zapewnić ciągłość działania uczelni, musiała ona przejść niejako transformację cyfrową. Należy pamiętać również, że działalność uczelni nie skupia się jedynie na zajęciach dla studentów, które można było realizować w formie zdalnej za pośrednictwem platform internetowych. Zorganizowania wymagały także obszary, takie jak: „działalność naukowa (badania, publikacje), działalność społeczna (biblioteka, koła naukowe), działalność studencka (wydarzenia studenckie)”⁴⁶.

Trudnością w edukacji zdalnej był fakt, że duży odsetek (85%) nauczycieli nie miał przed epidemią żadnych doświadczeń z edukacją zdalną. Brak umiejętności cyfrowych wpływał negatywnie na samoocenę tych nauczycieli. Wśród głównych problemów zgłaszano czasochłonność procesu, braki

⁴³ Tego typu działania oferowane są m.in. przez Uniwersytet Warszawski: <https://www.uw.edu.pl/ukraina/inne-inicjatywy/> [dostęp 06.02.2023]

⁴⁴ Artykuł o pakiecie klimatycznym i rynku energetycznym w Polsce: <https://www.cire.pl/artykuly/serwis-informacyjny-cire-24/96242-eksperti-pakiet-klimatyczny-ue-uderza-w-polska-energetyke> [dostęp 06.02.2023]

⁴⁵ Balcewicz J., Wpływ pandemii COVID-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, marzec 2022 [dostęp online: <https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/>].

⁴⁶ Katarzyna Prokopowicz, Cyfrowa transformacja uczelni wyższej w obliczu COVID-19 — studium przypadku Akademii Leona Koźmińskiego, Artykuły, t. XXVII, nr 7/2020 DOI 10.33226/1231-7853.2020.7.3, 2020.

sprzętowe, słabej jakości łącza internetowe, różnice poziomów pomiędzy uczniami i organizację przestrzeni do pracy w domu. Nauczyciele zgłaszali również braki kompetencji cyfrowych u uczniów i rodziców⁴⁷ - było to zaś niezbędne, aby móc w pełni przeprowadzić proces dwustronny nauczania zdalnego. Problem jaki przyniosła pandemia to także zagrożenie niedostępnością edukacji dla osób z grup wykluczonych (np. z obszarów wiejskich), które ze względu na sytuację ekonomiczną mogły stracić szansę na uczęszczanie do szkół. Z jednej strony niezbędne jest zatem podjęcie działań finansowych i politycznych, aby zabezpieczyć dostęp do edukacji wśród grup wykluczonych, a z drugiej cały czas rozwijać innowacje i wspierać cyfryzację systemów kształcenia.⁴⁸

Nowe formy nauczania, konieczność nadążania za oczekiwaniami rynku pracy, sieciowością, współpraca w różnych środowiskach (w tym międzynarodowych), występowanie sytuacji nieprzewidywanych i mocno odbiegających od dotychczasowej codzienności – m.in. takie czynniki uwypuklają istotę kompetencji, które z jednej strony przyspieszą realizację zadań w różnych środowiskach pracy, a z drugiej dają komfort i pewność podołania wszystkim stawianym oczekiwaniom. Przy natłoku wielu informacji konieczne jest stosowanie krytycznego myślenia, które pozwoli wyselekcjonować informacje prawdziwe i potrzebne, od tych, które zaburzają przekaz. Sytuacje nagłe i kryzysowe, niestandardowe, odbiegające od normy - takie jak wspomniana wcześniej wojna na Ukrainie, pandemia - wymagają zastosowania umiejętności rozwiązywania problemów (czemu sprzyja współpraca zespołowa), podejmowania decyzji pod presją i odporności na stres. Wagę legitymizowania się umiejętnościami transwersalnymi potwierdzają wyniki Europejskiego Badania Umiejętności (European Skills Survey, ESJ) wskazując, że są one częściej wymagane niż umiejętności podstawowe. Z kolei najbardziej cenione kompetencje to zaawansowane umiejętności z dziedziny społeczeństwa informacyjnego, komunikacja i praca zespołowa, a także rozwiązywanie problemów.⁴⁹

Szybkie zmiany społeczne i gospodarcze przyczyniają się popularyzacji nowych form i koncepcji nauczania

Wspomniane powyżej czynniki i trendy, m.in. digitalizacja i sieciowość życia, konieczność włączenia niewykorzystanych zasobów rynku pracy oddziałuje na pojawianie się nowych koncepcji i form wspierania rozwoju, a także nowego środowiska uczenia się. Wzrasta potrzeba zindywidualizowania procesu uczenia się, dużą popularność zyskują kursy indywidualne lub w małych grupach. Nie tylko specjaliści, ale sami potencjalni uczestnicy widzą korzyści z bliższego i bardziej bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, moderatorem, trenerem, osobą prowadzącą warsztaty lub inną formą zajęć. Mniejsze grupy lub zajęcia indywidualne dają możliwość lepszego dopasowania się programu do potrzeb odbiorcy. Zachowując trzon scenariusza zajęć i pożądaných rezultatów spotkania, prowadzący ma przy takiej liczbie odbiorców możliwość dopasowania poszczególnych elementów zajęć np. do dynamiki grupy, dopasowania przytaczanych przykładów do rozpoznanych wcześniej

⁴⁷ Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-rynku-pracy/#_ftn1, [Dostęp 03.11.2022].

⁴⁸ ONZ. *Secretary-General's video message for extraordinary session of the Global Education Meeting* (<https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-10-22/secretary-generals-video-message-for-extraordinary-session-of-the-global-education-meeting>) za: Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-rynku-pracy/#_ftn1, [Dostęp 03.11.2022].

⁴⁹ Chłoń-Domińczak A., Żurawski A. (2017), *Measuring skills mismatches revisited – introducing sectoral approach*, IBS Working Paper 03/2017.

zainteresowań uczestników. W takiej przystępnej formie zachodzi większe prawdopodobieństwo transferu wiedzy do uczestników grupy, ale także do rozbudzenia ich zainteresowania daną kwestią, jeżeli okaże się ona powiązana z dominującymi obszarami ich zainteresowań.

W rozwoju kompetencji, w tym osób dorosłych, coraz większą rolę odgrywają nowoczesne technologie. Są one najczęściej wykorzystywanym sposobem nieformalnego uczenia się. Według wyników badań BKL 2019, ponad połowa dorosłych Polaków rozwija swoje kompetencje wykorzystując do tego Internet. Korzystanie z tego narzędzia w celu zdobywania wiedzy i rozwoju umiejętności znacząco wzrosło pomiędzy 2017 a 2019 r. – z 44% w 2017 r. do 51% w 2019 r.⁵⁰ Pandemia jeszcze bardziej spopularyzowała ten trend. Dla wielu osób dorosłych forma zajęć on-line jest bardziej przystępna, ponieważ pozwala oszczędzić czas, jaki przeznaczyliby na dojazd do miejsca zajęć. Kwestia ta jest szczególnie istotna m.in. dla osób opiekujących się dziećmi, kiedy mogą wygospodarować kilka godzin na zaspokojenie swoich potrzeb edukacyjnych lub ograniczają ich obowiązki związane z dojazdami do i z pracy oraz transportem dzieci do i z placówki opiekuńczo-wychowawczej lub szkoły.

Jednym z największych problemów zdalnego przekazywania wiedzy jest jednak to, że dziś opiera się ona w ogromnej mierze na materiałach wideo albo tylko na głosie. „Taka forma komunikacji zubaża kontakt i jest bardziej męcząca. Wynika to z faktu, że w świecie fizycznym rozmowy opierają się w dużej części na nieświadomych i niewerbalnych znakach: mimice, gestach, postawie ciała. Korzystamy z nich do zdobywania informacji o innych, do angażowania się we wzajemną komunikację i naukę. W wypadku wideo większość z tych sygnałów znika, a bez pomocy nieświadomych wskazówek, na których polegaliśmy od dzieciństwa, wzmagają się energochłonny wysiłek poznawczy i emocjonalny.⁵¹

„Trendami, które w niedalekiej przyszłości ukierunkują zdalne nauczanie są rozwiązania opierające się na analizie danych, które służą np. porządkowaniu treści kursu oraz dostosowywaniu poziomu i typu zadań do wyników danego użytkownika. Start-upy aktywne w obszarze tworzenia narzędzi dla zdalnej edukacji pracują nad rozwiązaniami, które w oparciu o algorytmy i dane o sposobie uczenia się mają generować indywidualne ścieżki nauczania. Personalizacja uczenia się dotyczy również takich wymiarów jak np. korzystanie z możliwości odbywania zdalnych kursów na platformach i uznawania zdobytych certyfikatów przez uczelnie czy wdrażanie systemów umożliwiających studentom śledzenie dokonywanych przez nich postępów, np. w zakresie poszczególnych części materiału, który powinni opanować”⁵²

2.1.3. Pozytywne efekty projektów dla wszystkich interesariuszy wsparcia

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

Efekty projektów dla uczelni

⁵⁰ Górniak J., Strzebońska A., Worek B., Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. Raport z BKL, PARP, Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2020.

⁵¹ Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046, raport opracowane przez infuture.institute we współpracy z Collegium da Vinci.

⁵² Mazur J., Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe, raport powstał na potrzeby międzynarodowego wydarzenia EduHack 2021, DELab UW, Warszawa 2021.

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Organizacja konkursu nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 była istotnym wsparciem ukierunkowanym na wzmocnienie realizacji działań dotyczących trzeciej misji uczelni.
- Konkurs spotkał się z dosyć dużym zainteresowaniem ze strony uczelni. Realizacji projektów podjęło się prawie 40% uczelni publicznych i prawie 15% uczelni niepublicznych (łącznie 108 uczelni).
- Projekty dotyczące trzeciej misji uczelni stanowiły ważne uzupełnienie działań podejmowanych w celu poprawy jakości w szkolnictwie wyższym w Polsce.
- Realizacja projektów przyczyniła się do rozwoju uczelni w wymiarze instytucjonalnym i kadrowym:
 - uczelnie poprawiły swój wizerunek (efekt niezamierzony wsparcia) jako instytucji otwartych, dostępnych i zaangażowanych społecznie, ale też nawiązały lub umocniły współpracę w innych podmiotami stanowiącymi otoczenie społeczno-gospodarcze;
 - dokonały się zmiany świadomościowe wśród kadr uczelni, dostosowania języka i sposobu komunikacji do innych grup niż studenci oraz zwiększenia otwartości na nowe formy współpracy i prowadzenia zajęć.

Dofinansowanie projektów stanowiło istotne wsparcia w realizacji trzeciej misji przez uczelnie

Konkurs na realizację projektów dotyczących tzw. trzeciej misji uczelni ogłoszony w 2018 roku przez NCBR (nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18) był kolejnym adresowanym do uczelni w ramach PO WER. Wcześniej wsparcie w obszarze realizacji trzeciej misji uczelni było kierowane poprzez konkursy w ramach Działania 3.1 PO WER z Edukacji filozoficznej i programu Ścieżki Kopernika 2.0 (ogłoszone w 2016 roku). W ramach projektów z zakresu edukacji filozoficznej zrealizowano 24 projekty, a w ramach programu Ścieżki Kopernika 2.0 – 37 projektów. Było to wsparcie o relatywnie niedużym zakresie. Łączna wartość projektów z zakresu edukacji filozoficznej nie przekroczyła 2 mln zł, a w ramach programu Ścieżki Kopernika 2.0 wyniosła nieco ponad 7 mln zł. Grupę docelową projektów stanowiły dzieci i młodzież.

W tym kontekście przeznaczenie 200 mln zł w ramach Konkursu należy odczytywać jako istotne wsparcie ukierunkowane na wzmocnienie realizacji działań dotyczących trzeciej misji uczelni.

Warto wskazać, że większość beneficjentów projektów (ponad 78%) objętych badaniem ilościowym w niniejszej ewaluacji przyznała, że co prawda przed realizacją projektu prowadziła działania dydaktyczne w ramach tzw. trzeciej misji uczelni (działania na rzecz otoczenia społecznego i współpraca z podmiotami zewnętrznymi), ale z reguły zakres czy skala tych działań były mniejsze niż przewidziane w projekcie z Działania 3.1.

Konkurs spotkał się z dosyć dużym zainteresowaniem ze strony uczelni, co świadczy o zapotrzebowaniu na tego typu interwencję publiczną. Ocenie poddano łącznie 247 wniosków o dofinansowanie, w tym:

- 211 wniosków zostało ocenionych pozytywnie (łącznie wartość projektów – 179,4 mln zł, wartość dofinansowania – 173,2 mln zł),
- 36 wniosków oceniono negatywnie lub wnioskodawcy zrezygnowali z możliwości dofinansowania projektu podczas negocjacji.

Zgodnie ze stanem na koniec 2022 roku zawarte były 202 umowy o dofinansowanie (bez umów rozwiązanych). Do końca 2022 roku ponad 2/3 projektów zostało zakończonych i rozliczonych. Łączna wartość dofinansowania UE projektów wyniosła ponad 158 mln zł.

Za realizację projektów odpowiada 108 uczelni (55 uczelni publicznych i 53 uczelnie niepubliczne). Odnosząc te dane do liczby szkół wyższych w Polsce należy stwierdzić, że **realizacji projektów z Działania 3.1 PO WER w ramach trzeciej misji podjęto się prawie 40% uczelni publicznych i prawie 15% uczelni niepublicznych**. Warto dodać, że ¼ z tych uczelni realizowała wcześniej projekty w ramach edukacji filozoficznej oraz programu Ścieżki Kopernika 2.0 (w tym 6 z nich w ramach obydwu konkursów) zdobywając w ten sposób doświadczenie w tym obszarze.

Większość uczelni (58%) podjęła się realizacji jednego projektu. Za realizację największej liczby projektów odpowiadają uczelnie publiczne:

- Politechnika Warszawska i Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki (po 7 projektów),
- Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytet Wrocławski (po 6 projektów)⁵³.

Uczelnie realizujące projekty mają siedzibę w 38 miastach – we wszystkich miastach wojewódzkich, ale też w mniejszych ośrodkach akademickich jak np. Tarnów, Oświęcim, Nysa, Siedlce, Legnica, Jarosław, Ostrowiec Świętokrzyski, Chełm, Biała Podlaska czy Słupsk. Za realizację połowy projektów (103) odpowiadają uczelnie z 5 miast wojewódzkich: Warszawy (40), Krakowa (20), Wrocławia (16), Poznania (15) i Łodzi (12). 6 na 10 projektów jest/było realizowanych przez uczelnie publiczne.

Warto dodać, że realizacja projektów w ramach trzeciej misji uczelni wpisuje się w szeroki wachlarz działań przewidzianych do realizacji w ramach III Osi Priorytetowej PO WER. Jak wskazano w Programie realizacja wsparcia EFS z poziomu krajowego w ramach obszaru szkolnictwa wyższego pozwoli zagwarantować spójną wizję interwencji i realizować politykę pro jakościową w szkolnictwie wyższym. Podejście to pozwoli zachować naturalną konkurencję między szkołami wyższymi, a tym samym dofinansowanie najlepszych jakościowo projektów. Łączna wartość dofinansowania projektów poddanych niniejszej analizie stanowi 3,4% dofinansowania unijnego przeznaczonego na projekty w ramach III Osi Priorytetowej PO WER, a 14,1% - na projekty w ramach Działania 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym (którego celem jest podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa). Tylko dwie uczelnie niepubliczne, które zawarły umowy na realizację projektów w ramach tzw. trzeciej misji uczelni nie podpisały innych umów na realizację projektów w ramach III Osi Priorytetowej PO WER (Górnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości im. Karola Goduli, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania "Copernicus" we Wrocławiu). Niemal połowa uczelni (51), które zawarły umowę o dofinansowanie projektu w ramach trzeciej misji realizowała łącznie 10 i więcej projektów w ramach III Osi Priorytetowej PO WER. Rekordzistą jest Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który zawarł umowy na realizację 68 projektów w ramach III Osi Priorytetowej, w tym 6 w ramach konkursu dot. trzeciej misji uczelni. **Na podstawie powyższych danych można ocenić, że projekty poddane analizie stanowiły istotne uzupełnienie działań**

⁵³ Projekty realizowane przez tą samą uczelnię różnią się między sobą m.in. zakresem tematycznym, grupami docelowymi, do których jest adresowane wsparcie, wartością dofinansowania. Projekty te są realizowane przez różne jednostki organizacyjne uczelni i koordynowane przez różnych kierowników projektów.

podejmowanych przez uczelnie w celu poprawy jakości w szkolnictwie wyższym. To ważny wniosek mając na uwadze przyjęte założenia w zakresie ukierunkowania wsparcia.

Realizacja projektów przyczyniła się do rozwoju uczelni w wymiarze instytucjonalnym i kadrowym

Projekty w ramach trzeciej misji były adresowane do niestandardowych odbiorców stanowiących grupy docelowe wsparcia. Nie oznacza to jednak, że efektów projektów należy oczekiwać wyłącznie wśród odbiorców wsparcia. Sama realizacja projektu przyczynia się bowiem do wystąpienia efektów również po stronie beneficjentów czy partnerów uczestniczących w realizacji projektu.

Jak wynika z badań przeprowadzonych z kierownikami projektów (zarówno ilościowych, jak i jakościowych) główne efekty realizacji projektów dla uczelni to:

- **poprawa ich wizerunku (szczególnie w środowisku lokalnym),**
- **nawiązanie współpracy z innymi instytucjami społeczno-gospodarczymi oraz umocnienie wcześniej podjętej współpracy poprzez wspólną realizację projektu.**

Tę grupę efektów można określić mianem **efektów instytucjonalnych** – dotyczą całej uczelni, niezależnie od tego czy projekt był realizowany przez jedną czy wiele jednostek uczelnianych. Warto dodać, że poprawa wizerunku uczelni ma nie tylko wymiar marketingowy (zwiększenie rozpoznawalności uczelni), ale również wymiar świadomościowy. Dzięki realizacji projektów uczelnie mogły się „pokazać” społeczności lokalnej jako:

- placówki zaangażowane społecznie,
- instytucje otwarte dające możliwość rozwoju innym grupom niż studenci,
- miejsca dostępne dla społeczeństwa.

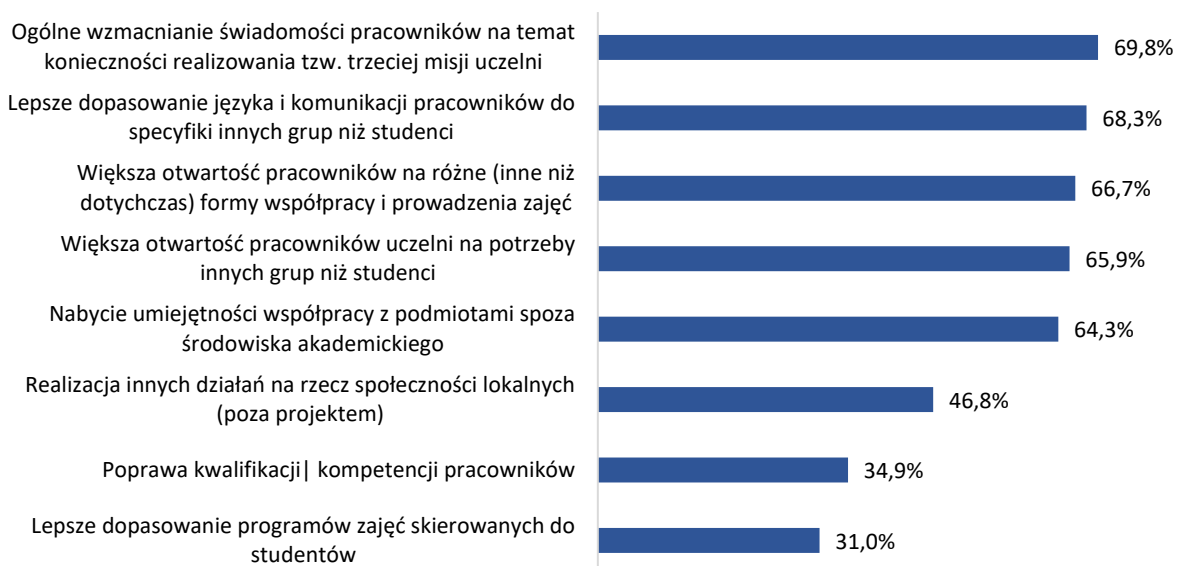
Pozwoliło to przełamać stereotyp uczelni jako miejsc hermetycznych związanych tylko z prowadzeniem badań podstawowych. Efekty w zakresie poprawy wizerunku uczelni można odczytywać w kategoriach **efektów niezamierzonych**, bo w ramach projektów nie prowadzono działań promocyjnych wykraczających poza standardowe informowanie o projekcie i prowadzenie rekrutacji.

Jednym z zadań przewidzianych w ramach Konkursu, które postawiono przed uczelniami było opracowanie programów kształcenia (a następnie ich realizacja w odniesieniu do niestandardowych odbiorców wsparcia). Co do zasady trzecia misja uczelni nie powinna być realizowana w oderwaniu od dwóch pozostałych misji uczelni (badań naukowych i dydaktyki). Można było więc zakładać, że realizacja projektów z tego obszaru (m.in. poprzez opracowanie programów kształcenia adresowanych do niestandardowych odbiorców, ale też poprzez współpracę w otoczeniu społeczno-gospodarczym) przełoży się na zmiany w realizacji standardowego procesu kształcenia. Wnioski płynące z badania ilościowego z kierownikami projektów wskazują na ograniczony wpływ w tym obszarze. Co prawda ponad połowa badanych kierowników uznała, że realizacja projektu dotyczącego trzeciej misji uczelni miała wpływ na wprowadzenie zmian w programach kształcenia, ale tylko 15,5% było zdania, że był to duży wpływ. Podobnie połowa badanych oceniła, że realizacja projektów wywarła wpływ na wprowadzenie zmian standardów kształcenia, ale tylko 12,7% było zdania, że był to duży wpływ.

Efekty na poziomie instytucjonalnym to jednak nie wszystkie, które zidentyfikowano w odniesieniu do uczelni. Warto pamiętać, że w realizację projektów byli zaangażowani pracownicy uczelni. Należy

tu mieć na myśli zarówno pracowników odpowiedzialnych na obsługę administracyjną projektów, ale też kadry dydaktyczne. W tym kontekście można mówić o wystąpieniu efektów wśród kadr uczelni.

Wykres 4. Efekty projektów po stronie pracowników uczelni⁵⁴



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110.

Jak wskazują wyniki badań ilościowych z kierownikami projektów (wykres 4) oraz wnioski płynące z badań jakościowych można mówić o wystąpieniu następujących efektów:

- Wzmocnienie świadomości kadr uczelni na temat konieczności realizowania tzw. trzeciej misji uczelni;
- Lepsze dopasowanie języka i sposobu komunikacji do specyfiki innych grup niż studenci;
- Większa otwartość na różne (inne niż dotychczas) formy współpracy i prowadzenia zajęć oraz na potrzeby innych grup niż studenci;
- Nabycie umiejętności współpracy z podmiotami spoza środowiska akademickiego.

Efekty projektów dla partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji)

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Pracownicy partnerów projektów nabyli umiejętności współpracy z podmiotami środowiska akademickiego i istotnie wspierali uczelnie w realizacji ich trzeciej misji. Uczelnie mogły korzystać z doświadczenia partnerów we współpracy z niestandardowymi odbiorcami wsparcia.
- Pracownicy partnerów poprawili swoje kwalifikacje i/lub kompetencje w zakresie współpracy z dziećmi/ osobami dorosłymi/ seniorami oraz w - innych niż dotychczas - formach prowadzenia zajęć i współpracy.

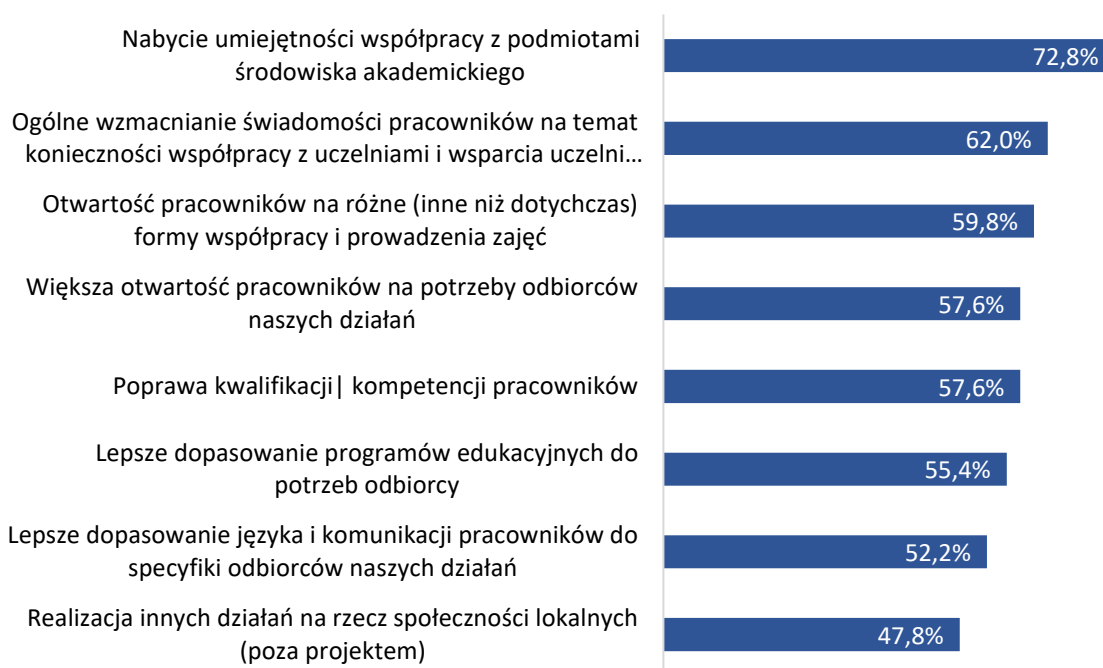
⁵⁴ Na wykresie zaprezentowano udział odpowiedzi „Duży wpływ”, ankietowani mogli poza tą odpowiedzią wybrać: Mały wpływ, Średni wpływ, Nie wiem/ trudno powiedzieć, Nie dotyczy – projekt nie zakładał wystąpienia takiego efektu, Jest za wcześnie, aby ocenić ten efekt.

Partnerami projektów były głównie szkoły i organizacje pozarządowe (NGO). Szkoły (oraz pozostałe instytucje będące partnerami) nawiązywały współpracę w większości z uczelniami publicznymi. Z kolei NGO były partnerami w niemal równym stopniu zarówno dla uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Niemal połowa szkół oraz $\frac{3}{4}$ NGO współpracowało wcześniej z uczelnią, z którą realizowano później projekt w ramach „Trzeciej Misji Uczelni”.⁵⁵

Ponad połowa projektów (127 z 202) realizowana była przy współudziale jednego partnera. Największa liczba podmiotów działających na rzecz edukacji (45) brała udział w realizacji projektu pt. „MatFizChemPW - podnoszenie kompetencji matematyczno-przyrodniczych oraz ICT u młodzieży szkolnej”. Duża liczba współpracujących podmiotów wynikała z posiadania dużej bazy szkół, z którymi wnioskodawca (Politechnika Warszawska) prowadził regularnie współpracę edukacyjną. Duża liczba partnerów była zaangażowana również w projekty takie jak: „Laboratorium Małego Inżyniera” (26 partnerów), „Akademia Mistrzów Techniki” (22) oraz „Cyfrowy świat młodego odkrywcy” (20).

Efekty projektów mające największy wpływ na pracowników partnerów prezentuje wykres 5.

Wykres 5. Efekty projektów dla pracowników podmiotów działających na rzecz edukacji



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

Najczęściej wskazywanym przez partnerów efektem było nabycie umiejętności współpracy z podmiotami środowiska akademickiego. W efekcie współpracy, u pracowników podmiotów działających na rzecz edukacji, wzmocniło się przekonanie o konieczności nawiązywania tego typu współpracy z uczelniami, aby realizacja trzeciej misji przez uczelnie mogła być w ogóle praktykowana. Partnerzy wskazali m.in. na uzupełnianie się kompetencji uczelni i podmiotów

⁵⁵ Badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

działających na rzecz edukacji - np. we współpracy z poszczególnymi grupami odbiorców. Często współpraca taka dotyczyła niestandardowych grup odbiorców, w pracy z którymi większym doświadczeniem mogły pochwalić się podmioty działające na rzecz edukacji. Doświadczenie to było bardzo przydatne choćby na poziomie organizacyjnym - np. gdy uczestnikami były osoby z niepełnosprawnościami ruchowymi, konieczne było opracowanie scenariusza transportu dla takich uczestników, ale także odpowiednie przygotowanie sali (zapewnienie dostępu).

Istotnym efektem dla podmiotów działających na rzecz edukacji, jaki przyniosła realizacja projektów w ramach konkursu, było zdobycie doświadczenia w nowych formach współpracy i prowadzenia zajęć. Dodatkowym efektem było zacieśnienie współpracy z pracownikami uczelni, czy też z pracownikami szkół - w przypadku projektów skierowanych do dzieci. Mimo, iż w wielu przypadkach (głównie NGO⁵⁶) współpraca wynikała z wcześniejszej znajomości osób zaangażowanych w projekt, to jednym z rezultatów projektów jest zacieśnienie się relacji pomiędzy przedstawicielami uczelni i partnerów oraz utrzymywanie się tych kontaktów po zakończeniu realizacji projektów.

Utrzymywanie tych kontaktów ma, w niektórych przypadkach, już przełożenie na wspólne poszukiwanie nowych źródeł finansowania kolejnych przedsięwzięć. Rezultat ten jest wynikiem wciąż istniejącego zainteresowania, przede wszystkim ze strony podmiotów działających na rzecz edukacji, współpracą w realizacji nowych projektów i działań. Zdarzało się bowiem, że podmioty te w przeszłości doświadczały problemów w sfinansowaniu swojej działalności - realizacja projektów w ramach tego typu konkursów zapewniła im natomiast możliwość sfinansowania własnych pomysłów na zajęcia dydaktyczne. Widząc pozytywny odbiór udziału w projektach oraz pozytywne efekty projektów dla uczestników, partnerzy deklarują chęć i potrzebę kontynuacji działań rozpoczętych w ramach zrealizowanych dotychczas projektów.

Większość partnerów projektów określiła formę współpracy z przedstawicielami uczelni jako równorzędną⁵⁷. Pozytywny wpływ na układ relacji miała z jednej strony wcześniejsza znajomość osób, z którymi współpracowali przedstawiciele partnerów, jak też gotowość uczelni do partnerskiej współpracy. Równorzędny charakter współpracy przyniósł pracownikom partnerów zwiększenie pewności siebie w nawiązywaniu współpracy z innymi podmiotami (uczelniami, podmiotami ekonomicznymi, medycznymi itd.).

Podmioty działające na rzecz edukacji wniósł do kręgów uczelni praktyczną perspektywę pracy z dziećmi, osobami dorosłymi i seniorami, a także innymi niestandardowymi grupami odbiorców. Grupy wykluczone społecznie często nie otrzymują wystarczającego wsparcia z otoczenia - przede wszystkim wsparcia w wypracowaniu pozytywnych postaw społecznych oraz w wejściu na rynek pracy. Uczelnie mogłyby położyć większy nacisk na pracę z grupami o szczególnych potrzebach (np. osobami z niepełnosprawnościami), wymagającymi szczególnego podejścia (najczęściej zindywidualizowanego).⁵⁸ Realizacja projektów z niestandardowymi odbiorcami wsparcia lepiej ukazała pracownikom uczelni rzeczywiste potrzeby takich odbiorców oraz zwiększyła otwartość pracowników podmiotów działających na rzecz edukacji na świadczenie usług dopasowanych do potrzeb tych odbiorców. Realizowane projekty były kompleksowe, ponieważ polegały na świadczeniu wsparcia przez doświadczonych partnerów, którzy znali potrzeby grup docelowych oraz przez

⁵⁶ Badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

⁵⁷ TDI, przedstawiciele partnerów.

⁵⁸ TDI, przedstawiciel uczelni.

uczelnie, które zapewniały z kolei dostęp do specjalistów z danej dziedziny, jak też do nowoczesnej infrastruktury, czyli elementów trudno dostępnych na co dzień. Ważnym efektem projektów jest nabycie przez nauczycieli i nauczycielki akademickie praktycznych umiejętności we współpracy ze szkołami i uczniami oraz osobami dorosłymi i seniorami – czyli osobami innymi niż standardowi studenci. Efektem tych projektów jest m.in. nabycie pewnego rodzaju wrażliwości na współpracę z innymi grupami odbiorców przez pracowników uczelni. Chęć kontynuacji działań rozpoczętych w ramach konkursu przez uczelnie pozwoli na zwiększenie liczby wspólnych przedsięwzięć z podmiotami działającymi na rzecz edukacji. Przyniesie do korzyści w postaci rozwijania zainteresowań wśród uczniów, ale też da możliwość uczenia się przez całe życie osobom dorosłym i seniorom.

Współpraca z tak doświadczonym partnerem jak uczelnia wpłynęła również na poprawę kwalifikacji i kompetencji pracowników podmiotów działających na rzecz edukacji. Współpraca dawała też m.in. możliwość głębszego poznania systemu pracy w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Co więcej, praca z różnymi odbiorcami wsparcia - w opinii przedstawicieli partnerów projektów – poprawiała także wiedzę nt. lepszego dopasowania programów edukacyjnych do potrzeb odbiorców. Niewątpliwie przyczyniły się do tego diagnozy potrzeb poszczególnych grup docelowych, które były pomocne do przygotowania WoD, a w rezultacie pozyskania dofinansowania. Implikacją prowadzonych projektów było także polepszenie dopasowania języka komunikacji pracowników partnerów do specyfiki niestandardowych odbiorców działań, a także realizacja innych działań (poza projektowych) na rzecz lokalnej społeczności.

Efekty projektów dla uczestników kursów, szkoleń

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Wśród uczestników, którzy zakończyli udział w projektach największą grupę stanowiły dzieci i młodzież (59,5%) dominując nad grupą dorosłych (28,2%) i seniorów (12,3%).
- Struktura populacji uczestników nie odpowiada populacji mieszkańców Polski biorąc pod uwagę wiek, płeć, wykształcenie, status na rynku pracy. Rozkład uczestników projektów (ze względu na miejsce zamieszkania) nie jest równomierny w stosunku do potencjału ludnościowego (w skali powiatów). Zidentyfikowano występowanie niekorzystnych zjawisk takich jak creaming i autoselekcja.
- 1 na 5 uczestników wzięło udział w kursach/szkoleniach językowych – głównie z języka angielskiego (głównie kontynuacja nauki). Prawie 3 na 10 uczestników wzięło udział w działaniach dydaktycznych podnoszących kompetencje cyfrowe.
- Badani ocenili, że w efekcie udziału w projektach zdobyli głównie kompetencje w następujących obszarach: osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się; w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.
- W ocenie partnerów, projekty miały duży wpływ na poszerzenie wiedzy ogólnej uczestników, rozwój ich kompetencji kluczowych oraz zainteresowań, a także pobudzenie chęci do samodzielnego poszukiwania wiedzy.
- W opinii uczestników udział w projektach przełożył się również na poprawę ich sytuacji zdrowotnej (forma fizyczna, dobrostan psychiczny) oraz indywidualnej np. poprzez nawiązanie nowych znajomości, przezwyciężenie barier, zmianę zachowań społecznych itp. (szczególnie w grupie seniorów).

