

Wykonawca:
ECORYS Polska Sp. z o.o.
Evalu Sp. z o.o.

Warszawa, 2024 r.

**„Ocena jakości i efektów realizacji
Osi priorytetowej III PO WER –
Szkolnictwo wyższe dla gospodarki
i rozwoju, w tym badanie zmian
w zakresie zarządzania procesem
kształcenia dzięki wsparciu z EFS”**

Raport końcowy

Spis treści

Streszczenie wykonawcze _____	4
Wprowadzenie _____	14
1. Wyniki badania _____	17
1.1. Cel główny i cele szczegółowe III OP PO WER zostały osiągnięte _____	17
1.2. Czynniki wpływające na efekty III Osi PO WER – identyfikacja barier i dobrych praktyk _____	35
1.3. Szeroki wachlarz efektów interwencji – dla pracowników, studentów, uczelni _____	53
1.4. Interwencja przyczyniła się do poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i jego dopasowania do rynku pracy _____	58
1.5. Interwencja pozytywnie wpłynęła na kompetencje dydaktyczne i zarządcze kadr uczelni, zmieniła sposób diagnozowania potrzeb i doskonalenia kompetencji pracowników _____	70
1.6. Interwencja przyczyniła się do transformacji uczelni w organizacje lepiej zarządzane _____	83
Załącznik 1 – Tabela wniosków i rekomendacji _____	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Załącznik 2 – Spis tabel, schematów, wykresów _____	98

Spis skrótów

III OP PO WER / PO WER 2014-2020	III Oś priorytetowa „Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju” PO WER
ADZ / Desk research	Analiza danych zastanych
AI	Sztuczna inteligencja (ang. Artificial intelligence)
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
IDI/TDI	Indywidualny wywiad pogłębiony bezpośredni i/lub telefoniczny (ang. Individual in Depth Interview/ IDI; Telephone In-Depth Interview/ TDI)
FGI	Zogniskowany wywiad grupowy (ang. Focus Group Interview/ FGI)
IP	Instytucja Pośrednicząca dla Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Funkcję IP dla Osi III PO WER pełni NCBR Instytucja Pośrednicząca dla Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021-2027. Funkcję w zakresie priorytetu I - Umiejętności oraz III - Dostępność i usługi dla osób z niepełnosprawnościami pełni NCBR
IZ	Instytucja Zarządzająca Programem Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Departament Europejskiego Funduszu Społecznego
NAWA	Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej
NCBR	Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
MI	Ministerstwo Infrastruktury
MEiN	Ministerstwo Edukacji i Nauki (od 01.2024 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego)
MFiPR	Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej
OzN	Osoba z niepełnosprawnością
PO WER	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020
PRK	Programy Rozwoju Kompetencji
RIS	Regionalne Inteligentne Specjalizacje
SOPZ	Szczegółowy Opis Przedmiotu Zamówienia
SzN	Student z niepełnosprawnością
SZOOP	Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych PO WER
UE	Unia Europejska
Ustawa PSzW/Konstytucja dla Nauki	Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce Dz. U. 2018 poz. 1668 oraz Dz. U. z 2022 r.
WoD	Wniosek o dofinansowanie
ZPU	Zintegrowane Programy Uczelni

Streszczenie wykonawcze

Głównym celem badania była ocena skuteczności działań oraz jakości i trwałości efektów III Osi priorytetowej (OP) PO WER „Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju”. Zbadano poziom osiągnięcia celów III OP PO WER; zidentyfikowano bariery i dobre praktyki służące realizacji celów. Wskazano główne efekty wdrażanych działań. Oceniono: wpływ interwencji na poprawę jakości kształcenia oraz jego dopasowanie do rynku pracy; skuteczność, użyteczność, trwałość zmian organizacyjnych na uczelniach i w zakresie rozwoju kompetencji kadr uczelni; jak również w zakresie zarządzania procesem kształcenia.

Na potrzeby ewaluacji zastosowano szeroki wachlarz metod i technik badawczych obejmujący: analizę danych zastanych (w tym analizę ilościową osiągniętych wartości wskaźników w poszczególnych typach interwencji), wywiady pogłębione, zogniskowane wywiady grupowe oraz warsztat rekomendacyjny. W badaniu wzięli udział beneficjenci, instytucje zaangażowane we wdrażanie interwencji, pracodawcy.

Postęp finansowy

Na realizację III OP PO WER przeznaczono alokację w wysokości około 5 323,5 mln zł, w tym najwięcej na Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych (ok. 3 386,9 mln zł), a najmniej na wsparcie reorientacji zawodowej pracowników uczelni (Działanie 3.6 – ok. 23,2 mln zł).

Do połowy grudnia 2023 r. zakontraktowano 103,4% całkowitej alokacji. Poziom certyfikacji wydatków (w odniesieniu do kwoty dofinansowania) dla całej osi wyniósł niemal 83%. Wysoki poziom kontraktacji to w dużej mierze zasługa znaczącego zainteresowania beneficjentów większością form wsparcia przewidzianych w III OP. Największe zainteresowanie dotyczyło: programów wsparcia kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju; organizowania przez uczelnie we współpracy z przedsiębiorcami praktyk i staży; realizacji masowych (otwartych) kursów edukacyjnych online (e-learning) oraz szeroko ujętego wsparcia w obszarze dostępności uczelni. Z drugiej strony stwierdzono niski popyt na wsparcie dotyczące rozwoju kadr (czyli kształcenia na potrzeby danej branży i podnoszenia kompetencji studentów w tym zakresie) oraz rozwoju kompetencji dydaktycznych kadr uczelni.

Postęp rzeczowy

Według danych z początku stycznia 2024 r. osiągnięto niemal wszystkie kluczowe wskaźniki produktu i rezultatu przyjęte w III OP PO WER, za wyjątkiem wskaźników:

- Liczba absolwentów programów studiów doktoranckich dofinansowanych ze środków EFS. Wskaźnik nie zostanie osiągnięty przede wszystkim z powodu zmian w ustawie z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, które to wprowadziły przedłużenie terminu zakończenia studiów doktoranckich/ zakończenia przewodów doktorskich wszczętych na studiach doktoranckich. Termin wydłużono do końca grudnia 2024 r., tj. po okresie kwalifikowalności wydatków w Programie;
- Liczba centrów wiedzy o dostępności objętych wsparciem; Liczba centrów wiedzy o dostępności funkcjonujących po zakończeniu projektu.

W obu przypadkach wynika to z niedostatecznej liczby zawartych umów – w konkursie złożono co prawda 9 wniosków, ale do dofinansowania wybrano 4 projekty.

Wartości docelowe większości z kluczowych wskaźników na poziomie Programu zostały znacząco przekroczone. Pozytywnie przedstawia się także postęp rzeczowy na poziomie projektów – większość zakładanych wartości wskaźników kluczowych została już zrealizowana (lub przekroczona), w części przypadków trwa sprawozdawanie/ weryfikowanie końcowych wartości we wnioskach o płatność.

Realizacja celów III OP PO WER

Wszystkie cele interwencji zostały osiągnięte. Wskazuje na to zarówno wysoki poziom realizacji wskaźników kluczowych przyjętych w Programie, jak i skala zidentyfikowanych efektów jakościowych na poziomie każdego z celów szczegółowych. Interwencja odpowiedziała także na potrzeby zdiagnozowane na etapie programowania.

W największym stopniu zrealizowano cele dotyczące: podniesienia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym; podniesienia poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni oraz poprawy dostępności szkolnictwa wyższego dla osób ze szczególnymi potrzebami.

W najmniejszym stopniu zrealizowano cel dotyczący wsparcia adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni.

Czynniki wpływające na efekty III OP PO WER

Zidentyfikowano liczne czynniki wpływające na skuteczność i trwałość zrealizowanych projektów, zarówno te związane z przyjętym modelem i zakresem wsparcia, jak też z otoczeniem zewnętrznym uczelni i potencjałem beneficjentów. Główne czynniki **wzmacniające efekty projektów** to:

- powstanie trwałych struktur na uczelniach podejmujących systemowe działania na rzecz podnoszenia kompetencji kadr, innowacyjnych metod nauczania, zwiększania dostępności uczelni dla studentów ze szczególnymi potrzebami,
- odpowiednie diagnozy potrzeb studentów, kadry i pracodawców,
- stosowanie w projektach krótkich form wsparcia/ rozwoju kompetencji,
- kompleksowość wsparcia (w ramach projektów zintegrowanych),
- zaangażowanie w projekty pracodawców i partnerów społecznych.

Główne czynniki **osłabiające efekty projektów** to:

- brak ciągłości wsparcia uczelni między perspektywami finansowymi 2014-2020 i 2021-2027,
- pandemia COVID-19,
- brak możliwości wsparcia absolwentów (poza projektami w ramach III misji uczelni),
- narzucone niskie stawki wynagrodzenia osób merytorycznych w projektach,
- zmiany systemowe w obszarze studiów doktoranckich,
- niska motywacja kadry do podnoszenia kompetencji.

W około połowie uczelni można zidentyfikować potencjał do pojawienia się komplementarności między projektami III OP PO WER. W pozostałych przypadkach efekty projektów mogą mieć charakter jedynie punktowy – niemal co czwarta uczelnia będąca beneficjentem wsparcia zrealizowała tylko jeden projekt (z Działania 3.1 lub 3.5).

Projekty z III OP PO WER pełniły głównie funkcję uzupełniającą – pozwalały rozszerzyć działalność poza standardową ofertę edukacyjną uczelni (komplementarność terytorialna oraz tematyczna).

Jakość kształcenia

Wiedzę na temat zapotrzebowania na kompetencje uczelnie pozyskują najczęściej od studentów, pracowników uczelni oraz pracodawców. Dzięki wsparciu uczelnie wzbogaciły swoją ofertę edukacyjną np. wprowadziły nowe przedmioty. Z kolei studenci podnieśli kompetencje, które następnie wykorzystywali na rynku pracy. Studenci najbardziej cenili sobie te elementy projektów, które zakładały współpracę z pracodawcą np. staże, wizyty studyjne, zajęcia prowadzone przez praktyków. Część studentów znalazła zatrudnienie, także w trakcie studiów, u pracodawców organizujących staże w ramach projektów. Interwencja przyczyniła się także do poprawy wizerunku i wzrostu atrakcyjności polskich uczelni, zarówno w społecznościach lokalnych, jak i w grupie osób ze szczególnymi potrzebami oraz wśród studentów zagranicznych.

Dla uczelni szczególnie korzystne okazały się Zintegrowane Programy Uczelni (ZPU), które umożliwiły zarówno wsparcie kadry uczelni, jak i studentów. W ramach ZPU możliwe było m.in. realizowanie projektów skierowanych na wzrost dostępności szkolnictwa wyższego, co cieszyło się dużym zainteresowaniem uczelni. Dzięki ZPU wsparcie uczelni było kompleksowe.

Rozwój relacji uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym – współpraca z pracodawcami

Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym umożliwiła studentom i absolwentom nabycie umiejętności praktycznych i zdobycie doświadczenia zawodowego jeszcze na etapie nauki. Dobrą praktyką jest funkcjonowanie na uczelniach ciała doradczego, w skład którego wchodzi przedstawiciele uczelni oraz pracodawcy z różnych branż zbliżonych do profilu kształcenia uczelni. Istotne są rzeczywiste wyniki tej współpracy mające realny wpływ na powstawanie podstawy programowej w danym obszarze tematycznym.

Zaletą współpracy z przedsiębiorcami są efekty prac doktorskich powstałych pod okiem praktyków. Są one często produktem/rozwiązaniem gotowym do wykorzystania u danego przedsiębiorcy. Efekty takie są ponadto pożądane i oczekiwane. Doktoranci mają zatem przekonanie o istotności i przydatności prowadzonych przez siebie prac. Negatywnym efektem współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym są przypadki przerywania lub nie kończenia doktoratów. Powodem tego jest odchodzenie doktorantów do firm, w których realizowali staże.

Kompetencje kadr uczelni

Interwencja przyczyniła się do tworzenia na uczelniach systemowych rozwiązań w zakresie rozwoju kompetencji kadr uczelni. Projekty ukierunkowane na doskonalenie kompetencji pracowników uczelni miały zasadnicze znaczenie w podnoszeniu wiedzy i umiejętności w obszarze dydaktyki i zarządzania na uczelniach. Okazały się kluczowym elementem zestawu narzędzi, z jakich uczelnie korzystały by doskonalić umiejętności kadry i uzupełniać luki kompetencyjne. W dużej mierze wiązało się to z możliwościami finansowymi uczelni. Bez środków zewnętrznych działania o porównywalnym zakresie oraz skali, jaka miała miejsce w dofinansowanych projektach, nie byłyby realizowane przez uczelnie. Zmiany wywołane interwencją są trwałe.

Zarządzanie procesem kształcenia

Interwencja przyczyniła się do realizacji na uczelniach 611 procesów zmian w zakresie zarządzania kształceniem. W wyniku przeprowadzonego badania w obszarze zarządzania kształceniem zidentyfikowano 5 głównych efektów o trwałym charakterze:

- decentralizacja, rozumiana jako wzmocnienie zdolności uczelni do identyfikacji kluczowych procesów oraz optymalizacji struktury organizacyjnej;
- profesjonalizacja, oznaczająca większą standaryzację działań i podejmowanie decyzji dotyczących kształcenia w oparciu o dowody (wyniki badań);
- wzrost responsywności, rozumiany jako większa otwartość na potrzeby interesariuszy;
- cyfryzacja procesów administracyjnych, zarządczych i kontrolnych;
- konsolidacja uczelni.

Rekomendacje

Rekomenduje się aby w kolejnych naborach wniosków:

- w ramach działań uświadamiających w Działaniu 03.01 FERS uwzględnić ukierunkowane na doskonalenie kompetencji w zakresie pracy ze studentami o szczególnych potrzebach edukacyjnych;
- zachęcać wnioskodawców do prowadzenia diagnozy potrzeb jak najszerzej grupy studentów (nie tylko z orzeczeniami o niepełnosprawności);
- kontynuować podejście wedle którego działania projektowe będą prowadzone na kierunkach studiów kształcących na potrzeby określonych branż kluczowych dla rozwoju gospodarki;
- utrzymać kryterium premiujące projekty dotyczące kształcenia na kierunkach istotnych z punktu widzenia Regionalnych Inteligentnych Specjalizacji (RIS);
- utrzymać otwarty katalog form wsparcia;
- jako przykład realizacji działania służącego ograniczeniu zjawiska przedwczesnego kończenia nauki wskazać wsparcie psychologiczne;
- w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji”:
 - do katalogu zagadnień podejmowanych w programach kształcenia dodać wykorzystanie technologii kognitywnych,
 - utrzymać obowiązek: (a) łączenia działań skierowanych na rozwój kompetencji studentów z rozwojem kompetencji kadry dydaktycznej uczelni, (b) współpracy z pracodawcami, (c) modyfikowania programów kształcenia i zapewnienia w kształceniu elementów praktycznych,
 - kontynuować działania wspierające rozwój kompetencji cyfrowych kadr uczelni, niezbędnych do optymalizacji i zwiększania efektywności procesów zarządczych.

Executive summary

Financial progress

The implementation of priority axis III of the Knowledge Education Development Programme (KEDP) has been allocated an allocation of approximately PLN 5 323.5 million, with the largest amount for Measure 3.5 Comprehensive university programmes (approximately PLN 3 386.9 million) and the smallest for support for professional reorientation of university staff (Measure 3.6 - approximately PLN 23.2 million).

By mid-December 2023, 103.4% of the total allocation had been contracted. The level of expenditure certification (in relation to the amount of co-financing) for the entire axis was almost 83%. The high level of contracting is largely due to the significant interest of beneficiaries in most forms of support provided for under priority axis III. The greatest interest related to: competence support programmes in areas of key importance for the economy and the country's development; organisation of internships and apprenticeships by universities in cooperation with entrepreneurs; implementation of mass (open) educational courses online and broadly defined support in the area of university accessibility. On the other hand, a low demand for support in the area of human resources development (i.e. education for the needs of a given industry and improvement of students' competences in this area) and development of didactic competences of university staff was found.

Material progress

As of the beginning of January 2024, almost all key output and result indicators adopted in priority axis III of the KEDP have been achieved, with the exception of the indicators:

- Number of graduates of doctoral programmes co-financed from ESF funds. The indicator will not be achieved mainly due to changes in the Act of 3 July 2018. Provisions introducing the Act - Law on higher education and science, which introduced an extension of the deadline for completion of doctoral studies/completion of doctoral dissertations initiated in doctoral studies. The deadline was extended to the end of December 2024, i.e. after the period of expenditure eligibility in the Programme;
- Number of accessibility knowledge centres supported; Number of accessibility knowledge centres in operation after project completion. In both cases, this is due to an insufficient number of agreements concluded - although 9 applications were submitted in the competition, 4 projects were selected for co-financing.

The target values of most of the key indicators at Programme level were significantly exceeded. The material progress at the level of projects is also positive - most of the assumed values of key indicators have already been realised (or exceeded), in some cases the reporting/verification of final values in the applications for payment is in progress.

Achievement of objectives of priority axis III of the KEDP

All the intervention objectives have been achieved. This is indicated both by the high level of implementation of the key indicators adopted in the Programme and the scale of the identified qualitative effects at the level of each of the specific objectives. The intervention also responded to the needs diagnosed at the programming stage.

To the greatest extent the objectives concerning: enhancing competences of people participating in education at the tertiary level; increasing the level of internationalisation of Polish HEIs and improving accessibility of tertiary education for people with special needs were realised.

The objective concerning support for adaptation (professional reorientation) of university staff undergoing restructuring processes resulting from the consolidation of universities was implemented to the least extent.

Factors influencing the effects of priority axis III of the KEDP

Numerous factors influencing the effectiveness and sustainability of the implemented projects were identified, both those related to the adopted model and scope of support, as well as to the external environment of universities and the potential of beneficiaries. The main factors strengthening the effects of the projects are:

- establishment of permanent structures at HEIs undertaking systemic activities for increasing competences of staff, innovative teaching methods, increasing accessibility of HEIs for students with special needs,
- appropriate diagnosis of the needs of students, staff and employers,
- use of short forms of support/competence development in projects,
- comprehensiveness of support (within integrated projects),
- involvement of employers and social partners in projects.

The main factors weakening the effects of projects are:

- lack of continuity of university support between the 2014-2020 and 2021-2027 financial perspectives,
- COVID-19 pandemic,
- lack of alumni support opportunities (except for projects within the university's 3rd mission),
- imposed low rates of remuneration for substantive persons in projects,
- system changes in the area of doctoral studies,
- low motivation of staff to improve their competences.

In about half of the HEIs, the potential for the emergence of complementarity between projects of priority axis III of the KEDP can be identified. In the remaining cases, the effects of the projects can only be of a punctual nature - almost every fourth university which was a beneficiary of support implemented only one project (from Measure 3.1 or 3.5).

Projects from priority axis III of the KEDP performed mainly a complementary function - they allowed to extend activities beyond the standard educational offer of HEIs (territorial and thematic complementarity).

Quality of education

Universities most often obtain knowledge about the demand for competencies from students, university staff and employers. Thanks to the support, the universities enriched their educational offer, e.g., by introducing new subjects. In turn, students improved their competencies, using them in the labour market. Students most valued those elements of the projects that involved cooperation with employers, e.g., internships, study visits, and classes conducted by practitioners. Some students also found employment during their studies, with employers organising internships as part of the projects. The intervention also contributed to improving the image and increasing the attractiveness of Polish HEIs, both in local communities and among people with special needs and international students.

The Integrated University Programmes (IUPs) proved to be particularly beneficial for higher education institutions, as they supported both university staff and students. Within the framework of IUPs, it was possible, among other things, to implement projects to increase the accessibility of higher education, which was of great interest to universities. Thanks to IUPs programmes, the support of the university was comprehensive.

Development of the university's relations with the socio-economic environment - cooperation with employers

The university's cooperation with the socio-economic environment has enabled students and graduates to acquire practical skills and work experience while still in education. It is good practice for universities to have an advisory body comprising representatives of the university and employers from various industries similar to the university's educational profile.

What is important is that the results of this cooperation have a real impact on the development of the core curriculum in a given subject area.

An advantage of cooperation with entrepreneurs is the results of doctoral theses created under the guidance of practitioners. They are often a product/solution ready to be used by a given entrepreneur. Such effects are furthermore desirable and expected. Doctoral students are therefore convinced of the relevance and usefulness of their work. A negative effect of cooperation with the socio-economic environment is that doctorates are interrupted or not completed. The reason for this is the departure of doctoral students to the companies where they carried out their internships.

Competencies of University Staff

The intervention contributed to creating systemic solutions at universities to develop the competencies of university staff. Projects aimed at improving the competencies of university staff were crucial in enhancing knowledge and skills in the field of teaching and management at universities. They proved to be a vital element of the toolkit that universities used to improve the skills of their staff and close competence gaps. To a large extent, this was linked to the financial capacity of the HEIs. Without external funding, activities of comparable scope and scale to those in the funded projects would not have been implemented by HEIs. The changes brought about by the intervention are sustainable.

Management of the learning process

The intervention contributed to implementing 611 learning management change processes at universities. As a result of the survey conducted in the area of education management, five main effects of a sustainable nature were identified:

- decentralisation, understood as the strengthening of the university's ability to identify key processes and optimise the organisational structure;
- professionalisation, understood as a greater standardisation of activities and evidence-based decision-making in education (research results);
- increased responsiveness, understood as greater openness to the needs of stakeholders;
- digitisation of administrative, management and control processes;
- consolidation of universities.

Recommendations

It is recommended that in future calls for proposals:

- include as part of the awareness-raising activities in Measure 03.01 FERS those aimed at improving competencies in working with students with special educational needs;
- encourage applicants to carry out a diagnosis of the needs of the widest possible group of students (not only those with a disability certificate);
- continue the approach according to which project activities will be carried out at faculties educating for the needs of specific industries of crucial importance for the development of the economy;
- maintain the criterion awarding projects on fields of study relevant to Regional Smart Specialisations (RIS);
- maintain an open catalogue of forms of support;
- indicate psychological support as an example of implementation of a measure aimed at reducing early school leaving;
- under the project type "Adaptation of the offer of the entities of the higher education system to the needs of the development of the economy and the green and digital transformation":
 - add the use of cognitive technologies to the catalogue of issues addressed in educational programmes,
 - maintain the obligation to (a) combine activities aimed at the development of students' competencies with the development of competencies of the university teaching staff, (b) cooperation with employers, (c) modify educational programmes and ensure practical elements in education,
 - continue to support the development of the digital competences of the university's staff necessary to optimise and increase the efficiency of management processes.