- Uczestnictwo w projekcie przyniosło umiarkowane efekty zatrudnieniowe. Ponad połowa osób niepracujących, którzy znaleźli pracę po zakończeniu projektu nie dostrzega wpływu udziału w projekcie na jej znalezienie. Jednocześnie ponad 3/4 pracujących badanych wykorzystuje w pracy wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie projektu.

Działania realizowane w ramach projektów dotyczących trzeciej misji uczelni były adresowane do niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego. W założeniu miały służyć rozwijaniu u nich kompetencji pozwalających na:

- aktywizację społeczną i zawodową;
- poszerzanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz rozwój zainteresowań;
- pobudzenie aktywności edukacyjnej i kulturalnej;
- zapobieganie społecznemu wykluczeniu.

Co do zasady projekty miały służyć realizacji celów PO WER, w tym przede wszystkim celu szczegółowego dotyczącego podniesienia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa w ramach Działania 3.1.

Charakterystyka uczestników projektów

Z punktu widzenia oceny efektów projektów dla uczestników punktem wyjścia powinno być dokonanie charakterystyki populacji uczestników, co pozwoli ocenić do kogo trafiło wsparcie. Do końca sierpnia 2022 roku udział w projektach zakończyło 86 691 uczestników (85 250 unikatowych osób⁵⁹). Zdecydowana większość z nich brała udział w projektach w okresie pandemii COVID-19 - 81,4% zakończyło udział w 2020 roku i później.

Patrząc na populację uczestników ze względu na wiek można wyróżnić trzy grupy wiekowe:

- **59,5% uczestników stanowiły dzieci i młodzież** (uczestnicy do 18 roku życia). Największą część tej grupy stanowili uczestnicy w wieku 15-17 lat (43,9%) oraz 10-14 lat (35,7%). Proporcje wg płci rozkładały się niemal równomiernie – kobiety stanowiły 54,5%.
- **28,2% stanowili dorośli** (uczestnicy w wieku 19-59 lat). Największą część wśród nich stanowili uczestnicy w wieku 18-24 lat (41,4%). Wyższy niż wynika to z proporcji w populacji mieszkańców Polski był też udział kobiet (stanowiły 67,5%) i osób posiadających wykształcenie wyższe (47,9%). Nieco ponad połowę tej grupy (52,6%) stanowiły osoby pracujące w momencie przystąpienia do projektu, a tylko 5,2% stanowiły osoby bezrobotne.
- **Najmniejszą grupę uczestników projektów stanowili seniorzy (osoby w wieku 60 lat i więcej)** – 12,3%. W tej grupie największą część stanowili uczestnicy w wieku 60-69 lat (58,4%). Wyższy niż wynika to z proporcji w populacji mieszkańców Polski był udział kobiet, które stanowiły 81,3% oraz osób posiadających wykształcenie wyższe (43,9%). W tej grupie dominowały osoby bierne zawodowo stanowiąc 93,1%, a tylko 5,5% stanowiły osoby pracujące.

Podsumowując, gdyby wziąć pod uwagę 10 uczestników projektów, to średnio znajdowałoby się wśród nich:

- 6 dzieci i młodzieży, 3 dorosłych i 1 senior,

⁵⁹ Jedna osoba mogła wziąć udział w więcej niż jednym projekcie.

- 6 kobiet i 4 mężczyzn,
- 6-7 osób z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym lub niższym, 1-2 osoby z wykształceniem ponadgimnazjalnym lub policealnym, 2 osoby z wykształceniem wyższym,
- 8-9 osób niepracujących, 1-2 osoby pracujące.

W przypadku uczestnictwa w projektach warto również przyjrzeć się terytorialnemu rozkładowi miejsca zamieszkania uczestników. Zgodnie z założeniami zawartymi w PO WER zasięg oddziaływania uczelni ma charakter ponadregionalny. Działalność dydaktyczna uczelni nie jest ograniczona wyłącznie do terytorium regionu, w którym mają one siedzibę. Uczelnie mogą prowadzić działania na dowolnym obszarze i kierować swoją ofertę dydaktyczną do osób spoza danego regionu oraz do cudzoziemców. W wyniku analizy populacji uczestników projektów z zakresu trzeciej misji ze względu na miejsce zamieszkania stwierdzono zostały następujące prawidłowości:

- niemal 6 na 10 uczestników projektów pochodziło z 4 województw: wielkopolskiego, śląskiego, mazowieckiego i małopolskiego,
- najwięcej uczestników pochodziło z Warszawy, Krakowa i Poznania (18,5% wszystkich uczestników),
- 34,5% uczestników pochodziło z 18 miast wojewódzkich (zamieszkiwanych przez 20,6% Polaków),
- 55,5% uczestników pochodziło z 33 powiatów spośród 380 powiatów (z każdego z nich wzięto udział powyżej 500 uczestników). 3,8% uczestników pochodziło ze 146 powiatów (z każdego z nich wzięto udział poniżej 50 uczestników).

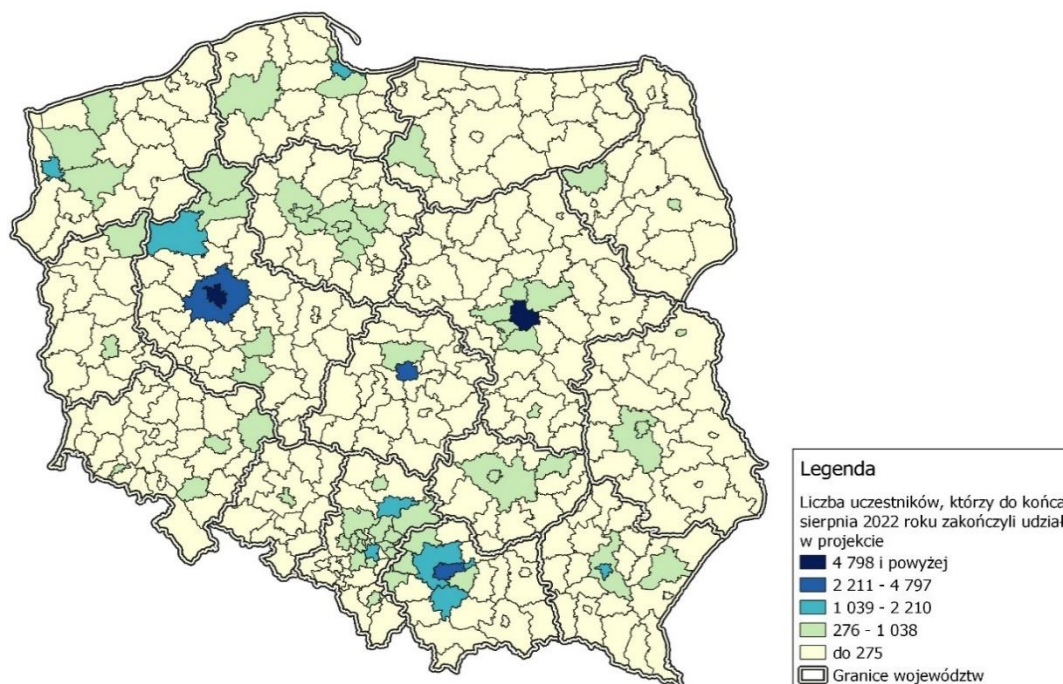
Tabela 2 Struktura liczby uczestników projektów ze względu na miejsce zamieszkania wg stopnia urbanizacji DEGURBA⁶⁰

47,1%	duże obszary miejskie (o ludności > 50 000 mieszkańców i dużej gęstości zaludnienia); połowa uczestników to dzieci
22,8%	małe obszary miejskie (o ludności > 5 000 i średniej gęstości zaludnienia); prawie 2/3 uczestników to dzieci
30,2%	obszary wiejskie (o ludności < 5 000 i małej gęstości zaludnienia); ponad 2/3 uczestników to dzieci

Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza bazy uczestników projektów przekazanej przez Zamawiającego, N=86691.

⁶⁰ <https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/jednostki-terytorialne/unijne-typologie-terytorialne-tercet/stopien-urbanizacji-degurba/>

Mapa 1 Liczba uczestników projektów ze względu na miejsce zamieszkania wg powiatów

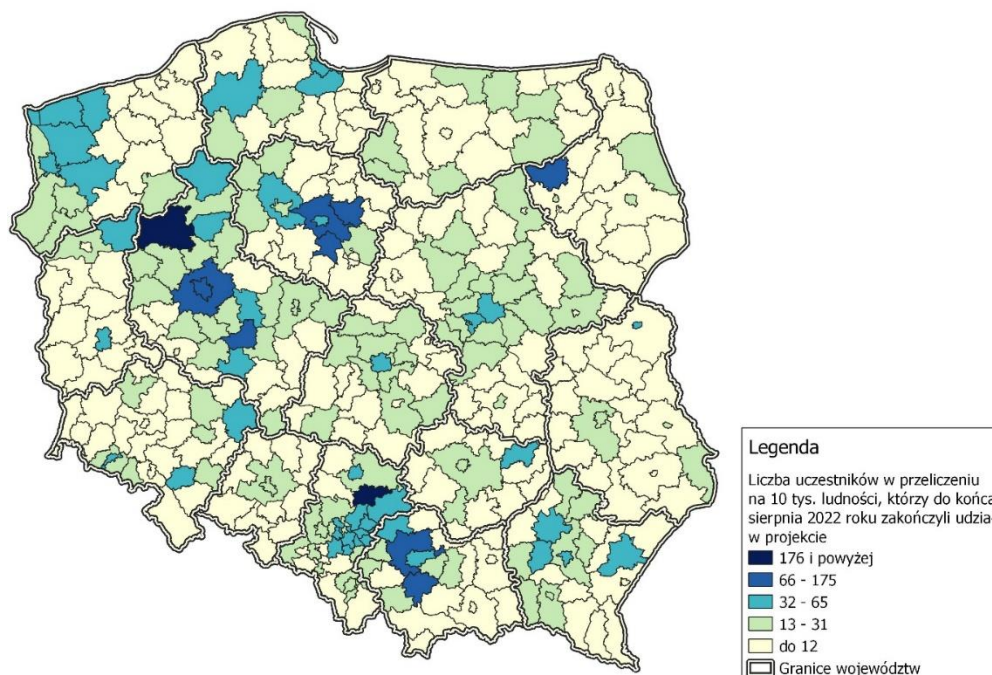


Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza bazy uczestników projektów przekazanej przez Zamawiającego, N=86691. Granice przedziałów zgodnie, z którymi dokonano klasyfikacji powiatów zostały wyznaczone w oparciu o naturalny podział Jenksa⁶¹.

Powyższe analizy zostały rozszerzone, tak aby uwzględnić w nich potencjał ludnościowy. Jeśli weźmie się ten aspekt pod uwagę, to najwięcej uczestników pochodziło z powiatów czarnkowsko-trzcianieckiego i jarocińskiego (wielkopolskie), myszkowskiego (śląskie) i kolneńskiego (podlaskie) – ponad 100 na 10 tys. mieszkańców. Nadal jednak zarysowuje się koncentracja uczestników w ośrodkach wojewódzkich oraz powiatach ościennych.

⁶¹ Metodyka Jenksa (metoda naturalnego podziału) najlepiej opisuje rozkład przestrzenny zgromadzonych informacji. Polega ona na wyznaczeniu przedziałów (klas) poprzez porównanie sum kwadratów różnic. Wartości o podobnych różnicach rozdzielone są danymi skrajnymi przydzielonymi do grupy poprzedzającej i następującej.

Mapa 2 Liczba uczestników projektów (ze względu na miejsce zamieszkania) w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców wg powiatów



Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza bazy uczestników projektów przekazanej przez Zamawiającego, N=86691 oraz danych GUS BDL w zakresie liczby ludności (2021). Granice przedziałów zgodnie, z którymi dokonano klasyfikacji powiatów zostały wyznaczone w oparciu o naturalny podział Jenksa.

W celu wskaźnikowej weryfikacji czy występuje zjawisko koncentracji terytorialnej rozkładu uczestników projektów przeprowadzona została analiza z wykorzystaniem wskaźnika Florence'a, który wyniósł 0,3622. Współczynnik Florence'a opiera się na zestawieniu dwóch struktur procentowych: stosunku liczby uczestników projektów z poszczególnych powiatów w stosunku do ogółu takich uczestników w Polsce oraz stosunku liczby mieszkańców w poszczególnych powiatach do ogółu takich osób w Polsce. Przyjmuje wartość z przedziału 0-1. **Dla wartości z przedziału 0,25-0,49 oznacza, że badane zjawisko charakteryzuje średni stopień rozmieszczenia, czyli średnia koncentracja terytorialna. Oznacza to, że rozkład uczestników projektów (ze względu na ich miejsce zamieszkania) nie jest równomierny.**

Powyższe analizy i wnioski prowadzą do konkluzji, że w projektach z zakresu trzeciej misji uczelni występują dwa zjawiska o niekorzystnym wpływie:

- creaming (spijanie śmietanki) – uwzględnianie w projektach grup docelowych i rekrutowanie takich uczestników, wobec których istnieje przeświadczenie, że zakończą skutecznie udział, są grupą łatwą m.in. rekrutacji, ale też komunikacji, że nie znikają z projektów bez podania przyczyny tj. nie kończą przedwcześnie udziału;
- autoselekcja – występuje, gdy do projektów zgłaszają się osoby o indywidualnych cechach różnych (korzystniejszych) od średniej dla całej grupy docelowej np. większe zainteresowanie udziałem w

projekcie osób lepiej wykształconych, często aktywniejszych i bardziej zmobilizowanych do podejmowania aktywności zawodowej czy społecznej.

Sposób weryfikacji uzyskania kompetencji w projektach

Zasadniczym celem realizacji działań skierowanych do niestandardowych odbiorców wsparcia było podniesienie poziomu ich kompetencji. Zgodnie z regulaminem konkursu wszyscy beneficjenci byli zobligowani do monitorowania wskaźnika rezultatu „Liczba osób, które podniosły kompetencje w ramach działań uczelni wspartych z EFS”. Weryfikacja uzyskania kompetencji powinna się odbyć w następujących etapach:

- ETAP I – Zakres – zdefiniowanie w ramach wniosku o dofinansowanie grupy docelowej do objęcia wsparciem oraz wybranie obszaru interwencji EFS, który będzie poddany ocenie,
- ETAP II – Wzorzec – zdefiniowanie we wniosku o dofinansowanie standardu wymagań, tj. efektów uczenia się, które osiągną uczestnicy w wyniku przeprowadzonych działań projektowych,
- ETAP III – Ocena – przeprowadzenie weryfikacji na podstawie opracowanych kryteriów oceny po zakończeniu wsparcia udzielanego danej osobie,
- ETAP IV – Porównanie – porównanie uzyskanych wyników etapu III (ocena) z przyjętymi wymaganiami (określonymi na etapie II efektami uczenia się) po zakończeniu wsparcia udzielanego danej osobie.

Beneficjenci odpowiadali w całości za weryfikację uzyskania kompetencji. Z badania ankietowego przeprowadzonego z kierownikami projektów wynika, że w zdecydowanej większości mierzono/planuje się mierzyć wzrost kompetencji uczestników w projekcie z wykorzystaniem list obecności (frekwencji) – wskazało tak 85% badanych. Trudno takie podejście do pomiaru uznać na wiarygodne (szczególnie w grupie dorosłych i seniorów). Z badania wynika jednak, że była to jedna z wielu metod weryfikacji kompetencji stosowanych przez beneficjentów. W trakcie badania nie zidentyfikowano projektu, w przypadku którego lista obecności byłaby jedyną metodą weryfikacji uzyskania kompetencji przez uczestników. Spośród beneficjentów, którzy stosowali listy obecności:

- prawie 60% zadeklarowało, że korzystało również z testów sprawdzających na początku i na zakończenie udziału oraz certyfikatów/ zaświadczeń ukończenia szkolenia/kursu w ramach projektu;
- 40% wskazało, że wykorzystywali ankiety zbierające opinię uczestnika (bazujące na subiektywnej autoocenie uzyskania kompetencji przez uczestnika),
- 33% przyznało, że stosowało testy potwierdzające nabycie kompetencji na zakończenie udziału w projekcie.

W trakcie badania nie zidentyfikowano przykładów konkretnych rozwiązań, sposobów weryfikacji kompetencji. Wynika to z jednej strony z dużego zróżnicowania projektów, ale też grup docelowych objętych szkoleniami/kursami, w tym zróżnicowania posiadanych przez nich kompetencji. Analiza wyników badania połączona z ekspercką oceną pozwala stwierdzić, że minimalne warunki krańcowe, które powinien spełniać model weryfikacji kompetencji zostały dobrze zaplanowane w ramach konkursu (czteroetapowy model). Jeśli chodzi o sposób weryfikacji zastosowany na III etapie to tak jak dotychczas powinien on być opracowany przez beneficjenta w odniesieniu do zakresu projektu, grupy docelowej, harmonogramu projektu itp. Stosowanie jedynie list obecności czy ankiet obejmujących samoocenę nie spełnia jednak wymogu możliwości walidacji oceny, szczególnie w

przypadku osób dorosłych. Konieczne jest więc stosowanie testów, egzaminów, zaliczeń czy ocen ze strony prowadzących w celu potwierdzenia uzyskania kompetencji odpowiadających m.in. wymaganiom rynku pracy.

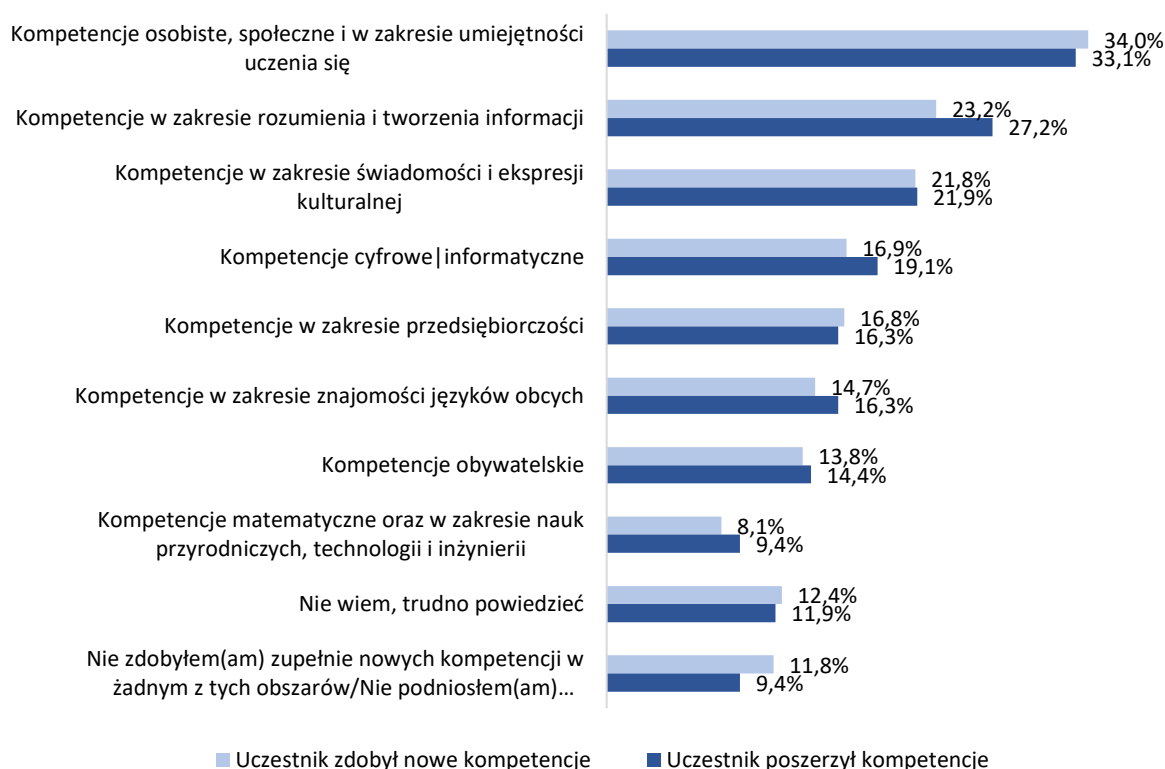
Efekty uczestnictwa w projektach wśród dorosłych i seniorów

W badaniu ankietowym dorośli i seniorzy ocenili, że w wyniku udziału w projekcie w największym stopniu nabyli i/lub rozwinęli kompetencje w poniższych obszarach:

- **osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,**
- **w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,**
- **w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.**

Warto dodać, że 11,8% badanych wskazało, że nie zdobyło zupełnie nowych kompetencji w żadnym z tych obszarów, a 9,4%, że nie podniosło posiadanych już kompetencji w żadnym z tych obszarów (wykres 6).

Wykres 6. Autoocena uzyskania lub rozwinięcia kompetencji w wyniku udziału w projekcie (dorośli i seniorzy)



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe uczestników projektów; n=680.

W zakresie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się badania zostali poproszeni o doprecyzowanie jakie konkretnie kompetencje pozyskali. Zarówno w przypadku nabycia nowych kompetencji, jak i poszerzenia najczęściej wskazywano (ok. 60-70% odpowiedzi) na następujące:

- budowanie kontaktów z innymi, skuteczne komunikowanie się,

- współpraca, funkcjonowanie w zespole,
- kreatywność, poszukiwanie rozwiązań

Są to kompetencje, które odpowiadają aktualnym potrzebom rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa, a jednocześnie pozwalają utrzymać osobę, która je zdobyła w aktywności społecznej i/lub zawodowej. Zaliczają się do grupy tzw. kompetencji transwersalnych (nazywanych też przekrojowymi), które można wykorzystywać w różnych sytuacjach, kontekstach, zawodach, rolach, stanowiskach i branżach. Są szczególnie cenione przez pracodawców, ponieważ pozwalają zaadaptować się do wymagań danej branży w krótkim czasie i uzyskać niezbędne kompetencje specjalistyczne.

W opinii beneficjentów, którzy pośrednio oceniali wpływ projektów, wywarły one największy wpływ w grupie uczestników na: poszerzenie wiedzy ogólnej, rozwój zainteresowań, rozwój kompetencji kluczowych, wzrost pozytywnego postrzegania idei uczenia się przez całe życie.

W wyniku realizacji projektu:

- **68,8% uczestników uzyskało certyfikat** (badani otrzymywali certyfikaty ukończenia kursów, ale też certyfikaty językowe),
- **37,9% zdało egzamin** (badani zdawali egzaminy językowe, ale też mieli testy/sprawdziany z wiedzy uzyskanej w trakcie kursów/szkoleń),
- **8,2% uzyskało uprawnienia, a 4,3% zdobyło licencję** (m.in. operatorów dronów, trenera smovey, instruktora nordic walking).

Uczestnictwo w projekcie przyczyniło się do poprawy sytuacji zdrowotnej w przypadku 19,6% uczestników, w tym:

- 35,3% w przypadku seniorów,
- 41,3% w przypadku osób z niepełnosprawnościami.

Badani wskazywali, że udział w projekcie przyczynił się do poprawy formy fizycznej m.in. przez udział w zajęciach i aktywnościach sportowych przewidzianych w projekcie, pozyskanie wiedzy na temat diety, sposób radzenia sobie z chorobami, dolegliwościami czy po prostu poprzez aktywność ruchową wynikającą z konieczności udziału w zajęciach (głównie w przypadku seniorów). Uczestnicy odczuli również poprawę sytuacji zdrowotnej w zakresie zdrowia psychicznego m.in. dzięki zdobyciu kompetencji dotyczących radzenia sobie ze stresem, zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa (np. w efekcie udziału w kursach pierwszej pomocy). Poprawa w zakresie zdrowia psychicznego miała również wymiar społeczny – badani mogli wyjść z domu, wejść w interakcje międzyludzkie czy zwiększyć poczucie własnej wartości. Odpowiedzi wielu seniorów wskazują, że czekali na udział w zajęciach/spotkaniach, ustalali rytm dnia wg harmonogramu zajęć, aktywnie brali w nich udział m.in. poprzez zadawanie pytań czy interakcje z innymi uczestnikami.

Z badania z uczestnikami wynika, że w przypadku 36,9% z nich doszło do zmiany sytuacji prywatnej/indywidualnej (np. poprzez nawiązanie nowych znajomości, przezwyciężenie barier, zmianę zachowań społecznych itp.). Szczególnie ważne jest, że skala tego zjawiska była wyższa w grupach zagrożonych marginalizacją:

- 40,5% w przypadku kobiet,
- 58,7% w przypadku osób z niepełnosprawnościami.

2 na 10 uczestników projektów brało udział w kursach/szkoleniach z języków obcych (78,5% z języka angielskiego):

- Częściej brali w nich udział seniorzy (33,5%) niż osoby dorosłe (13,2%).
- Częściej brali w nich udział uczestnicy projektów uczelni publicznych (22,3%) niż niepublicznych (15,3%).
- Częściej brali w nich udział uczestnicy projektów uczelni dużych (25,1%) niż małych (15,6%) i średnich (9,7%).
- Rzadziej brali w nich udział uczestnicy bezrobotni (12%) i pracujący (12,7%) niż osoby biernie zawodowo (27,5%).
- Częściej brali w nich udział uczestnicy posiadający wykształcenie podstawowe i gimnazjalne (24,4%) i wyższe (20,5%) niż uczestnicy z innym poziomem wykształcenia.

2 na 10 uczestników, którzy brali udział w szkoleniach z języka angielskiego uczyło się go po raz pierwszy (1/3 seniorów). Połowa pozostałych uczestników (którzy znali lub uczyli się wcześniej j. angielskiego) oceniła, że poprawiła swoje umiejętności językowe w dużym stopniu, a 41,2% w małym stopniu (tylko w ocenie 7,1% poziom umiejętności pozostał bez zmian). W przypadku pozostałych języków badani w zdecydowanej większości uczyli się ich po raz pierwszy.

28,4% uczestników wzięło udział w działaniach dydaktycznych podnoszących kompetencje cyfrowe:

- Częściej brali w nich udział seniorzy (33,5%) niż osoby dorosłe (25,9%).
- Częściej brali w nich udział uczestnicy projektów uczelni niepublicznych (35,6%) niż publicznych (24,5%).
- Rzadziej brali w nich udział uczestnicy projektów uczelni dużych (22,4%) niż małych (36,5%) i średnich (33%).
- Rzadziej brali w nich udział uczestnicy bezrobotni (16%) i pracujący (21,9%) niż osoby biernie zawodowo (35,6%).
- Częściej brali w nich udział uczestnicy posiadający wykształcenie podstawowe i gimnazjalne (43,9%) niż wyższe (24,6%) – im wyższy poziom wykształcenia tym mniejszy udział uczestników, którzy wzięli udział w działaniach dydaktycznych podnoszących kompetencje cyfrowe.

Należy zauważyć, że ponad 70% seniorów oceniło, że przed projektem posiadało podstawowe kompetencje, przy 41,5% dorosłych.

Niemal połowa uczestników, którzy przed projektem posiadali kompetencje cyfrowe (podstawowe lub wysokie), oceniła, że poprawiła je w małym stopniu. 35,6% z nich oceniło, że poprawiło kompetencje w dużym stopniu, a 12,6% że poziom kompetencji nie zmienił się. Odpowiedzi badanych nie różnicuje wiek. Co prawda nieco częściej na dużą poprawę wskazywali seniorzy niż dorośli, ale nie jest to różnica istotna statystycznie. Ocena na ile udział w projekcie wpłynął na poprawę poziomu kompetencji cyfrowych ma oczywiście wymiar subiektywny.

Udział w projekcie przyniósł umiarkowane efekty zatrudnieniowe. 40,5% beneficjentów oceniło, że projekt nie zakładał wystąpienia takiego efektu.

Uczestnicy niepracujący przed udziałem w projekcie:

- 52% bezrobotnych uczestników oraz 12,4% biernych zawodowo (przed udziałem w projekcie) aktualnie pracuje (w pełnym bądź niepełnym wymiarze czasu pracy).

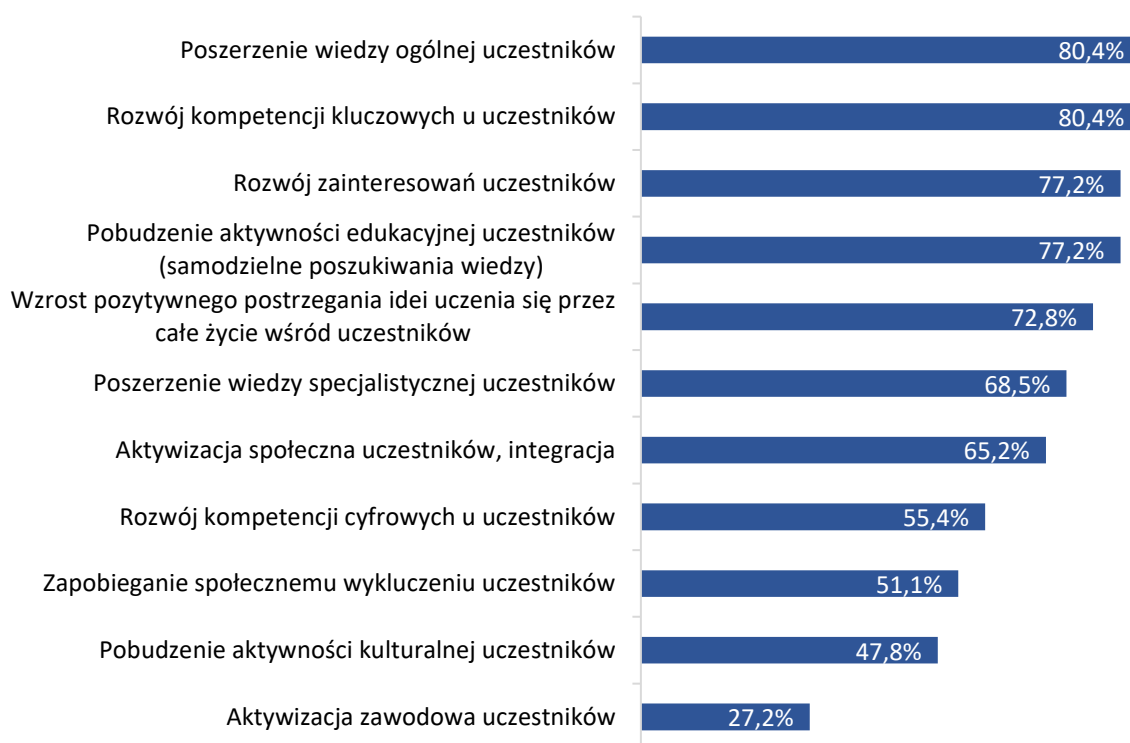
- Ponad połowa badanych, którzy przed udziałem w projekcie posiadali status bezrobotnego lub byli bierni zawodowo oceniła, że udział w projekcie nie miał wpływu na znalezienie przez nich pracy (którą aktualnie posiadają). 13,7% uznało, że miał duży wpływ, a 16,7% że mały wpływ.
- 40% osób bezrobotnych i 4,2% osób biernych zawodowo, które nie pracują aktualnie poszukiwała pracy po zakończeniu udziału w projekcie. Główną przyczyną braku poszukiwania pracy w przypadku osób biernych zawodowo było posiadanie środków do życia, brak potrzeby/chęci pracy, przebywanie na emeryturze.

Uczestnicy pracujący przed udziałem w projekcie

- 83,5% uczestników, którzy pracowali przed udziałem w projekcie wykonuje aktualnie tę samą pracę.
- 27,7% uczestników, którzy wykonują inną pracę niż przed projektem oceniło, że udział w projekcie miał duży, a 14,9%, że mały wpływ na tę zmianę. 53,2% uczestników nie widzie związku między udziałem w projekcie a zmianą pracy.
- 23,6% badanych, którzy aktualnie pracują w dużym stopniu wykorzystuje w pracy wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie projektu, 36,9% – w stopniu umiarkowanym, 17,1% - w małym.
- 18% badanych, którzy aktualnie pracują oceniło, że nie wykorzystuje w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie projektu.

Efekty projektów mające największy wpływ na uczestników z perspektywy partnerów prezentuje Wykres 7.

Wykres 7. Ocena partnerów projektów, w jakim stopniu projekt przyczynił się do osiągnięcia poszczególnych efektów



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

Jak wspomniano wcześniej, udział w projektach w ramach konkursu przyniósł szereg pozytywnych efektów dla uczestników. Dostrzegali je również przedstawiciele podmiotów działających na rzecz edukacji zaangażowanych w realizację projektów. Najczęściej wskazywanymi efektami dla uczestników przez partnerów projektów było poszerzenie ich wiedzy ogólnej oraz rozwój kompetencji kluczowych, coraz bardziej potrzebnych na rynku pracy. Oprócz tego, partnerzy projektów zaobserwowali rozwój zainteresowań uczestników. W przypadku dzieci można wskazać na wzrost chęci do nauki w ogóle (pobudzenie aktywności edukacyjnej) – nie tylko w ramach przedmiotów będących przedmiotem udziału w projekcie. Duże zainteresowanie wśród dzieci wzbudzały zajęcia polegające na aktywności np. programowanie, budowanie robotów. Dużą atrakcją dla dzieci biorących udział w projektach była sama możliwość odwiedzenia uczelni. Partnerzy oraz kierownicy projektów podkreślali, iż możliwość osobistej obecności zmniejszała dystans i pozwalała zweryfikować obraz uczelni jako miejsca niedostępnego nie tylko wśród dzieci, ale także seniorów.

Wzrost zainteresowań wśród uczestników projektów przełożył się na chęć samodzielnego poszukiwania wiedzy. Jak wspomniano wcześniej, rozszerzenie oferty uczelni o zajęcia dla osób dorosłych wspiera ideę uczenia się przez całe życie. Partnerzy zauważyli wśród dorosłych uczestników swoich projektów wzrost pozytywnego postrzegania stylu życia polegającego na ciągłym podnoszeniu swojej wiedzy i kompetencji. Jest to bardzo istotne, ponieważ przyczynia się do zmiany postrzegania zakończenia nauki na określonym etapie (nawet po ukończeniu studiów) jako zakończenia edukacji jednostki w ogóle. Jak wynika z wielu raportów i opracowań dotyczących potrzeb w zakresie edukacji, idea uczenia się przez całe życie będzie nieodłącznym elementem towarzyszącym potrzebom rynku pracy w kolejnych latach.