„Ocena jakości i efektów realizacji Osi priorytetowej III PO WER – Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, w tym badanie zmian w zakresie zarządzania procesem kształcenia dzięki wsparciu z EFS”

Poziom realizacji celów

Cele Programu zostały osiągnięte

W największym stopniu zrealizowano cele dotyczące:

- podniesienia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym
- podniesienia poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni
- poprawy dostępności szkolnictwa wyższego dla osób ze szczególnymi potrzebami



Postęp rzeczowy

Wysoki poziom realizacji wskaźników produktu i rezultatu

Cel 1. Podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa

475 406 osób podniosło kompetencje

76,4% absolwentów uczelni podjęło zatrudnienie w ciągu 12 m-cy od zakończenia kształcenia (pomiar wartości wskaźnika w latach 2021-2022)



Cel 2. Zwiększenie jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich

4 618 osób podjęło kształcenie w ramach studiów doktoranckich

25,4% uczących się uzyskało tytuł doktora



Cel 4. Wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego

32 471 pracowników uczelni podniosło kompetencje zarządcze

39 044 pracowników uczelni podniosło kompetencje dydaktyczne



Cel 3. Poprawa dostępności międzynarodowych programów kształcenia dla osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym z Polski oraz dla cudzoziemców

6 541 osób ukończyło międzynarodowe programy kształcenia

9 438 osób ukończyło kształcenie w ramach wymiany akademickiej

9 978 osób podniosło kompetencje dot. zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia

144 zagraniczne akredytacje uzyskane przez podstawowe jednostki organizacyjne uczelni



Cel 5. Wsparcie adaptacji pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni

100 osób podjęło nową lub kontynuuje dotychczasową pracę

7 utworzonych związków międzyuczelnianych / zrealizowanych procesów konsolidacji uczelni



Cel 6. Poprawa dostępności szkolnictwa wyższego

110 uczelni wdrożyło rozwiązania zapewniające większą dostępność

45 uruchomionych programów kształcenia, z uwzględnieniem modułu projektowania uniwersalnego

22 080 pracowników uczelni podniosło kompetencje w zakresie edukacji włączającej

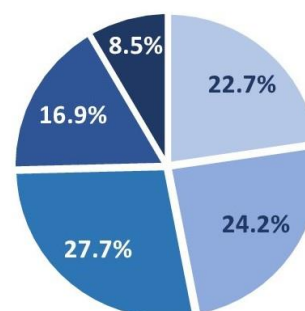


Komplementarność

Struktura beneficjentów III OP PO WER (uczelni) wg liczby zrealizowanych projektów

27,7% uczelni zrealizowało 4-9 projektów
8,5% - 20 i więcej projektów

- 1 projekt
- 2-3 projekty
- 4-9 projektów
- 10-19 projektów
- 20 projektów i więcej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (n=160 uczelni).



Główne kategorie efektów

Efekty dla pracowników uczelni	Efekty dla studentów	Efekty dla uczelni
Wzrost aktywności edukacyjnej i zawodowej	Zdobycie doświadczenia zawodowego	Zmiany w zakresie zarządzania strategicznego
	Efektywne poruszanie się po rynku pracy, krótszy czas zdobycia pierwszej pracy - pozyskanie pracy zgodnej z zainteresowaniami zawodowymi i kierunkiem kształcenia	Ucyfrowienie głównych procesów
	Wzrost aktywności zawodowej i podejmowanie pełnowymiarowej pracy w trakcie studiów	Podniesienie poziomu umiędzynarodowienia
	Wzrost kompetencji	Rozwój współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym
Zdobycie dodatkowych kwalifikacji - uzyskanie certyfikatów, uprawnień, licencji		Poprawa wizerunku uczelni, wzrost atrakcyjności i konkurencyjności
	Wzrost inkluzywności uczelni - większa dostępność uczelni dla niestandardowych grup odbiorców	
	Wzrost jakości procesu kształcenia	
	Lepsza integracja środowiska uczelni	

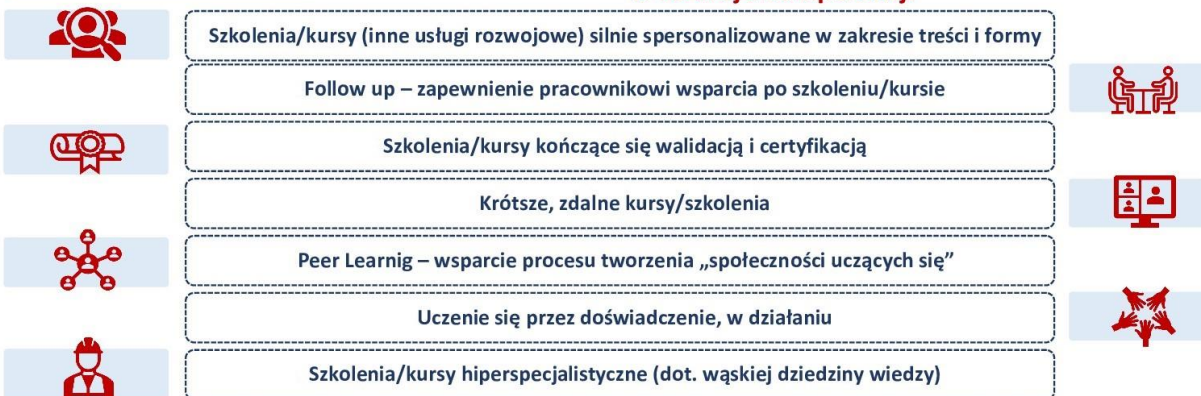
Jakość kształcenia

4 skuteczne mechanizmy i rodzaje wsparcia uczelni i studentów



Kompetencje kadr

7 skutecznych mechanizmów wspierania kadr uczelni w rozwoju kompetencji



Rekomendacje

Należy wdrożyć działania:

- w katalogu działań uwzględnić dotyczące: doskonalenia kompetencji w zakresie pracy ze studentami o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz diagnozy potrzeb jak najszerzej grupy studentów;
- kontynuować działania na kierunkach kształcących na potrzeby branż kluczowych dla gospodarki oraz istotnych z punktu widzenia Regionalnych Inteligentnych Specjalizacji;
- utrzymać otwarty katalog form wsparcia oraz obowiązek: łączenia działań dot. rozwoju kompetencji studentów z rozwojem kompetencji kadry uczelni, współpracy z pracodawcami, modyfikowania programów kształcenia i zapewnienia w kształceniu elementów praktycznych;
- kontynuować działania wspierające rozwój kompetencji kadry uczelni w zakresie zwiększania efektywności procesów zarządczych.

Wprowadzenie

Kontekst badania – krótka charakterystyka ewaluowanej interwencji

Interwencja wdrażana w ramach III OP PO WER była odpowiedzią na potrzeby i wyzwania polityki państwa w sektorze szkolnictwa wyższego. **Priorytet inwestycyjny dotyczący poprawy jakości, skuteczności i dostępności szkolnictwa wyższego został uznany** - podobnie jak priorytet dotyczący trwałej integracji z rynkiem pracy osób młodych bez pracy - **za przyczyniający się w największym stopniu do realizacji Zaleceń Rady w sprawie Krajowego Programu Reform Polski**.¹

Projekty wdrażane w ramach III OP PO WER miały przyczyniać się do realizacji sześciu celów szczegółowych (schemat 1) i odpowiadać na diagnozowane na etapie programowania potrzeby i problemy szkolnictwa wyższego:

- **Nieadekwatność kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy.**

Niska aktywność uczelni w zakresie współpracy z pracodawcami, w konsekwencji niewystarczające oddziaływanie pracodawców na kształcenie (na programy nauczania), niski poziom upracticznienia kształcenia, deficyt informacji w zakresie potrzeb przedsiębiorstw dotyczących kompetencji i kwalifikacji, słabość prozatrudnieniowej roli uczelni w gospodarce.²

- **Niska jakość usług edukacyjnych.**

Konieczność doskonalenia kompetencji dydaktycznych kadr uczelni³, co przede wszystkim było związane ze spadkiem liczby potencjalnych studentów (również w wyniku niekorzystnych tendencji demograficznych), oraz z rosnącymi oczekiwaniami szybkiego zwrotu z inwestycji w edukację (kwalifikacje nabyte na uczelniach mają stanowić źródło przewag konkurencyjnych w ubieganiu się o pracę i w utrzymaniu zatrudnienia).

- **Niski poziom umiędzynarodowienia polskich uczelni.**

Był związany z ograniczonymi możliwościami uczelni w zakresie: (a) przyciągania zagranicznych studentów i wysoko wykwalifikowanej kadry naukowej, (b) uczestnictwa w międzynarodowych konsorcjach dydaktycznych i przedsięwzięciach edukacyjnych, (c) umiędzynarodowienia prowadzonych badań naukowych, w tym funkcjonowania w międzynarodowych zespołach i programach badawczych, (d) angażowania się w procesy dydaktyczne na zagranicznych uczelniach, (e) wspierania mobilności studentów. Konieczna była poprawa pozycji polskich uczelni w rankingach międzynarodowych⁴.

¹ Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 PO WER 2014-2020, 8.12.2022.

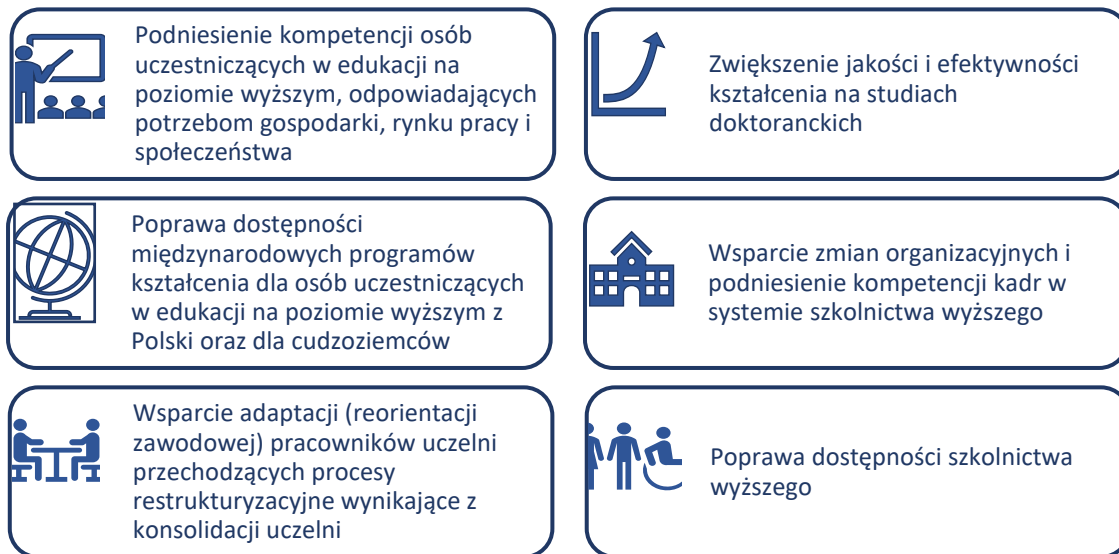
² M.in. Raport końcowy z badania ewaluacyjnego „Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy”, Agrotec, 2014 r.

³ Np. Ciechanowska D., Akademiczne kształcenie pokolenia Y w perspektywie zmian w dydaktyce szkoły wyższej, 2014

⁴ M.in. Raport z badania „Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju”, Ecorys, 2020; oraz MNiSW, Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, Warszawa 2014.

- **Niski odsetek studentów studiów doktoranckich uzyskujących stopień naukowy doktora.**⁵
- **Niskoefektywne procesy zarządzania strategicznego na uczelniach**, w tym konieczność rozwoju kompetencji zarządczych u kadry zarządzającej i administracyjnej uczelni⁶.

Schemat 1. Cele szczegółowe III OP PO WER



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Szczegółowego Opisu Osi Priorytetowych PO WER 2014-2020, Wersja 31, 11.10.2023 r.

W ramach III OP PO WER wyżej wskazane cele były realizowane w ramach sześciu działań:

- 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym,
- 3.2 Studia doktoranckie,
- 3.3 Umiejędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego,
- 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego,
- 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych,
- 3.6 Wsparcie reorientacji zawodowej pracowników uczelni.

Ponad 80% alokacji III OP PO WER dotyczyło przedsięwzięć/projektów realizowanych w ramach dwóch działań: 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, oraz 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych.

W poszczególnych Działaniach stosowano konkursowy i pozakonkursowy tryb wyboru projektów:

- Łącznie w latach 2015-2023 w ramach III OP PO WER przeprowadzono 36⁷ konkursów, w których dofinansowano 2031 projekty o łącznej wartości 5,1 mld zł.
- W ramach trybu pozakonkursowego zgodnie z zapisami Umowy Partnerstwa oraz dokumentacją Programu wsparto 22 projekty o strategicznym znaczeniu dla społeczno-gospodarczego rozwoju Polski. łączna wartość projektów pozakonkursowych to nieco ponad 0,5 mld zł⁸.

⁵ M.in. Górniak J., red., Diagnostyka szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III, FRP, KRASP, Warszawa 2015

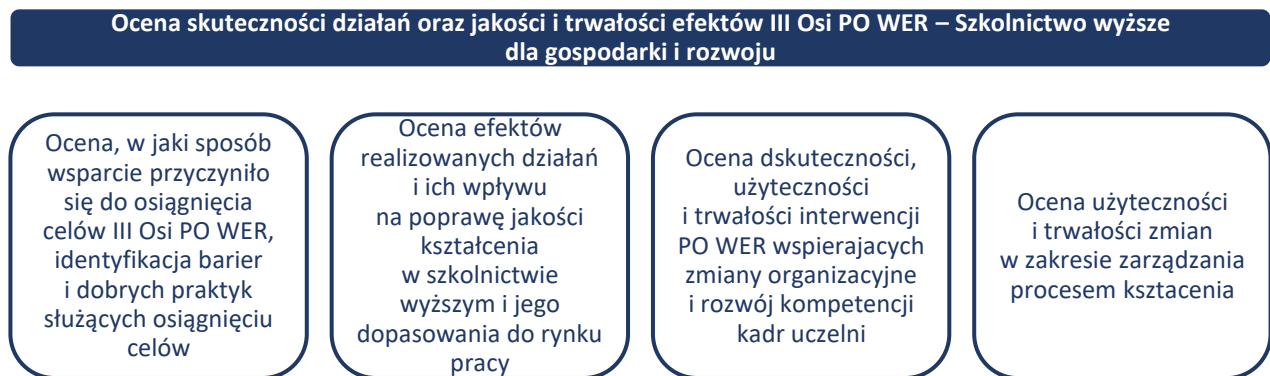
⁶ Tamże

⁷ Wg stanu na koniec grudnia 2023 r.

⁸ Tamże

Cele i zakres badania, zastosowane metody badawcze i źródła danych

Schemat 2. Cele badania ewaluacyjnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie SOPZ.

Schemat 3. Zakres podmiotowy i przedmiotowy badania

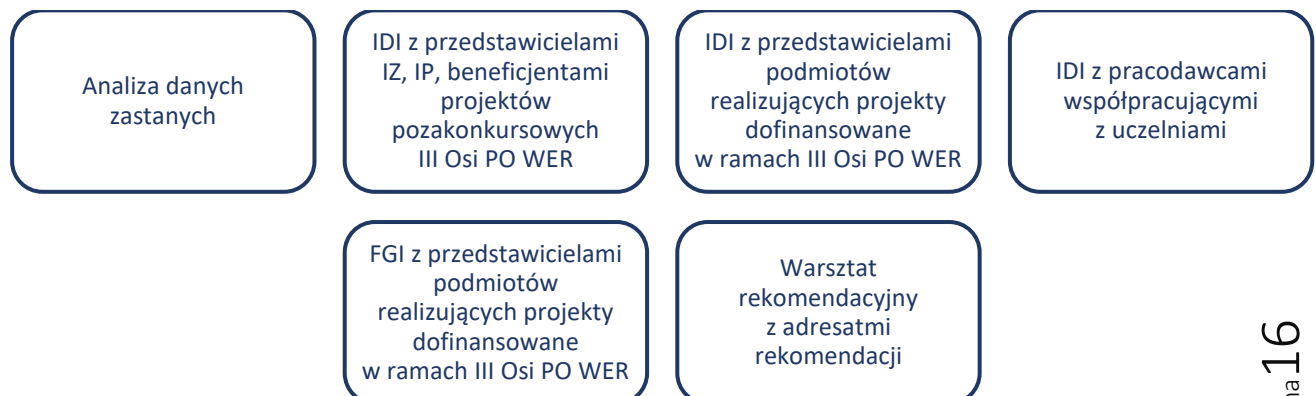
Zakres przedmiotowy	Zakres podmiotowy
<p>Ocena:</p> <ul style="list-style-type: none"> postępów i efektów realizacji III OP PO WER w jaki sposób wsparcie przyczyniło się do osiągnięcia celów III OP PO WER wpływu realizowanych działań w poszczególnych typach operacji na: zwiększenie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i jego dopasowania do rynku pracy, wzrost umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego skuteczności, użyteczności i trwałości interwencji wspierających zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni zmian i ich trwałości, jakie zachodzą w zakresie narzędzi udostępniania informacji i danych o szkolnictwie wyższym 	<ul style="list-style-type: none"> Beneficjenci, zgłoszone i realizowane przez nich projekty Instytucje/podmioty zaangażowane we wdrażanie interwencji Pracodawcy (Pośrednio) Ostateczni odbiorcy wsparcia

Źródło: opracowanie własne na podstawie SOPZ.

Metody i techniki badawcze zastosowane w badaniu

W ramach ewaluacji zastosowano szereg metod, technik badawczych i analitycznych o charakterze jakościowym ze znaczącą rolą badania danych zastanych.

Schemat 4. Metody i techniki badawcze zastosowane w badaniu



Źródło: opracowanie własne na podstawie SOPZ i Raportu metodologicznego.

1. Wyniki badania

1.1. Cel główny i cele szczegółowe III OP PO WER zostały osiągnięte

Kluczowe wnioski:

- Według stanu na 14 grudnia 2023 r. **zakontraktowano 103,4% alokacji III OP PO WER**. Poziom certyfikacji wydatków, w stosunku do kontraktacji (kwoty dofinansowania), wyniósł niemal 83%.
- **Najwyższy poziom certyfikacji** (w ujęciu kwotowym) odnotowano w **Działaniu 3.5** Kompleksowe programy szkół wyższych, a **najniższy w Działaniu 3.6** Wsparcie reorientacji zawodowej pracowników uczelni.
- **Największe zainteresowanie ze strony aplikujących** dotyczyło:
 - programów wsparcia kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju;
 - organizowania przez uczelnie we współpracy z przedsiębiorcami praktyk i staży;
 - realizacji kursów edukacyjnych w formie e-learningu oraz szeroko ujętego wsparcia w obszarze dostępności uczelni.
- **Najmniejsze zainteresowanie** dotyczyło wsparcia:
 - rozwoju kadr na potrzeby wybranych branż (czyli kształcenia na potrzeby danej branży i podnoszenia kompetencji studentów w tym zakresie);
 - kompetencji kadr dydaktycznych uczelni.
- **Niemal wszystkie kluczowe wskaźniki produktu i rezultatu przyjęte w III OP zostały osiągnięte, a nawet znacząco przekroczone.** Wyjątkiem są wskaźniki: Liczba absolwentów programów studiów doktoranckich dofinansowanych ze środków EFS, Liczba centrów wiedzy o dostępności objętych wsparciem, Liczba centrów wiedzy o dostępności funkcjonujących po zakończeniu projektu.
- **Osiągnięto cel główny i cele szczegółowe III OP PO WER.**
- **W największym stopniu osiągnięto cele** dotyczące:
 - podniesienia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym;
 - podniesienia poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni;
 - poprawy dostępności szkolnictwa wyższego dla osób ze szczególnymi potrzebami.
- **W najmniejszym stopniu osiągnięto cel** dotyczący wsparcia adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni.

Zaawansowany postęp finansowy oraz duże zainteresowanie przewidzianymi formami wsparcia

W tym rozdziale przedstawiono dane na temat poziomu kontraktacji i certyfikacji alokacji w podziale na Działania III OP PO WER oraz informacje dotyczące popytu na różne formy wsparcia przewidziane w ramach tych Działań. Według stanu na 14 grudnia 2023 r. poziom kontraktacji całkowitej alokacji przewidzianej w III OP wyniósł 103,4%, a poziom certyfikacji wydatków w stosunku do kontraktacji (kwoty dofinansowania) 82,9%⁹.

⁹ Wysokość alokacji: 5 323 488 160,67 zł, kwota alokacji w euro z SZOOP PO WER, wersja 31, październik 2023r. Alokacja przeliczona wg kursu z 29.12.2023r.: 1 euro = 4,2873 zł.

Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym

W ramach Działania 3.1 założono alokację na poziomie 1 335,7 mln zł. Wg stanu na 14.12.2023 r. zakontraktowano 97,7% tej kwoty (przede wszystkim w ramach projektów konkursowych), a certyfikacji poddano 85,6% kwoty dofinansowania - poziom certyfikacji był porównywalny w trybie konkursowym i pozakonkursowym.

Tabela 1. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.1 PO WER

	Kontraktacja (zł)	Certyfikacja (zł)	Poziom certyfikacji
Ogółem	1 305 479 346,37	1 117 386 572,13	85,6%
Tryb konkursowy	1 136 431 497,65	971 121 629,25	85,5%
Tryb pozakonkursowy	169 047 848,72	146 264 942,88	86,5%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (14.12.2023r.).

Pozytywnie należy ocenić wysoki poziom certyfikacji wydatków - zważywszy na bardzo duże rozdrobnienie wdrażania tego Działania, w tym dużą liczbę (z)realizowanych projektów w trybie konkursowym¹⁰. W przypadku projektów pozakonkursowych najniższy poziom certyfikacji dotyczył projektu pn. „Praktyki morskie dla studentów uczelni morskich” (1,6%).

Wysoki poziom kontraktacji to w dużej mierze wynik popytu na zdecydowaną większość form wsparcia, jakie przewidziano w Działaniu – co przedstawia Tabela 12 (załącznik 2 do raportu)¹¹.

Największy popyt (mierzony liczbą złożonych wniosków) wystąpił w obszarze:

- programów wsparcia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju;
- organizowania przez uczelnie we współpracy z przedsiębiorcami praktyk i staży;
- opracowywania przez uczelnie nowych programów kształcenia;
- działań nastawionych na realizowanie przez uczelnie (z partnerami) trzeciej misji.

Biorąc zaś pod uwagę **stosunek wartości dofinansowania złożonych WoD do budżetów naborów** widać, że **największy popyt dotyczył** przede wszystkim:

- pierwszych konkursów (z 2015 roku) dotyczących: programów rozwoju kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju; organizowania praktyk i staży; wspierania świadczenia wysokiej jakości usług przez Akademickie Biura Karier wspomagające studentów;
- konkursów z kolejnych lat i obejmujących wsparcie: rozwoju oferty uczelni w zakresie trzeciej misji skierowanej do młodzieży czy realizacji kursów edukacyjnych w formie e-learningu.

Najmniejszym popytem ze strony uczelni cieszyły się konkursy nastawione na wsparcie dotyczące rozwoju kadr, czyli kształcenia na potrzeby danej branży (sektora usług dla biznesu, przemysłu motoryzacyjnego) i podnoszenia kompetencji studentów w tym zakresie. W przypadku tych konkursów założono wsparcie uczelni spoza największych miast w kraju.

¹⁰ Według stanu na 3.12.2023r. liczba projektów (bez rozwiązanych UoD) wynosiła 1183.

¹¹ W której znajdują się dane nt. liczby i wartości dofinansowania złożonych WoD w poszczególnych naborach oraz relacji tej wartości dofinansowania do wysokości budżetu, jaki był przeznaczony na każdy z naborów.

W ocenie uczestników wywiadów, wstępne zainteresowanie konkursami było dość duże, jednak finalnie liczba i wartość składanych wniosków okazała się dużo niższa od założeń.