Partnerzy projektów zauważyli również duży wpływ projektów na poszerzenie wiedzy specjalistycznej uczestników, zwiększenie ich aktywizacji społecznej oraz kulturalnej, a także integracji, a tym samym zmniejszenie wykluczenia społecznego. Wnioski z wywiadów z partnerami potwierdzają, że w wielu przypadkach pomiędzy uczestnikami projektów nawiązały się trwałe relacje. Wartością dodaną jest dalsze utrzymywanie kontaktu między uczestnikami (głównie w ramach tej samej grupy zajęciowej), przekazywanie sobie informacji o innych ciekawych aktywnościach związanych z tematyką zajęć i nie tylko, czy współpraca w innym zakresie już na polu prywatnym (w szczególności wśród osób dorosłych). W mniejszym stopniu zauważalne było przez partnerów zwiększenie aktywizacji zawodowej uczestników.

2.1.4. Wysoka zgodność projektów z profilami uczelni, ale głównie publicznych

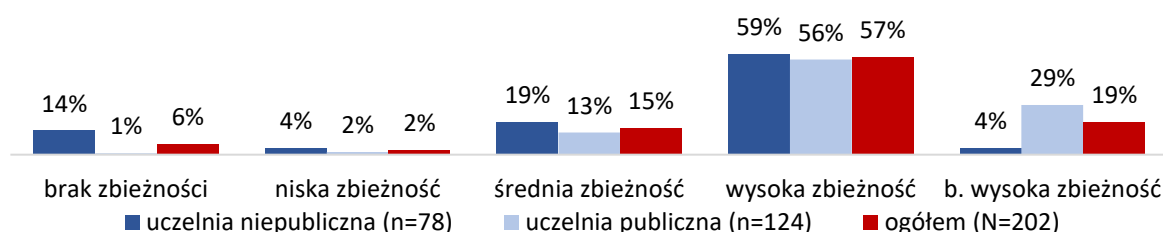
Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Projekty uczelni publicznych charakteryzowały się zdecydowanie wyższym stopniem zbieżności z profilem niż projekty realizowane przez uczelnie niepubliczne.
- Wyniki oceny zbieżności projektów z profilami uczelni są silnie różnicowane przez typ uczelni.
- Najwyższym stopniem zbieżności charakteryzowały się projekty realizowane przez uczelnie medyczne, uczelnie wychowania fizycznego i uniwersytety. Najgorzej pod tym względem wypadły państwowe wyższe szkoły zawodowe, nieakademickie uczelnie niepubliczne i uczelnie wojskowe.

Uczelnie mają do wypełnienia trzy misje. Podstawową misją jest kształcenie studentów i przekazywanie im najnowszej wiedzy naukowej. Druga misja wyraża się prowadzeniem działalności naukowo-badawczej. Trzecia misja polega na oddziaływaniu uczelni na otoczenie zewnętrzne, by w ten sposób stawać się motorem rozwoju społecznego i gospodarczego. Oddziaływanie to może przejawiać się poprzez upowszechnianie i popularyzowanie wyników badań, może również polegać na objęciu wsparciem niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego, tak jak miało to miejsce w ramach konkursu „Trzecia Misja Uczelni”. Nie ulega wątpliwości, iż realizacja trzeciej misji wymaga od uczelni eksploracji tych obszarów, które uważają za swoją specjalizację (np. posiadają doświadczoną kadrę naukową, wykazują osiągnięcia naukowo-dydaktyczne, prowadzą badania naukowe, posiadają rozwiniętą aparaturę naukowo-badawczą itp.). Sprawdzenie zgodności projektów z profilami uczelni jest więc celem niezwykle ważnym dla oceny projektów dofinansowanych w konkursie, a ustalenia wynikające z badania są wartościowym wkładem do dyskusji nad jakością działań polskich uczelni na rzecz otoczenia zewnętrznego.

Wysoką i bardzo wysoką zbieżność zidentyfikowano łącznie w 85% projektach realizowanych przez uczelnie publiczne. W przypadku projektów uczelni niepublicznych odsetek ten kształtował się na znacznie niższym poziomie (63%). Niską i średnią zbieżność zidentyfikowano łącznie w 23% projektach uczelni niepublicznych. Wynik dla uczelni publicznych wyniósł 15%. Spośród ogółu projektów uczelni niepublicznych, 14% z nich wykazywało brak zbieżności z ich profilem. W przypadku uczelni publicznych, skala tego zjawiska była znacznie mniejsza (dotyczyła 1% projektów). Brak zbieżności projektu z profilem danej uczelni oznacza, iż uczelnia nie posiadała w swojej ofercie dydaktycznej kierunków studiów odpowiadających tematycznie działaniom dydaktycznym przewidzianym w projekcie.

Wykres 8. Ocena zbieżności projektów z profilami uczelni



Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza WoD; N=202

Wyniki oceny zbieżności projektów z profilami uczelni są silnie różnicowane przez typ uczelni. Projekty realizowane przez uczelnie medyczne, uczelnie wychowania fizycznego i uniwersytety cechowały się bardzo wysokim stopniem zbieżności (w skali 1-5 uzyskały one oceny na poziomie odpowiednio: 4,60, 4,50 i 4,40). Projekty uczelni technicznych, teologicznych, przyrodniczych, pedagogicznych i artystycznych prezentowały identyczny stopień zbieżności z profilami uczelni. Ich średnia ocena wyniosła 4,0, co oznacza wysoki poziom zbieżności. Uczelnie ekonomiczne i akademickie uczelnie niepubliczne realizowały projekty o średnim stopniu zbieżności z ich profilami (ocena 3,7). Najgorzej pod względem zbieżności z profilami uczelni prezentowały się projekty realizowane przez państwowe wyższe szkoły zawodowe, nieakademickie uczelnie niepubliczne i uczelnie wojskowe. Podkreślenia wymaga fakt, iż w grupie nieakademickich uczelni niepublicznych

było najwięcej projektów wykazujących brak zbieżności z profilem (zjawisko to wystąpiło w 9 projektach, co stanowiło 75% wszystkich projektów tego typu).

Tabela 3. Ocena zbieżności projektów z profilem uczelni (N=202)

Typ uczelni	Ocena zbieżności z profilem uczelni (N=202) (skala 1-5)	Liczka projektów wykazujących brak zbieżności z profilem uczelni
uczelnia wojskowa (n=4)	3,00	0
nieakademicka uczelnia niepubliczna (n=54)	3,20	9
państwowa wyższa szkoła zawodowa (n=12)	3,50	0
akademicka uczelnia niepubliczna (n=24)	3,70	2
uczelnia ekonomiczna (n=7)	3,70	0
uczelnia artystyczna (n=1)	4,00	0
uczelnia pedagogiczna (n=4)	4,00	0
uczelnia przyrodnicza (n=6)	4,00	0
uczelnia teologiczna (n=1)	4,00	0
uczelnia techniczna (n=26)	4,00	1
uniwersytet (n=54)	4,40	0
uczelnia wychowania fizycznego (n=4)	4,50	0
uczelnia medyczna (n=5)	4,60	0

Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza WoD; N=202

Z brakiem zbieżności projektów z profilami uczelni związane były inne problemy (np. brak wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, niski poziom dopasowania infrastruktury uczelni do potrzeb projektu). Deficyty te wpływały w istotnym stopniu na sposób realizacji projektów dofinansowanych w ramach konkursu. W projektach wykazujących brak zbieżności z profilem uczelni zidentyfikowano tendencję do zlecenia wykonania działań dydaktycznych na zewnątrz (outsourcing). Należy zwrócić uwagę na fakt, iż praktyka outsourcingu pozwalała uczelniom zrealizować program działań dydaktycznych przewidzianych w projektach, a nawet uzyskać zakładane efekty. Mimo to trudno praktykę outsourcingu ocenić jako zgodną z istotą trzeciej misji uczelni. Pożądanym wydaje się, aby uczelnie, dążąc do pobudzania rozwoju społecznego i gospodarczego, bazowały na własnych zasobach lub zasobach partnerów, z którymi zawiązują konsorcjum. Outsourcing w takim wydaniu, z jakim można było się spotkać w projektach wykazujących brak zbieżności z profilami uczelni, w zasadzie blokował możliwość transferu wiedzy między uczelnią a środowiskiem zewnętrznym. Trzeba zauważyć, iż to podmiot komercyjny stawał się substytutem uczelni w obszarze przekazywania wiedzy i rozwijania kompetencji kluczowych. Uzasadniona wydaje się potrzeba dofinansowania w kolejnych edycjach konkursu tych projektów, które wykazują wysoki stopień zbieżności z profilami uczelni. Ustalenie kryteriów oceny projektów w taki sposób, aby zachęcały one uczelnie do koncentrowania się na projektach wpisujących się tematycznie w ich obszar specjalizacji, powinno ograniczyć skalę zjawiska outsourcingu, a zarazem przyczyni się do większego wykorzystania zasobów uczelni na potrzeby realizacji trzeciej misji [**wniosek istotny dla rekomendacji 4**].

2.1.5. Forma realizacji działań dydaktycznych odpowiadała na potrzeby odbiorców, w szczególności seniorów

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

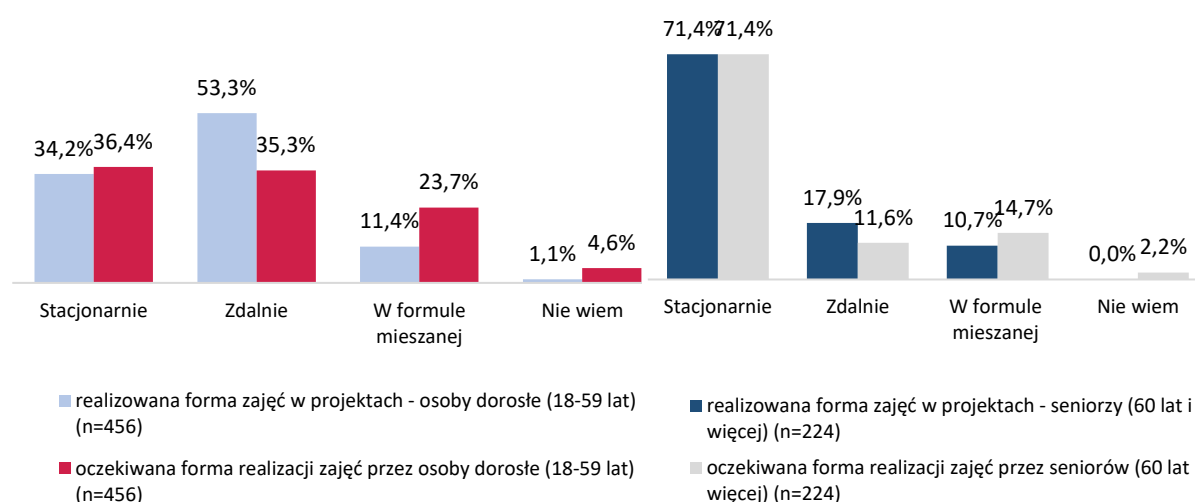


- Forma realizacji zajęć była umiarkowanie dopasowana do potrzeb osób dorosłych. Jedynie co trzeci odbiorca z tej grupy wiekowej miał inne preferencje względem form zajęć obowiązujących w projektach. Wysokie dopasowanie zaobserwowano w grupie seniorów.
- Dopasowanie terminów zajęć do potrzeb osób dorosłych utrzymywało się na niskim poziomie. Projekty w tym względzie były w znacznie większym stopniu dopasowane do potrzeb seniorów.
- Długość pojedynczych zajęć w projektach była odpowiednia z punktu widzenia potrzeb odbiorców wsparcia (zarówno osób dorosłych jak i seniorów).
- Typ niestandardowego odbiorcy wsparcia różnicował ocenę najskuteczniejszych i najbardziej trafnych działań dydaktycznych.

Realizacja projektów w ramach konkursu wymagała nie tylko dopasowania treści kształcenia pod kątem rozwoju kompetencji kluczowych, ale również zaproponowania przez uczelnie takiego sposobu realizacji działań dydaktycznych, aby odpowiadały one potrzebom odbiorców wsparcia. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż stopień dopasowania projektów do potrzeb odbiorców wpływa na poziom osiągania zakładanych efektów uczenia. Odbiorcy uczestniczący w działaniach dydaktycznych częściej biorą udział w zajęciach dydaktycznych, jeśli forma zajęć, ich termin czy długość są optymalne z punktu widzenia oczekiwań i możliwości uczestników projektów. Jeśli terminarz zajęć stoi w konflikcie z ich możliwościami czasowymi, wówczas istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia niższej frekwencji w zajęciach, czy nawet pojawienia się problemu rezygnacji z udziału w projekcie. Pożądane jest więc, aby w procesie realizacji działań dydaktycznych były uwzględnione preferencje i oczekiwania odbiorców.

Pod względem formy realizacji działań dydaktycznych, projekty uczelni, wykazywały się umiarkowanym dopasowaniem do potrzeb odbiorców dorosłych (co trzeci dorosły uczestnik projektów miał inne preferencje względem form zajęć obowiązujących w projektach). W grupie seniorów jedynie co dziesiąty uczestnik zgłaszał inne preferencje. Szczegółowe wyniki badania prezentuje wykres 9.

Wykres 9. Faktyczna vs. oczekiwana forma realizacji działań dydaktycznych – osoby dorosłe i seniorzy

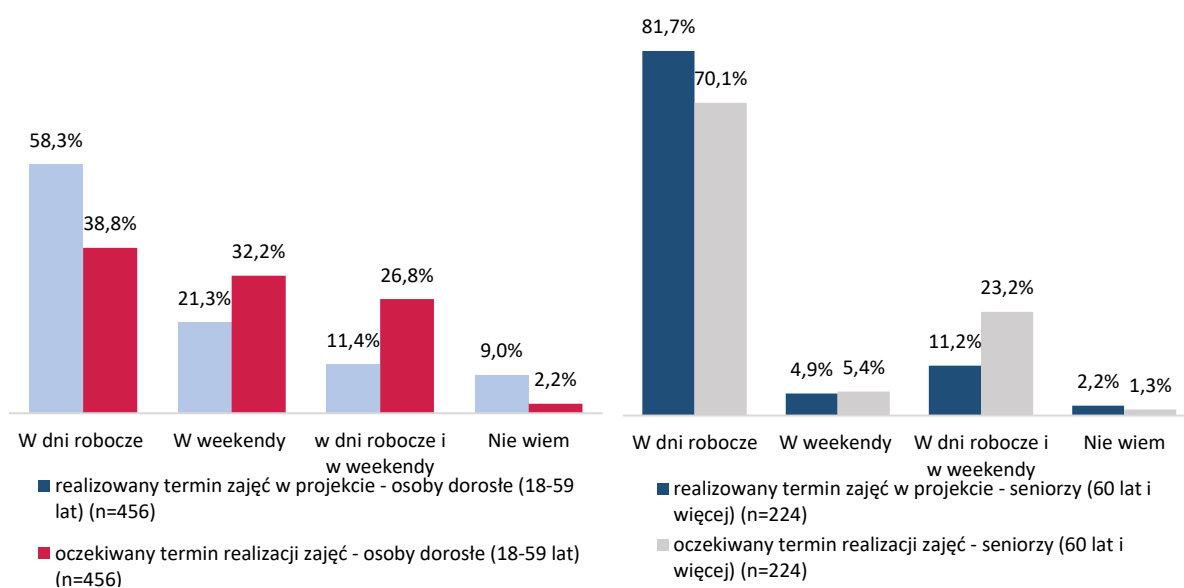


Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia, N=680

Znacznie gorzej oceniano dopasowanie do potrzeb terminu realizacji działań dydaktycznych w szczególności w grupie dorosłych odbiorców wsparcia: 45% z nich deklarowało inne preferencje co do terminu zajęć, ponad 58% osób dorosłych uczestniczyło w zajęciach w dni robocze, jednakże tylko dla blisko 39% z nich był to optymalny termin. Co piąta osoba dorosła uczestniczyła w zajęciach dydaktycznych w weekendy, przy czym był to okres preferowany przez znacznie większy odsetek badanych (32,2%). Najczęściej w projektach stosowano tryb mieszany. Tylko co dziesiąty uczestnik badania spotkał się w projektach z takim rozwiązaniem. Zwolenników podejścia mieszanego/hybrydowego było jednak znacznie więcej (co czwarty badany preferował takie rozwiązanie).

Dopasowanie terminu zajęć do potrzeb seniorów było oceniane wyżej. Ponad 76 proc. seniorów brało udział w zajęciach, które oceniali jako optymalne pod względem terminu ich realizacji. Blisko 82% osób starszych uczestniczyło w działaniach dydaktycznych w dni robocze. Pokrywało się to z preferencjami 70%. Podobne proporcje wystąpiły w przypadku zajęć w trybie mieszanym. 11,2% seniorów brało udział w projektach stosujących tryb hybrydowy (w dni robocze i weekendy). Grupa zwolenników tego rozwiązania była jednak dwukrotnie większa (23,2%). Wykres 10 prezentuje wyniki badania.

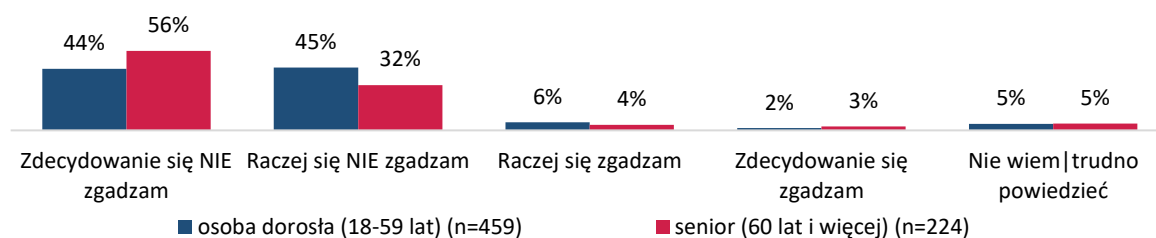
Wykres 10. Faktyczny vs. oczekiwany termin realizacji działań dydaktycznych – osoby dorosłe i seniorzy



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia; N=680

Czas trwania pojedynczych zajęć dydaktycznych był adekwatny do potrzeb uczestników. Dla 89% osób dorosłych i 88% seniorów (suma odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam”) negatywnie ustosunkowało się do stwierdzenia, iż zajęcia trwały za długo. Jedynie niewielki odsetek respondentów oceniał czas trwania zajęć jako nieadekwatny (rozkład odpowiedzi prezentuje wykres 11).

Wykres 11. Ocena czasu trwania zajęć dydaktycznych realizowanych w projektach na podstawie opinii wobec stwierdzenia „zajęcia dydaktyczne trwały zbyt długo”



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia; N=680

Wyniki badań CAWI/CATI odbiorców wsparcia wskazują, że „Kurs” był najczęstszą formą działań dydaktycznych, w której uczestniczyli niestandardowi odbiorcy wsparcia (53,4%). W działaniach typu „Kurs” 55,0% uczestników stanowiły osoby dorosłe, natomiast w działaniach typu „Seminarium/wykłady” 53,1% uczestników stanowili seniorzy. „Konferencja” to typ działań dydaktycznych, w których najrzadziej uczestniczyły osoby dorosłe, podczas gdy w kategorii „Inne działania dydaktyczne (np. wyjazdy tematyczne, aktywności sportowe)” wzięło udział jedynie 2,7% seniorów. Wykres 2 pn. „Udział osób badanych w różnych typach działań dydaktycznych” znajduje się w Załączniku 3.

Niestandardowi odbiorcy dokonali ogólnej oceny udziału w poszczególnych formach zajęć dydaktycznych na skali od 1 do 5. Ocenie poddano 6 kryteriów: wiedzę kadry prowadzącej zajęcia, zrozumiałość języka zajęć, poziom prowadzenia zajęć, zróżnicowanie grupy uczestników pod kątem wiedzy i doświadczenia, umiejętność udzielenia odpowiedzi przez prowadzącego na pytania uczestników oraz czas trwania zajęć. W ocenie ogólnej osoby dorosłe lepiej postrzegały zajęcia realizowane w oparciu o metody aktywizujące –uczenie się poprzez działanie, które pozwoliły im na nabycie i rozwój kompetencji ukierunkowanych na praktyczne rozwiązywanie problemów. Osoby dorosłe spośród działań dydaktycznych najwyżej oceniły „Kurs” (średnia ocena 3,43) i „Szkolenie” (średnia ocena 3,41), a najniżej „Uczestnictwo w wydarzeniu kulturalnym” (np. wyjście do teatru, udział w koncercie) – (3,22).

Natomiast seniorzy wyżej ocenili formy teoretyczne i metody podawcze, dzięki czemu nabywali wiedzę/ informacje, bez konieczności bycia aktywnym poznawczo, czy fizycznie. Kluczowa dla tej grupy okazała się natomiast możliwość uczestniczenia w zajęciach razem z grupą rówieśniczą, przez co stawali się częścią wspólnoty i zaspokajali potrzebę kontaktów z innymi uczestnikami. „Konferencja” (średnia ocena 3,64) oraz „Inne zajęcia dydaktyczne” (średnia 3,58) zostały najwyżej ocenione przez seniorów spośród wszystkich działań, podczas gdy „Warsztat” (średnia ocena 3,42) został oceniony najniżej. Wykres 3 pn. „Ocena różnych typach działań dydaktycznych – perspektywa uczestnika”, Załącznik 3.

Biorąc pod uwagę łączną ocenę zajęć, w oparciu o każde z 6 wskazanych kryteriów jakościowych – najwyższą ocenę uzyskała „Konferencja”. W trzech kategoriach uczestnicy ocenili „Konferencję” najlepiej- biorąc pod uwagę wiedzę osoby prowadzącej zajęcia (średnia ocen 5,0), prowadzenie zajęć zrozumiałym językiem (średnia ocen 4,96) oraz umiejętność udzielenia odpowiedzi przez prowadzącego na wszystkie, nawet szczegółowe pytania (4,96). Zajęcia dodatkowe prowadzone były na zbyt ogólnym poziomie (średnia 2,57), natomiast zróżnicowanie uczestników ze względu na

poziom wiedzy i doświadczenia najbardziej utrudniało prowadzenie zajęć na „Kursach/Szkoleniach”. Ponadto, uczestnicy wsparcia uznali zajęcia „Inne typy zajęć dydaktycznych (np. zajęcia sportowe)” za zbyt długie – Wykres 4 pn. „Ocena różnych typach działań dydaktycznych – perspektywa uczestnika” znajduje się w złączniku 3. Ponadto zwiększenie trafności i skuteczności modelu realizacji działań dydaktycznych i programów kształcenia względem potrzeb i oczekiwań odbiorców powinno, w przypadku osób dorosłych, uwzględniać w większym stopniu realizację zajęć pozwalających na aktywne zdobywanie umiejętności, uczenie się w oparciu o doświadczenie, realizowanie projektów czy rozwiązywanie problemów (*ang. problem based learning*). Działania dydaktyczne powinny być prowadzone w oparciu o tworzenie aktywnego środowiska uczenia się i tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się [Wniosek istotny dla rekomendacji 3].

2.1.6. Przygotowanie i realizacja projektów wiązały się z różnymi wyzwaniami

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

Przygotowanie ofert programowych nie powodowało istotnych trudności

- Przygotowanie ofert programowych najczęściej nie powodowało istotnych problemów.
- Ewentualne trudności dotyczyły nieznacznie częściej projektów skierowanych do dzieci - wyzwaniem było zaprojektowanie zajęć tak, by odpowiednio zaciekać nimi młodego odbiorcę.
- Przygotowaniu wysokiej jakości ofert sprzyjało posiadane doświadczenie w realizacji podobnych działań edukacyjnych; zaangażowanie partnerów – podmiotów działających na rzecz edukacji, pracowników dydaktycznych oraz gremiów doradczych działających w otoczeniu uczelni.

Zgodnie z regulaminem Konkursu, zadaniem wnioskodawców na etapie aplikowania było opracowanie programów kształcenia, a następnie realizacja działań dydaktycznych, kursów, szkoleń (m.in. w ramach uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów drugiego i trzeciego wieku). Jak wskazują wyniki badań, przygotowanie ofert programowych nie powodowało większych trudności dla zdecydowanej większości beneficjentów (Tabela 4). Natomiast jeśli już występowały, to częściej dotyczyły projektów uczelni niepublicznych - to te uczelnie częściej korzystały ze wsparcia podwykonawców na tym etapie oraz to w ich przypadku częściej występowało zjawisko niedostatecznej zbieżności tematyki/ zakresu projektów z profilem działalności.

Tabela 4. Ocena stwierdzenia „Opracowanie oferty programowej w projekcie było trudne”

	Zgadzam się	Raczej się zgadzam	Raczej się NIE zgadzam	NIE zgadzam się	Trudno powiedzieć/ Nie dotyczy
Ogółem, n=126	0,8%	5,6%	31,0%	57,1%	5,6%
Uczelnia publiczna, n=80	1,3%	6,3%	27,5%	60,0%	5,0%
Uczelnia niepubliczna, n=46	0,0%	4,3%	37,0%	52,2%	6,5%
Projekt skierowany do dzieci, n=83	1,2%	7,2%	28,9%	55,4%	7,2%
Projekt skierowany do osób dorosłych, n=46	0,0%	4,3%	37,0%	50,0%	8,7%
Projekt skierowany do seniorów, n=46	0,0%	4,3%	32,6%	56,5%	6,5%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Nieznacznie trudniejsze okazało się przygotowanie ofert skierowanych do dzieci i młodzieży. Jak wskazywali w wywiadach kierownicy projektów, głównym wyzwaniem było bowiem zaprojektowanie (zarówno typu, formy, jak i tematyki) zajęć w taki sposób, by odpowiednio zaciekać nimi młodego odbiorcę. W ich bowiem ocenie dzieci i młodzież stanowią znacznie bardziej wymagającą grupę uczestników - łatwiej też przychodzi im krytyka tematyki zajęć czy ich formy. Innym wyzwaniem dla uczelni - na etapie przygotowania ofert i założeń całego projektu - była także niedostateczna liczba pracowników, których można było oddelegować do takiego zadania (z uwagi na inne obowiązki, jakie wykonywali równolegle, w tym np. konieczność prowadzenia zajęć dla studentów, pisanie publikacji, itp.). W tym kontekście warto zwrócić uwagę na przykłady realizowanych projektów, w ramach których pracownicy naukowcy uczelni prowadzili dodatkowe badania (np. kwestionariuszowe z uczestnikami), których wyniki mogli później wykorzystać w swoich artykułach/publikacjach naukowych – element taki z pewnością był dodatkowym czynnikiem motywującym do zaangażowania się w realizację projektu.

Szczególnie pozytywnie na przygotowanie założeń projektów wpływało zaangażowanie w ten proces partnerów (podmiotów na rzecz edukacji). Jak pokazuje Tabela 5, wsparcie partnerów ocenione zostało jako wystarczające – przede wszystkim docenione zostało ono przez badanych przedstawicieli uczelni niepublicznych. Niemniej jednak, jak pokazały wyniki badania ilościowego z kierownikami projektów, partnerzy byli zaangażowani w przygotowanie koncepcji i założeń w przypadku 46% projektów, a w przygotowanie diagnoz – w niespełna 30% projektów (n=110). Angażowanie partnerów na tak wczesnych etapach było najczęściej stosowane w tych przypadkach, gdzie współpraca interesariuszy była prowadzona już znacznie wcześniej. Przedstawiciele uczelni zwracali bowiem uwagę na to, że łatwiej było powierzyć wykonanie zadań podmiotom, z którymi już zrealizowano jakieś działania/przedsięwzięcia (rozpoznany został ich potencjał merytoryczny). Przedstawiciele uczelni i partnerów zwracali uwagę na komplementarność kompetencji i wiedzy, która to miała istotne znaczenie dla jakości wniosków o dofinansowanie.

Tabela 5. Ocena stwierdzenia „Mieliśmy wystarczające wsparcie ze strony partnerów na etapie opracowania oferty programowej”

	Zgadzam się	Raczej się zgadzam	Raczej się NIE zgadzam	NIE zgadzam się	Trudno powiedzieć/ Nie dotyczy
Ogółem, n=126	40,5%	25,4%	3,2%	4,8%	26,2%
Uczelnia publiczna, n=80	43,8%	18,8%	5,0%	7,5%	25,0%
Uczelnia niepubliczna, n=46	34,8%	37,0%	0,0%	0,0%	28,3%
Projekt skierowany do dzieci, n=83	37,3%	24,1%	2,4%	6,0%	30,1%
Projekt skierowany do osób dorosłych, n=46	39,1%	23,9%	2,2%	8,7%	26,1%
Projekt skierowany do seniorów, n=46	39,1%	23,9%	6,5%	2,2%	28,3%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Podobny, pozytywny wpływ miało zaangażowanie różnego rodzaju „ciał doradczych” działających na uczelni lub w jej otoczeniu (złożonych najczęściej z pracowników naukowych danej uczelni). W przygotowanie założeń zaangażowani byli także pracownicy dydaktyczni, którzy następnie mieli

realizować te działania w praktyce – pozwalało to tworzyć założenia, które cechowały się dużym stopniem późniejszej wykonalności.

Brak większych trudności i wyzwań na etapie przygotowania ofert programowych (działań dydaktycznych) przełożył się – w ocenie kierowników projektów – na to, że oferty te w zdecydowanej większości były dopasowane do potrzeb i możliwości uczestników (sytuacja taka dotyczyła najczęściej ofert kierowanych do osób dorosłych) (Tabela 6).

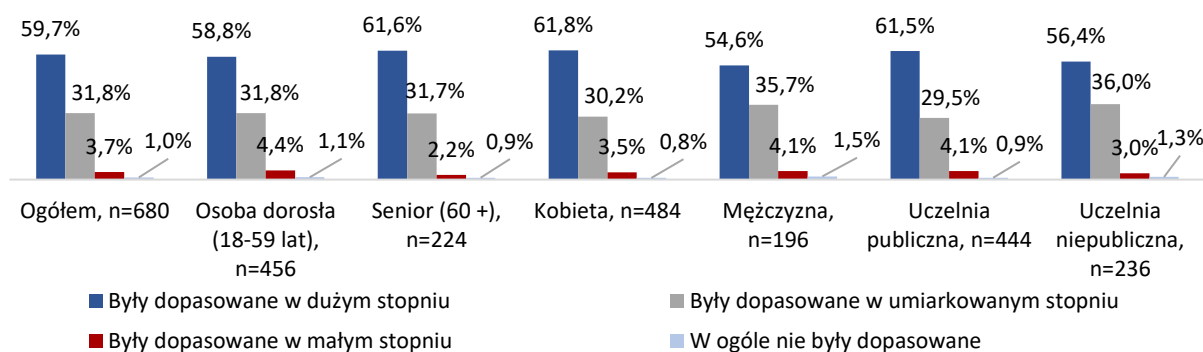
Tabela 6. Ocena stwierdzenia „Oferta programowa była dopasowana do potrzeb i możliwości uczestników w projekcie”

	Zgadzam się	Raczej się zgadzam	Raczej się NIE zgadzam	NIE zgadzam się	Trudno powiedzieć/ Nie dotyczy
Ogółem, n=126	68,3%	22,2%	4,8%	0,0%	4,8%
Uczelnia publiczna, n=80	71,3%	20,0%	6,3%	0,0%	2,5%
Uczelnia niepubliczna, n=46	63,0%	26,1%	2,2%	0,0%	8,7%
Projekt skierowany do dzieci, n=83	67,5%	22,9%	6,0%	0,0%	3,6%
Projekt skierowany do osób dorosłych, n=46	71,7%	23,9%	4,3%	0,0%	0,0%
Projekt skierowany do seniorów, n=46	69,6%	17,4%	6,5%	0,0%	6,5%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Z drugiej strony, 60% uczestników oceniło, że treści przekazywane w ramach zajęć dydaktycznych były w dużym stopniu dopasowane do ich potrzeb (niespełna 32% badanych wskazało natomiast, że ten stopień dopasowania był umiarkowany) – wyniki te są zatem zbliżone do deklaracji samych beneficjentów. Na duży stopień dopasowania wskazywały przede wszystkim kobiety, seniorzy i uczestnicy projektów, których liderami były uczelnie publiczne (Wykres 12).

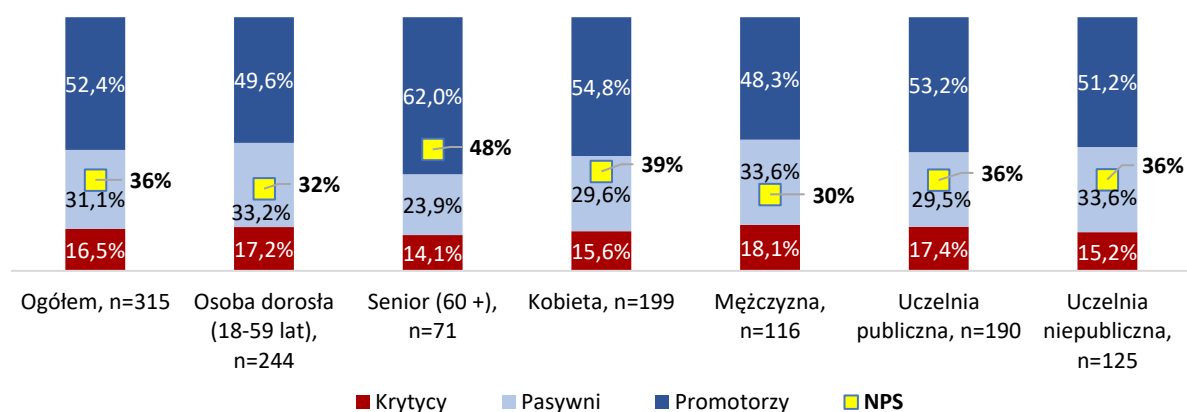
Wykres 12. Stopień dopasowania działań dydaktycznych do potrzeb uczestników



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia; N=680. Na wykresie nie przedstawiono odpowiedzi „nie wiem/ trudno powiedzieć”, która została wybrana przez 3,8% badanych ogółem.

O dopasowaniu zajęć dydaktycznych do potrzeb odbiorców świadczyć może wskaźnik NPS⁶². Do jego wyliczenia obliczono najpierw % uczestników zaliczających się do kategorii: krytyków, pasywnych i promotorów. Niemal w każdej grupie dominują promotorzy (przede wszystkim wśród seniorów) – wyjątkiem są osoby dorosłe, wśród których promotorów jest niespełna 50%. Dane te pozwoliły obliczyć właściwy wskaźnik NPS. Najwyższa wartość tego wskaźnika jest w grupie seniorów, a najniższa wśród mężczyzn i osób dorosłych – to te grupy są najmniej skłonne do polecenia udziału w zrealizowanych projektach (Wykres 13).⁶³

Wykres 13. Odsetek uczestników zaliczających się do grup krytyków, pasywnych i promotorów projektów, w których badani ci wzięli udział. Wskaźnik NPS (skłonność do polecenia udziału w projektach)



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI z odbiorcami wsparcia; N=315.

Trudności wywołane pandemią głównym wyzwaniem na etapie realizacji projektów

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Realizacja projektów wiązała się przede wszystkim z wyzwaniami wywołanymi pandemią COVID-19 (opóźnienia w realizacji działań, konieczność zmiany formy zajęć na zdalną, trudności w realizacji zajęć stacjonarnych z powodu obostrzeń sanitarnych) oraz związanymi z udziałem uczestników (trudności w rekrutacji, rezygnowanie z udziału, niskie zainteresowanie niektórymi z działań, konieczność pozyskiwania danych wrażliwych i dokumentów, sytuacje losowe/choroby).
- Trudności związane z udziałem uczestników znacznie częściej dotyczyły projektów skierowanych do osób dorosłych.

⁶² NPS (Net Promoter Score) to syntetyczny wskaźnik pokazujący **skłonność do polecenia wydarzenia/produktu/rozwiązania znajomym, rodzinie czy współpracownikom**. Aby zmierzyć wartość wskaźnika NPS, zadano pytanie dotyczące tego, czy dany użytkownik poleciłby udział w projekcie innym i poprosił o odpowiedź na skali 0-10.

- Promotorami (Promoters) są użytkownicy, którzy przyznali 9 lub 10 punktów.
- Obojętni (Passive) to grupa, która udzieliła odpowiedzi 7-8.
- Krytycy (Destructors) to respondenci, oceniający na 0-6 punktów.

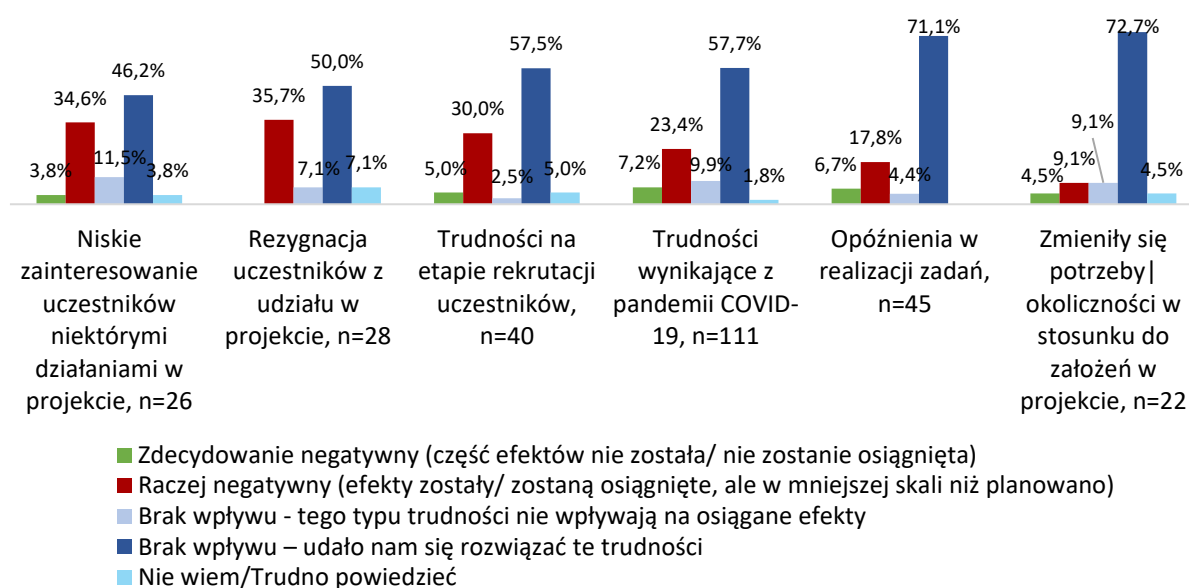
Obliczając NPS, należy od liczby procentowej Promotorów odjąć liczbę procentową Krytyków. Wskaźnik może przyjąć wartości od -100 do 100.

⁶³ Dla porównania, czołówka światowych marek konsumenckich charakteryzuje się NPS na poziomie 50-80%.

W ocenie badanych kierowników projektów (blisko 98% wskazań, n=126) skutecznej realizacji projektów sprzyjało przede wszystkim doświadczenie uczelni oraz partnerów w realizacji podobnych przedsięwzięć – zarówno pod względem tematyki, obszaru, jak i grupy docelowej. Pozwalało ono przewidzieć możliwe ryzyka oraz zaplanować odpowiednie środki je minimalizujące.

Posiadane doświadczenie nie mogło jednak uchronić beneficjentów przed szeregiem trudności wywołanych przez pandemię COVID-19. Spowodowała ona m.in. trudności w: rekrutacji uczestników (z jednej strony dzieci i młodzież miały odwołane zajęcia szkolne; z drugiej osoby starsze bardziej obawiały się ryzyka zakażenia); zamianie formy zajęć na zdalną (w ramach projektów wspierano np. umiejętności związane z pracą w grupie lub planowano realizować działania integrujące uczestników; osoby starsze lub z niepełnosprawnością dość często nie posiadały kompetencji cyfrowych na dostatecznym poziomie); transporcie uczestników - głównie dzieci oraz osób z niepełnosprawnością, grup zorganizowanych (wynikało to z wprowadzonych obostrzeń w transporcie). Drugą najczęściej występującą trudnością były opóźnienia w realizacji zadań – związane również w dużej mierze z pandemią (w części projektów podejmowano np. próby zmiany formy zajęć ze stacjonarnej na zdalną, ale - z powodu niedostatecznych kompetencji cyfrowych i/lub niechęci uczestników preferujących kontakt na żywo - okazywało się to niemożliwe). W odpowiedzi na ten problem wydłużano (za zgodą NCBR) terminy realizacji projektów – Wykres 5 pn. „Trudności napotkane na etapie realizacji projektów”, Załącznik 3.

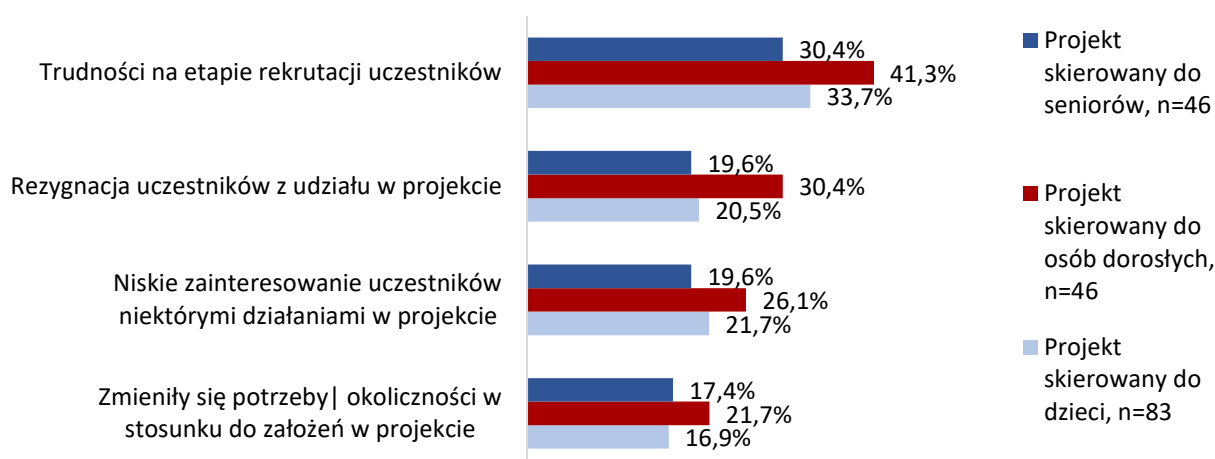
Realny wpływ większości z zidentyfikowanych trudności na realizowane projekty był ograniczony. Średnio 1/3 badanych przyznała jednak, że wybrane problemy miały wpływ na efekty przedsięwzięć (przykładowo: nie udało się osiągnąć wskaźników rezultatu na zakładanym poziomie czy nie zrealizowano części z zaplanowanych działań projektowych). W przypadku projektów niezakończonych (n=35), zaledwie 5,7% badanych kierowników przyznało, że istnieje ryzyko niezrealizowania działań projektowych w zakładanym pierwotnie zakresie – dotyczy to wyłącznie uczelni niepublicznych; a 22,9% badanych uznało, że jest nadal zbyt wcześnie, by to ocenić. Dla części z zidentyfikowanych czynników (wybranych przez więcej niż 20 badanych) przedstawiono szczegółową ocenę ich wpływu na osiągnięcie zakładanych efektów projektów. Jak pokazuje Wykres 14, napotykanne trudności najczęściej nie miały wpływu na osiągnięcie zakładanych efektów. Udawało się je bowiem rozwiązać - w wywiadach rozmówcy podkreślali również znaczenie i rolę NCBR w tym kontekście, którego pracownicy byli pomocni i elastyczni w odpowiedzi na zgłaszane przez beneficjentów problemy i propozycje rozwiązań. Mimo to można wskazać trudności, które w części projektów spowodowały, że jakieś efekty nie zostały/zostaną osiągnięte lub, że będą osiągnięte w mniejszej skali, niż zakładano. Do czynników takich zaliczają się kolejno: niskie zainteresowanie uczestników niektórymi działaniami w projekcie, rezygnacja uczestników z udziału, trudności na etapie rekrutacji czy trudności wynikające z pandemii.

Wykres 14. Wpływ wybranych czynników na osiągnięcie zakładanych efektów projektów

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Co prawda w wywiadach jakościowych kierownicy projektów i przedstawiciele partnerów wskazywali najczęściej, że realizacja działań była niemal tak samo wymagająca wobec wszystkich uczestników, to już analiza wyników ilościowych wskazuje na znaczące różnice między poszczególnymi grupami (Wykres 15).

W niemal 1/3 projektów wystąpiły trudności na etapie rekrutacji uczestników (wyzwaniem była przede wszystkim sytuacja pandemiczna). Czynnikiem ułatwiającym rekrutację był z pewnością potencjał podmiotów działających na rzecz edukacji, które skutecznie wykorzystywały swoje kontakty i dotychczasową współpracę z poszczególnymi grupami odbiorców. W 1/5 projektów dochodziło do rezygnacji uczestników z udziału w projekcie (jednym z zidentyfikowanych wyzwań było właśnie utrzymanie uczestników, tj. zmotywowanie ich do udziału w całym cyklu zajęć). Z rezygnacją uczestników z udziału związana była kolejna trudność, tj. niskie zainteresowanie niektórymi działaniami (wyzwaniem było takie zaprojektowanie działań, które w równym stopniu byłyby atrakcyjne dla wszystkich). W ocenie badanych interesariuszy, istotne było przyjęcie indywidualnego podejścia do potrzeb uczestników i gotowość do wprowadzania bieżących zmian w programie zajęć (w odpowiedzi np. na rezygnacje uczestników, zmieniające się potrzeby czy inne okoliczności).

Wykres 15. Trudności napotkane na etapie realizacji projektów związane z udziałem uczestników

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Trudności związane z udziałem uczestników przeważały w projektach skierowanych do osób dorosłych. Badani zwracali uwagę, że łatwiej było zaangażować dzieci i seniorów z uwagi na większą skłonność tych grup do różnych form aktywności i działania w grupie. W przypadku dzieci istotnym czynnikiem motywującym do udziału była także możliwość realizacji działań poza budynkiem szkoły.

Niskie zainteresowanie niektórymi działaniami edukacyjnymi występowało częściej w projektach uczelni niepublicznych. Trudności w rekrutacji napotykały częściej uczelnie publiczne, uczelnie realizujące projekty nie wpisujące się w pełni (w 100%) w ich profil działalności. Proces rekrutacji był także bardziej wymagający w przypadku projektów kierowanych do dzieci – badani zwracali uwagę na to, że proces ten musiał obejmować kilka etapów (od poinformowania nauczycieli i dyrekcji, poinformowania dzieci, dotarcia z ich pomocą do rodziców, po zorganizowanie ewentualnych spotkań informacyjnych z rodzicami). Rezygnacje uczestników z udziału znacznie częściej dotyczyły uczelni realizujących projekty nie wpisujące się w pełni (w 100%) w ich profil działalności, również w przypadku takich uczelni istotnie częściej zmieniały się (na etapie realizacji) potrzeby/okoliczności w stosunku do założeń. W ramach przeprowadzonych wywiadów jakościowych zidentyfikowano także inne trudności/ wyzwania na etapie realizacji projektów, w tym:

- problemy związane z udziałem w zajęciach. Np. osoby z niepełnosprawnościami czy seniorzy byli bardziej narażeni na choroby i wynikające z nich nieobecności na zajęciach. Udział młodzieży szkolnej z kolei był uzależniony od zajęć i wydarzeń w szkole. Z tego też względu trudno było planować działania z dużym wyprzedzeniem czasowym. Wyzwaniem dla organizatorów/prowadzących zajęcia byli także uczestnicy mierzący się z różnymi dysfunkcjami, schorzeniami i niepełnosprawnościami (np. osoby z ADHD, osoby z zespołem downa, itp.) - konieczne było odpowiednie przygotowanie prowadzących zajęcia do takich sytuacji (w tym zakresie pomocni byli zarówno przedstawiciele partnerów, np. organizujących krótkie kursy dla pracowników uczelni, jak i opiekunowie takich grup, w tym np. nauczyciele);
- konieczność uzyskania zgody opiekunów dzieci mających brać udział w zajęciach;
- konieczność pozyskiwania danych osobowych i danych wrażliwych oraz ich odpowiednie przetwarzanie;

- zapewnienie parokrotnego udziału tych samych uczestników w zajęciach, utrzymanie uczestników (np. osoby z niepełnosprawnościami czy seniorzy nierzadko wypadali z projektów z uwagi na przewlekłe schorzenia, nagłe choroby i inne sytuacje losowe);
- założenia projektowe dotyczące intensywności czy długości trwania poszczególnych form wsparcia (im dłuższy okres, tym trudniej utrzymać uczestników) czy rodzaju wsparcia/oferowanych zajęć (oferowanie powszechnie dostępnych/masowych zajęć obniżało motywację uczestników do udziału, zaangażowania i ostatecznie do zakończenia udziału w projektach – mogli oni bowiem skorzystać z podobnej oferty innego podmiotu na rynku).

W badaniu zidentyfikowano także przykłady rozwiązań/praktyk wpływających pozytywnie na realizację projektów / działań dydaktycznych. Po pierwsze, to szeroko rozumiane wsparcie partnerów – w tym wspomniane wyżej szkolenie pracowników uczelni z umiejętności radzenia sobie z „trudnymi” uczestnikami. Po drugie, to prowadzenie stałego/bieżącego monitoringu/ewaluacji przebiegu zajęć i wprowadzanie zmian (organizacyjnych i merytorycznych) w razie identyfikowania trudności/ problemów/ braków. Po trzecie, niektórzy beneficjenci stosowali „system dublerów prowadzących” – tj. typowanie głównego prowadzącego i jego ewentualnego zamiennika, który mógłby go w każdej chwili zastąpić (dzięki temu nie było ryzyka odwoływania/przekładania zajęć z powodu nieobecności prowadzącego). Po czwarte, uczelnie, które angażowały już na etapie koncepcyjnym różne „gremia doradcze”, wykorzystywały także ich wsparcie na etapie realizacji działań – przede wszystkim w zakresie wprowadzania bieżących korekt i zmian w programie zajęć.

2.2. Ocena systemu wdrażania i realizacji projektów

2.2.1. Szerokie spektrum działań realizowanych przez uczelnie przed konkursem w ramach trzeciej misji

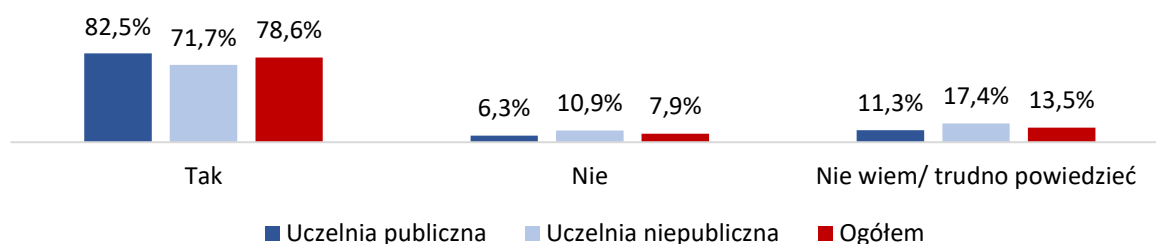
Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Większość wspartych uczelni biorących udział w badaniu zdobywała przed konkursem doświadczenia polegające na przeprowadzeniu w ramach swojej trzeciej misji różnorodnych działań dydaktycznych (różnych ze względu na cele, treści kształcenia, metody i formy realizacji, czas ich trwania i odbiorcę).
- Uczelnie finansują działania trzeciej misji ze środków własnych, poszukują również środków zewnętrznych na realizację tych działań. Niemalże co druga badana uczelnia publiczna (46,5%) i częściej niż co druga uczelnia niepubliczna (54,5%) aby realizować swoją trzecią misję, korzystała ze środków unijnych (np. dostępnych w ramach innych programów operacyjnych: regionalnych i krajowych).

Przeprowadzona ewaluacja pokazuje, że 78,6% uczelni objętych badaniem przed przystąpieniem do konkursu realizowało w ramach swoich trzecich misji różnego rodzaju działania dydaktyczne.

Nieznacznie częściej posiadanie takiego doświadczenia deklarowały uczelnie publiczne (82,5% ogółu badanych uczelni publicznych względem 71.7% uczelni niepublicznych – wykres 16).

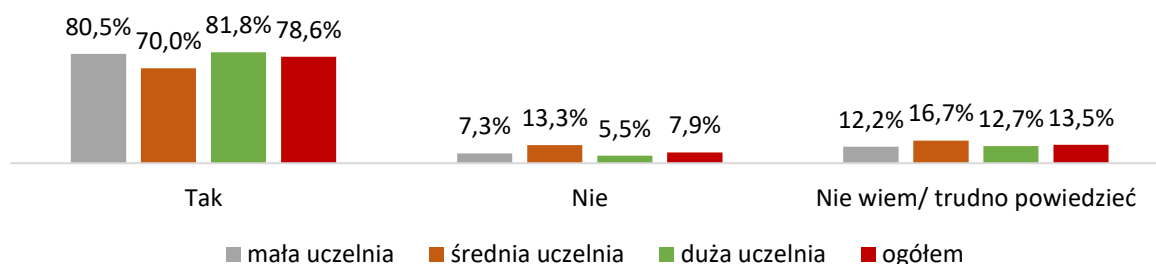
Wykres 16. Odsetek uczelni (w podziale na uczelnie publiczne i niepubliczne) posiadających wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Wielkość uczelni (mierzona liczbą studiowań) nie determinowała możliwości zdobywania przed konkursem doświadczeń polegających na realizacji trzeciomyjnych przedsięwzięć o charakterze dydaktycznym. Tego typu działania były podejmowane przed przeprowadzeniem konkursu zarówno przez duże jak i mniejsze uczelnie. Wśród uczelni uczestniczących w badaniu posiadanie takich doświadczeń wykazało 81,8% uczelni dużych, 80,5% średnich i 70% małych⁶⁴ – wykres 17.

Wykres 17. Odsetek uczelni małych, średnich, dużych posiadających wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Analiza treści 202 WoD⁶⁵ pokazuje, że zdecydowana większość uczelni przed konkursem na realizację trzeciej misji zwiększała swój udział i zaangażowanie w realizację procesów sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi społecznemu i budowaniu społeczeństwa wiedzy, aktywnie uczestniczyła w kształtowaniu kompetencji, postaw społecznych i obywatelskich, tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach. Niektóre uczelnie pełniły rolę ośrodków kulturotwórczych, podejmowanie w ramach trzeciej misji tego typu działań jest również wskazywane w literaturze przedmiotu.⁶⁶

Przeprowadzona analiza pokazuje, że przed konkursem uczelnie kierowały działaniami trzeciej misji do różnych grup odbiorców (m.in. dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów, studentów, osób

⁶⁴ Wielkość uczelni została szacowana na podstawie liczby studiowań / liczba studiowań jest wyższa niż liczba studentów, ponieważ jedna osoba może w tym samym czasie kształcić się na więcej niż jednym kierunku studiów: duże uczelnie: pow. 9000 studiowań, średnie uczelnie: 3500-9000, małe uczelnie: do 3500

⁶⁵ Dotyczy to w szczególności części wniosku o dofinansowanie projektu/ WoD w ramach PO WER (projekt wdrożeniowy), w której prezentowane/opisywane jest doświadczenie wnioskodawcy i partnerów - pkt 4.4. WoD.

⁶⁶ Na podstawie analizy 202 WoD oraz: Jastrzębska E., Brdulak H., Dąbrowski T.J., Legutko-Kobus P., Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Społeczna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna, w: Zarządzanie publiczne 4(48) 2019, s. 285–297 doi:10.4467/20843968ZP.19.020.11940 www.ejournals.eu/Zarządzanie-Publiczne [dostęp: 04.02.2023]

aktywnych zawodowo: pracujących i bezrobotnych, osób biernych zawodowo), a **samo rozumienie idei trzeciej misji i rodzaj działań podejmowanych w celu jej realizacji obejmowały bardzo szerokie spektrum zróżnicowanych przedsięwzięć wdrażanych przez poszczególne uczelnie**. Można je podzielić na trzy kategorie działań:

1) Działania / Programy edukacyjne służące doskonaleniu kompetencji (tj. nabyciu wiedzy, umiejętności, kompetencji osobistych i społecznych oraz doświadczeń zawodowych); co w szczególności obejmowało:

- Działania edukacyjne nie prowadzące do uzyskania kwalifikacji pełnych, rynkowych lub kwalifikacji, o których mowa w ustawie z dnia 22.12.2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji⁶⁷ - krótsze formy rozwojowe, realizowane w różnych miejscach i w różnym czasie, najczęściej mające charakter usług edukacyjnych typu *Just in time*⁶⁸ i/lub usług „na wyciągnięcie ręki” - tj. projektowanych i dostarczanych w czasie właściwym ze względu na preferencje i możliwości odbiorcy oraz w odpowiedzi na jego aktualną potrzebę informacyjną, edukacyjną - rozwojową⁶⁹.

Ten sposób realizacji działań edukacyjnych jest zgodny z obecnym w sektorze edukacji istotnym kierunkiem zmian określanym jako pojawienie się nowych koncepcji i form wspierania rozwoju, również nowego środowiska uczenia się (ang. *Personal Learning Environment*). W nowym paradygmacie uczenia stawia się na rozwój zachodzący w środowisku wspomagającym uczenie się, w centrum zainteresowania jest osoba ucząca się w bardzo różnych formach i trybach, proces uczenia ma być profilowany (personalizowany) - adekwatny do zróżnicowanych potrzeb rozwojowych różnych grup odbiorców (tj. dopasowany pod względem czasu realizacji, celu, formy, metod i technik, treści).⁷⁰

- Dłuższe formy edukacyjne: złożone, kompleksowe programy uczenia ukierunkowane na doskonalenie zestawów różnorodnych, uzupełniających się kompetencji oraz nabycie doświadczeń zawodowych. Programy te niejednokrotnie obejmowały świadczenie dodatkowych usług edukacyjnych / rozwojowych, np. takich jak doradztwo specjalistyczne, doradztwo zawodowe, mentoring, coaching.

2) Działania służące popularyzacji wiedzy / nauki, wzbudzaniu zainteresowań, upowszechnieniu i wykorzystaniu wyników badań - ich celem był transfer wiedzy do otoczenia (np. wyników prac B+R/badawczo-rozwojowych), upowszechnienie wiedzy, popularyzacja nauki.

3) Uczestnictwo w szeroko rozumianym rozwoju społecznym poprzez prowadzenie lub wsparcie realizacji innych - niż wymienione w pkt. 1) i 2) - działań społecznie użytecznych.

⁶⁷ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji - Załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 grudnia 2019 r. (poz. 226) / Dz. U. 2020 poz. 226

⁶⁸ Usługi edukacyjne *Just in time* - usługi są dostarczane w różnym czasie i miejscu. Źródło: Biała Księga Usług Rozwojowych, Polska Izba Firm Szkoleniowych, 2017 r.

⁶⁹ Op. cit. na podstawie Biała Księga Usług Rozwojowych, 2017 r.

⁷⁰ M.in. na podstawie Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian, Red. Nauk.: A. Karpińska, K. Borawska Kalbarczyk, A. Szwarz, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2021 oraz Sektorowa Rama Kwalifikacji Usług Rozwojowych (SRK UR), Instytut Badań Edukacyjnych, 2017 r.

Tabela 7. Przykłady działań wskazywanych przez uczelnie na potwierdzenie posiadania doświadczenia w zakresie realizacji - w ramach trzeciej misji - przedsięwzięć o charakterze zbliżonym do działań zaplanowanych do realizacji w projekcie.

1. Działania i programy edukacyjne służące doskonaleniu kompetencji, nabywaniu doświadczeń	2. Działania służące popularyzacji wiedzy, nauki, wzbudzaniu zainteresowań, upowszechnieniu i wykorzystaniu wyników badań	3. Inne działania społecznie użyteczne
<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia, kursy specjalistyczne, w tym kursy językowe • Warsztaty (prowadzone z wykorzystaniem metod i technik aktywizujących osoby uczące się, wykorzystujące mechanizm uczenia się przez doświadczenie / uczenia w działaniu) • Staże zawodowe, badawcze • Zajęcia laboratoryjne (wykorzystujące mechanizm uczenia się przez dociekanie, odkrywanie) – „Otwarte laboratoria” • Szkoły / obozy edukacyjne: letnie / zimowe • Uniwersytet dziecięcy / Uniwersytet młodych wynalazców (I wieku); dla osób dorosłych (II wieku); dla osób starszych - „seniorów” (III wieku); dla różnych grup odbiorców – Uniwersytet otwarty 	<p>Przygotowanie i realizacja lub udział w wydarzeniach typu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kongres / konferencja • Festiwal popularnonaukowy - Festiwal nauki • Piknik edukacyjny • Zajęcia pokazowe (np. w przedszkolach, szkołach) • Konkursy (np. w szkole) • Publikowanie poradników • Współpraca z przedsiębiorcami i innymi podmiotami oparta o wyniki prac B+R, obejmująca działalność polegającą na komercjalizacji wyników pracy badawczych 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupy wsparcia (np. dla osób w sytuacji kryzysu) prowadzone przez pracowników uczelni • Doradztwo specjalistyczne (świadczone w formie bezpośredniej/stacjonarnej i on-line) • Grupy samopomocowe facylitowane przez kadrę uczelni (realizowane pod patronatem uczelni) • Debaty, prelekcje, fora dyskusyjne, wykłady otwarte • Realizacja wysokonakładowych przedsięwzięć infrastrukturalnych (np. budowa boiska sportowego, siłowni zewnętrznej, pływalni) • Organizacja wystaw artystycznych, koncertów, innych wydarzeń kulturalnych

Źródło: opracowanie własne - podstawa: analiza danych zastanych 202 WoD

Wnioski płynące z przeglądu literatury przedmiotu są zbieżne z wynikami analizy dofinansowanych projektów - pojęcie trzeciej misji odnosi się do takiej działalności uczelni, która przyczynia się do rozwoju wysokiej jakości kapitału ludzkiego i gospodarki opartej na wiedzy a nie stanowi wprost misji pierwszej i drugiej (kształcenia i badań naukowych)⁷¹. Jako działania trzeciej misji w literaturze przedmiotu najczęściej wyróżniane są: transfer technologii i innowacji, ustawiczne kształcenie / uczenie przez całe życie, społeczne i/lub publiczne zaangażowanie. Autorzy próbując dookreślić działalność uczelni realizowaną w ramach trzeciej misji najczęściej definiują ją jako „podejmowanie przez uczelnie aktywności pochodnej kształceniu i badaniom naukowym”, która służy społecznościom lokalnym, regionowi, społeczeństwu.⁷²).

⁷¹ Morawska-Jancelewicz J, SOU i koncepcje pokrewne – społeczna odpowiedzialność nauki, trzecia misja i zaangażowanie społeczne, w: Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, 2019

⁷² Piotrowska-Piątek A., Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym, Politechnika Świętokrzyska

Schemat 2. Działania trzeciej misji wskazywane w literaturze przedmiotu

Transfer technologii i innowacji

- Wiedza tworzona wewnątrz uczelni, która jest transferowana do podmiotów zewnętrznych, np. poprzez zawiązywanie partnerstw, działalność centrów transferu technologii, tworzenie start-up'ów oraz podmiotów typu spin-off.

Ten typ działań odpowiada działaniom realizowanym przez wsparte uczelnie, wskazanym w pkt 2, tabela 2

Ustawiczne kształcenie/ Uczenie się przez całe życie

- Prowadzenie przez uczelnie działań edukacyjnych dla różnych grup odbiorców (niepowiązane z uzyskaniem akademickiego stopnia), np. szkolenia, kursy również staże (np. dla studentów).

Ten typ działań odpowiada działaniom wskazanym w pkt 1, tabela 2

Społeczne i/lub publiczne zaangażowanie

- Tworzenie wiedzy pozwala uczelniom na adresowanie szeregu wyzwań – m.in. poprzez upowszechnianie wyników prac B+R, kreowanie nowej oferty edukacyjnej, aktywność w przestrzeni publicznej w zakresie szeroko rozumianego dobra publicznego i rozwoju kultury.

Ten typ działań odpowiada działaniom wskazanym w pkt 3, tabela 2

Źródło: na podstawie Morawska-Jancelewicz, J, SOU i koncepcje pokrewne – społeczna odpowiedzialność nauki, trzecia misja i zaangażowanie społeczne, w: Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, 2019.

Analiza dokumentacji projektowej oraz dostępnej literatury pokazują, że na przestrzeni lat rosło zainteresowanie uczelni realizacją działań na rzecz społeczności lokalnych, regionalnych i ogółu społeczeństwa⁷³, przy czym uczelnie przyjmowały / przyjmują różne strategie realizacji trzeciej misji i w różny sposób podchodzą do ich wdrożenia.⁷⁴ Różny jest zakres tychże strategii, w tym: cele i rodzaj podejmowanych działań, formy i metody ich realizacji oraz sposoby budowania relacji z bliższym i dalszym otoczeniem zewnętrznym.

Należy zaznaczyć, że tylko nieliczne badane uczelnie powołały w swoich strukturach wyspecjalizowane pozawydziałowe jednostki organizacyjne takie jak np. Uniwersytet Trzeciego Wieku, Uniwersytet Dziecięcy, Uniwersytet Otwarty, zajmujące się realizacją działań trzeciej misji. Wybrane przykłady takich jednostek (zakres i sposób ich działania) zostały zaprezentowane w załączniku 1 do raportu „Przykłady wcześniejszych działań edukacyjnych (dydaktycznych) uczelni podejmowanych w ramach trzeciej misji”.

Warto zauważyć, iż co siódmy przedstawiciel badanej uczelni (13,5%), nie miał wiedzy / nie był zorientowany co do tego czy jego uczelnia posiadała wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji (wykres 17). Nieco częściej takiej odpowiedzi udzielały osoby reprezentujące uczelnie niepubliczne. Może to oznaczać, że mimo rosnącego zainteresowania uczelni realizowaniem działań trzeciej misji - co wiąże się z nabywaniem doświadczeń i osiąganiem sukcesów na tym polu - jeszcze nie w każdym przypadku działalność ta może być postrzegana na uczelniach jako jedna z kluczowych (fundamentalnych) jeśli chodzi o ich funkcjonowanie [**wniosek istotny dla rekomendacji 6**].

⁷³ Maliszewski T., Solarczyk-Szewc H., Działania uczelni wyższych w Polsce na rzecz uczenia się przez całe życie: Wyzwania, formy i bariery. W: Studia i Badania Naukowe, Rok IX, Nr 1/2015 Pedagogika, pod. red. Zdzisława Aleksandra, Gdańsk 2016

⁷⁴ E. Jastrzębska, H. Brdulak, T.J. Dąbrowski, P. Legutko-Kobus, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Społeczna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna ... Op. cit. Orz: Dane pochodzące z CST SL 2014 dot. 204 projektów dofinansowanych w konkursie nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18 na realizację „Trzeciej Misji Uczelni”, Działanie 3.1. POWER. Orz: Szarota Z., Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku, E-mentor nr 3 (25) / 2008

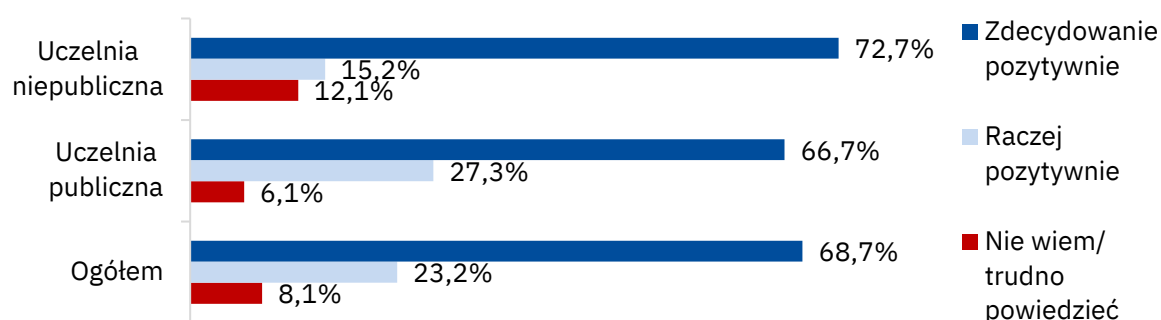
2.2.2. Częściowy efekt deadweight minimalizowany dzięki trafność wdrażanej interwencji.

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Skala / zakres wsparcia oferowanego w projektach dofinansowanych w ramach konkursu w przypadku większość uczelni objętych badaniem były większe w porównaniu do przedsięwzięć trzeciej misji wdrażanych przez te uczelnie wcześniej (tj. przed konkursem).
- Bez udzielonej pomocy uczelnie – w ramach ich trzeciej misji - nie mogłyby zapewnić wsparcia niestandardowym odbiorcom w takim zakresie i w skali jaka miała miejsce w projektach dofinansowanych w ramach Działania 3.1 PO WER. Pomoc bezpośrednia przewidziana w konkursie na realizację trzeciej misji dotyczyła takich przedsięwzięć uczelni, które nie zostałyby zrealizowane bez wsparcia publicznego. Trafność wdrażanej interwencji ogranicza występowanie częściowego efektu deadweight.

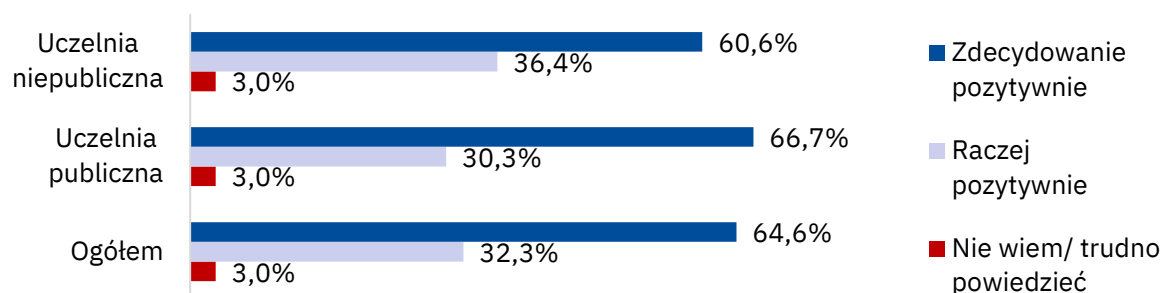
Wcześniejsze działania dydaktyczne uczelnie realizowane w ramach trzeciej misji (przed konkursem) są oceniane przez większość uczelni publicznych i niepublicznych zdecydowanie lub raczej pozytywnie, zarówno w zakresie osiągniętych efektów (68,7% uczelni objętych badaniem oceniło zdecydowanie pozytywnie efekty swoich wcześniejszych), jak również przebiegu tych przedsięwzięć (64,6% uczelni oceniło zdecydowanie pozytywnie przebieg wcześniej wdrażanych działań dydaktycznych) – wykresy 18 i 19.