Relatywnie niskie zainteresowanie dotyczyło także konkursu nastawionego na opracowanie i wdrożenie programów kształcenia nauczycieli na kierunkach realizujących specjalność nauczycielską. W ramach konkursu miały być wdrażane modele wypracowane w projekcie pozakonkursowym pn. „Opracowanie modelowych programów kształcenia nauczycieli” dotyczące zarówno nauczycieli tablicowych¹², jak i nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W praktyce realizacja projektu trwała dość długo. W międzyczasie doszło też do nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, która zmieniła sposób kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (zmiana z systemu bolońskiego na 5-letni system studiów magisterskich). W efekcie wnioskodawcy nie mieli możliwości wdrożenia tych modułów w swoich projektach na nowych zasadach.

Działanie 3.2 Studia doktoranckie

Wysokość alokacji na to Działanie wynosiła około 174,6 mln zł. Wg stanu na 14.12.2023r. zakontraktowano 98,0% tej kwoty (przede wszystkim w projektach konkursowych), a certyfikacja (w odniesieniu do kwoty dofinansowania) była na poziomie 88,5%. Warto zaznaczyć, że w przypadku projektu pozakonkursowego wskazywany poziom certyfikacji nie ulegnie już zmianie – projekt został bowiem zakończony i rozliczony kilka lat temu.

Tabela 2. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.2 PO WER

	Kontraktacja (zł)	Certyfikacja (zł)	Poziom certyfikacji
Ogółem	171 074 300,60	151 353 266,92	88,5%
Tryb konkursowy	170 080 025,60	150 638 789,34	88,6%
Tryb pozakonkursowy	994 275,00	714 477,58	71,9%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (14.12.2023r.).

W ramach Działania przeprowadzono dwa konkursy¹³. Zgodnie z założeniem, **programy studiów doktoranckich realizowane w projektach musiały być opracowane w oparciu o programy wypracowane w zrealizowanym przez MNiSW projekcie pozakonkursowym** pn. „Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach”. Nie stwierdzono, by czynnik ten miał ograniczający wpływ na poziom aplikowania. Przeprowadzone badania wskazują, że **założenia konkursów, w tym formy wsparcia, były odpowiednie do potrzeb beneficjentów i zachęcały do aplikowania. Potwierdzają to również** dane nt. zjawiska popytu w Tabela 13 (załącznik 2).

Wsparciem w projektach objęto tworzenie i realizację wysokiej jakości:

- interdyscyplinarnych programów doktoranckich o zasięgu krajowym lub międzynarodowym;
- międzynarodowych programów studiów doktoranckich, przez podstawowe jednostki organizacyjne uczelni wspólnie z innymi jednostkami naukowymi;
- programów studiów doktoranckich, kluczowych dla gospodarki i społeczeństwa, wspierających innowacyjność kraju i zapewniających możliwość transferu/komercjalizacji rezultatów studiów doktoranckich.

¹² Nauczyciel, który musi przygotować lekcje, sprawdzić prace domowe, czy dopełnić obowiązków sprawozdawczych.

¹³ Według stanu na 3.12.2023r., realizowanych było 70 projektów.

Działanie 3.3 Umieździarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego

Na to Działanie przeznaczono około 296,6 mln zł. Według stanu z 14.12.2023r. zakontraktowano 110,1% alokacji, a poziom certyfikacji (w odniesieniu do kwoty dofinansowania) wyniósł 76,7%.

Tabela 3. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.3 PO WER

	Kontraktacja (zł)	Certyfikacja (zł)	Poziom certyfikacji
Ogółem	326 600 643,12	250 345 878,29	76,7%
Tryb konkursowy	73 504 883,10	69 251 637,84	94,2%
Tryb pozakonkursowy	253 095 760,02	181 094 240,45	71,6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (14.12.2023r.).

Pozytywnie należy ocenić **wysoki poziom certyfikacji wydatków w przypadku projektów konkursowych**¹⁴. W przypadku 11 projektów pozakonkursowych najniższy poziom certyfikacji dotyczył projektów pn. „Wsparcie zdolności instytucjonalnej polskich uczelni poprzez tworzenie i realizację międzynarodowych programów studiów” (projekt NAWA) oraz „Najlepsi z najlepszych! 4.0” (projekt MEiN). Osiągnięcie wszystkich wartości kluczowych wskaźników na poziomie projektów może świadczyć o tym, że **wartości projektów pozakonkursowych mogły być przeszacowane**.

W ramach Działania **przeprowadzono jeden konkurs. Pozostałe projekty** były realizowane **w trybie pozakonkursowym przez MEiN oraz** - od 2018 roku - przez **NAWA**.

Konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem (Tabela 14, załącznik 2) - zarówno pod względem liczby i wartości wniosków, jak też liczby unikatowych wnioskodawców. Założeniem konkursu było realizowanie projektów zakładających takie elementy, jak:

- realizacja programów kształcenia w językach obcych, skierowanych zarówno do studentów z Polski, jak i do cudzoziemców;
- realizacja międzynarodowych programów studiów oraz organizacja w Polsce międzynarodowych szkół letnich umożliwiających studiowanie cudzoziemcom oraz studiowanie w międzynarodowym środowisku przez osoby z Polski;
- włączenie wykładowców z zagranicy posiadających osiągnięcia w pracy naukowej, zawodowej lub artystycznej, w prowadzenie programów kształcenia w polskich uczelniach.

W ocenie badanych, były to rodzaje działań adekwatne do wyzwań i potrzeb uczelni.

Działanie 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego

Na wsparcie w ramach tego Działania przeznaczono około 87,5 mln zł (najmniejsza wartość alokacji ze wszystkich Działań III OP). Wg stanu na 14.12.2023r. zakontraktowano jednak 174,2% wartości alokacji (przede wszystkim w ramach projektów pozakonkursowych), a poziom certyfikacji (kwoty dofinansowania) wyniósł 57%.

Pozytywnie należy ocenić **wysoki poziom certyfikacji wydatków w projektach konkursowych**¹⁵.

¹⁴ Wg stanu na 3.12.2023r., realizowane były 53 UoD.

¹⁵ Według stanu z 3.12.2023r. realizowane było 68 UoD.

W przypadku projektów pozakonkursowych najniższy poziom certyfikacji dotyczył projektów MEiN pn. „Doskonałość dydaktyczna uczelni” oraz „Wspieranie procesów konsolidacji uczelni”, a najwyższy projektu OPI PIB pn. „Przygotowanie Jednolitego Systemu Antyplagiatowego i jego wdrożenie oraz obsługa”.

W ocenie badanych przedstawicieli IZ i IP III OP, niski poziom certyfikacji świadczy o tym, że wartości projektów pozakonkursowych były przeszacowane.

Tabela 4. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.4 PO WER

	Kontraktacja (zł)	Certyfikacja (zł)	Poziom certyfikacji
Ogółem	152 448 193,61	86 931 478,01	57,0%
Tryb konkursowy	34 354 987,01	28 438 123,53	82,8%
Tryb pozakonkursowy	118 093 206,60	58 493 354,48	49,5%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (14.12.2023r.).

W ramach tego Działania przeprowadzono 4 konkursy. Jednak **nie cieszyły się one zbyt dużym zainteresowaniem** (Tabela 15, załącznik 2).

Przeprowadzono dwa konkursy w zakresie kompetencji dydaktycznych. W ramach pierwszego naboru złożono znacznie więcej wniosków niż w drugim. Spadek zainteresowania mógł wynikać z tego, że po realizacji pierwszych projektów trudniej było zmotywować pracowników dydaktycznych do chęci udziału w kolejnym projekcie.

Umiarkowanym zainteresowaniem cieszył się również konkurs dotyczący projektowania uniwersalnego. Obejmował on działania podnoszące kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie projektowania uniwersalnego: szkolenia, warsztaty, wizyty studyjne, i inne tak, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia studentów w tym obszarze. Taki poziom zainteresowania konkursem mógł wynikać z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, z dalszego spadku motywacji pracowników dydaktycznych do udziału w kolejnych projektach nastawionych na rozwój ich kompetencji dydaktycznych (był to bowiem ostatni z konkursów w tym Działaniu). Po drugie, z braku zapotrzebowania na kompetencje w obszarze projektowania uniwersalnego – w badaniu z 2022 roku zapotrzebowanie takie deklarowało zaledwie 18% badanej kadry uczelni uczestniczących w doskonaleniu zawodowym z zakresu dostępności (n=622)¹⁶.

Wysoki poziom zainteresowania dotyczył co prawda projektów w zakresie obsługi systemów antyplagiatowych, jednak nabór ten został ostatecznie anulowany, a w 2016 roku zawarto umowę na projekt pozakonkursowy w tym zakresie.

Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych

Najwyższą wartość alokacji przeznaczono na Działanie 3.5 - w sumie było to około 3 386,9 mln zł. Wg stanu na 14.12.2023r. zakontraktowano 104,7% alokacji, a poziom certyfikacji (w stosunku do kwoty dofinansowania) wyniósł 83,4%. Wysoki poziom certyfikacji wydatków należy ocenić pozytywnie przede wszystkim z uwagi na fakt, że w ramach tego Działania realizowane są największe i najbardziej złożone (zintegrowane) projekty w całej III OP PO WER¹⁷.

¹⁶ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, EGO S.C., LB&E Sp. z o.o., Warszawa 2022.

¹⁷ Według stanu na 3.12.2023 r. realizowane było 540 projektów.

W Działaniu realizowano wyłącznie projekty konkursowe - wybrane w ramach 12 naborów. **Wszystkie zaplanowane formy wsparcia cieszyły się dużym zainteresowaniem**, o czym świadczą wysokie wartości wnioskowanego dofinansowania (Tabela 16, załącznik 2).

Największym zainteresowaniem cieszyły się konkursy „Uczelnia dostępna”. Przewidziano w nich wsparcie na zmiany organizacyjne oraz podnoszenie świadomości i kompetencji kadry uczelni z zakresu niepełnosprawności. Zaplanowane działania miały na celu zapewnienie dla studentów z niepełnosprawnościami: dostępności komunikacyjnej, administrowanych stron internetowych, narzędzi informatycznych, procedur kształcenia oraz działań z zakresu dostępności architektonicznej. Łącznie w trzech naborach złożono 266 wniosków, a w każdym z nich suma wnioskowanej kwoty dofinansowania przekraczała minimum dwukrotnie zakładane budżety konkursów.

Dużym zainteresowaniem cieszyły się także konkursy na zintegrowane programy uczelni. Uczelnie miały do wyboru trzy ścieżki, dostosowane do ich wielkości (liczonej liczbą studentów). Z tego powodu nie należy oceniać zainteresowania tylko na podstawie liczby złożonych WoD. Ważniejszym wskaźnikiem jest wartość wnioskowanego dofinansowania w stosunku do budżetów naborów – w każdym przypadku wartość ta była większa niż zakładano.

W ocenie badanych, popyt na wsparcie kompleksowe¹⁸ było tak duże, że część uczelni decydowała się rozwiązywać zawarte już umowy (np. na projekty stażowe z Działania 3.1) i realizować takie działania w ramach projektów z Działania 3.5.

pozytywnie należy ocenić także zainteresowanie konkursem z zakresu projektowania uniwersalnego. Projekty miały służyć opracowaniu i wdrożeniu zajęć obowiązkowych w programie studiów - obejmujących projektowanie uniwersalne, umożliwiającą studentom poznanie potrzeb OzN oraz praktyczne zastosowanie zasad uniwersalnego projektowania produktów i usług.

Relatywnie najmniej wniosków złożono w konkursie dotyczącym powołania Centrów wiedzy o dostępności. W konkursie przewidziano wsparcie na utworzenie i funkcjonowanie takich centrów, jako jednostek wspierających stosowanie i upowszechnianie zasad projektowania uniwersalnego w obszarze kształcenia na poziomie wyższym. Wydaje się jednak, że z uwagi na charakter tego konkursu (powołane Centra miały swoim działaniem wykraczać poza swoje uczelnie), nie można twierdzić, że zainteresowanie to było niewielkie.