Wykres 18. Ocena efektów wcześniejszych działań dydaktycznych realizowanych przez uczelnie w ramach trzeciej misji



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Wykres 19. Ocena przebiegu wcześniejszych działań dydaktycznych realizowanych przez uczelnie w ramach trzeciej misji



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Co istotne, wcześniejsze działania dydaktyczne nieco ponad połowy badanych uczelni realizowane w ramach trzeciej misji charakteryzowały się mniejszą skalą / zakresem, jeśli chodzi o: grupy docelowe, liczbę odbiorców objętych wsparciem, typy działań dydaktycznych, wymiar czasu realizowanych zajęć. Tylko co piąta badana uczelnia wyraziła przekonanie, że skala, zakres wcześniejszych działań trzeciomyjnych, jeśli chodzi o liczbę uczestników, typy i czas wsparcia były podobne. Wykres 6 pn. „Ocena skali | zakresu projektu realizowanego w ramach Działania 3.1 PO WER w porównaniu do skali | zakresu działań realizowanych wcześniej w odniesieniu do **LICZBY UCZESTNIKÓW oraz GRUPY DOCELOWEJ**” oraz wykres 7 pn. „Ocena skali | zakresu projektu realizowanego w ramach Działania 3.1 POWER w porównaniu do skali | zakresu działań realizowanych wcześniej w odniesieniu do **TYPÓW / RODZAJÓW WSPARCIA oraz ŁĄCZNEGO CZASU / WYMIARU ŚWIADCZENIA WSPARCIA**” znajdują się w Załączniku 3.

Wśród nielicznych uczelni, które przed przystąpieniem do konkursu nie realizowały w ramach swoich trzecich misji działań dydaktycznych (7,9%/ 10 uczelni spośród 126 objętych badaniem – wykres 16), przede wszystkim są takie, które w ogóle nie podjęłyby tego typ działań (3 uczelnie), jak również takie, które realizowałyby je na mniejszą skalę od mającej miejsce w dofinansowanych projektach (4 uczelnie). Tylko jedna uczelnia (niepubliczna) nie posiadająca wcześniejszych doświadczeń związanych z realizacją przedsięwzięć w ramach trzeciej misji zadeklarowała, że skala i zakres działań podjętych bez wsparcia środkami publicznymi byłyby takie same jak w projekcie dofinansowanym w Działaniu 3.1 PO WER – Tabela 1. pn. „Deklaracje uczelni publicznych i niepublicznych nieposiadających wcześniejszych doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji, dotyczące podjęcia działań trzeciomyjnych bez udziału środków publicznych / z Działania 3.1 PO WER” – Załącznik 3

Uczelnie finansują działania trzeciej misji z własnych środków oraz pozyskują środki zewnętrzne na ich sfinansowanie.

Dla większości uczelni (75,8%) wykazujących wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji głównym źródłem ich finansowania były środki własne (środki uczelni, np. przyznane przez Rektora). Nieznacznie częściej tego typu działania finansowały ze środków własnych uczelnie niepubliczne (81,8% badanych uczelni niepublicznych w stosunku do 72,7% uczelni publicznych) (wykres 20).

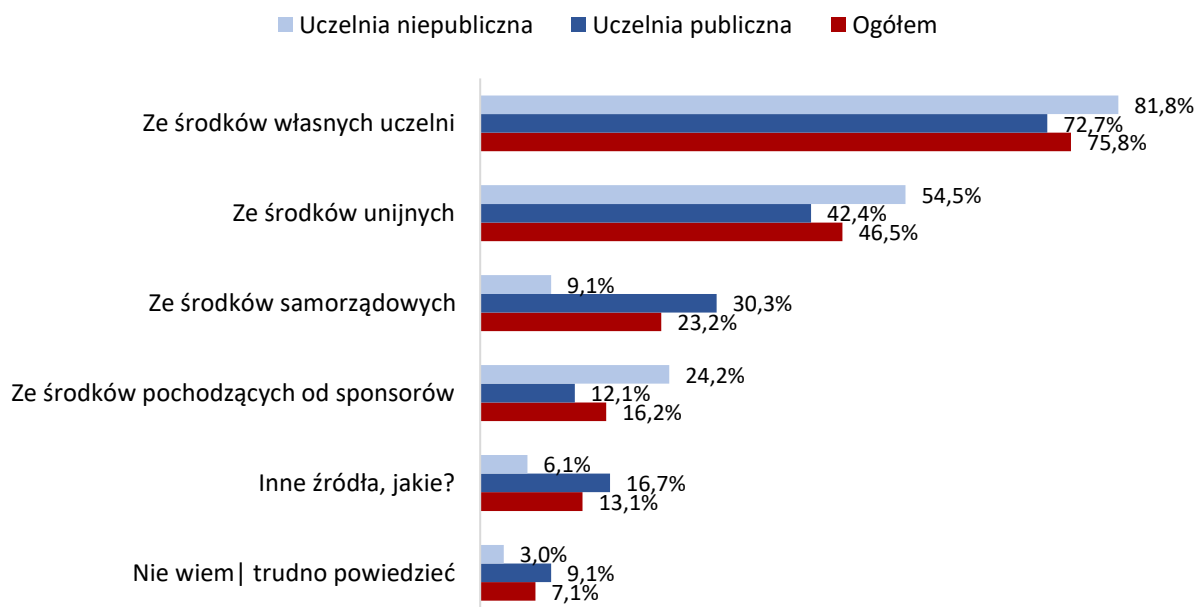
Uczelnie aktywnie pozyskują środki zewnętrzne na realizację ich trzeciej misji. Niemalże co druga uczelnia publiczna (46,5%) i częściej niż co druga uczelnia niepubliczna (54,5%) (wykres 20) aby realizować swoją trzecią misję, korzystała ze środków unijnych (np. dostępnych w ramach innych programów operacyjnych: regionalnych i krajowych), wdrażając projekty o podobnym charakterze (potwierdza to przeprowadzona przez wykonawcę analiza treści 202 WoD).

Uczelnie publiczne wyraźnie częściej niż niepubliczne były wspierane w realizacji ich trzeciej misji środkami samorządowymi (dotyczy to 30,3% badanych uczelni publicznych i 9,1% niepublicznych), zaś uczelnie niepubliczne środkami pochodzącymi od sponsorów (dysponowała nimi co czwarta badana uczelnia niepubliczna) (wykres 20). Należy przyjąć, że pozyskanie takich środków również wymagało inicjatywności i aktywnego działania uczelni.

Analiza działalności takich jednostek organizacyjnych uczelni jak np. Uniwersytety Trzeciego Wieku lub Uniwersytety Otwarte pokazuje, że działalność tych jednostek może być również

współfinansowana z opłat (czesnego) wnoszonych przez uczestników kursów, zajęć, innych form edukacyjnych realizowanych w jednostce.

Wykres 20. Źródła finansowania działań dydaktycznych uczelni podejmowanych w ramach trzeciej misji przed przystąpieniem do konkursu



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126 (w kategorii „Inne źródła” wskazano: środki Fundacji na rzecz Nauki Polskiej – 2 wskazania, środki Fundacji Uniwersytetu Dzieci – 1 wskazanie, MNiSW – 1 wskazanie, opłaty słuchaczy – 5 wskazań, wkład rzeczowy uczelni w postaci wolontariatu pracowników – 2 wskazania, środki jednostki organizacyjnej wdrażającej przedsięwzięcie – 1 wskazanie).

2.2.3. Współpraca kluczem do sukcesu

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Uczelnie były mocno zaangażowane na każdym etapie cyklu życia projektu.
- Zadania w projekcie były realizowane przez podmioty posiadające adekwatne doświadczenie/zasoby.
- Zadaniem najczęściej zlecanym podwykonawcom było prowadzenie działań dydaktycznych.
- Główne obszary dobrych praktyk we współpracy to: projektowanie działań, wybór metody pracy z projektem, relacje, organizacja pracy, komunikacja, plany na przyszłość i rozwiązywanie problemów.
- Główne oczekiwane kierunki zmian dotyczą 3 obszarów: I. Finansowania, rozliczania i sprawozdawczości II. Projektowania i realizacji zadań merytorycznych, III. Partnerstwa.

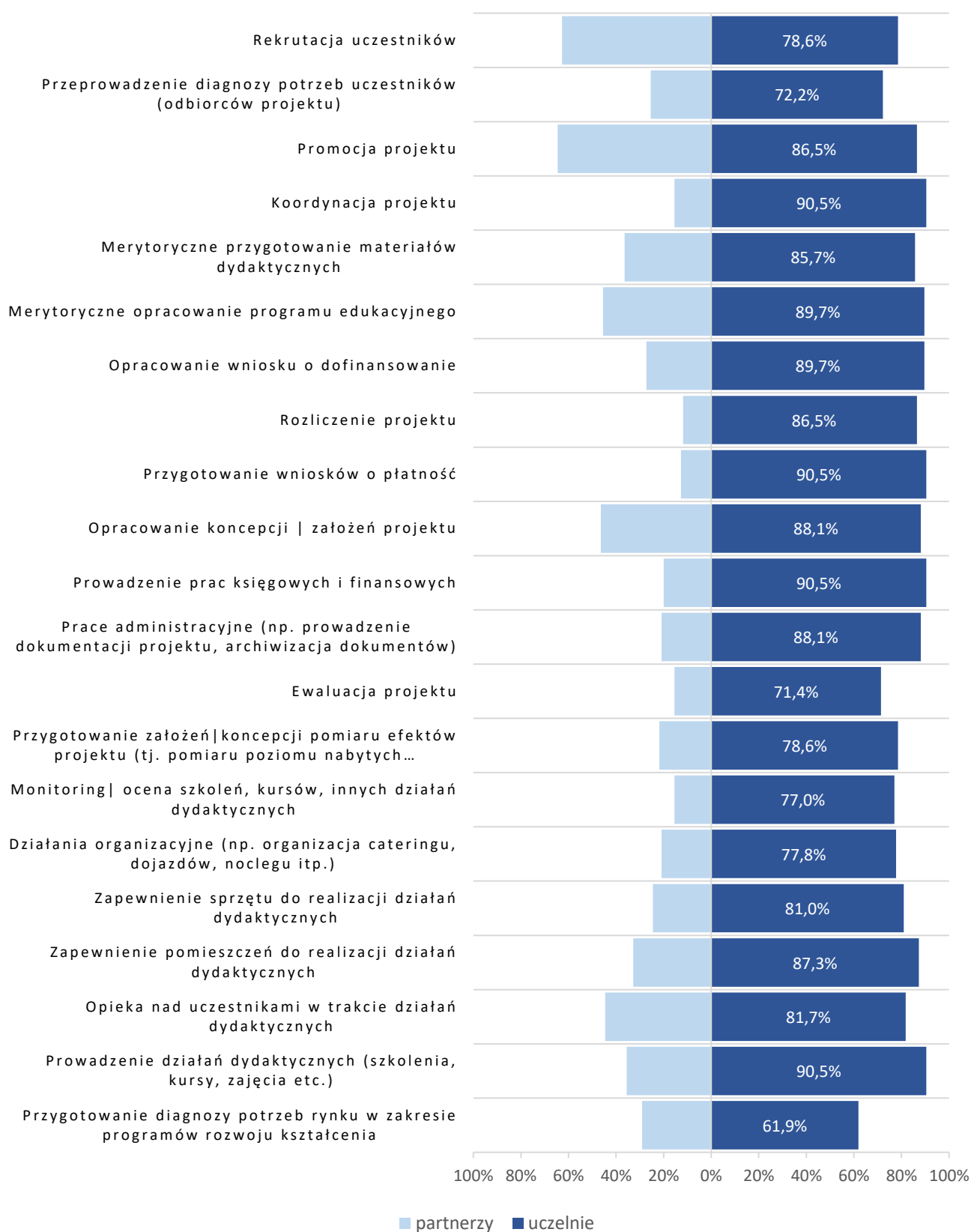
Uczelnie zaangażowane na każdym etapie cyklu życia projektu, partnerzy – blisko uczestników

W odniesieniu do modeli wdrażania/realizacji i podziału odpowiedzialności za zadania w projekcie należy zauważyć, że nieco ponad 1/3 uczelni (34,1%) współpracowała jedynie z jednym podmiotem

działającym na rzecz edukacji, a 14,3% podjęło współpracę z dwoma partnerami. Najczęściej były to NGO – 26%, szkoły – 25% i JST – 21%.

Wcześniejsze doświadczenia we współpracy między przedstawicielami uczelni a podmiotami działającymi na rzecz edukacji odgrywają tu znaczącą rolę. Zdecydowana większość zawiązanych partnerstw jest konsekwencją wcześniej prowadzonych wspólnych działań – 73,64% uczelni współpracowało już wcześniej z co najmniej jedną z instytucji, z którą zawiązała partnerstwo. Dane te potwierdza badanie podmiotów na rzecz edukacji – 54,9% z nich zadeklarowało realizację wcześniejszych wspólnych działań z uczelnią.

Ponad 1/3 partnerów (39,1%) wykonała mniej niż 10% zadań w projekcie. Najrzadziej mamy do czynienia z sytuacją, gdy partner był odpowiedzialny za wykonanie od 76% do 100% działań projektowych (5,4%) (wykres 21)

Wykres 21. Zadania realizowane przez uczelnie i partnerów

Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe uczelni; n=126.

Przyjmując perspektywę uczelni – uczelnie i partnerzy projektów współdzielili realizację wszystkich zadań istotnych z punktu widzenia przygotowania i wdrożenia projektów, choć różne były stopień/siła zaangażowania uczelni i partnerów w realizację poszczególnych zadań. Badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji wskazuje, że zadaniami najczęściej dzielonymi na pół były koordynacja i promocja projektu. Lider ponosił wyraźnie większą odpowiedzialność w obszarze zarządzania projektem czy obszarach związanych z realizacją zadań finansowych merytorycznych.

Uczelnie były mocno zaangażowane na każdym etapie cyklu życia projektu – od przygotowania diagnozy potrzeb rynku i odbiorców, przez opracowanie programów dydaktycznych, do rozliczania projektu. Zadaniem, w realizacji których najczęściej partycypowali partnerzy, były rekrutacja uczestników i opieka nad nimi w trakcie działań dydaktycznych – odpowiednio 32,60% i 22,80% przedstawicieli podmiotów edukacyjnych wskazało na wyłączną odpowiedzialność za wykonanie tych zadań. 20,70% ankietowanych (w przypadku rekrutacji uczestników) i 23,90% (w odniesieniu do opieki nad nimi) wskazało, że partnerzy byli w głównej mierze odpowiedzialni za te zadania. Często było to umotywowane specyfiką grupy docelowej, do której skierowane były działania.

„(...) pozostałe instytucje, no tutaj ich wkład polegał przede wszystkim na tym, że one dbały o to, żebyśmy mieli osoby do prowadzenia zajęć, bo gdy środowisko osób czy to z dysfunkcją słuchu czy dysfunkcją wzroku, a jeszcze dodatkowo osób starszych, one są dość hermetyczne i bez wsparcia tych instytucji, no w sensie zapewnienia nam wiarygodności, (...) bez właśnie takiego kredytu zaufania, którym obdarzały nas te pozostałe instytucje, no byłoby nam trudno uzyskać w ogóle te dane.”

TDI, przedstawiciel uczelni

(...) rekrutacja, ten nabór, to motywowanie, bo to też jest bardzo ważna rzecz. Nie wszyscy tutaj walili drzwiami i oknami, tylko do niektórych trzeba było dzwonić kilkakrotnie, przypominać, zachęcać. Zachęcać głównie dlatego, że państwo czuli potrzebę i chcieli, ale obawiali się, że sobie z tym nie poradzą, że będzie to za trudne dla nich. Rzeczywistość okazała się zupełnie inna. (...) my 30 lat jesteśmy na rynku i znamy wiele organizacji, w których osoby po kryzysie psychicznym znajdują swoje miejsce, więc dzwoniiliśmy do nich. Mówiliśmy o tym, przypominaliśmy. Były ogłoszenia na naszej stronie internetowej, były ogłoszenia na Facebooku, więc te osoby się pojawiały. One dzwoniły do nas, czasami przyjeżdżały i rozmawialiśmy, zachęcaliśmy, przedstawialiśmy plan zajęć, przedstawialiśmy ofertę i państwo się w to angażowali.

TDI, przedstawiciel partnera

Przy wszystkich zadaniach projektowych pojawiają się również odpowiedzi badanych: *w ogóle nie uczestniczyliśmy w realizacji tego zadania* – wskazania od 77,20% do 15,20% – Tabela pn.

„Odpowiedzialność za zadania w projekcie – podmioty działające na rzecz edukacji”, Załącznik 3.

Przedstawiciele podmiotów działających na rzecz edukacji czuli się bardzo dobrze przygotowani do realizacji wszystkich zadań (realizowanych zarówno w całości, jak i częściowo), które przypadły im w udziale w ramach projektu (wszystkie oceny powyżej 4 w 5-stopniowej skali, gdzie 5 oznacza doskonałe przygotowanie). Tabela 2 pn. „Przygotowanie do realizacji zadań – podmioty działające na rzecz edukacji, Załącznik 3.

Potencjał podwykonawców najczęściej wykorzystywany do prowadzenia zajęć dydaktycznych

W odniesieniu do modeli wdrażania/realizacji i podziału odpowiedzialności za zadania w projekcie należy zauważyć, że mniej niż połowa badanych uczelni (42,1%;) zleciła wykonanie jakichkolwiek zadań w projekcie podwykonawcom, przy czym częściej były to uczelnie niepubliczne (54,3%) niż publiczne (35%). Z usług podwykonawców korzystały uczelnie zarówno małe (48,8%), średnie (36,7%), jak i duże (40%). Bez znaczenia była tu grupa docelowa odbiorców projektu – dzieci (42,2%),

osoby dorosłe (43,5%), seniorzy (45,7%). Podwykonawcami nie posłużyły się uczelnie pedagogiczne ani państwowe wyższe szkoły zawodowe. W grupie uniwersytetów było to 62,9%.

W sytuacji korzystania przez uczelnie z potencjału podwykonawców najczęściej zlecanym zadaniem było prowadzenie działań dydaktycznych – 64,20% uczelni angażujących podwykonawców (wykres 22). Spośród 34 uczelni 15 z nich było publicznych i 19 niepublicznych. Najczęściej z tego typu usług korzystały uczelnie techniczne – na 8 z nich aż 6 zleciło działania dydaktyczne podmiotom zewnętrznym. Zadanie to z wykorzystaniem własnych zasobów wykonały uczelnie: pedagogiczne, przyrodnicze/rolnicze, teologiczna, uczelnie wychowania fizycznego, państwowe wyższe szkoły zawodowe.

Wykres 22. Zadania realizowane przez podwykonawców

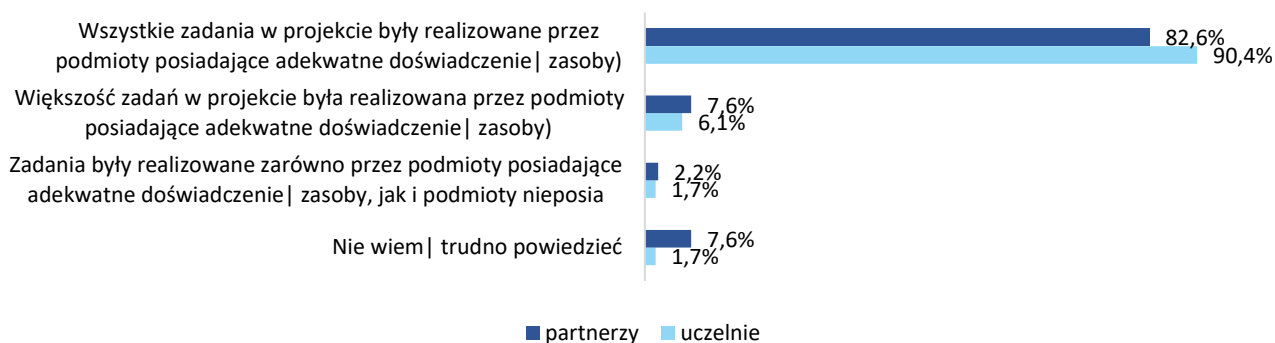


Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe uczelni; n=126.

Potencjał do realizacji projektu podstawą podziału zadań

Zdecydowana większość przedstawicieli zarówno uczelni – 90,4% (104), jak i podmiotów działających na rzecz edukacji – 82,6% wskazała, że wszystkie zadania w projekcie były realizowane przez podmioty posiadające adekwatne doświadczenie/zasoby (wykres 23). Jednocześnie żaden z badanych nie udzielił odpowiedzi: „większość zadań w projekcie była realizowana przez podmioty nieposiadające adekwatnego doświadczenia/zasobów” ani „wszystkie zadania w projekcie były realizowane przez podmioty nieposiadające adekwatnego doświadczenia/zasobów”.

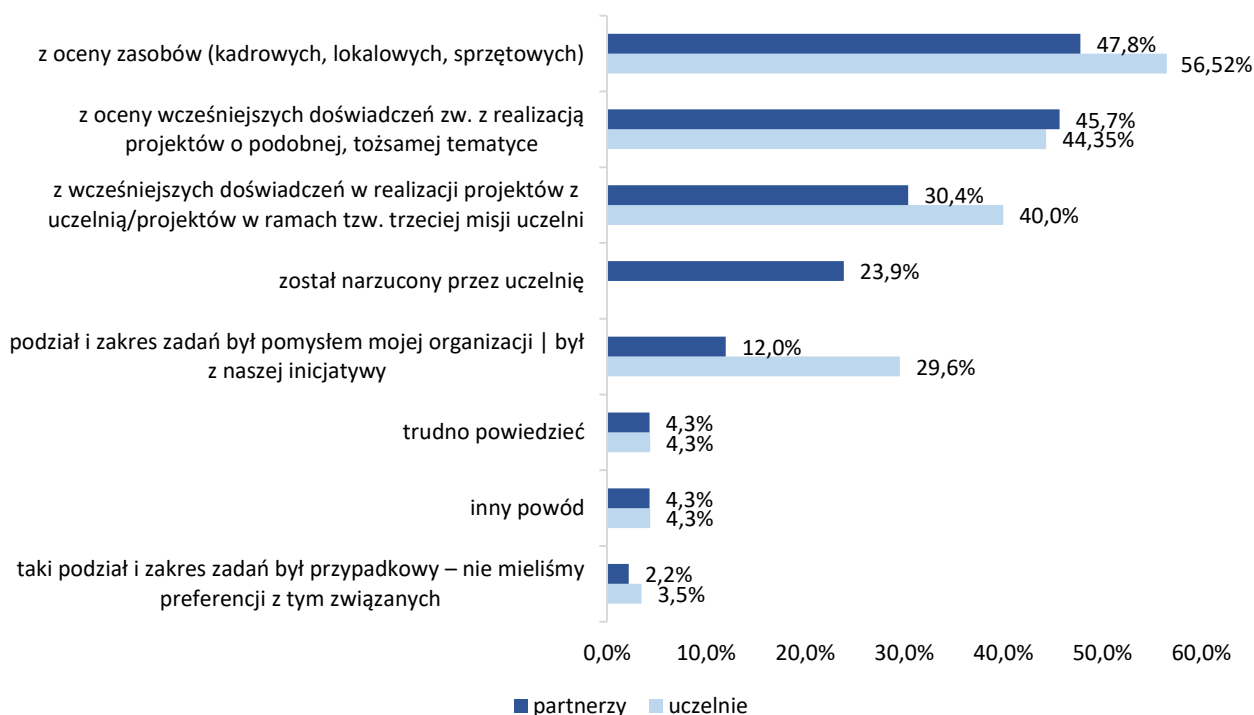
Wykres 23. Modele podziału zadań w ramach Konkursu



Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe uczelni; N=126 oraz badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; N=92.

Najczęstszą podstawą podziału zadań w partnerstwie była (samo)ocena zdolności/potencjału do realizacji projektu – zasobów kadrowych, lokalowych, sprzętowych. Nie bez znaczenia była również ocena wcześniejszych doświadczeń związanych z realizacją projektów o tożsamej tematyce (wykres 24). Dzięki temu podział zadań w projekcie najczęściej był optymalny i oparty na bogatym doświadczeniu w realizacji podobnych zadań w innych projektach.

Wykres 24. Przyczyny podziału zadań w partnerstwie



Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe uczelni; N=126 oraz badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; N=92.

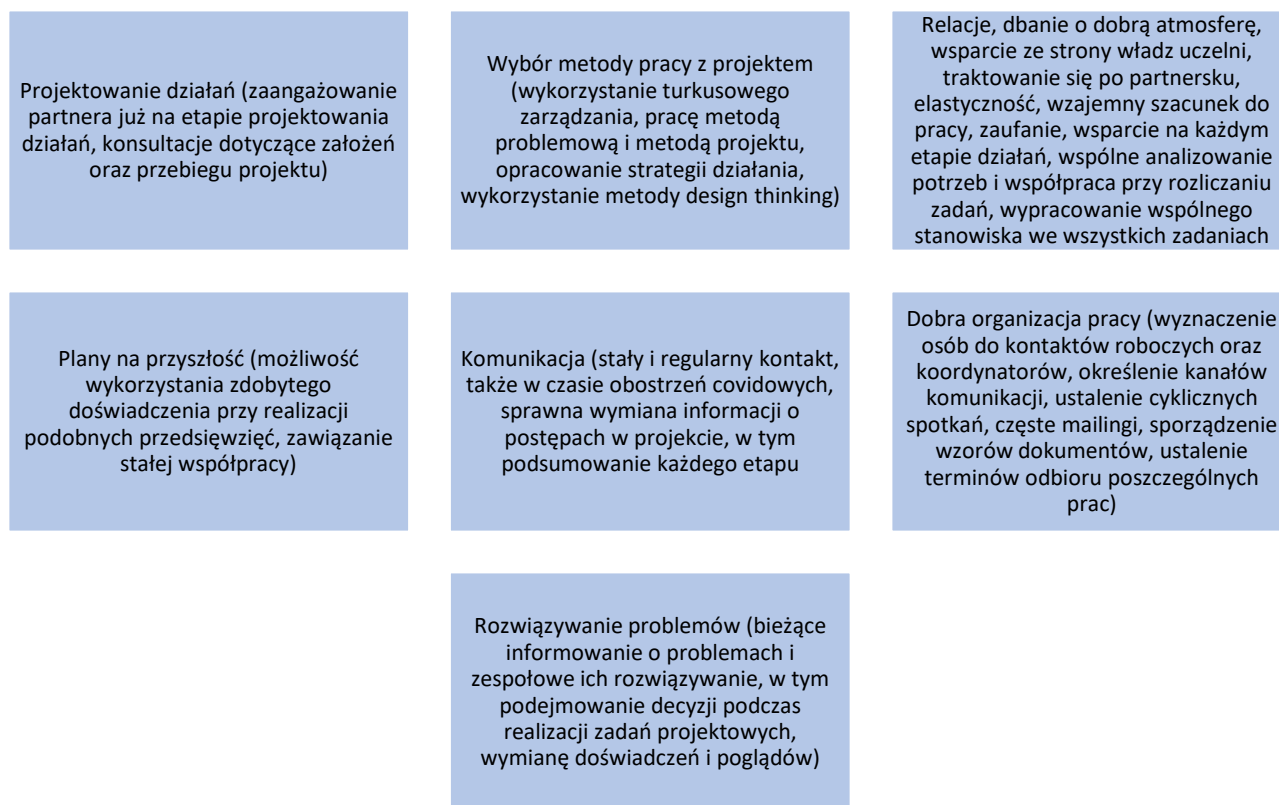
Sytuacje, gdy uczelnie, partnerzy lub podwykonawcy realizowali zadania nie do końca odpowiadające posiadanemu doświadczeniu lub posiadanym zasobom występowały bardzo rzadko

(obydwie grupy wskazały jedynie po 9 takich przypadków). Należy uznać, że nie miało to większego wpływu na efekty końcowe projektu. Uczelnie jako najczęściej występujący skutek niewłaściwego przypisania zadania do podmiotu wskazały „nauczenie się rozwiązywania problemów”, a w dalszej kolejności – „poprawę komunikacji” oraz „wspólne omawianie podziału zadań”, zatem w tym przypadku konsekwencje nieadekwatnego podziału zadań okazały się pozytywne.

2.2.4. Kierunki zmian i dobre praktyki we współpracy uczelni i zaangażowanych podmiotów występowały w kilku obszarach

Większość badanych przedstawicieli podmiotów działających na rzecz edukacji (64,1%) wskazała, że w trakcie współpracy pomiędzy uczelnią a instytucjami partnerskimi zastosowano rozwiązania, które można określić mianem dobrych praktyk. Wśród kierowników projektów taką opinię wyraziło 37,3%). Główne obszary dobrych praktyk we współpracy prezentuje schemat 2.

Schemat 3. Dobre praktyki we współpracy

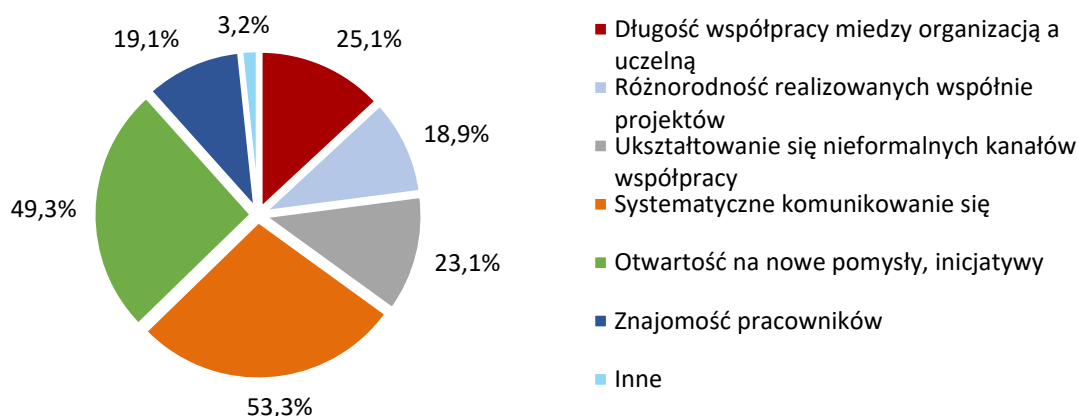


Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe uczelni; N=126 oraz badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

Dobra komunikacja i otwartość na nowe pomysły najważniejszymi czynnikami sukcesu

Wykres 25 prezentuje, które czynniki sprzyjały wystąpieniu dobrych praktyk w opinii przedstawicieli podmiotów działających na rzecz edukacji. Są to przede wszystkim systematyczne komunikowanie się i otwartość na nowe pomysły, inicjatywy – łącznie stanowią ponad połowę wskazań.

Wykres 25. Czynniki sprzyjające wystąpieniu dobrych praktyk we współpracy – perspektywa partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji)



Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; n=92.

Respondenci w badaniach jakościowych również podkreślali istotność tych czynników. Zwracali uwagę na wzajemną otwartość oraz dzielenie się wiedzą, a także „uczenie się” realizacji projektów w partnerstwie – prowadzenie projektów partnerskich w przeszłości buduje know how, które pozwala realizować takie przedsięwzięcia w przyszłości.

(...) mieliśmy wcześniejsze doświadczenia z tą uczelnią, z kadrami, która tam pracuje, i dlatego też z czystym sercem się w to zaangażowaliśmy. Wiedzieliśmy, że to będzie miało swój początek, środek i koniec. Tutaj nie będzie kłopotów z tą częścią merytoryczną.

TDI, przedstawiciel partnera

Czynnikiem wpływającym na dobrą jakość współpracy jest też precyzyjny i rozdzielny podział obowiązków, a co za tym idzie – budżetu. Zadania powinny być realne do wykonania – daje to poczucie bezpieczeństwa każdej ze stron – pozwala zrealizować i zakończyć poprawnie projekt, osiągając wszystkie założenia. Wspólne cele oraz motywacja są również czynnikami sprzyjającymi wystąpieniu dobrych praktyk.

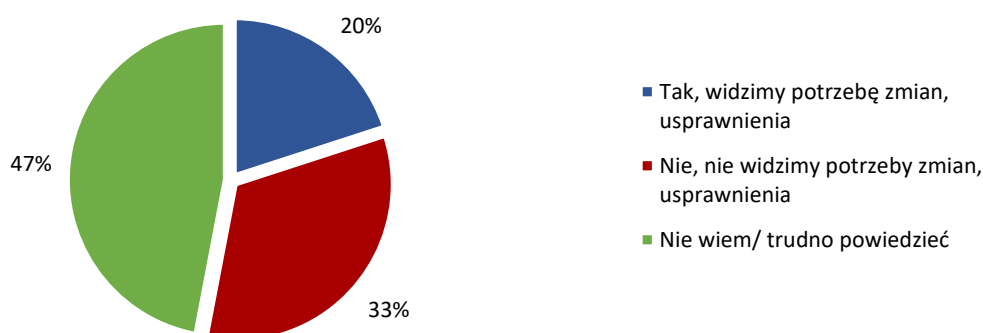
Trzeba przede wszystkim mieć motywację. To zależy od samego człowieka. To jest chyba źródło wszystkich udanych projektów. Jedna strona musi chcieć, jej się to podoba i tak samo druga strona też musi chcieć i też musi się to podobać. Jeżeli czują tę perspektywę, że razem pójdą tą drogą i dojdą do celu wspólnie, bez żadnych niuansów niezgody, no to idą ramię w ramię i dochodzimy do celu.

TDI, przedstawiciel uczelni

Finansowanie, projektowanie, partnerstwo – obszary oczekiwanych kierunków zmian w modelach współpracy

Co trzeci kierownik projektu objęty badaniem nie dostrzega konieczności zmiany warunków Konkursu na realizację trzeciej misji uczelni. Niemalże połowa przedstawicieli uczelni nie ma pomysłu/zdania, jakie zmiany warto byłoby wdrożyć, aby sprzyjały zawiązaniu partnerstwa służącego realizacji działań skierowanych do niestandardowych odbiorców i skutecznej realizacji projektów trzeciej misji.

Zaledwie co piąty kierownik projektu sformułował zalecenia dot. zmian w zakresie warunków Konkursu (wykres 26).