Działanie 3.6 Wsparcie reorientacji zawodowej pracowników uczelni

W przypadku tego Działania wartość alokacji to nieco ponad 23,2 mln zł. Wg stanu na 14.12.2023r. zakontraktowano jednak tylko 4,3% tej kwoty, a poziom certyfikacji wydatków (w stosunku do kwoty dofinansowania) wyniósł 18,3%. Są to wartości najniższe spośród wszystkich działań III OP. W przypadku tego Działania realizowany jest tylko 1 projekt pozakonkursowy pn. „Wspieranie procesów restrukturyzacji zatrudnienia w ramach konsolidacji uczelni”. Jego początkowa wartość dofinansowania wynosiła niemal 100 mln zł, a zgodnie z aneksem z listopada 2021r. wartość ta została obniżona do kwoty niespełna 1 mln zł. W ocenie uczestników wywiadów, głównym powodem zaistniałej sytuacji było nieodpowiednie oszacowanie – przez beneficjenta, tj. MEIN - potrzeb uczelni w Polsce, co przełożyło się na przygotowanie projektu o zbyt dużym zakresie.

¹⁸ Projekty zintegrowane składały się z różnych modułów, a każdy moduł odpowiadał w dużej mierze zakresowi interwencji przewidzianej w Działaniach 3.1-3.4.

Niemal wszystkie zakładane wartości wskaźników kluczowych zostały już osiągnięte, a nawet znacząco przekroczone

W tym rozdziale przedstawiono dane na temat poziomu realizacji wskaźników kluczowych – zarówno wartości docelowych przyjętych na poziomie Programu, jak i projektów. Prezentowane dane dotyczą stanu z 3.01.2024r., co oznacza, że proces przekazywania do NCBR ostatecznie osiągniętych wartości wskaźników nadal trwa. Należy o tym pamiętać, oceniając poziom realizacji założeń projektowych - szczególnie w przypadku wskaźników, których prezentowany poziom realizacji jest poniżej 100%.

Wskaźniki produktu i rezultatu zostały podzielone według celów szczegółowych III OP PO WER¹⁹. Oznacza to, że prezentowane wartości zakładane i osiągnięte (w projektach) są najczęściej sumą wartości z projektów realizowanych z dwóch różnych Działań (w tym Działania 3.5)²⁰.

Cel 1. Podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa (Działanie 3.1 i 3.5)

Założenia Programowe dla celu 1 zostały zrealizowane, a nawet znacząco przekroczone (Tabela 17, załącznik 2). Tylko **dla jednego wskaźnika produktu** (tj. Liczba studentów, którzy uczestniczyli w stażach wspieranych ze środków EFS) **nie udało się jeszcze osiągnąć zakładanej wartości**.

W przypadku wskaźników produktu, **najwyższe wartości** (znacząco przekraczające określone wartości docelowe w Programie) **osiągnięto dla mierników**:

- 1) Liczba osób objętych wsparciem z EFS w celu podniesienia kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju,
- 2) Liczba osób objętych kursami edukacyjnymi w ramach realizacji trzeciej misji uczelni,
- 3) Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym, dostosowanych do potrzeb gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa.

Pierwszy i trzeci wskaźnik są w zdecydowanej mierze realizowane przez projekty zintegrowane z Działania 3.5 (cieszące się dużym zainteresowaniem). Wysokie wartości tych wskaźników produktu bezpośrednio przełożyły się na **znaczące przekroczenie zakładanej wartości wskaźnika rezultatu** „Liczba osób, które podniosły kompetencje w ramach działań uczelni wspartych z EFS”.

Wskaźnik drugi, tj. dotyczący realizacji trzeciej misji jest realizowany wyłącznie w ramach Działania 3.1. **Wartości docelowe** tego wskaźnika zostały już **przekroczone zarówno dla Programu, jak i projektów**. Wynika to z dużego zainteresowania uczelni realizowaniem działań z obszaru trzeciej misji - wartość dofinansowania złożonych, jak i realizowanych projektów przekracza istotnie zakładaną alokację na ten cel.

Wpływ na przekroczenie zakładanych wartości docelowych wskaźników może mieć także kwestia związana z udziałem tych samych uczestników w różnych projektach realizowanych przez te same uczelnie z Działania 3.1 i 3.5. Trzeba jednak podkreślić, że ten sam student mógł być co prawda uczestnikiem różnych projektów, ale nie mógł być odbiorcą tego samego rodzaju wsparcia.

¹⁹ Pozwoli to w kolejnym kroku ocenić poziom realizacji tych celów.

²⁰ Wyjątkiem są: cel 6 dotyczący poprawy dostępności szkolnictwa wyższego (realizowany tylko w Działaniu 3.5) oraz cel 5 dotyczący wsparcia adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni (realizowany tylko w Działaniu 3.6).

Mimo osiągnięcia wysokich wartości wskaźników, zidentyfikowano także **czynniki mające ograniczający wpływ na uzyskane efekty**. Do takich czynników zaliczono:

- **pandemię COVID-19**, która miała wpływ na realizację wszystkich działań bezpośrednich - znacząco utrudniając lub uniemożliwiając odbywanie staży, wizyt studyjnych, praktyk;
- **dużą liczbę różnych działań w jednym obszarze tematycznym** (nierzadko działań teoretycznych, np. wykładów), co przekładało się z czasem na coraz mniejsze zainteresowanie udziałem w nich przez studentów. Zainteresowanie to – zdaniem uczestników wywiadów - wzrosło zauważalnie w projektach z Działania 3.5, w których to wprowadzono liczne praktyczne i innowacyjne metody dydaktyczne oraz szkoleniowe;
- **określenie w dokumentacji konkursowej maksymalnych stawek dla stażystów**, co wpływało negatywnie na wskaźnik dotyczący udziału w stażach - przede wszystkim w projektach z Działania 3.1. Wraz ze wzrostem płac w gospodarce, stawki stażowe przestały być atrakcyjne i motywujące do udziału w tej formie wsparcia.

Cel 2. Zwiększenie jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich (Działanie 3.2 i 3.5)

Udało się zrealizować kluczowy wskaźnik produktu – zarówno na poziomie Programu, jak i projektów (Tabela 18, załącznik 2). Oznacza to, że autorzy Programu oraz uczelnie prawidłowo oszacowały zainteresowanie studiami doktoranckimi. Największy wpływ na osiągnięty poziom wskaźnika mają projekty z Działania 3.5.

Pozytywny wpływ na większe zainteresowanie kształceniem III stopnia miał także zakres merytoryczny realizowanych projektów i przewidziane działania – opierające się na dobrych praktykach i modelach wypracowanych w ramach projektu pozakonkursowego. W ocenie uczestników badania, udało się stworzyć nowatorską ofertę zajęć dydaktycznych oraz działań dodatkowych, nierealizowanych wcześniej na studiach doktoranckich lub realizowanych w niewielkim zakresie, które były istotną zachętą do podjęcia kształcenia – np. staże zagraniczne, szkoły letnie, sympozja naukowe, prowadzenie doktoratów przez więcej niż 1 promotora, współpraca z biznesem.

Z drugiej strony, **wskaźnik rezultatu nie zostanie osiągnięty - zarówno w Programie, jak i projektach**. Wynika to z kilku powodów, w tym:

- **pandemii COVID-19**, która bezpośrednio wpłynęła na proces realizacji - istotnie ograniczając zakres i skalę realizowanych działań bezpośrednich oraz działań wymagających dostępu do infrastruktury naukowo-badawczej uczelni. Jej skutkiem była także konieczność wydłużania harmonogramów projektów;
- **zmiany ustawy** z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. W wyniku zmian dopuszczono przedłużenie doktoratów (ich przygotowania i obrony) do końca 2024 roku. Oznacza to, że osoby uzyskujące tytuł doktora po 2023 roku nie będą się wliczać do wskaźnika rezultatu, bowiem okres kwalifikowalności wydatków w projektach już się zakończył;
- **czynników subiektywnych występujących po stronie doktorantów**, w tym ich motywacji do podjęcia kształcenia, zmiany sytuacji życiowej czy zawodowej już w trakcie kształcenia. Czynniki te przekładały się na podejmowanie decyzji o rezygnowaniu ze studiów lub odciążaniu w czasie decyzji o obronie pracy doktorskiej.

Cel 3. Poprawa dostępności międzynarodowych programów kształcenia dla osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym z Polski oraz dla cudzoziemców (Działanie 3.3 i 3.5)

Wszystkie kluczowe wskaźniki produktu i rezultatu przypisane do tego celu zostały osiągnięte, a niektóre znacząco przekroczone – zarówno na poziomie Programu, jak i projektów (Tabela 19, załącznik 2). Największy wkład w realizację wskaźników miały projekty z Działania 3.3 – przede wszystkim pozakonkursowe. W projektach konkursowych realizowano tylko 3 wskaźniki dotyczące:

- 1) liczby międzynarodowych programów kształcenia;
- 2) liczby osób, które takie programy ukończyły;
- 3) liczby wykładowców z zagranicy prowadzących moduły kształcenia - tylko ten wskaźnik nie był realizowany w projektach pozakonkursowych, a za jego realizację w zdecydowanej mierze odpowiadają projekty z Działania 3.5.²¹

Analiza danych nt. postępu rzeczowego przedstawionych w tabeli 19 wskazuje na **zbyt ostrożne szacowanie wartości docelowych wskaźników**. Dotyczy to przede wszystkim projektów pozakonkursowych - potwierdzać to może niewspółmierny, do postępu rzeczowego, postęp finansowy tych projektów. Ostrożne szacowanie wskaźników jest zatem głównym powodem ich znaczącego przekroczenia. Tym bardziej, że zidentyfikowano także **czynniki mające negatywny wpływ na realizację działań projektowych, w tym osiągnięcie wskaźników** - nie zagroziły one jednak realizacji zakładanych wartości mierników. Czynnikiem ograniczającym była pandemia COVID-19, która zawiesiła lub znacząco utrudniła/ opóźniła w czasie realizację wyjazdów zagranicznych. Istotny był również spadek motywacji polskich studentów do udziału w zagranicznych stażach - ze względu na brak możliwości uzyskania stypendium oraz zbyt dużych obciążeń biurokratycznych dla uczestników.

Cel 4. Wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego (Działanie 3.4 i 3.5)

Wszystkie kluczowe wskaźniki produktu i rezultatu przypisane do celu 4 zostały osiągnięte na poziomie Programu – w większości przypadków wartości docelowe zostały nawet znacznie przekroczone (Tabela 20, załącznik 2).

Wskaźniki „**Liczba pracowników kadry kierowniczej i administracyjnej** uczelni objętych wsparciem w zakresie zarządzania uczelnią” oraz **Liczba pracowników kadry dydaktycznej** objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia” są realizowane przede wszystkim przez projekty z Działania 3.5.

Wysokie wartości osiągnięte tych wskaźników wprost przełożyły się na wysoki poziom realizacji dwóch wskaźników rezultatu. Wskaźnik „**Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne**” również realizowany jest w zdecydowanej mierze przez projekty z Działania 3.5. **Problemem w realizacji tego wskaźnika rezultatu była rekrutacja kadry dydaktycznej do projektów**. Wynikało to, po pierwsze, z niechęci i braku potrzeby podnoszenia kompetencji przez potencjalnych uczestników. Po drugie, z niedostatecznie adekwatnych diagnoz potrzeb robionych przez uczelnie - często nieuwzględniających indywidualnych potrzeb odbiorców. Efektem nieadekwatnych diagnoz było z kolei oferowanie działań masowych - często postrzeganych jako mniej użyteczne.

²¹ Te trzy wskaźniki realizowane były w projektach z Działania 3.5.