Wykres 26. Ocena potrzeby zmian warunków Konkursu

Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Rekomendowane zmiany dotyczą trzech obszarów: I. Finansowania, rozliczania i sprawozdawczości II. Projektowania i realizacji zadań merytorycznych, III. Partnerstwa.

I. Finansowanie, rozliczanie projektu i sprawozdawczość

- Dostosowanie stawek do aktualnej sytuacji ekonomicznej, gospodarczej – taryfikator powinien być ustalany w oparciu o zmieniające się, możliwie najbardziej aktualne ceny rynkowe.
- Możliwość uwzględnienia cateringu dla uczestników w ramach kosztów bezpośrednich.
- Zmniejszenie obciążeń administracyjnych, w tym obciążenia sprawozdawczością podczas realizacji projektu.
- Bez konieczności informowania o tej potrzebie przedstawiciela Instytucji Pośredniczącej.
- „Wyprzedzające zaliczkowanie” zadań realizowanych w projektach.
- Rozważenie możliwości zmniejszenia funkcji kontrolnej IP na rzecz zwiększania funkcji wspierającej beneficjenta (w tym również, zmniejszenie liczby dokumentów potwierdzających realizację zadań).

II. Projektowania i realizacji zadań merytorycznych (dydaktycznych)

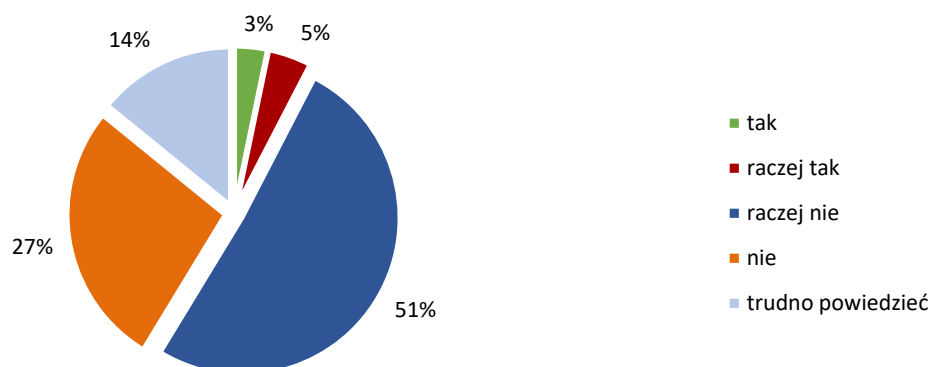
- Katalog form realizacji działań dydaktycznych powinien być otwarty/możliwie szeroki (zajęcia realizowane w formach: stacjonarnej, zdalnej, wyjazdowej, hybrydowej) – co miało miejsce w Konkursie. Pozwala to personalizować/dopasowywać działania dydaktyczne w zakresie formy ich realizacji do możliwości, potrzeb i preferencji różnych grup odbiorców.
- Dopuszczenie możliwości finansowania zadań związanych z koniecznością zaprojektowaniu usług rozwojowych w formie zdalnej (np. ucyfrowieniem treści dydaktycznych), opracowaniem materiałów dydaktycznych, zapewnieniem niezbędnej infrastruktury do realizacji zadań w formie zdalnej, w tym zakupu sprzętu dla przedstawicieli partnera niezbędnego do realizacji zadań merytorycznych (np. sprzętu dla nauczycieli).
- Utrzymanie kryterium trwałości działań dydaktycznych po zakończeniu wsparcia.

III. Partnerstwo

- Większy nacisk na budowanie trwałych partnerstw pomiędzy uczelniami a podmiotami otoczenia uczelni – premiowanie trwałości współpracy uczelni z podmiotem zewnętrznym.

Zdecydowana większość partnerów projektów (przedstawicieli podmiotów działających na rzecz edukacji) nie dostrzega potrzeby wprowadzenia zmian w modelu współpracy z uczelnią w realizacji kolejnych projektów o tożsamym charakterze. Zaledwie siedmiu – 8% (łącznie odpowiedzi: tak, raczej tak) sformułowało takie zalecenia (wykres 27).

Wykres 27. Potrzeba wprowadzenia zmian modelu współpracy z uczelnią w realizacji kolejnych projektów



Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; N=92.

Wśród zmian, które powinny zostać wprowadzone, partnerzy wymienili kwestie, które nie upoważniają do sformułowania rekomendacji programowych. Przede wszystkim wynikały one z indywidualnych przypadków w ramach danego partnerstwa, a nie z ograniczeń formalnych nałożonych wymaganiami konkursowymi. Ewentualne zmiany na tym polu w przyszłości leżą w gestii uczelni i partnera i poprawy współpracy bądź wprowadzenia zmian podczas realizacji projektu.

2.2.5. Skuteczna współpraca skłania do jej kontynuacji

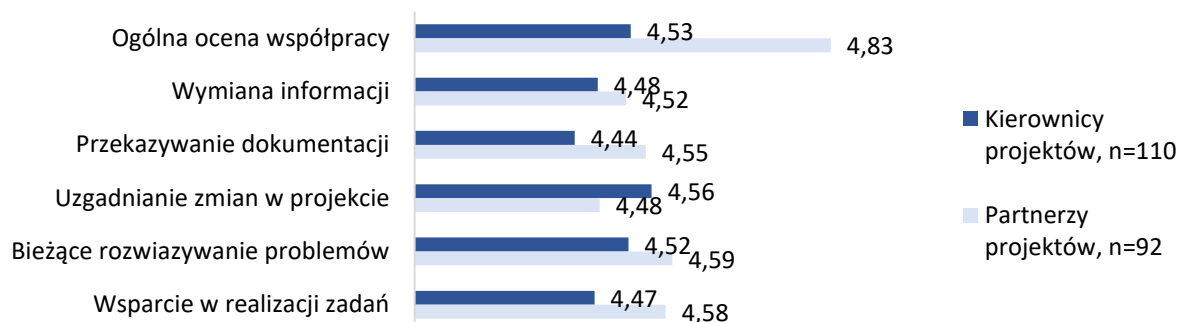
Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Realizacja projektów w formule partnerskiej została oceniona pozytywnie – szczególnie przez przedstawicieli podmiotów działających na rzecz edukacji.
- Pozytywnie oceniono współpracę z udziałem uczelni niepublicznych oraz szkół, jak też w ramach projektów kierowanych do seniorów.
- Napotymane problemy dotyczyły m.in.: procedur związanych z wydatkowaniem i rozliczaniem środków, opóźnień w przekazywaniu informacji, niedostatecznego uwzględniania przez uczelnie zgłaszanych uwag i sugestii, braku reakcji uczelni na zgłaszane problemy.
- Brak większych trudności w realizacji projektów partnerskich przekłada się na wyrażoną chęć kontynuacji wspólnych działań w przyszłości.

Współpraca w ramach projektów została znacznie lepiej oceniona przez przedstawicieli partnerów. Lepsze oceny dotyczą niemal wszystkich badanych aspektów. Wyjątkiem jest ocena sposobu uzgadniania zmian w projekcie – w tym przypadku to kierownicy projektów wyrażali wyższe/lepsze oceny (Wykres 28). Może to wynikać z tego, że uczelnie mogły wykorzystywać swoją uprzywilejowaną pozycję i w pewnym stopniu narzucać swoje decyzje. Z drugiej jednak strony, za

powodzenie projektów odpowiadają beneficjenci/ liderzy – nie należy zatem oceniać negatywnie tego typu praktyk, jeśli docelowo służyły one realizacji zakładanych celów.

Wykres 28. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli uczelni i partnerów projektów (podmiotów działających na rzecz edukacji)



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110; badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji, n=92. Na wykresie przedstawiono średnie (1 - Współpraca układała się bardzo źle, 5 - Współpraca układała się bardzo dobrze).

Jak pokazuje Tabela 8, współpraca została lepiej oceniona przez przedstawicieli uczelni niepublicznych – największa różnica zidentyfikowana została w przypadku aspektu, jakim jest „przekazywanie dokumentacji”. Lepsza ocena współpracy mogła wynikać z tego, że uczelnie niepubliczne nie były zobligowane do stosowania art. 3 ust. 1 ustawy z 29.01.2004 r. PZP. W związku z tym, mogły zastosować procedurę wewnętrzną, w ramach której głównym kryterium wyboru mogła być analiza doświadczenia i potencjału instytucji współpracujących z uczelnią pod kątem realizacji celów projektu. Mając na uwadze typ odbiorców, widać wyraźnie, że kierownicy najlepiej ocenili współpracę w ramach projektów skierowanych do seniorów.

Tabela 8. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli uczelni (kierowników projektów)

	Ogólna ocena współpracy	Uzgadnianie zmian w projekcie	Bieżące rozwiązywanie problemów	Wymiana informacji	Wsparcie w realizacji zadań	Przekazywanie dokumentacji
Ogółem, n=110	4,53	4,56	4,52	4,48	4,47	4,44
Uczelnia publiczna, n=71	4,49	4,52	4,49	4,41	4,41	4,37
Uczelnia niepubliczna, n=39	4,59	4,62	4,58	4,59	4,58	4,57
Projekt skierowany do dzieci, n=74	4,46	4,53	4,49	4,42	4,42	4,38
Projekt skierowany do osób dorosłych, n=42	4,48	4,49	4,49	4,46	4,46	4,41

	Ogólna ocena współpracy	Uzgadnianie zmian w projekcie	Bieżące rozwiązywanie problemów	Wymiana informacji	Wsparcie w realizacji zadań	Przekazywane dokumentacji
Projekt skierowany do seniorów, n=38	4,82	4,88	4,81	4,71	4,73	4,74

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110. W tabeli przedstawiono średnie (1 - Współpraca układała się bardzo źle, 5 - Współpraca układała się bardzo dobrze). Zastosowano formatowanie warunkowe – kolor czerwony oznacza wartości najniższe, kolor zielony wartości najwyższe.

Zdaniem kierowników projektów, pozytywnie na współpracę wpływały wszystkie doświadczenia kooperacji w przeszłości – zarówno z tymi samymi, jak i innymi podmiotami. Poprzednie doświadczenia pozwoliły bowiem wypracować odpowiednie mechanizmy i rozwiązania (nieraz w odpowiedzi na występujące wówczas trudności), które zastosowano w kolejnych projektach partnerskich. Równie ważne dla dobrej współpracy było duże wsparcie partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji) w rekrutacji, zapewnieniu udziału uczestników i podczas prowadzenia zajęć. Pomoc ta była szczególnie widoczna w przypadku projektów kierowanych do dzieci – badani kierownicy podkreślali bardzo duże wsparcie ze strony dyrektorów szkół i kadry nauczycielskiej (którzy to byli zaangażowani od etapu rekrutacji szkoły/uczniów, przez pomoc w zapewnieniu udziału uczniów, po opiekę nad grupami uczniów w trakcie zajęć). Dobra ocena współpracy wynikała także – zdaniem kierowników projektów – z jasnego podziału zadań (np. w oparciu o umowę partnerstwa, za czym szedł też podział budżetu); wspólnego podejmowania decyzji; ograniczonego zakresu zadań, jakie wykonywali partnerzy (często byli odpowiedzialni tylko za rekrutację uczestników).

W przypadku przedstawicieli partnerów projektów widać różnicę ocen ogólnej współpracy i ocen poszczególnych jej aspektów. Na ogólnym poziomie oceny te są dość zbliżone – zarówno w podziale na typ partnera, typ uczelni z jaką partner współpracował, czy też fakt współpracy / jej braku przed Konkursem (Tabela 9).

Tabela 9. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji)

	Ogólna ocena współpracy	Bieżące rozwiązywanie problemów	Wsparcie w realizacji zadań	Przekazywanie dokumentacji	Wymiana informacji	Uzgadnianie zmian w projekcie
Ogółem, n=92	4,83	4,59	4,58	4,55	4,52	4,48
NGO, n=28	4,78	4,58	4,62	4,54	4,46	4,38
Szkoła, n=42	4,85	4,83	4,75	4,73	4,71	4,73
Inne instytucje, n=22	4,86	4,11	4,16	4,21	4,2	4,11
Współpraca z uczelnią publiczną, n=70	4,82	4,56	4,55	4,51	4,49	4,44
Współpraca z uczelnią niepubliczną, n=21	4,85	4,65	4,65	4,68	4,6	4,6

	Ogólna ocena współpracy	Bieżące rozwiązywanie problemów	Wsparcie w realizacji zadań	Przekazywanie dokumentacji	Wymiana informacji	Uzgadnianie zmian w projekcie
Współpraca przed projektem, n=50	4,78	4,5	4,5	4,48	4,39	4,37
Brak współpracy przed projektem, n=41	4,9	4,68	4,66	4,63	4,67	4,61

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji, n=92. W tabeli przedstawiono średnie (1 - Współpraca układała się bardzo źle, 5 - Współpraca układała się bardzo dobrze). Zastosowano formatowanie warunkowe – kolor czerwony oznacza wartości najniższe, kolor zielony wartości najwyższe.

Analizując zaś poszczególne aspekty współpracy, można stwierdzić, że najbardziej pozytywne oceny wyrażali przedstawiciele szkół (dobra współpraca ze szkołami była także podkreślana przez kierowników projektów), a najmniej pozytywne przedstawiciele innych instytucji (tj. JST, uczelnie, placówki socjalne, przedsiębiorstwa, instytucje kulturalne i inne). Na szczególnie pozytywną ocenę poszczególnych aspektów wskazywali także przedstawiciele podmiotów współpracujących z uczelniami niepublicznymi – co, jak już wskazywano, może wynikać z mniej formalnego sposobu wyboru partnerów przez tego typu uczelnie. Analiza Tabeli 9 wskazuje także, że posiadanie doświadczenia we współpracy z tymi samymi uczelniami nie przekłada się na wyższą ocenę współpracy w ramach projektów – jak widać bowiem, lepsze oceny wystawili przedstawiciele partnerów, którzy dopiero na potrzeby omawianych projektów nawiązywali współpracę z tymi konkretnymi uczelniami⁷⁵. Więcej trudności z punktu widzenia części partnerów generowała współpraca formalna. W przypadku takiej współpracy partnerzy musieli bowiem współfinansować realizację działań ze środków własnych – było to istotnym problemem szczególnie dla publicznych instytucji kulturalnych, oświatowych i NGO.

Zarówno przedstawiciele uczelni, jak i podmiotów działających na rzecz edukacji zwracali uwagę na to, że skutecznej współpracy sprzyjało także przyjęte w Konkursie rozwiązanie polegające na możliwości zastosowania elastycznych form współpracy. Projekty mogły być bowiem realizowane zarówno w oparciu o formalne partnerstwo (wspólne ubieganie się o dofinansowanie, sformalizowane, z jasnym podziałem zadań, budżetu i odpowiedzialności), jak i w formie mniej sformalizowanej współpracy (partnerzy byli zaangażowani w realizację różnych zadań, ale nie tworzyli z uczelnią partnerstwa). Jak już wskazywano w raporcie – w ramach ocenianych projektów Trzeciej Misji Uczelni dominował model, w którym partnerów angażowano do działań organizacyjnych i wspierających realizację zadań merytorycznych (w tym do rekrutacji uczestników). Nierzadkie były także przypadki nawiązywania jednoczesnej współpracy z różnymi partnerami, spośród których tylko z jednym zawiązywano partnerstwo projektowe. Z drugiej strony rozmówcy zwracali uwagę, że sformalizowana współpraca sprawdza się wówczas, gdy partner ma odpowiadać za realizację działań merytorycznych oraz posiada odpowiednie zasoby kadrowe i finansowe – w takich przypadkach partnerstwo jest dodatkowym zabezpieczeniem zrealizowania przedsięwzięcia. W ocenie różnych interesariuszy, w pełni sformalizowana współpraca przekładać się może także w większym stopniu na jej trwałość po zakończeniu realizowanych projektów. Wypowiedzi części badanych wskazują także,

⁷⁵ Podobne oceny wyrazili kierownicy projektów. Wynika z tego, że jakość współpracy nie jest uzależniona od faktu kooperacji z tym samym podmiotem, ale od całościowego doświadczenia w realizacji projektów partnerskich.

że formalna współpraca częściej była zawierana z tymi podmiotami, z którymi uczelnia miała już wcześniejsze (pozytywne) doświadczenia. Wyniki te znajdują także potwierdzenie we wnioskach sformułowanych w publikacji „Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych”⁷⁶ – autorzy zwracają uwagę, że należy zapewnić otwartość na różne formy współpracy oraz naturalny i organiczny jej rozwój – od nieformalnej po sformalizowaną i będącą częścią długoterminowej wizji rozwoju obu podmiotów. Istotne jest zatem, by dopuścić współpracę niesformalizowaną, a jednocześnie promować jej rozwój, intensyfikację i trwałość. **Pozytywna ocena dotychczasowej elastyczności formuły współpracy oraz wpływ tego rozwiązania na osiągnięte efekty pozwala twierdzić, że rozwiązanie to powinno być preferowane w kolejnych konkursach. Jednocześnie zasadnym jest preferowanie współpracy formalnej (w oparciu o partnerstwo) – będzie to sprzyjało zarówno zwiększaniu roli partnerów w projektach (włączaniu ich w większym zakresie w realizację działań merytorycznych), jak i trwałości kooperacji [wniosek istotny dla rekomendacji 5].**

Generalnie rzecz biorąc, na problemy we współpracy wskazało zaledwie 5,6% kierowników projektów (n=126; częściej przedstawiciele uczelni publicznych oraz projektów skierowanych do osób dorosłych) oraz 5,4% (n=92) przedstawiciele partnerów. Problemy dotyczyły m.in.: procedur związanych

z wydatkowaniem i rozliczaniem środków; opóźnień w przekazywaniu informacji; niedostatecznego uwzględniania przez uczelnie zgłaszanych uwag i sugestii; braku reakcji uczelni na zgłaszane problemy. W części projektów doszło także do zmiany partnera w trakcie realizacji – podmioty rezygnowały z udziału w projekcie i/lub angażowano nowe podmioty w realizację zadań niewłaściwie przydzielonych (tj. powierzonych podmiotowi nieposiadającemu odpowiednich kompetencji). Przeprowadzone wywiady wskazały również na występowanie problemów we współpracy z zaangażowanymi podwykonawcami (przede wszystkim tymi, którzy nie odpowiadali za zadania merytoryczne) – rozmówcy zwracali uwagę m.in. na niską jakość usług transportowych, brak empatii / niechęć ze strony pracowników podwykonawców względem osób ze szczególnymi potrzebami.

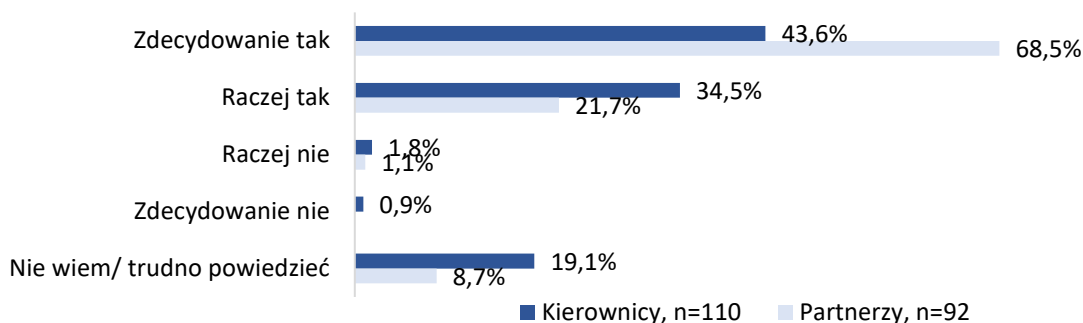
Pozytywna ocena współpracy oraz brak większych problemów w tym zakresie przełożyły się z pewnością na pozytywne zmiany po stronie wszystkich interesariuszy zaangażowanych w realizowane przedsięwzięcia. Jak już bowiem wskazywano w raporcie (w rozdziale 2.1.3) zrealizowane przedsięwzięcia miały duży wpływ na zmianę postaw zarówno pracowników uczelni, jak i podmiotów działających na rzecz edukacji (w tym: nabycie umiejętności współpracy z podmiotami spoza swojego środowiska, wzrost świadomości na temat konieczności i zasadności realizowania działań w obszarze trzeciej misji uczelni, większą otwartość na potrzeby niestandardowych odbiorców czy wzrost świadomości podejmowania innych działań na rzecz społeczności lokalnych). Zmiany te zostały także zauważone w publikacji „Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych”⁷⁷. Autorzy wskazują m.in., że dla dalszego rozwoju trzeciej misji uczelni kluczowe jest uświadamianie potrzeby i wzajemnych korzyści ze współpracy, w tym wzmacnianie świadomości na temat konieczności realizowania i istotności tzw. trzeciej misji uczelni, a więc zaangażowanie uniwersytetów i naukowców we wspieranie i w funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego.

⁷⁶ M. Banaś, F. Czech, M. Kołaczek (red.), Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Kraków 2019.

⁷⁷ M. Banaś, F. Czech, M. Kołaczek (red.), Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Kraków 2019.

Jednym z efektów zrealizowanych projektów jest także wyrażona chęć kontynuacji współpracy z dotychczasowymi podmiotami. Pozytywne nastawienie w tym zakresie przejawiali częściej przedstawiciele podmiotów działających na rzecz edukacji. Warto zaznaczyć, że w części przypadków kooperacja już trwa po zakończeniu projektu – w tym, w postaci kolejnych wspólnych działań (częściej dotyczy to jednak podmiotów od dawna ze sobą współpracujących) (Wykres 29).

Wykres 29 Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli liderów i partnerów projektów



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110; badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji, n=92. Na wykresie przedstawiono średnie (1 - Współpraca układała się bardzo źle, 5 - Współpraca układała się bardzo dobrze).

Po stronie kierowników projektów zdecydowaną chęć kontynuacji współpracy i realizacji kolejnych projektów deklarowali przede wszystkim przedstawiciele uczelni realizujących projekty skierowane do dzieci oraz wywodzących się z uczelni publicznych (Tabela 10). Część badanych wskazywała, że planuje nawiązać współpracę z innymi podmiotami (nie tymi, z którymi realizowany był projekt) – posiadającymi inne doświadczenia/ potencjał.

Tabela 10. Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli liderów projektów

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem/ trudno powiedzieć
Ogółem, n=110	43,6%	34,5%	1,8%	0,9%	19,1%
Uczelnia publiczna, n=71	47,9%	31,0%	1,4%	1,4%	18,3%
Uczelnia niepubliczna, n=39	35,9%	41,0%	2,6%	0,0%	20,5%
Projekt skierowany do dzieci, n=74	48,6%	33,8%	1,4%	1,4%	14,9%
Projekt skierowany do osób dorosłych, n=42	38,1%	31,0%	4,8%	2,4%	23,8%
Projekt skierowany do seniorów, n=38	47,4%	31,6%	0,0%	0,0%	21,1%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110.

Zastosowano formatowanie warunkowe – kolor czerwony oznacza wartości najniższe, kolor zielony wartości najwyższe.

W przypadku partnerów najbardziej zainteresowane współpracą okazały się podmioty, które współpracowały z daną uczelnią jeszcze przed projektem; szkoły oraz podmioty współpracujące z uczelniami publicznymi (Tabela 11).

Tabela 11. Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli partnerów projektów

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem/ trudno powiedzieć
Ogółem, n=92	68,5%	21,7%	1,1%	0,0%	8,7%
NGO, n=28	64,3%	25,0%	0,0%	0,0%	10,7%
Szkoła, n=42	71,4%	19,0%	2,4%	0,0%	7,1%
Inne instytucje, n=22	68,2%	22,7%	0,0%	0,0%	9,1%
Współpraca z uczelnią publiczną, n=70	68,6%	20,0%	1,4%	0,0%	10,0%
Współpraca z uczelnią niepubliczną, n=21	66,7%	28,6%	0,0%	0,0%	4,8%
Współpraca przed projektem, n=50	72,0%	22,0%	0,0%	0,0%	6,0%
Brak współpracy przed projektem, n=41	63,4%	22,0%	2,4%	0,0%	12,2%

Źródło: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji, n=92. Zastosowano formatowanie warunkowe – kolor czerwony oznacza wartości najniższe, kolor zielony wartości najwyższe.

Przedstawiciele podmiotów działających na rzecz edukacji, którzy wyrazili brak zainteresowania dalszą współpracą, wskazywali, że do jej kontynuacji konieczne byłoby wprowadzenie zmian w zakresie podziału zadań (większy udział tego typu podmiotów w realizacji projektów), zasad zarządzania (zapewnienie większego wpływu partnerów na podejmowane decyzje), założeń czy tematyki projektów. Zwiększenie roli partnerów w procesie zarządzania projektami powinno przełożyć się ich na większą skłonność do realizowania kolejnych przedsięwzięć oraz wzrost odpowiedzialności i zaangażowania w realizację celów. Z tego względu **należy promować wśród wnioskodawców bardziej partnerski model realizacji i zarządzania projektami**.

2.3. Doświadczenie i współpraca interesariuszy kluczowe dla osiągnięcia celów i efektów

Kluczowe wyniki i wnioski (key findings)

- Czynniki pozytywne – wzmacniające osiągnięte cele i efekty: doświadczenie w realizacji działań z obszaru trzeciej misji uczelni; rzetelne i kompleksowe diagnozy oraz dostosowana do potrzeb odbiorców oferta dydaktyczna; dobra współpraca z podmiotami działającymi na rzecz edukacji (partnerstwo, synergia kompetencji); elastyczna formuła partnerstw.
- Czynniki negatywne – ograniczające osiągnięte cele i efekty: pandemia COVID-19; brak doświadczenia części uczelni w realizacji tego typu działań (powodujący: brak zrozumienia idei trzeciej misji, problemy z poprawną i rzetelną diagnozą potrzeb oraz posiadanym potencjałem,

konieczność posiłkowania się wsparciem podwykonawców w realizacji działań merytorycznych);
brak trwałości działań po zakończeniu projektów (nie pozwalało to na osiągnięcie efektu skali czy wyższej efektywności dofinansowanych projektów).

Celem działania 3.1 POWER był rozwój kompetencji kluczowych, odpowiadających potrzebom rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa. Ponadto, jak pokazały wyniki przedstawione wyżej, realizowane projekty przełożyły się na znaczące efekty osiągnięte zarówno przez uczelnie jak i partnerów (podmioty działające na rzecz edukacji). W ramach badania zidentyfikowano czynniki, które wpływały zarówno wzmacniająco, jak i ograniczająco na realizację celów i osiąganie zidentyfikowanych efektów.

Podstawowym czynnikiem wpływającym negatywnie na tempo i poziom osiągania celów/ efektów była **pandemia COVID-19**. Jak już wskazywano, pandemia spowodowała m.in. trudności w: rekrutacji uczestników; zmianie formy zajęć na zdalną, ponieważ nie w każdym przypadku okazało się zasadne/ możliwe; transporcie zorganizowanych grup uczestników (z powodu wprowadzonych obostrzeń sanitarnych). Pandemia spowodowała opóźnienia w realizacji zadań, a w części przypadków konieczność rezygnacji z niektórych form wsparcia - tych, których nie można było zastąpić formułą zdalną.

Drugim czynnikiem ograniczającym był **brak doświadczenia części uczelni w realizacji działań z obszaru trzeciej misji**. Wyniki badania pokazały co prawda, że ponad ¾ uczelni objętych badaniem ilościowym (n=126) przed przystąpieniem do Konkursu realizowało w ramach trzeciej misji różnego rodzaju działania. Jednakże nie w każdym przypadku działania te były skierowane do niestandardowych grup odbiorców. Jest to zgodne z przyjętym rozumieniem trzeciej misji uczelni, jako działalności, która ma przyczyniać się do rozwoju kapitału ludzkiego i gospodarki, ale nie stanowi wprost misji pierwszej i drugiej uczelni (tj. kształcenia i rozwoju nauki - realizacji badań naukowych). Uczelnie przed Konkursem realizowały swoją trzecią misję na różne sposoby - obejmując szeroko rozumianą działalnością dydaktyczną (edukacyjną) różne grupy odbiorców.

Brak doświadczenia przekładał się z kolei na wzrost znaczenia innych czynników ograniczających. Po pierwsze, **brak pełnej świadomości po stronie wnioskodawców (uczelni) nt. tego czym jest w ogóle trzecia misja uczelni**, jakie dokładnie były jej założenia/cele w prowadzonym przez NCBR Konkursie. W ocenie przedstawicieli NCBR, jednym z celów Konkursu miał być wzrost potencjału uczelni, jego rozwój. Uczelnie miały przyjąć niejako rolę „podmiotów szkoleniowych” prowadzących zajęcia z wykorzystaniem własnego potencjału dydaktyczno-naukowego. W praktyce 27% spośród wszystkich badanych uczelni (n=126) zaangażowało podwykonawców w prowadzenie działań dydaktycznych. W przypadku uczelni niepublicznych odsetek ten wyniósł aż 41%, a w przypadku uczelni publicznych tylko 19%. Merytoryczne zaangażowanie podwykonawców różniło się także w zależności od grupy docelowej – najczęściej byli oni angażowani w projektach skierowanych do seniorów, a najrzadziej w projektach skierowanych do dzieci. Wyniki te znajdują potwierdzenie w informacjach z wywiadów pogłębionych – relatywnie niski udział zaangażowania podwykonawców w projektach kierowanych do dzieci wynika przede wszystkim z dwóch powodów: po pierwsze z tego, że uczelnie często posiadały już doświadczenie w prowadzeniu podobnych działań skierowanych do tej grupy docelowej, a po drugie z tego, że nawiązały skuteczną i efektywną współpracę ze szkołami i organizacjami oświatowymi (które były partnerami projektów). Po drugie, brak wcześniejszych doświadczeń oraz zaangażowanie podwykonawców w zadania merytoryczne w części przypadków przekładały się

negatywnie na **rzetelność i kompleksowość diagnoz**, a co za tym idzie – na jakość wsparcia. Na istotną rolę tego czynnika wskazywali m.in. przedstawiciele Instytucji Organizującej Konkurs (IOK) – zdarzały się bowiem przypadki, kiedy to w różnych projektach identyfikowane były podobne opisy (różniące się np. danymi liczbowymi), co sugeruje, że diagnozy te były wykonywane przez tego samego wykonawcę. Na problem z jakością diagnoz wskazują także wyniki badania dotyczące trudności z uczestnikami, jakie napotykali beneficjenci w trakcie realizacji działań. Niższe zainteresowanie niektórymi działaniami edukacyjnymi występowało częściej w projektach uczelni niepublicznych (korzystających z kolei części z merytorycznego wsparcia podwykonawców). Trudności w rekrutacji napotykały częściej uczelnie realizujące projekty nie wpisujące się w pełni (w 100%) w ich profil działalności. Również rezygnacje uczestników z udziału znacznie częściej dotyczyły uczelni realizujących projekty nie wpisujące się w pełni (w 100%) w ich profil działalności. Wynika z tego, że **na jakość diagnoz oraz jakość całego wsparcia wpływało także to czy uczelnia realizowała program dydaktyczny zgodny bądź nie z profilem swojej działalności [wniosek istotny dla rekomendacji 4].**

Ostatnim czynnikiem ograniczającym skalę efektów jest **niedostateczna trwałość działań**. Jednym z kryteriów dodatkowo punktowanych na etapie Konkursu było „premiowanie zapewnienia trwałości realizowanych działań przeprowadzonych w projekcie oraz wypracowanie mechanizmów wsparcia osób objętych kursami edukacyjnymi w ramach trzeciej misji uczelni, które będą realizowane także bez wsparcia z EFS”. Wnioskodawcy mieli zapewnić, że zajęcia merytoryczne przeprowadzone w projektach będą realizowane, w takim samym rozmiarze, również w okresie minimum roku po zakończeniu projektu, bez wsparcia środków europejskich. Realizacja działań merytorycznych po zakończeniu realizacji projektów miała być adekwatna zarówno pod kątem zakresu, jak i liczby realizowanych zajęć i liczby osób z nich korzystających. Uzyskane wyniki wskazują, że założenie to nie zostało osiągnięte w deklarowanym zakresie. Wyniki ilościowe wskazują co prawda, że 57% badanych uczelni (n=126) realizowało bądź realizuje takie działania po zakończeniu projektów POWER, ale najczęściej ich skala i zakres (pod względem grup docelowych, liczby uczestników, czasu/wymiaru trwania wsparcia czy typów/rodzajów form wsparcia) są mniejsze/węższe od skali/zakresu realizowanego w dofinansowanych projektach z Działania 3.1 POWER. Dane te potwierdzają wyniki wywiadów pogłębionych. Sami beneficjenci (reprezentowani przez kierowników projektów) przyznawali, że brak dostatecznych środków finansowych jest główną barierą dla zachowania trwałości działań – z tego też względu nierzadką praktyką było bezpłatne udostępnianie przygotowanych materiałów (np. partnerom zaangażowanym w projekty). Niedostateczna trwałość działań może wynikać także z tego, że zrealizowane projekty nie wpisywały się w pełni w profil działalności uczelni – uczelnie zatem nie miały powodu, by tego typu działania kontynuować (szczególnie, jeśli w realizację działań dydaktycznych angażowały podwykonawców, a nie własnych pracowników). Brak kontynuacji działań nie pozwala natomiast na osiągnięcie efektu skali, jaki mógłby wystąpić w sytuacji dalszego realizowania tych samych lub zbliżonych działań dydaktycznych wykorzystujących powstałe materiały. Zachowanie trwałości w tym przypadku przekładałoby się na większą liczbę wspartych osób i znaczący wzrost efektywności zrealizowanych projektów.

Poza czynnikami ograniczającymi, zidentyfikowano także czynniki pozytywnie wpływające na poziom realizacji celów i skalę osiąganych efektów. Jednym z najważniejszych jest **posiadanie przez uczelnie doświadczenia w realizacji działań z obszaru trzeciej misji i/lub działań kierowanych do podobnych grup odbiorców**. Niemal 98% uczelni objętych badaniem ilościowym (n=126) przyznało, że posiadało

doświadczenia w realizacji podobnych działań, jak te zaplanowane w projektach Działania 3.1. Wynik ten nie musi jednak oznaczać, że chodzi o działania związane z trzecią misją uczelni – w badaniu ilościowym zadano bowiem też pytanie o to konkretne doświadczenie i z udzielonych odpowiedzi wynika, że posiadało je ¾ badanych podmiotów (n=126). Z pewnością są to jednak wyniki znaczące. Posiadane **doświadczenie przekładało się z kolei na dobrą jakość diagnozy** – przedstawiciele uczelni zwracali w wywiadach uwagę na to, że do diagnoz niejednokrotnie wykorzystywano wnioski i doświadczenia z uprzednio realizowanych przedsięwzięć – stosując wypracowane dobre praktyki i usprawniając obszary, które wcześniej nie sprawdziły się w pełni. **Rzetelne i kompleksowe diagnozy w połączeniu z posiadanym doświadczeniem miały z kolei istotny wpływ na przygotowanie dostosowanych do potrzeb odbiorców ofert dydaktycznych** – 68% badanych kierowników projektów oraz 60% badanych uczestników wskazało, że oferty dydaktyczne były zdecydowanie/w dużym stopniu dostosowane do potrzeb odbiorców.

Drugim, równie ważnym, czynnikiem pozytywnie wpływającym na realizację celów i efekty była **dobra współpraca między uczelniami a partnerami** – tj. podmiotami działającymi na rzecz edukacji. W wywiadach jakościowych rozmówcy (reprezentujący obie strony interesariuszy) podkreślali partnerską współpracę i synergie kompetencji, które wykorzystywane były często już od etapu przygotowania diagnoz i ofert programowych. Nierzadko partnerzy okazywali się cennym wsparciem również na etapie realizacji działań merytorycznych – nie tylko angażując się w ich prowadzenie lub szkoląc pracowników uczelni z danego obszaru tematycznego, ale także przygotowując ich do pracy z trudnym odbiorcą (np. osobami z określonym rodzajem niepełnosprawności). O znaczeniu współpracy świadczą także wyniki badania ilościowego z kierownikami projektów (przedstawione w Tabeli 12, 13 i 14). Współpraca miała kluczowe znaczenie dla osiągnięcia zakładanych celów projektów (szczególnie istotna w projektach skierowanych do dzieci oraz w projektach uczelni publicznych) oraz dla realizacji poszczególnych działań dydaktycznych (przede wszystkim w projektach skierowanych do dzieci). Współpraca pomogła także dopasować oferty projektów do realnych potrzeb rynkowych – było to szczególnie podkreślane przez przedstawicieli uczelni niepublicznych.

Tabela 12. Znaczenie współpracy dla osiągnięcia celów projektu zgodnie z założeniami

	Bardzo duże znaczenie, nie osiągnęlibyśmy tego bez tej współpracy	Duże znaczenie	Średnie znaczenie	Niewielkie znaczenie	Brak znaczenia, osiągnęlibyśmy to samo bez tej współpracy	Nie wiem/trudno powiedzieć
Ogółem, n=110	27,3%	48,2%	15,5%	2,7%	4,5%	1,8%
Uczelnia publiczna, n=71	29,6%	47,9%	14,1%	0,0%	7,0%	1,4%
Uczelnia niepubliczna, n=39	23,1%	48,7%	17,9%	7,7%	0,0%	2,6%
Dzieci (mniej niż 18), n=74	31,1%	47,3%	16,2%	1,4%	2,7%	1,4%
Osoby dorosłe (w wieku 18-59), n=42	23,8%	50,0%	9,5%	4,8%	7,1%	4,8%
Seniorzy (60 i więcej), n=38	34,2%	34,2%	21,1%	7,9%	2,6%	0,0%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110.

Tabela 13 Znaczenie współpracy dla realizacji zaplanowanych działań projektowych

	Bardzo duże znaczenie, nie osiągnęlibyśmy tego bez tej współpracy	Duże znaczenie	Średnie znaczenie	Niewielkie znaczenie	Brak znaczenia, osiągnęlibyśmy to samo bez tej współpracy	Nie wiem/trudno powiedzieć
Ogółem, n=110	30,0%	44,5%	18,2%	4,5%	1,8%	0,9%
Uczelnia publiczna, n=71	32,4%	42,3%	18,3%	2,8%	2,8%	1,4%
Uczelnia niepubliczna, n=39	25,6%	48,7%	17,9%	7,7%	0,0%	0,0%
Dzieci (mniej niż 18), n=74	29,7%	47,3%	17,6%	4,1%	0,0%	1,4%
Osoby dorosłe (w wieku 18-59), n=42	23,8%	50,0%	14,3%	4,8%	4,8%	2,4%
Seniorzy (60 i więcej), n=38	42,1%	23,7%	23,7%	10,5%	0,0%	0,0%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110.

Tabela 14. Znaczenie współpracy dla stworzenia oferty projektu dopasowanej do realnych potrzeb rynkowych

	Bardzo duże znaczenie, nie osiągnęlibyśmy tego bez tej współpracy	Duże znaczenie	Średnie znaczenie	Niewielkie znaczenie	Brak znaczenia, osiągnęlibyśmy to samo bez tej współpracy	Nie wiem/trudno powiedzieć
Ogółem, n=110	18,2%	43,6%	23,6%	5,5%	1,8%	7,3%
Uczelnia publiczna, n=71	15,5%	40,8%	25,4%	5,6%	2,8%	9,9%
Uczelnia niepubliczna, n=39	23,1%	48,7%	20,5%	5,1%	0,0%	2,6%
Dzieci (mniej niż 18), n=74	20,3%	41,9%	25,7%	2,7%	1,4%	8,1%
Osoby dorosłe (w wieku 18-59), n=42	14,3%	47,6%	23,8%	4,8%	2,4%	7,1%
Seniorzy (60 i więcej), n=38	21,1%	39,5%	21,1%	10,5%	0,0%	7,9%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=110.

Skutecznej współpracy (a co za tym idzie – osiągnięciu efektów) sprzyjała **elastyczność w zakresie formuły tej kooperacji** – tj. współpracy uczelni z podmiotami działającymi na rzecz edukacji. Projekty mogły być bowiem realizowane zarówno w formie partnerstw, jak i w oparciu o inne formy współpracy interesariuszy. Wszyscy badani interesariusze podkreślali, że brak obowiązku tworzenia

partnerstw sprzyjał sprawnej realizacji projektów – szczególnie w tych przypadkach, gdy udział partnerów był ograniczony, np. do działań rekrutacyjnych. Przedstawiciele partnerów (szczególnie NGO i instytucji kultury) zwracali także uwagę, że współpraca w oparciu o partnerstwo wiązałaby się dla nich z dodatkowymi kosztami – koniecznością finansowania działań z własnych środków i ubiegania się o ich refundację [wniosek istotny dla rekomendacji 5].

3. Rekomendacje – Aneks

Załączniki

- Aneks – Tabela rekomendacji
- Załącznik 2. Przykłady wcześniejszych działań edukacyjnych (dydaktycznych) uczelni podejmowanych w ramach trzeciej misji
- Załącznik 3. Wykresy, tabele, schematy
- Analizy SWOT
- Spis tabel, wykresów, schematów
- Bibliografia

Załącznik 2. Przykłady wcześniejszych działań edukacyjnych (dydaktycznych) uczelni podejmowanych w ramach trzeciej misji

<p>Jagielloński Uniwersytet Trzeciego Wieku/ JUTW na Uniwersytecie Jagiellońskim</p> <p>Źródło: https://utw.uj.edu.pl/</p>
<p>Historia / Status</p> <p>JUTW jest jednostką pozawydziałową Uniwersytetu Jagiellońskiego/UJ, podporządkowaną prorektorowi, którego wyznacza Rektor UJ.</p> <p>Jednostka kontynuuje tradycje międzyuczelnianego Studium powołanego w 1982 r. decyzją Senatów UJ i ówczesnej Akademii Medycznej w Krakowie. Celem Studium było propagowanie wiedzy wśród osób starszych oraz profilaktyka procesu starzenia się. Krakowski UTW (wcześniejsza nazwa jednostki) był jednym z pierwszych uniwersytetów w Polsce posiadających ofertę skierowaną do osób starszych - seniorów.</p>
<p>Strategia, cele i zakres działania</p> <p>Celem działalności JUTW jest upowszechnianie kształcenia ustawicznego wśród osób powyżej 60. roku życia poprzez: systematyczne pogłębianie wiedzy i umiejętności z zakresu różnych dziedzin nauki; szerzenie profilaktyki zdrowotnej; umożliwianie spędzania w sposób aktywny wolnego czasu; rozwijanie sprawności fizycznej uczestników JUTW; wspieranie działania kół zainteresowań prowadzonych przez samych słuchaczy lub specjalistów z różnych dziedzin.</p>
<p>Grupa docelowa</p> <p>Zgodnie z regulaminem JUTW i Zarządzeniem nr 117 Rektora UJ z dn. 22.10.202 r. w sprawie zasad kształcenia w JUTW:</p> <ul style="list-style-type: none"> uczestnikiem JUTW może być osoba, która ukończyła 60 rok życia, posiada wykształcenie co najmniej średnie i motywację do rozwoju; udział w JUTW nie jest częścią zajęć zaliczanych do edukacji formalnej prowadzonej przez UJ; zasady udziału w zajęciach JUTW określa umowa zawierana pomiędzy JUTW a osobą uczestniczącą w zajęciach; rekrutacja do JUTW odbywa się co roku i trwa do wyczerpania limitu miejsc; liczba miejsc jest uzależniona od możliwości organizacyjnych i kadrowych UJ w tym dostępnej infrastruktury.
<p>Oferta programowa</p> <p>W JUTW realizowany jest autorski program kształcenia. Student-senior wybiera w każdym roku jeden główny kierunek nauki (dwusemestralny kurs wiodący), a dodatkowo – zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami – wybiera zajęcia fakultatywne, warsztaty, kursy językowe, ćwiczenia fizyczne i inne rodzaje zajęć dostępne w programie.</p> <p>Oferta edukacyjna jest systematycznie modyfikowana w celu jej dostosowywania do potrzeb i preferencji uczących się, możliwości organizacyjnych jednostki oraz zmian w otoczeniu zewnętrznym. Między innymi w okresie pandemii JUTW prowadził zajęcia zdalne, które spotkały się z przychylnym odbiorem studentów-seniorów. W efekcie w odpowiedzi na to zainteresowanie, w programie poza tradycyjnymi zajęciami stacjonarnymi pojawiły się zajęcia realizowane wyłącznie w formie zdalnej.</p> <p>W ofercie programowej znajdują się wykłady, seminaria, warsztaty, konserwatoria realizowane w ramach rocznych kursów (w podziale na semestry). Proces kształcenie trwa łącznie trzy lata.</p> <p>W roku akademickim 2022/2023 w ofercie JUTW znalazły się:</p> <ul style="list-style-type: none"> kierunki główne/wiodące: Historia Sztuki, Psychologia, Judaistyka, Orientalistyki; kursy dodatkowe: Filmoznawstwo, Literatura, Politologia, Religioznawstwo, Sztuka ogrodowa, Teatrologia, Ukraina wczoraj i dziś, Warsztaty informatyczne, Warsztaty ze smartfonem, Cracoviana, Judaistyka

JUTW poprzez swoją stronę informuje o innych wydarzeniach, potencjalnie interesujących seniorów, organizowanych przez podmioty zewnętrzne np. o wykładach otwartych („Bezpieczeństwo usług finansowych” „Jak zdrowo żyć”)
Uczący się mają prawo korzystać z czytelnie we wszystkich bibliotekach UJ (na zasadach określonych Regulaminem tych bibliotek).

Inne istotne informacje

Udział w zajęciach JUTW jest płatny, czesne ustanowione na rok akademicki 2022/2023 nie uległo zmianie względem roku 2021/2022:

- zajęcia są finansowane z czesnego wnoszonego przez uczestników JUTW raz w semestrze;
- zgodnie z Zarządzeniem nr 59 rektora UJ z dn. 27.04.2022 r. w roku akademickim 2022/2023 opłata za usługi edukacyjne świadczone na rzecz uczestników zajęć w JUTW w ramach kursu wiodącego wynosi 160 zł za semestr;
- opłata za udział w zajęciach dodatkowych prowadzonych w roku akademickim 2022/2023 wynosi: 220 zł/semestr – udział w kursie z j. obcego; 80 zł/semestr – za udział w warsztatach; 45 zł/semestr udział w kursie dodatkowym.
- kandydaci wnoszą również opłatę rekrutacyjną w wysokości 20 zł.

Udział w zajęciach na poziomie 70% jest podstawą do otrzymania dyplomu ukończenia JUTW.

Uczestnik, który z przyczyn losowych nie może uczestniczyć w zajęciach JUTW ma prawo ubiegać się o urlop studencki. Urlop może być udzielony maksymalnie na okres dwóch semestrów.

JUTW ma swoją Radę Naukowo-Programową

Uniwersytet Trzeciego Wieku Politechniki Warszawskiej/ UTW PW

Źródło: <https://www.utw.pw.edu.pl/>

Historia / Status

Uniwersytet Trzeciego Wieku PW działa od 2007 r. Został powołany uchwałą Senatu PW i podlega Rektorowi Uczelni. Obecnie ma formę ogólnouczelnianej jednostki organizacyjnej.

Rektor PW powołuje Radę Naukową oraz mianuje dyrektora UTW. Słuchacze Uniwersytetu, tworzący jego samorząd i wybierają Radę Samorządu. Organizację i zasady działania UTW określa Regulamin Organizacyjny Politechniki Warszawskiej.

UTW podlega Rektorowi, nadzór merytoryczny sprawuje prorektor ds. studiów.

Strategia, cele i zakres działania

Główna idea UTW PW to zapewnienie udziału w edukacji, wzbudzanie aktywności intelektualnej i społecznej osób, które zakończyły okres intensywnej działalności zawodowej.

Grupa docelowa

Słuchaczami UTW mogą być osoby, które ukończyły 50. rok życia i wniosły ustalone opłaty

Oferta programowa

Ze względu na umiejscowienie UTW w strukturze Politechniki, w jego ofercie edukacyjnej dominuje tematyka związana z działalnością dydaktyczną i pracami naukowymi Politechniki Warszawskiej [w myśl zasad działania UTW Politechniki Warszawskiej (załącznik 2 do Regulaminu Organizacyjnego), w tematyce zajęć UTW powinny przeważać sprawy związane z działalnością naukową i dydaktyczną Politechniki Warszawskiej].

UTW organizuje wykłady, kursy i zajęcia praktyczne dla swoich słuchaczy. Zajęcia prowadzone są w systemie semestralnym - 12 tygodni zajęć w każdym półroczu/semestrze.

- Zajęcia danego rodzaju odbywają się co to zasady raz w tygodniu.



- Wykłady i większość ćwiczeń trwają po 2 godziny lekcyjne lub zegarowe, oprócz zajęć ruchowych - jednogodzinnych.

Oferta zajęć w semestrze letnim 2022/2023 obejmuje:

- Wykłady: Historia Architektury i Sztuki, Kultura i Społeczeństwo, Technika wczoraj, dziś i jutro (co np. obejmuje zajęcia dot. rozwoju napędów elektrycznych i hybrydowych, wykłady z zakresu inżynierii materiałowej czy transformacji cyfrowej)
- Kursy języka angielskiego o różnych poziomach zaawansowania
- Kursy innych języków obcych: francuskiego, niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego
- Kursy komputerowe o różnych poziomach zaawansowania, ogólne i specjalistyczne (np. dot. korzystania z mediów społecznościowych, montażu filmów, użytkowania smartfonów)
- Pracownie techniczne
- Pracownie artystyczne (fotograficzna, plastyczna)

Czas trwania kursów jest zróżnicowany zwykle jest to kilka spotkań realizowanych w określonej jednostce czasu (np. 2 godziny zegarowe). Wykłady i kursy realizowane są również w formie on-line.

W ramach UTW możliwe jest organizowanie innych płatnych form działania: np. wycieczek i imprez kulturalnych (dla przykładu w lutym 2023 r. słuchacze UTW mogli skorzystać z oferty spektaklu Teatru Polskiego, wycieczki do Muzeum Fabryki Norblina lub do Muzeum Narodowego).

W ofercie UTW znajdują się również zajęcia ruchowe, rekreacyjne, sportowe (np. Zdrowy kręgosłup, Proste narzędzia do treningu funkcji poznawczych)

Co ważne (i ujęte w regulaminie) - prowadzącymi zajęcia w ramach UTW mogą być aktywni i emerytowani pracownicy PW i innych uczelni oraz inne osoby, jeżeli zapewniają przeprowadzenie tych zajęć na odpowiednim poziomie. Wykłady i zajęcia mogą również prowadzić sami słuchacze UTW.

Inne istotne informacje

Działalność UTW jest finansowana z jego przychodów co obejmuje opłaty słuchaczy. UTW korzysta ze wsparcia Uczelni (przychodami UTW są wymienione już środki pochodzące z opłat wnoszonych przez słuchaczy; środki pozyskane ze źródeł zewnętrznych; środki przyznane przez Rektora). Dla przykładu: Dla koszt udziału w małych grup językowych to 190 zł za semestr, a dla pozostałych (większych) grup 150 zł./semestr.

W ramach pomocy dla seniora UTW prowadzi serwis „Pomoc dla seniora” zapewniając doradztwo prawne, telefon zaufania dla osób potrzebujących wsparcia psychologicznego, bezpłatne domowe naprawy, wydaje poradniki dot. ochrony swoich danych osobowych, zapewnia transport dla osób z niepełnosprawnościami, pomoc w związku z COVID-19.

W UTW działają: Rada Naukowa UTW i Samorząd Słuchaczy UTW. Rada Naukowa UTW, zwana dalej też „Radą UTW”, jest powoływana przez Rektora spośród aktywnych i emerytowanych nauczycieli akademickich Uczelni na okres kadencji Senatu.

Politechnika Warszawska udostępnia UTW nieodpłatnie pomieszczenia i sprzęt niezbędny do realizacji zajęć; zapewnia również obsługę administracyjną i finansową działań UTW, w tym prowadzenie sekretariatu.

Prowadzący zajęcia mogą je realizować nieodpłatnie lub za wynagrodzeniem określonym w umowach zawieranych z Politechniką Warszawską.

Uniwersytet Otwarty na Uniwersytecie Warszawskim

Źródło: <https://www.uo.uw.edu.pl/>

Historia / Status



<p>Uniwersytet Otwarty UW/ UO UW powstał w 2008 r. w celu realizacji i propagowania idei uczenia się przez całe życie (która jest misją Uniwersytetu Warszawskiego). UO UW jest jedną z najstarszych tego typu jednostek w Polsce.</p>
<p>Strategia, cele i zakres działania</p>
<p>Misją UO UW jest dostarczenie osobom dorosłym najwyższej jakości usług edukacyjnych i umożliwienie czerpania z dorobku naukowego i dydaktycznego UW osobom spoza społeczności akademickiej.</p> <p>Do zadań UO UW należy również popularyzacja idei uczenia się przez całe życie i jej właściwa interpretacja na gruncie Polski. Jednym ze sposobów jej realizacji są szeroko rozumiane działania informacyjno-promocyjne, mająca na celu zachęcenie osób dorosłych do korzystania z usług edukacyjnych, a także przygotowanie osoby uczącej się do samodzielnej nauki (samouczenia się) i brania odpowiedzialności za proces uczenia.</p> <p>Otwartość realizowana jest m.in. przez: zniesienie barier rekrutacyjnych w postaci egzaminów wstępnych, minimalne wymagania formalne (ukończony 16. rok życia) oraz zapewnienie elastycznej oferty edukacyjnej adekwatnej do potrzeb uczących się.</p> <p>To także wyzwanie, któremu staramy się wychodzić naprzeciw przez ciągłe doskonalenie kadry Uniwersytetu Otwartego UW, a także poszerzanie oferty edukacyjnej i ulepszanie rozwiązań technicznych. W ramach działalności Jednostki realizowane są liczne projekty, mające na celu kształcenie wykładowców oraz pracowników administracyjnych, a tym samym podnoszenie jakości usług edukacyjnych.</p>
<p>Grupa docelowa</p>
<p>Osoby, które ukończyły 16 rok życia. W zajęciach mogą uczestniczyć osoby posiadające dowolny poziom wykształcenia, od Słuchaczy nie wymagamy żadnych dyplomów ani innych świadectw</p>
<p>Oferta programowa</p>
<p>Słuchacze UOUW mogą podnosić swoje kompetencje i rozwijać zainteresowania poprzez aktywny udział w kursach i wydarzeniach kulturalno-edukacyjnych (realizowanych w formach stacjonarnych i on-line).</p> <ul style="list-style-type: none"> • UO zapewnia Słuchaczom możliwość udziału w kursach prowadzonych przez kadrę naukową i dydaktyczną UW. • Publikowana trzy razy do roku oferta kursów otwartych zawiera bardzo szerokie spektrum propozycji ze wszystkich dziedzin wiedzy, od humanistyki i nauk społecznych, przez języki obce po nauki przyrodnicze i ścisłe [np. Język niemiecki, francuski, włoski, angielski, czeski – różne poziomy, w tym biznesowy język obcy, Analiza i wizualizacja danych w R: tidyverse (język programowania statystyki stosowanej); Biznes w sieci / E-Biznes – strategia, technologia, sprzedaż e-commerce, marketing, Brydź Sportowy, Automasaż, Co i jak jeść by czuć się zdrowo, Depresja i lęk – co trzeba o nich wiedzieć, Obrót energią i gazem naturalnym, Kurs improwizacji teatralnej, Montaż filmowy, Najciekawsze narzędzia Google ułatwiające pracę i naukę, Dykcja i emisja głosu, ... i szereg innych kursów. • UO UW prowadzi również działalność edukacyjno-kulturalną, organizując debaty, wykłady otwarte, kino letnie, koncerty plenerowe, wystawy oraz szkolenia otwarte i zamknięte dla firm i ich pracowników. <p>UO UW prowadzi także i wspiera badania naukowe dotyczące edukacji przez całe życie, jest uczestnikiem konferencji, forów oraz innych wydarzeń mających na celu wymianę doświadczeń i integrację sektora edukacji dorosłych.</p>
<p>Inne istotne informacje</p>
<p>Kursy najczęściej trwają 30 godzin</p> <p>Cena za kurs waha się od około 300 zł do około 900 zł</p>

Osoba ucząca się ma prawo do korzystania z dowolnej liczby zajęć prowadzonych w ramach UOUW (zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie)

Uczestnicy mogą uzyskać dyplom ukończenia zajęć lub zdać egzamin i uzyskać certyfikat ukończenia kursu UOUW potwierdzający osiągnięcie konkretnych efektów uczenia się.

Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy

Źródło: <https://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/>

Historia / Status

EUD to ogólnopolski projekt edukacji ekonomicznej dla uczniów w wieku 10-13 lat (IV-VI klasa szkół podstawowych). Organem prowadzącym EUD jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Projekt EUD prowadzony jest w:

- Warszawie, wspólnie ze Szkołą Główną Handlową/SGH w Warszawie,
- Białymstoku, wspólnie z Politechniką Białostocką,
- Katowicach, wspólnie z Uniwersytetem Ekonomicznym w Katowicach,
- Poznaniu, wspólnie z Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu,
- Wrocławiu, wspólnie z Uniwersytetem Ekonomicznym we Wrocławiu,
- Gdańsku wspólnie z Politechniką Gdańską.

Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy rozpoczął swoją działalność w 2008 r. w Warszawie, natomiast w charakterze ogólnopolskim funkcjonuje od września 2009 r.

Partnerem strategicznym projektu jest Narodowy Bank Polski.

Strategia, cele i zakres działania

Ideą Uniwersytetu jest rozwijanie u dzieci postaw i zachowań przedsiębiorczych oraz popularyzacja wiedzy ekonomicznej oraz zachęcanie najmłodszych do zainteresowania się zagadnieniami gospodarczymi.

Grupa docelowa

Uczniowie w wieku 10-13 lat (IV-VI klasa szkoły podstawowej)

Rodzice / opiekunowie

Oferta programowa

Zajęcia są prowadzone w trybie stacjonarnym i on-line. Zajęcia stacjonarne odbywają się w głównych gmachach/budynkach uczelni.

Zgodnie z Regulaminem Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego

- Zajęcia EUD odbywają się w systemie semestralnym. Każdy semestr to edycja EUD, na którą składa się cykl sześciu spotkań.
- W ramach EUD odbywają się równoległe zajęcia dla rodziców i opiekunów studentów EUD z zakresu wychowania i kształtowania postaw.
- Każde spotkanie trwa 90 minut i składa się z wykładu, powiązanych z nim zajęć warsztatowych oraz prezentacji wyników prac zespołowych. Warsztaty realizowane są w mniejszych zespołach – liczących ok. 10–15 osób. Praca każdej grupy monitorowana jest przez opiekuna.
- Pod koniec semestru są przeprowadzane testy z wiedzy ekonomicznej. Udział w sprawdzianie wiedzy nie jest obowiązkowy. Zwycięscy (pierwsze trzy osoby z najlepszym wynikiem) są nagradzani.

W ofercie programowej dla dzieci w 2022 r. znalazły się następujące tematy:

- SGH: np. Technologie w nowoczesnym biznesie, Kierownik projektu to ja, Społeczna odpowiedzialność biznesu, Płatności przyszłości, Finansowanie działalności przedsiębiorstwa

- Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu: np. Finansowanie projektów, tak by pozwalały wystartować i zarabiać, Marketing internetowy – jakie kanały i kampanie są skuteczne? Mistrz negocjacji - to ja!; Moja droga do biznesu, budowanie firmy opartej na aplikacji internetowej
- Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach: np. Media społecznościowe w marketingu, Ekonomiczne znaczenie oszczędności, Sztuczna inteligencja w biznesie, Jak opanować emocje, kiedy czeka nas wyzwanie. Radzenie sobie ze stresem
- Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu: np. Koniunktura i pomiar dobrobytu gospodarczego i społecznego, Zarządzanie ryzykiem, Wystąpienia publiczne – jak wystąpić przed klasą i nauczycielem, by osiągnąć sukces, Strategie inwestycyjne, Autorytet. Być czy mieć? Zarządzanie przez przywództwo w praktyce
- Politechnika Białostocka: np. Smart finance, Ekonomia cyfrowa w Chinach, Działania firm w Internecie, Komunikacja w zarządzaniu
- Politechnika Gdańska: np. Sztuka podejmowania decyzji, Marketing w bankowości - na co klient powinien zwracać uwagę, Jak inwestować i oszczędzać by osiągnąć finansowy sukces, Jak zarządzać pieniędzmi: kredyt, pożyczka, raty- co trzeba wiedzieć, by spełniać marzenia, a nie pójść z torbami

Oferta dla rodziców / opiekunów uwzględnia zajęcia o podobnej tematyce, np. Technologie komunikacyjno-informacyjne w rozwoju dziecka, Budowanie adekwatnego poczucia własnej wartości i odporności psychicznej u dziecka, Decepcja, manipulacja, fakenewsy w mediach - jak je rozpoznać i przed nimi się chronić, Inwestycje alternatywne jako sposób na pomnażanie majątku w trudnych czasach.

Inne istotne informacje

Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli akademickich, ekspertów Fundacji oraz zewnętrznych specjalistów.

Maksymalna liczba uczestników jednego semestru EUD określana jest odrębnie dla każdego ośrodka.

Rekrutacja jest prowadzona w semestrze letnim i zimowym. Podstawowym kryterium rekrutacji jest wiek dziecka. Dolna granica wiekowa to 10 lat a górna 13 lat. Dodatkowym, niezbędnym warunkiem jest status ucznia szkoły podstawowej (IV-VI klasy). Gdy liczba zgłoszeń przekroczy limit miejsc, kwalifikacja na zajęcia odbywa się w drodze losowania. Preferencje w rekrutacji mają laureaci poprzednich edycji EUD. Są oni przyjmowani poza procedurą losowania.

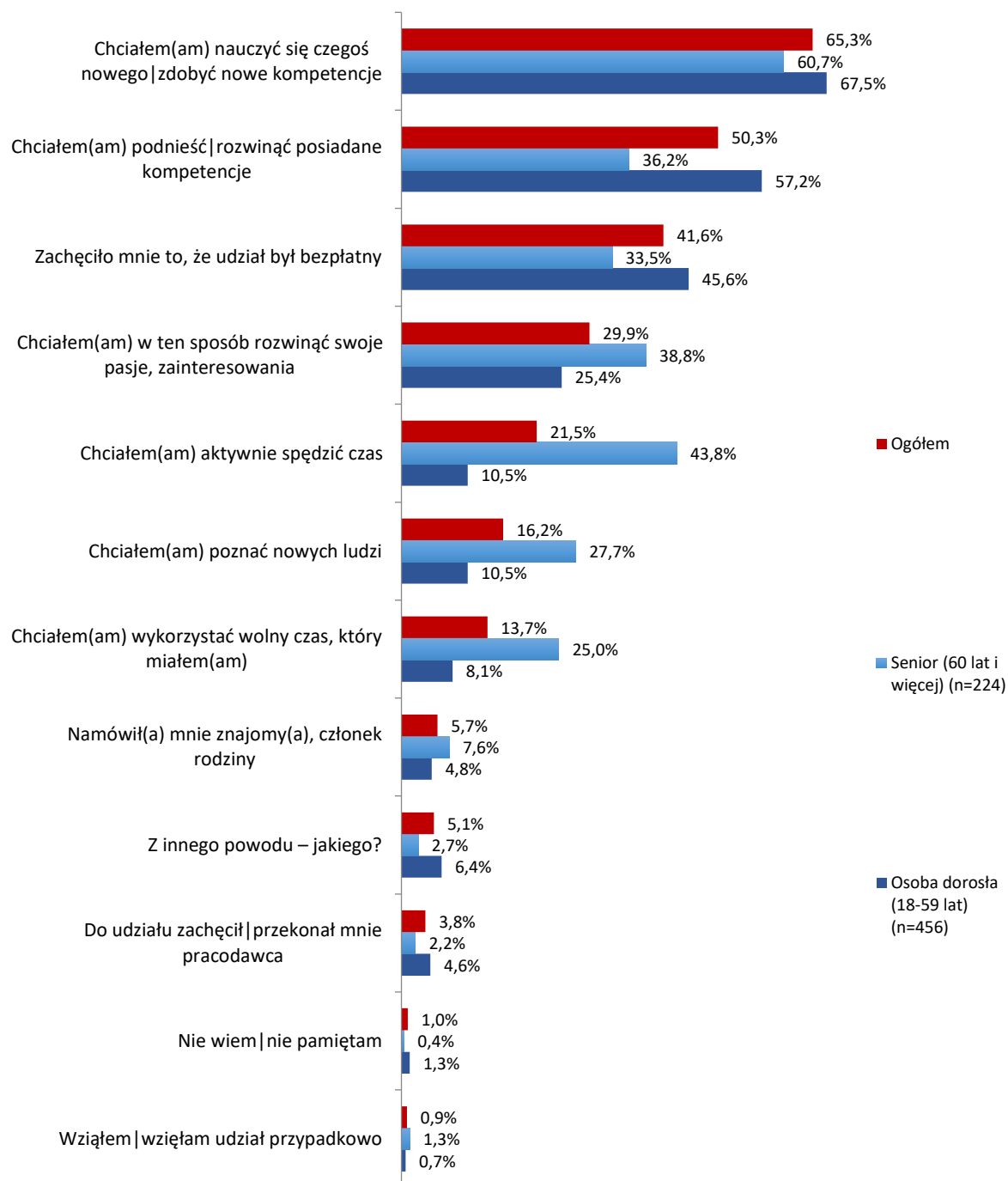
Każdy student/studentka (uczeń / uczennica) otrzymuje indeks

Na portalu EUD znajdują się zakładki z Bazą Wiedzy (dla dzieci, rodziców, również nauczycieli) – wiedza jest tutaj zorganizowana w tematy: zarządzanie, marketing, finanse ... etc.

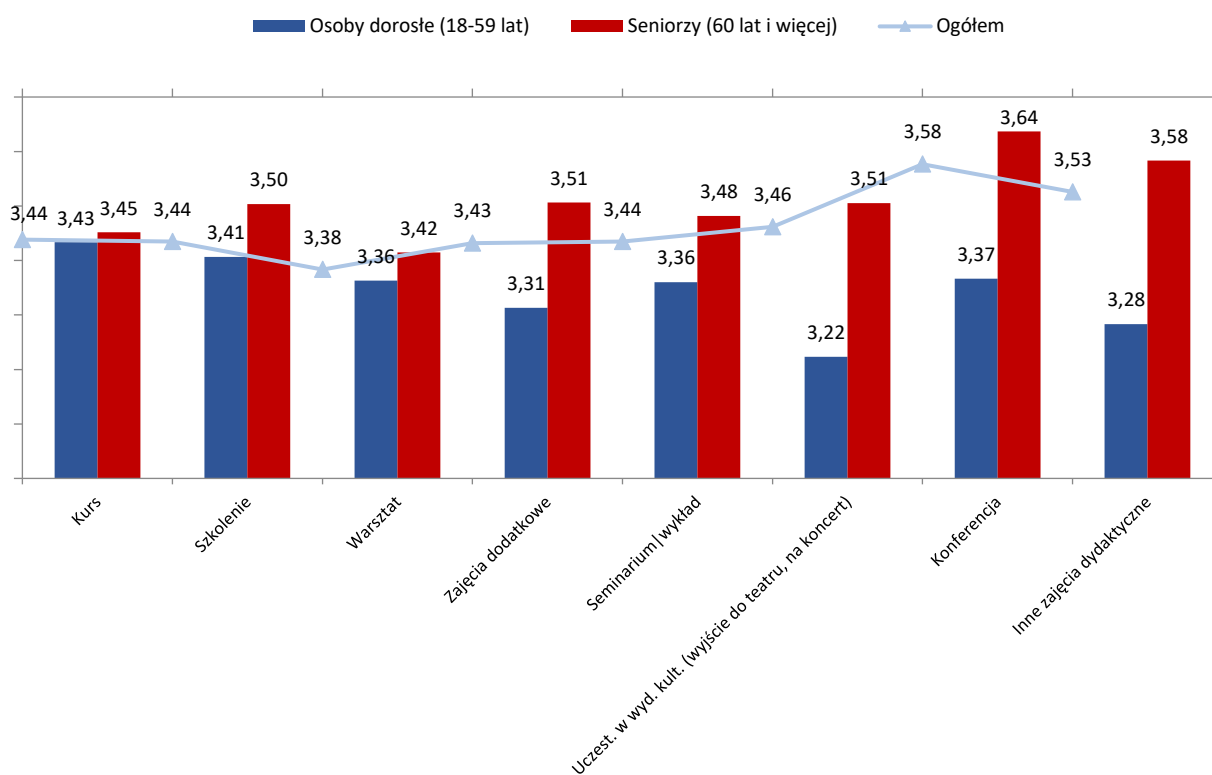
Dodatkową działalnością UOD jest działalność wydawnicza polegająca na opracowaniu i wydawaniu Magazynu Młodego Menadżera (w wersji elektronicznej). Na stronie EUD dostępne są 22 numery ilustrowanego magazynu. Uczestnictwo w zajęciach jest nieodpłatne

Załącznik 3. Wizualizacja danych – wykresy i tabele

Wykres 1. Motywacja niestandardowych odbiorców do udziału we wsparciu – perspektywa uczestników. (Rozdział 2.1.1)

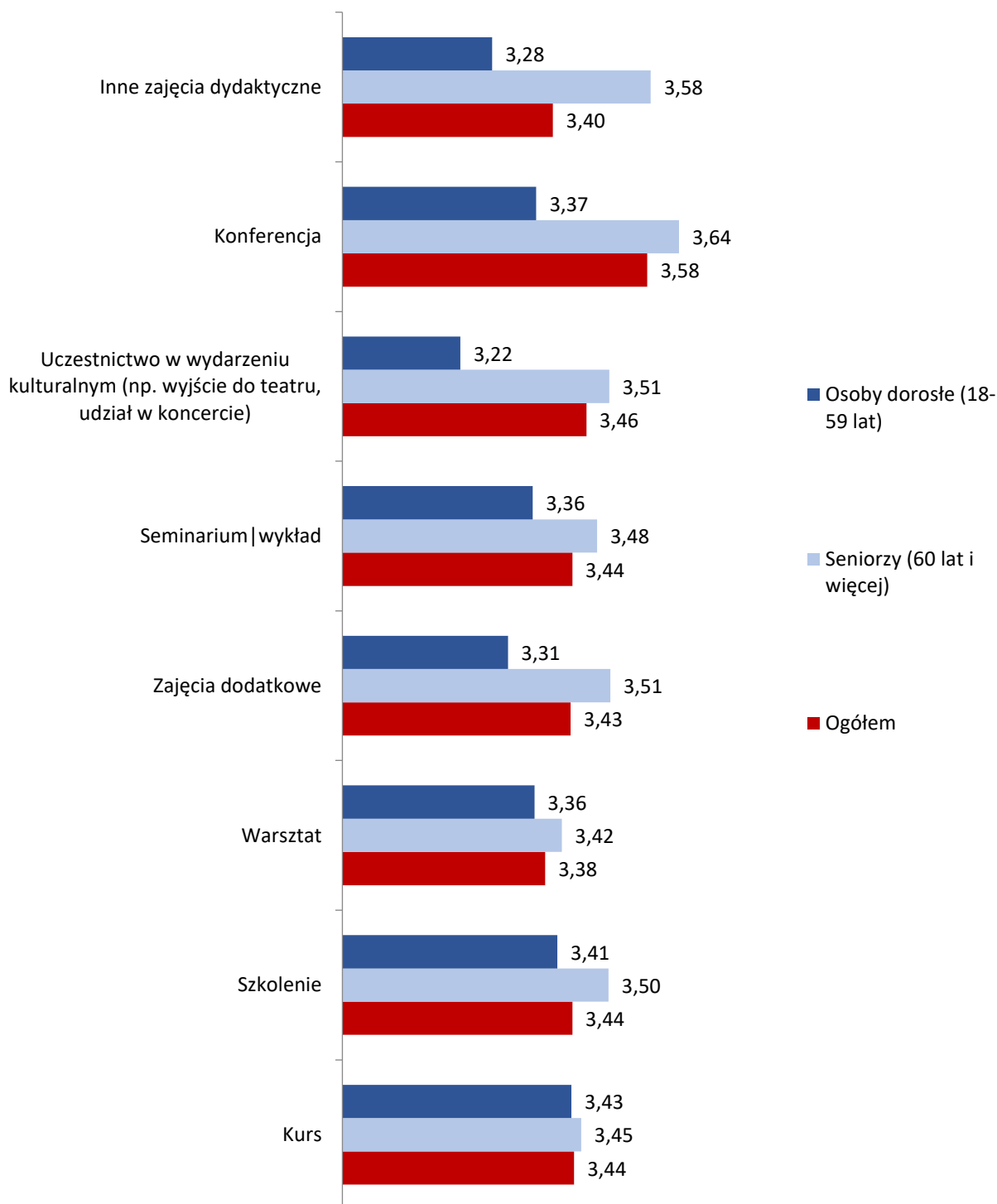


Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680.