Wysoka wartość trzeciego wskaźnika rezultatu „**Liczba uczelni, które wdrożyły zmiany w zakresie zarządzania procesem kształcenia**” wynika przede wszystkim z tego, że tylko w projekcie pozakonkursowym OPI (z Działania 3.4) założono wartość docelową na poziomie 416 uczelni (wartość już osiągnięta to 359). Wskaźnik ten w Działaniu 3.5 ma z kolei wartość docelową 456, a dotychczasowy poziom realizacji to 250.²² Wartości już osiągnięte oznaczają, że **określona w Programie wartość docelowa została już znacząco przekroczone**.

W przypadku wskaźnika dotyczącego wdrażania zmian w zarządzaniu procesem kształcenia zidentyfikowano czynnik mogący mieć wpływ na ostatecznie osiągniętą wartość w projektach. Ten czynnik to **problem z utrzymaniem trwałości wypracowanych rozwiązań** projektów miękkich i wdrożeniem określonych rozwiązań do procesu kształcenia. Z drugiej strony, **pozytywnie na realizację tego wskaźnika będzie wpływał zakres interwencji z Działania 3.5**. W projektach z tego Działania była bowiem możliwość kupowania różnego rodzaju sprzętu stanowiącego uzupełnienie procesu kształcenia. W efekcie konieczne będzie zachowanie jego trwałości (poprzez stosowanie w praktyce), co wzmocni osiągnięcie i utrzymanie rezultatu odnoszącego się do bardziej miękkich zmian w procesie kształcenia.

Pozytywnie oceniono skuteczność projektu pozakonkursowego pn. „Wspieranie procesów konsolidacji uczelni” z Działania 3.4 – **z 26 wspartych uczelni stworzono 7 związków / połączeń (konsolidacji) uczelni**.

Analizując **postęp rzeczowy na poziomie projektów** należy zaznaczyć, że przekazane przez Zamawiającego informacje według stanu na 3.01.2024 r. nie zawierały jeszcze kompletnych danych nt. ostatecznie osiągniętych wartości wskaźników. Nadal bowiem trwał proces przekazywania i zatwierdzania wniosków o płatność.

Cel 5. Wsparcie adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni (Działanie 3.6)

Co prawda **wskaźniki przypisane do celu 5 zostały zrealizowane, a wskaźniki rezultatu zostały nawet istotnie przekroczone, to jednak trzeba mieć na uwadze niskie założenia** przyjęte w tym przypadku przez osoby programujące i planujące projekt pozakonkursowy (Tabela 21, załącznik 2).

W Działaniu 3.6 realizowany był bowiem 1 projekt pozakonkursowy przez MEiN. Jego początkowa wartość dofinansowania wynosiła niemal 100 mln zł, a zgodnie z aneksem z listopada 2021r. wartość została obniżona do kwoty niespełna 1 mln zł. W ocenie uczestników wywiadów pogłębionych, głównym powodem zaistniałej sytuacji było nieodpowiednie oszacowanie potrzeb uczelni w Polsce, co przełożyło się na przygotowanie pierwotnego zakresu projektu.

Cel 6. Poprawa dostępności szkolnictwa wyższego (Działanie 3.5)

W przypadku tego celu **nie uda się zrealizować dwóch z czterech wskaźników programowych**, tj. wskaźników dotyczących powstania i funkcjonowania centrów wiedzy o dostępności (Tabela 22, załącznik 2). Sytuacja wynika z niedostatecznej liczby zawartych umów. W konkursie złożono co prawda 9 wniosków, ale do dofinansowania wybrano 4 projekty zamiast planowanych 5.

²² Wskaźnik jest też realizowany w ramach dwóch projektów konkursowych z Działania 3.4 (wartość zakładana i osiągnięta wynosi 2).

Można przypuszczać, że w tych przypadkach doszło do przeszacowania potrzeb uczelni – stąd też nieduża liczba złożonych wniosków. Z drugiej strony powoływane Centra z zasady mają działać w skali znacznie wykraczającej poza struktury własnej uczelni.

Pozytywnie należy ocenić zainteresowanie uczelni aplikowaniem w naborach „Uczelnia dostępna” i jego przełożenie na **niwelowanie barier dostępności – zarówno wskaźnik produktu, jak i rezultatu w tym zakresie zostanie znacząco przekroczony.**

Poziom realizacji założeń projektowych wg stanu na 3.01.2024r. był na niskim poziomie - nadal bowiem trwał proces przekazywania i zatwierdzania wniosków o płatność²³.

Pozytywny wpływ na poziom zakładanych i osiągniętych wartości wskaźników ma z pewnością fakt, że tego typu wsparcie (w tym na poprawę dostępności infrastruktury) i w tak dużej skali dla jednostek szkolnictwa wyższego zostało skierowane po raz pierwszy ze środków unijnych.

Uzyskane efekty adekwatne do zdiagnozowanych wyzwań zapewniły realizację celów szczegółowych

W rozdziale przedstawiono ocenę poziomu realizacji celów szczegółowych III OP PO WER. W analizie wykorzystano dane na temat postępu rzeczowego (przede wszystkim osiągniętych rezultatów), informacje o wybranych efektach jakościowych oraz dane kontekstowe²⁴ dotyczące poszczególnych obszarów wsparcia.

Cel 1. Podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa

Wyzwanie PO WER: W Programie wskazano, że poprawy wymaga dopasowanie kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy i pracodawców. Konieczne miało być zwiększenie zaangażowania pracodawców w proces kształcenia (szczególnie w przypadku programów o profilu praktycznym) oraz realizacja wysokiej jakości programów stażowych. Dobre rozpoznanie potrzeb rynku i działania wspierające kontakt studentów z pracodawcami miały sprawić, że skróceniu ulegnie okres podjęcia pracy bezpośrednio po zakończeniu studiów.²⁵

Wybrane efekty interwencji w ramach Działań 3.1 i 3.5:

- **475 406 osób** podniosło swoje kompetencje dzięki realizowanym projektom;
- **76,4% absolwentów** uczelni podjęło zatrudnienie w ciągu 12 miesięcy od zakończenia kształcenia²⁶.

²³ Do końca 2023 roku realizowane było jeszcze 59 projektów dotyczących poprawy dostępności.

²⁴ Zgodnie z założeniami raportu metodologicznego w zakresie diagnozy bieżącej sytuacji uczelni, jednostek naukowych, studentów i pracowników, pod kątem korzyści i barier, jakie przyniosła im realizacja projektów w ramach konkursów III Osi PO WER.

²⁵ PO WER, wersja z 8.12.2022r.

²⁶ Wskaźnik rezultatu długoterminowego – zgodnie z założeniem jego wartość badana jest w 3 etapach (każdy pomiar prowadzony na określonej części uczestników projektów). Dotychczas zrealizowano 2 etapy: w 2019 roku wartość wskaźnika wyniosła 83,5%, a w badaniu na przełomie 2021/2022 roku wskaźnik wyniósł właśnie 76,4%. Trzeci etap realizowany na przełomie 2023/2024 roku – w chwili przygotowywania przedmiotowego raportu, wyniki tego pomiaru nie były jeszcze znane.

Nie bez znaczenia są także efekty jakościowe projektów, do których można zaliczyć m.in.:

- **nabywanie kompetencji pożądaných na rynku pracy** - związanych z uczeniem się nowych rzeczy, gotowością do brania odpowiedzialności za zadania, samodzielnością w organizacji pracy, analizą i wyciąganiem wniosków, rozwojem kompetencji komunikacyjnych;
- **rozwój kompetencji kluczowych** na rynku pracy takich, jak: praca w grupie, pomysłowość, kreatywność czy samodzielność;
- **rozwój współpracy uczelni z pracodawcami** – większa łatwość pozyskania pracodawców do współpracy i uzyskania od nich wskazówek dot. dostosowywania programów kształcenia do ich potrzeb, organizowanie staży w przedsiębiorstwach dla studentów;
- **lepsze dopasowanie oferty kształcenia uczelni do potrzeb rynku pracy**, zmianę sposobu prowadzenia zajęć - zaimplementowanie nowych, innowacyjnych, praktycznych metod i sposobów nauczania i/lub wprowadzenie nowych treści nauczania;
- **wzrost aktywności zawodowej studentów w trakcie studiów**, m.in. dzięki wsparciu instytucji uczelnianych wspomagających studentów w rozpoczęciu aktywności zawodowej;
- **wzrost poziomu adekwatności pierwszej pracy** podejmowanej przez studentów ze zdobytym wykształceniem oraz kwalifikacjami / kompetencjami nabytymi dzięki udziałowi w projektach (na podstawie subiektywnych ocen uczestników projektów).

Ocena realizacji celu: Cel 1 został w pełni zrealizowany. Wszystkie zakładane wartości kluczowych wskaźników przypisanych do celu zostały już osiągnięte, a nawet znacząco przekroczone. Charakter i skala uzyskanych efektów ilościowych oraz zidentyfikowane efekty jakościowe świadczą o tym, że **interwencja przyczyniła się do wzrostu adekwatności kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy i poprawy aktywności uczelni w zakresie współpracy z pracodawcami.**

O pozytywnych zmianach świadczą także wybrane dane kontekstowe, tj. obserwowane zmiany Względny wskaźnika bezrobocia (WWB)²⁷ oraz Względny wskaźnika zarobków (WWZ)²⁸.

Wartość WWB zmniejszała się w latach 2014-2021. Oznacza to, że malało ryzyko nie znalezienia pracy przez absolwentów I i II stopnia kierunków zaliczanych do obszarów kluczowych dla gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa (tj. kierunków z dziedziny: nauk inżynieryjno-technicznych, nauk medycznych i nauk o zdrowiu, nauk ścisłych i przyrodniczych).²⁹ **WWZ** rósł co prawda w latach 2014-2021 w obszarach uznanych za kluczowe dla gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa, ale absolwenci I i II stopnia nie zarabiali powyżej średniej w powiatach zamieszkania.³⁰ Wyzwanie takie nie zostało zdefiniowane na poziomie Programu, nie jest to więc czynnik, który należałoby rozpatrywać negatywnie w kontekście realizacji celu 1.

²⁷ Wskaźnik ten pozwala odnieść bezwzględne wartości ryzyka bezrobocia absolwentów do sytuacji w powiatach, w których absolwenci mieszkali w okresie objętym badaniem. Względny Wskaźnik Bezrobocia to średnia wartość ilorazu ryzyka bezrobocia wśród absolwentów do stopy rejestrowanego bezrobocia w ich powiatach zamieszkania. Wartości WWB poniżej 1 oznaczają, że przeciętnie ryzyko bezrobocia wśród absolwentów było w okresie badania niższe niż stopa bezrobocia w ich powiatach zamieszkania. Zatem można powiedzieć, że im mniejsze wartości WWB, tym lepiej.

²⁸ Wskaźnik ten pozwala odnieść bezwzględne wartości wynagrodzenia absolwentów do sytuacji w powiatach, w których absolwenci mieszkali w okresie objętym badaniem. Względny Wskaźnik Zarobków to średnia wartość ilorazu średniego miesięcznego wynagrodzenia absolwenta do średniego miesięcznego wynagrodzenia w jego powiecie zamieszkania. Wartości WWZ powyżej 1 oznaczają, że przeciętnie absolwenci zarabiali w okresie badania powyżej średniej wynagrodzeń w ich powiatach zamieszkania. Zatem można powiedzieć, że im większe wartości WWZ, tym lepiej.

²⁹ Dane z systemu ELA.

³⁰ Dane z systemu ELA.

Cel 2 Zwiększenie jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich

Wyzwanie PO WER: Zidentyfikowanym problemem był niski odsetek doktorantów, którzy kończyli studia i uzyskiwali tytuł doktora. W Programie zwrócono uwagę na potrzebę podniesienia jakości kształcenia na studiach III stopnia. Poprawy wymagały programy studiów doktoranckich w kierunku zwiększenia ich: atrakcyjności, potencjału badawczego, umiędzynarodowienia, interdyscyplinarności. Poprawy wymagała współpraca z otoczeniem gospodarczo-społecznym. Zwrócono także uwagę na potrzebę prowadzenia działań na rzecz promocji ścisłej współpracy doktoranta z promotorem, zapewniającej wsparcie w zakresie metodologii i umiejętności badawczych doktorantów.