Wykres 2. Udział osób badanych w różnych typach działań dydaktycznych (Rozdział 2.1.5)

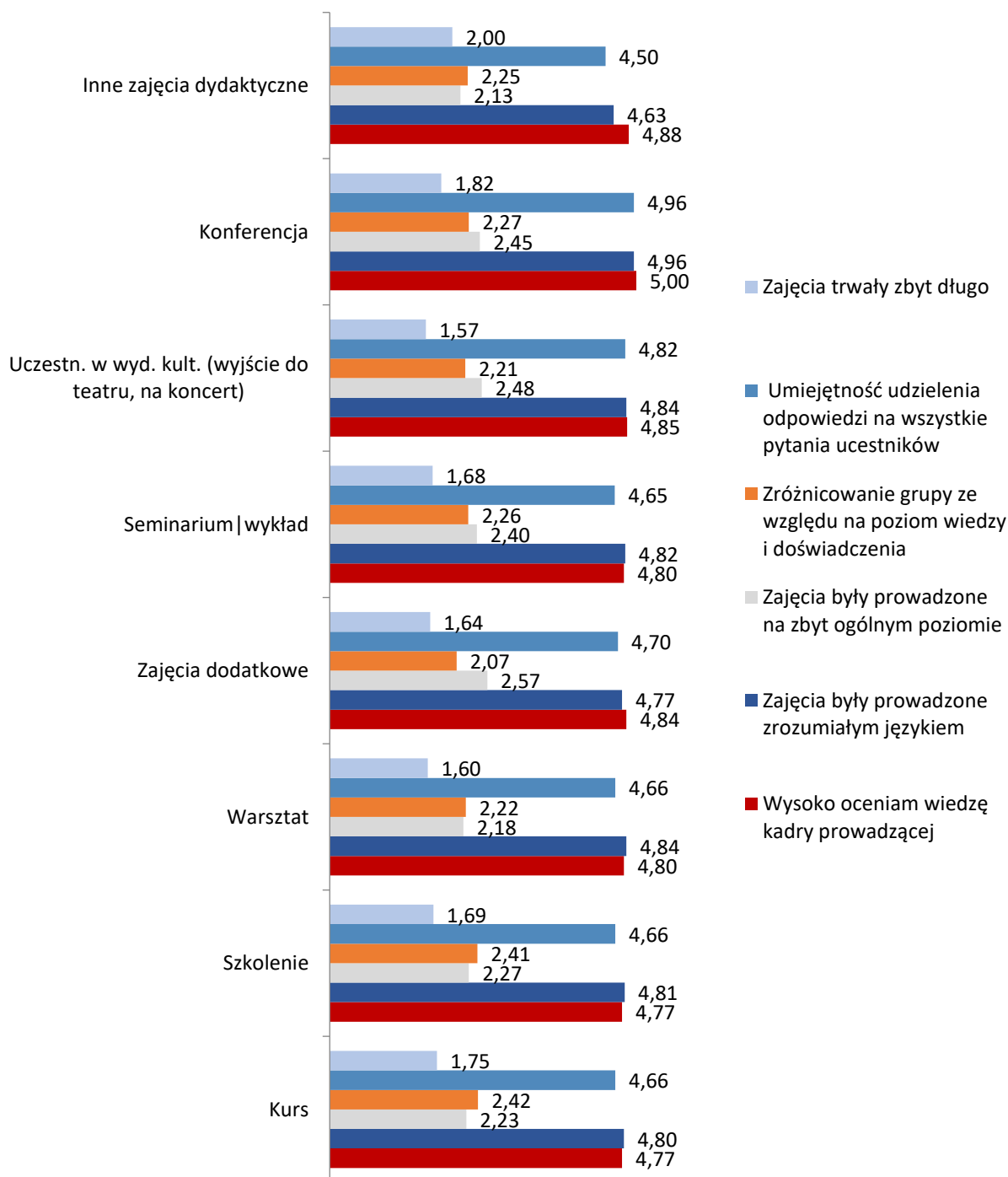
Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680.

Wykres 3. Ocena różnych typach działań dydaktycznych – perspektywa uczestnika. Ocena na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza ocenę najniższą, 5 ocenę najwyższą (Rozdział 2.1.5)

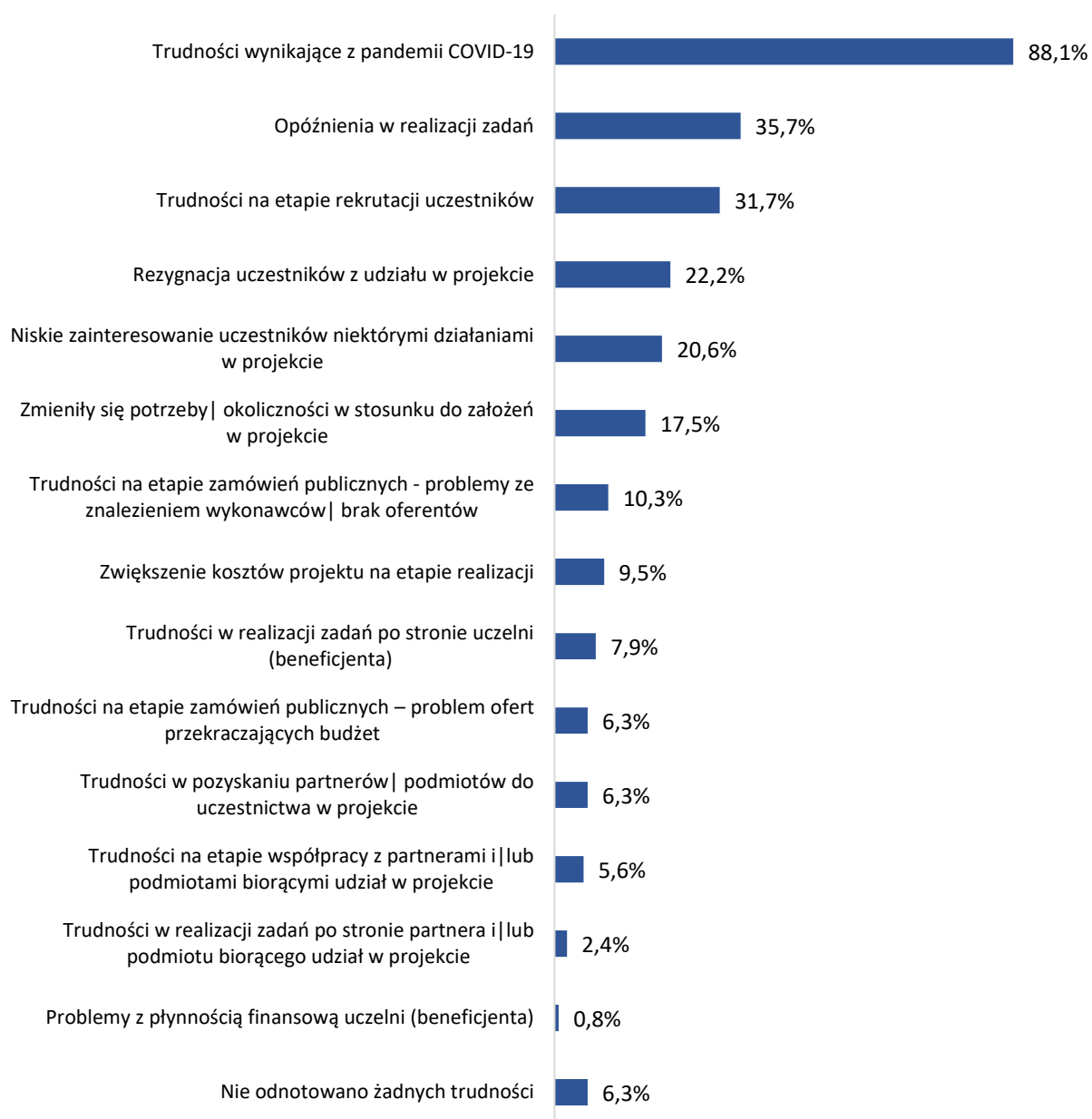


Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680.

Wykres 4. Ocena różnych typów działań dydaktycznych – perspektywa uczestnika. Ocena na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza ocenę najniższą, 5 ocenę najwyższą. (Rozdział 2.1.5)

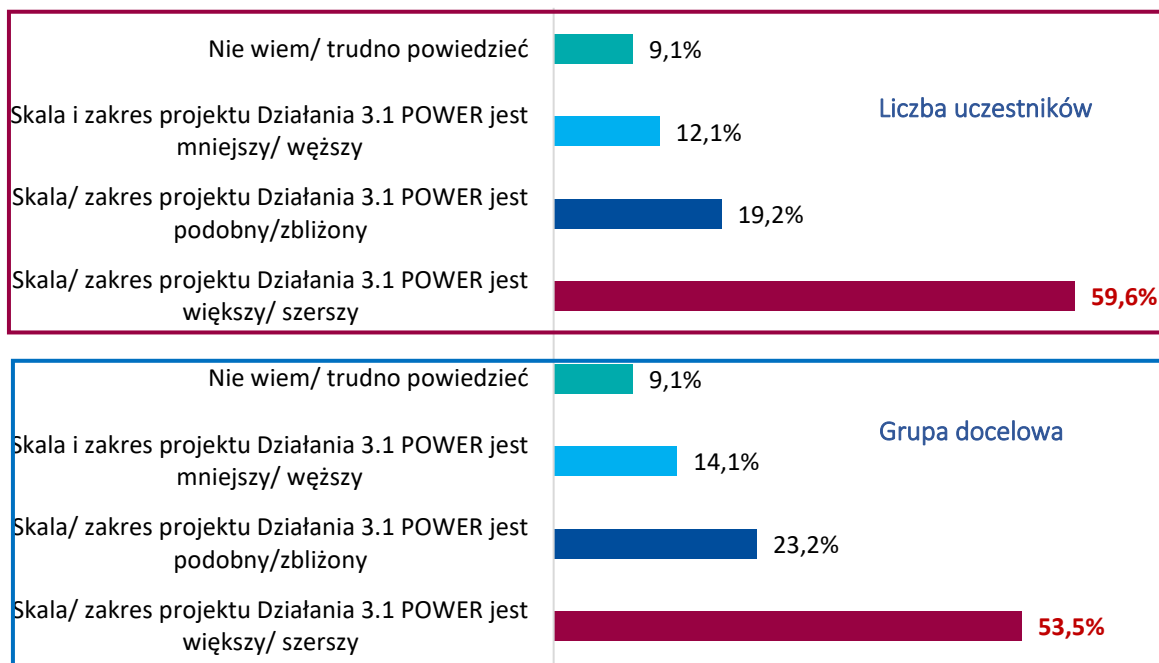


Źródło: Opracowanie własne, podstawa: badanie ilościowe CAWI/CATI uczestników projektów, N=680.

Wykres 5. Trudności napotkane na etapie realizacji projektów (Rozdział 2.1.6)

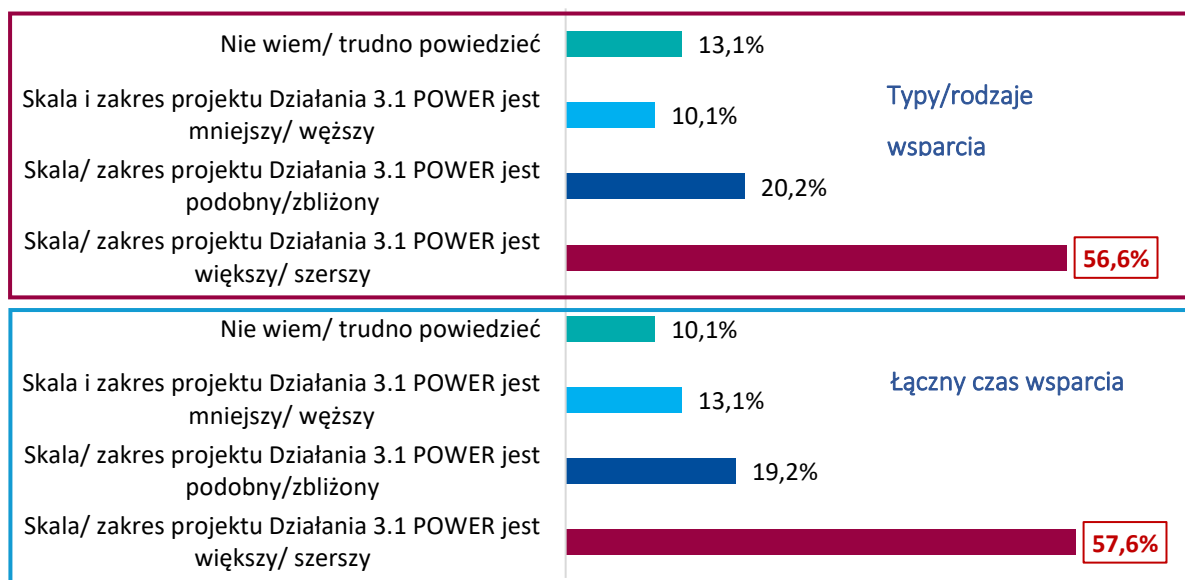
Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126.

Wykres 6. Ocena skali | zakresu projektu realizowanego w ramach Działania 3.1 PO WER w porównaniu do skali | zakresu działań realizowanych wcześniej w odniesieniu do **LICZBY UCZESTNIKÓW** oraz **GRUPY DOCELOWEJ** (Rozdział 2.2.2)



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Wykres 7. Ocena skali | zakresu projektu realizowanego w ramach Działania 3.1 POWER w porównaniu do skali | zakresu działań realizowanych wcześniej w odniesieniu do **TYPÓW / RODZAJÓW WSPARCIA** oraz **ŁĄCZNEGO CZASU / WYMIARU ŚWIADCZENIA WSPARCIA** (Rozdział 2.2.2)



Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Tabela 1. Deklaracje uczelni publicznych i niepublicznych nieposiadających wcześniejszych doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji, dotyczące podjęcia działań trzeciomisyjnych bez udziału środków publicznych / z Działania 3.1 PO WER (Rozdział 2.2.2)

Czy podjęlibyście się Państwo realizacji działań w ramach tzw. trzeciej misji uczelni, gdybyście nie pozyskali dofinansowania z Działania 3.1 POWER? Jaka byłaby wówczas skala zakres tych działań?		Typ beneficjenta		Ogółem
		Uczelnia publiczna	Uczelnia niepubliczna	
Tak, a skala i zakres tych działań byłyby takie same jak w projekcie dofinansowanym z Działania 3.1	Liczebność	0	1	1
	% z M1. Typ beneficjenta	0,0%	20,0%	10,0%
Tak, ale skala i zakres tych działań byłyby mniejsze od tych w projekcie dofinansowanym z Działania 3.1	Liczebność	1	3	4
	% z M1. Typ beneficjenta	20,0%	60,0%	40,0%
Nie, nie realizowalibyśmy w ogóle takich działań	Liczebność	3	0	3
	% z M1. Typ beneficjenta	60,0%	0,0%	30,0%
Nie wiem/ trudno powiedzieć	Liczebność	1	1	2
	% z M1. Typ beneficjenta	20,0%	20,0%	20,0%
Ogółem	Liczebność	5	5	10
	% z M1. Typ beneficjenta	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne - podstawa: badanie ilościowe kierowników projektów, n=126

Tabela 2. Odpowiedzialność za zadania w projekcie – podmioty działające na rzecz edukacji (Rozdział 2.2.4)

	byliśmy wyłącznie odpowiedzialni za to zadanie	byliśmy w głównej mierze odpowiedzialni za to zadanie	Byliśmy w połowie odpowiedzialni za to zadanie	byliśmy w niewielkim stopniu odpowiedzialni za to zadanie	w ogóle nie uczestniczyliśmy w realizacji tego zadania
przygotowanie diagnozy potrzeb rynku w zakresie programów rozwoju kształcenia	3,30%	7,60%	12,00%	23,90%	53,30%
opracowanie koncepcji / założeń projektu	4,30%	8,70%	19,60%	15,20%	52,20%
merytoryczne przygotowanie programu edukacyjnego: np. szkoleń, kursów, działań dydaktycznych	10,90%	6,50%	14,10%	17,40%	51,10%
merytoryczne przygotowanie materiałów dydaktycznych	13,00%	3,30%	6,50%	15,20%	62,00%
koordynacja projektu	6,50%	6,50%	21,70%	19,60%	45,70%
promocja projektu	8,70%	12,00%	23,90%	31,50%	23,90%
przeprowadzenie diagnozy potrzeb uczestników (odbiorców projektu)	6,50%	13,00%	17,40%	20,70%	42,40%
rekrutacja uczestników	32,60%	20,70%	13,00%	18,50%	15,20%
opieka nad uczestnikami w trakcie działań dydaktycznych	22,80%	23,90%	19,60%	12,00%	21,70%
zapewnienie pomieszczeń do realizacji działań dydaktycznych	16,30%	5,40%	6,50%	12,00%	59,80%
zapewnienie sprzętu do realizacji działań dydaktycznych	10,90%	5,40%	4,30%	12,00%	67,40%
realizacja szkoleń, kursów, innych działań dydaktycznych	14,10%	3,30%	12,00%	16,30%	54,30%
monitoring szkoleń, kursów, innych działań dydaktycznych	7,60%	5,40%	16,30%	19,60%	51,10%
przygotowanie założeń/koncepcji pomiaru efektów projektu (tj. pomiaru poziomu nabytych kompetencji/ umiejętności)	9,80%	3,30%	9,80%	15,20%	62,00%
ewaluacja projektu	6,50%	4,30%	9,80%	19,60%	59,80%
prowadzenie prac księgowych i finansowych	5,40%	0,00%	9,80%	10,90%	73,90%
prace administracyjne (np. prowadzenie dokumentacji projektu, archiwizacja dokumentów)	5,40%	1,10%	12,00%	17,40%	64,10%
działania organizacyjne	9,80%	2,20%	7,60%	13,00%	67,40%
przygotowanie wniosku o płatność	5,40%	0,00%	7,60%	9,80%	77,20%
rozliczenie projektu	5,40%	0,00%	7,60%	9,80%	77,20%

Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; N=92.

Tabela 3. Przygotowanie do realizacji zadań – podmioty działające na rzecz edukacji (Rozdział 2.2.4)

zadanie	średnia ocena przygotowania w skali 1-5
zapewnienie sprzętu do realizacji działań dydaktycznych	4,97
zapewnienie pomieszczeń do realizacji działań dydaktycznych	4,86
merytoryczne przygotowanie programu edukacyjnego: np. szkoleń, kursów, działań dydaktycznych	4,82
realizacja szkoleń, kursów, innych działań dydaktycznych	4,76
merytoryczne przygotowanie materiałów dydaktycznych	4,74
przygotowanie wniosku o płatność	4,71
koordynacja projektu	4,7
działania organizacyjne (np. organizacja cateringu, dojazdów, noclegu itp.)	4,7
opieka nad uczestnikami w trakcie działań dydaktycznych	4,69
opracowanie koncepcji/założeń projektu	4,68
prace administracyjne (np. prowadzenie dokumentacji projektu, archiwizacja dokumentów)	4,67
przeprowadzenie diagnozy potrzeb uczestników (odbiorców projektu)	4,55
rekrutacja uczestników	4,53
monitoring szkoleń, kursów, innych działań dydaktycznych	4,53
rozliczenie projektu	4,52
prowadzenie prac księgowych i finansowych	4,5
przygotowanie założeń/koncepcji pomiaru efektów projektu (tj. pomiaru poziomu nabytych kompetencji umiejętności)	4,46
promocja projektu	4,44
przygotowanie diagnozy potrzeb rynku w zakresie programów rozwoju kształcenia	4,33
ewaluacja projektu	4,24

Źródło: opracowanie własne – podstawa: badanie ilościowe podmiotów działających na rzecz edukacji; N=92.

Spis wykresów

Wykres 1. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców	25
Wykres 2. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców w odniesieniu do cechy „rok zakończenia udziału we wsparciu”	26
Wykres 3. Ocena adekwatności działań dydaktycznych pod względem treści do potrzeb niestandardowych odbiorców w odniesieniu do cechy „wykształcenie”	26
Wykres 4. Efekty projektów po stronie pracowników uczelni	38
Wykres 5. Efekty projektów dla pracowników podmiotów działających na rzecz edukacji	39
Wykres 6. Autoocena uzyskania lub rozwinięcia kompetencji w wyniku udziału w projekcie (dorośli i seniorzy)	47
Wykres 7. Ocena partnerów projektów, w jakim stopniu projekt przyczynił się do osiągnięcia poszczególnych efektów	50
Wykres 8. Ocena zbieżności projektów z profilami uczelni	52
Wykres 9. Faktyczna vs. oczekiwana forma realizacji działań dydaktycznych – osoby dorosłe i seniorzy ...	54
Wykres 10. Faktyczny vs. oczekiwany termin realizacji działań dydaktycznych – osoby dorosłe i seniorzy	55
Wykres 11. Ocena czasu trwania zajęć dydaktycznych realizowanych w projektach na podstawie opinii wobec stwierdzenia „zajęcia dydaktyczne trwały zbyt długo”	56
Wykres 12. Stopień dopasowania działań dydaktycznych do potrzeb uczestników	59
Wykres 13. Odsetek uczestników zaliczających się do grup krytyków, pasywnych i promotorów projektów, w których badani ci wzięli udział. Wskaźnik NPS (skłonność do polecenia udziału w projektach)	60
Wykres 14. Wpływ wybranych czynników na osiąganie zakładanych efektów projektów	62
Wykres 15. Trudności napotkane na etapie realizacji projektów związane z udziałem uczestników	63
Wykres 16. Odsetek uczelni (w podziale na uczelnie publiczne i niepubliczne) posiadających wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji	65
Wykres 17. Odsetek uczelni małych, średnich, dużych posiadających wcześniejsze doświadczenia w realizacji działań dydaktycznych w ramach trzeciej misji.....	65
Wykres 18. Ocena efektów wcześniejszych działań dydaktycznych realizowanych przez uczelnie w ramach trzeciej misji.....	69
Wykres 19. Ocena przebiegu wcześniejszych działań dydaktycznych realizowanych przez uczelnie w ramach trzeciej misji.....	69
Wykres 20. Źródła finansowania działań dydaktycznych uczelni podejmowanych w ramach trzeciej misji przed przystąpieniem do konkursu	71
Wykres 21. Zadania realizowane przez uczelnie i partnerów	73
Wykres 22. Zadania realizowane przez podwykonawców.....	75
Wykres 23. Modele podziału zadań w ramach Konkursu	76

Wykres 24. Przyczyny podziału zadań w partnerstwie	76
Wykres 25. Czynniki sprzyjające wystąpieniu dobrych praktyk we współpracy – perspektywa partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji)	78
Wykres 26. Ocena potrzeby zmian warunków Konkursu	79
Wykres 27. Potrzeba wprowadzenia zmian modelu współpracy z uczelniami w realizacji kolejnych projektów	80
Wykres 28. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli uczelni i partnerów projektów (podmiotów działających na rzecz edukacji)	81
Wykres 29. Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli liderów i partnerów projektów	85

Spis tabel

Tabela 1. Potrzeby niestandardowych odbiorców wsparcia – perspektywa uczelni.....	24
Tabela 2 Struktura liczby uczestników projektów ze względu na miejsce zamieszkania wg stopnia urbanizacji DEGURBA	43
Tabela 3. Ocena zbieżności projektów z profilem uczelni (N=202)	53
Tabela 4. Ocena stwierdzenia „Opracowanie oferty programowej w projekcie było trudne”	57
Tabela 5. Ocena stwierdzenia „Mieliśmy wystarczające wsparcie ze strony partnerów na etapie opracowania oferty programowej”	58
Tabela 6. Ocena stwierdzenia „Oferta programowa była dopasowana do potrzeb i możliwości uczestników w projekcie”	59
Tabela 7. Przykłady działań wskazywanych przez uczelnie na potwierdzenie posiadania doświadczenia w zakresie realizacji - w ramach trzeciej misji - przedsięwzięć o charakterze zbliżonym do działań zaplanowanych do realizacji w projekcie.	67
Tabela 8. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli uczelni (kierowników projektów)	81
Tabela 9. Współpraca w ramach projektów w ocenie przedstawicieli partnerów (podmiotów działających na rzecz edukacji).....	82
Tabela 10. Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli liderów projektów	85
Tabela 11. Chęć kontynuacji współpracy, w tym realizacji kolejnych projektów – w ocenie przedstawicieli partnerów projektów	86
Tabela 12. Znaczenie współpracy dla osiągnięcia celów projektu zgodnie z założeniami.....	89
Tabela 13 Znaczenie współpracy dla realizacji zaplanowanych działań projektowych	90
Tabela 14. Znaczenie współpracy dla stworzenia oferty projektu dopasowanej do realnych potrzeb rynkowych	90

Spis schematów


Schemat 1. Metody i techniki zastosowane w badaniu	23
Schemat 2. Działania trzeciej misji wskazywane w literaturze przedmiotu	68
Schemat 3. Dobre praktyki we współpracy.....	77

Bibliografia

- 1) 3 x G, czyli jak trzy megatrendy transformują rynek pracy, E&Y, 4.11.2022, https://www.ey.com/pl_pl/workforce/trzy-megatrendy-transformuja-rynek-pracy [dostęp 2.11.2022]
- 2) AT Kearney, The Widening Impact of Automation, 2017
- 3) Artykuł o pakiecie klimatycznym i rynku energetycznym w Polsce: <https://www.cire.pl/artykuly/serwis-informacyjny-cire-24/96242-eksperci-pakiet-klimatyczny-ue-uderza-w-polska-energetyce> [dostęp 06.02.2023]
- 4) Balcewicz J., Wpływ pandemii COVID-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, marzec 2022 [dostęp: <https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/>]
- 5) Banaś M., Czech F., Kołaczek M. (red.), Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Kraków 2019
- 6) Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP. <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#obbkl> [dostęp: 19.02.2023]
- 7) Biała Księga Usług Rozwojowych, Polska Izba Firm Szkoleniowych, 2017
- 8) Centrum Megatrendów, Komisja Europejska, https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/tool/megatrends-hub_en [dostęp: 06.02.2023]
- 9) Chłoń-Domińczak A., Żurawski A. (2017), Measuring skills mismatches revisited – introducing sectoral approach, IBS Working Paper 03/2017.
- 10) Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji, FRSE, Warszawa, 2015 https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/e7kozo/edukacja-i-szkolenia-doroslych-w-europie.pdf [dostęp: 02.2023]
- 11) Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian, Red. Nauk.: A. Karpińska, K. Borawska Kalbarczyk, A. Szwarz, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2021 oraz Sektorowa Rama Kwalifikacji Usług Rozwojowych (SRK UR), Instytut Badań Edukacyjnych, 2017
- 12) Górniak J., Strzebońska A., Worek B., Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. Raport z BKL, PARP, Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2020.
- 13) Jastrzębska E., Brdulak H., Dąbrowski T.J., Legutko-Kobus P., Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Społeczna odpowiedzialność uczelni. Perspektywa strategiczna, w: Zarządzanie publiczne 4(48) 2019, s. 285–297 doi:10.4467/20843968ZP.19.020.11940 www.ejournals.eu/Zarządzanie-Publiczne [dostęp: 09.06.2022]

- 14) Kapitał ludzki w Polsce w latach 2016–2020, Analizy statystyczne GUS, US w Gdańsku, Warszawa Gdańsk, 2021. Oraz: Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Gdańsk, grudzień 2019
- 15) Lange, M. Rynek pracy w obliczu starzenia się ludności Polski, Uniwersytet Łódzki, Łódź, 2014, s. 49-70, 2014, [dostęp: 13.06.2022]
- 16) Malewski, M. „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki. Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja, 3, s.23–40, 2013
- 17) Mazur J., Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe, raport powstał na potrzeby międzynarodowego wydarzenia EduHack 2021, DELab UW, Warszawa 2021
- 18) Morawska-Jancelewicz J, SOU i koncepcje pokrewne – społeczna odpowiedzialność nauki, trzecia misja i zaangażowanie społeczne, w: Społeczna odpowiedzialność. Znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, 2019
- 19) Maliszewski T., Solarczyk-Szewc H., Działania uczelni wyższych w Polsce na rzecz uczenia się przez całe życie: Wyzwania, formy i bariery. W: Studia i Badania Naukowe, Rok IX, Nr 1/2015 Pedagogika, pod. red. Zdzisława Aleksandra, Gdańsk 2016
- 20) ONZ. Secretary-General’s video message for extraordinary session of the Global Education Meeting (<https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-10-22/secretary-generals-video-message-for-extraordinary-session-of-the-global-education-meeting>) za: Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wpływ-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/#_ftn1, [dostęp: 03.11.2022]
- 21) Piotrowska-Piątek A., Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym, Politechnika Świętokrzyska
- 22) Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015, pod red. J. Górniak, PARP, Warszawa – Kraków, 2015 r.; oraz Leja K., Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, 2008 r. [dostęp: 10.06.2022]
- 23) Programowanie perspektywy finansowej 2014 -2020. Umowa Partnerstwa, MFiPR, Styczeń 2020
- 24) Prokopowicz K., Cyfrowa transformacja uczelni wyższej w obliczu COVID-19 — studium przypadku Akademii Leona Koźmińskiego, Artykuły, t. XXVII, nr 7/2020 DOI 10.33226/1231-7853.2020.7.3, 2020
- 25) Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046, raport opracowane przez infuture.institute we współpracy z Collegium da Vinci
- 26) Raport podsumowujący wyniki badań BKL 2019-2020, PARP, UJ, Warszawa 2021.
- 27) Strategia na rzecz odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030), Warszawa 2017, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>, [dostęp: 10.06.2022].

- 28) Skrzypek Elżbieta, Sieciowość jako cecha nowej gospodarki, *Studia Informatica Pomerania* nr 2/2017 (44), s. 21-31
- 29) Społeczna odpowiedzialność – znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania, MNiSW, MliR
- 30) Słownik Języka Polskiego PWN definicja terminu trend <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp 15.09.2020]
- 31) Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, dr S. Sławiński, Wydanie II, Instytut Badań Edukacyjnych, 2017
- 32) Szarota Z., Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku, *E-mentor* nr 3 (25) / 2008
- 33) Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, pkt 3) Dz. U. 2020 poz. 226
- 34) Unijne-typologie-terytorialne - stopień urbanizacji, <https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/jednostki-terytorialne/unijne-typologie-terytorialne-tercet/stopien-urbanizacji-degurba/>
- 35) Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/#_ftn1, [dostęp: 03.11.2022]
- 36) Zalecenia Rady z dn. 22.05.2018 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01)
- 37) Zintegrowany System Kwalifikacji – Czym są kompetencje transwersalne?, <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-sa-kompetencje-transwersalne/>; [https://www.skillsandeducationgroup.co.uk/transversal-skills-what-are-they-and-why-are-they-so-important/#:~:text=UNESCO%20defines%20transversal%20skills%20as%3A%20%20Skills%20that%20are,situations%20and%20work%20settings%20%28for%20example%2C%20organizational%20skills%29](https://www.skillsandeducationgroup.co.uk/transversal-skills-what-are-they-and-why-are-they-so-important/#:~:text=UNESCO%20defines%20transversal%20skills%20as%3A%20%20Skills%20that%20are,situations%20and%20work%20settings%20%28for%20example%2C%20organizational%20skills%29;); <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577> [dostęp: 15.09.2020]
- 38) Zadania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, <https://kwalifikacje.edu.pl/sektorowe-rady-ds-kompetencji-w-sluzbie-zintegrowanemu-systemowi-kwalifikacji/> [dostęp: 20.02.2023]
- 39) ZALECENIE RADY z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych
- 40) Wpływ pandemii covid-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy, https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-ryнку-pracy/#_ftn1, [dostęp: 03.11.2022]



**Narodowe Centrum
Badań i Rozwoju**

ul. Chmielna 69,
00-801 Warszawa
Polska

ncbr.gov.pl
sekretariat@ncbr.gov.pl
+48 22 39 07 170