Wybrane efekty interwencji w ramach Działań 3.2 i 3.5:

- **4 618 osób** podjęło się kształcenia w ramach studiów doktoranckich.
- **25,4%** tych osób uzyskało tytuł doktora.

Poza tym udało się osiągnąć takie efekty, jak:

- **zmiana i rozwój oferty dydaktycznej / procesu kształcenia doktorantów** - organizowanie zajęć warsztatowych, wykładów specjalistycznych, zajęć dydaktycznych prowadzonych przez zagranicznych i polskich wykładowców;
- **wypracowanie, przetestowanie i wdrożenie do praktyki nowatorskich rozwiązań w zakresie kształcenia**, np.: pilotaż indywidualnych planów badawczych, pilotaż zespołowego promotorstwa, pilotaż doktoratów aplikacyjnych, sympozja naukowe, szkoły letnie;
- **intensyfikacja współpracy międzysektorowej / interdyscyplinarnej**, np. poprzez studia interdyscyplinarne;
- **wzrost umiędzynarodowienia programu studiów doktoranckich**, m.in. poprzez organizowanie naukowych staży, wizyt studyjnych i szkoleń zagranicznych dla doktorantów, nawiązywanie współpracy między polskimi i zagranicznymi wykładowcami;
- **rozwój umiejętności zawodowych, badawczych, dydaktycznych;**
- **rozwój kompetencji miękkich** (transferowalnych) doktorantów, np. poprzez szkoły letnie;
- **rozwój naukowy doktorantów, w tym kompetencji naukowych**, np. profesjonalne przygotowanie doktorantów do pracy naukowej, wyposażenie w umiejętności przygotowywania opracowań naukowych;
- **wsparcie/ pilotaż współpracy doktorantów i promotorów z otoczeniem gospodarczym**, np. poprzez staże w przedsiębiorstwach, doktoraty aplikacyjne we współpracy z firmami;
- **dostosowywanie oferty kształcenia do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego**, w tym lepsze rozpoznanie tych potrzeb np. poprzez przygotowywanie programów kształcenia wspólnie z przedsiębiorstwami.

Ocena realizacji celu: Uzyskane efekty potwierdzają **realizację celu szczegółowego nr 2**, przede wszystkim **w zakresie znacznej poprawy jakości i efektywności kształcenia doktorantów**. Z uwagi na obiektywne trudności/ okoliczności, skala ostatecznego efektu projektów nie pozwala stwierdzić, że główne wyzwanie interwencji – tj. wzrost odsetka studentów studiów doktoranckich uzyskujących stopień naukowy doktora – zostało zrealizowane. Zakładany wskaźnik nie zostanie bowiem osiągnięty. Można jednak zakładać, że część doktorantów (uczestników projektów) uzyska tytuł naukowy już po okresie kwalifikowalności wydatków, czyli po 2023 r.

Sukcesem projektów jest malejące zjawisko drop out'u³¹ – wpłynie to na liczbę osób uzyskujących tytuł doktora, mimo malejącej liczby doktorantów. Tendencja ta znajduje potwierdzenie w danych statystycznych przedstawianych w raportach na stronie RAD-on. Dane te wskazują na duży spadek zjawiska porzucania studiów doktoranckich – z 65% (2014r.) do 7% (2021r.). Co więcej, mimo, że spada liczba osób, które rozpoczęły kształcenie doktorskie w danym roku (w latach 2014-2021), to jednocześnie liczba osób uzyskujących tytuł doktora utrzymuje się na względnie stałym poziomie - za wyjątkiem 2019 i 2020 roku (w tych latach nastąpił znaczący wzrost, szczególnie w 2019 roku³²).

Cel 3 Poprawa dostępności międzynarodowych programów kształcenia dla osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym z Polski oraz dla cudzoziemców

Wyzwanie PO WER: W Programie zwrócono uwagę na potrzebę poprawy umiędzynarodowienia polskich uczelni. Wskazano, że mobilność studentów i naukowców polskich uczelni jest nadal niezadawalająca, a odsetek cudzoziemców na polskich uczelniach jest na wciąż niskim poziomie.

Wybrane efekty interwencji w ramach Działań 3.3 i 3.5:

- **6 541 osób** ukończyło międzynarodowe programy kształcenia.
- **9 438 osób** ukończyło kształcenie w ramach wymiany akademickiej.
- **9 978 osób** podniosło kompetencje w zakresie zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia.
- Podstawowe jednostki organizacyjne polskich uczelni uzyskały 144 zagraniczne akredytacje.

Realizacja projektów wpłynęła zatem na:

- **poprawę** w zakresie długotrwałej i krótkotrwałej **mobilności międzynarodowej**;
- **wzrost liczby publikacji** we współpracy międzynarodowej;
- **wzrost atrakcyjności polskich uczelni dla studentów zagranicznych** i podniesienie poziomu konkurencyjności polskich uczelni na rynku międzynarodowym;
- **poprawę zdolności instytucjonalnej uczelni** w obszarze umiędzynarodowienia;
- **zapewnienie międzynarodowej wymiany akademickiej** i możliwości kończenia międzynarodowych programów kształcenia.

Ocena realizacji celu: Wszystkie zakładane wartości kluczowych wskaźników produktu i rezultatu przypisanych do celu 3 zostały już osiągnięte, a nawet znacząco przekroczone. Charakter i skala uzyskanych efektów ilościowych oraz zidentyfikowane efekty jakościowe świadczą o tym, że **interwencja przyczyniła się do poprawy poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni**. Pozwala to stwierdzić, że **cel 3 został zrealizowany**.

³¹ Drop-out, rozumiany jako rezygnacja z podjętego kierunku studiów przed uzyskaniem dyplomu, niezależnie od przyczyn i okoliczności.

³² Wzrost liczby nadanych stopni doktora w 2019 i 2020 roku to wynik wprowadzenia zmiany legislacyjnej, tj. wejściem w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Zmiany dotyczące zasad uzyskiwania stopni i tytułów stanowią źródło niepewności w zakresie nowych wymagań stawianych kandydatom do awansu. W efekcie dużo osób wykorzystuje możliwość ubiegania się o awans naukowy jeszcze według dotychczasowych zasad. Efektem tego było właśnie spiętrzenie liczby nadawanych tytułów.

Na istotną poprawę w obszarze umiędzynarodowienia uczelni wskazują także dane kontekstowe:

- Liczba studentów cudzoziemców w Polsce stale rośnie. W 2014 roku zarejestrowano na polskich uczelniach prawie 42 tys. studentów zagranicznych, co odpowiadało 2,9% ogółu wszystkich osób studiujących w Polsce. W 2022 roku na polskich uczelniach studiowało nieco ponad 102 tys. cudzoziemców, a współczynnik umiędzynarodowienia wyniósł już 8,4%³³.
- Rośnie liczba publikacji przygotowywanych przez polskie jednostki naukowe we współpracy międzynarodowej – z 27,9% w 2013 do 39,5% w 2022³⁴.
- Stopniowo wzrasta udział kadry naukowej z zagranicy na polskich uczelniach. Wskaźnik umiędzynarodowienia nauczycieli akademickich w roku 2022/2023 wyniósł 2,7% i jest nieznacznie wyższy niż w roku poprzednim (2,5%)³⁵.

Cel 4 Wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego

Wyzwanie PO WER: Zmieniające się potrzeby rynku pracy (w tym wzrost wykorzystania technik informatyczno-komunikacyjnych), wymagają wprowadzania na uczelniach nowych rozwiązań w zakresie zarządzania procesem kształcenia oraz ciągłego dostosowywania do nich kompetencji kadr uczelni - zarówno kadry dydaktycznej, jak i administracyjnej/ zarządczej.

Wybrane efekty interwencji: w ramach Działań 3.4 i 3.5:

- **32 471 pracowników uczelni** podniosło kompetencje zarządcze.
- **39 044 pracowników uczelni** podniosło kompetencje dydaktyczne.
- **wdrożenie 611 trwałych procesów zmian w zakresie kształcenia**, w tym 359 uczelni wdrożyło już Jednolity System Antyplagiatowy (JSA), a 252 uczelnie wdrożyły także inne trwałe zmiany w tym zakresie.
- Powstało **7 związków** międzyuczelnianych³⁶ / zrealizowanych procesów konsolidacji uczelni³⁷.

Realizacja projektów wpłynęła także na:

- **wdrożenie informatycznych narzędzi zarządzania**, np. systemów kadrowo-płacowych, systemów księgowych, narzędzi do oceny jakości kształcenia;
- **zakup infrastruktury IT** niezbędnej do prawidłowego działania JSA na uczelniach;
- **poprawę relacji i integracji w środowisku pracy**, w tym nawiązanie kontaktów zawodowych ze współpracownikami, lepsze poznanie współpracowników;
- **zmianę postaw kadry dydaktycznej wobec pracy**, w tym wzrost motywacji do osiągnięć w obszarze dydaktyki i do ustawicznego podnoszenia kompetencji;

³³ Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce. Raport 2022.

³⁴ Dane z bazy Scopus.

³⁵ Dane z systemu RAD-on

³⁶ Powstał Związek Uczelni w Gdańsku im. Daniela Fahrenheita (FarU) powołany w 2020 roku przez rektorów Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, Politechniki Gdańskiej oraz Uniwersytetu Gdańskiego.

³⁷ Zrealizowane konsolidacje:

- połączenie Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sulechowie
- włączenie Instytutu Morskiego w Gdańsku w struktury Uniwersytetu Morskiego w Gdyni
- połączenie Uniwersytetu Opolskiego i Państwowej Medycznej Wyższej Szkoły Zawodowej w Opolu
- połączenie Wyższej Szkoły Filologicznej z Wyższą Szkołą Bankową we Wrocławiu.

- **wzrost kompetencji zarządczych kadr uczelni**, np. w zakresie: zarządzania zespołami i projektami, ewaluacji działalności naukowej, komunikacji naukowej, kształtowania postaw proinnowacyjnych, współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, promocji uczelni;
- **wzrost kompetencji dydaktycznych kadr uczelni**, w szczególności w zakresie: metody e-learningu, learning by doing, innych innowacji dydaktycznych. Kompetencje te mogą z kolei wspierać realizację modelu uczelni zorientowanej na rynek - w zakresie kształcenia, prowadzenia badań naukowych;
- **wzrost kompetencji kadry dydaktycznej** w zakresie projektowania uniwersalnego, edukacji włączającej, tworzenia środowiska uczenia dostępnego **dla osób ze specjalnymi potrzebami**;
- **wzrost wiedzy dziedzinowej – przedmiotowej u dydaktyków**, np. w zakresie nowych źródeł informacji/ wiedzy, w tym źródeł zagranicznych;
- **wzrost kompetencji cyfrowych pracowników uczelni**, w tym np. korzystanie z TIK do celów uczenia się i pracy, znajomość oprogramowania i sieci, posługiwanie się specjalistycznymi systemami/ programami/ aplikacjami, bezpieczne i etyczne korzystanie z informacji i danych dostępnych w przestrzeni internetowej, tworzenie treści cyfrowych i uzyskiwanie dostępu do danych cyfrowych, zdalne komunikowanie się i współdziałanie.

Ocena realizacji celu: Wszystkie zakładane wartości kluczowych wskaźników przypisanych do celu 4 zostały osiągnięte, a nawet znacząco przekroczone. Charakter i skala uzyskanych efektów ilościowych oraz efekty jakościowe świadczą o tym, że **interwencja odpowiedziała na główne wyzwanie. Udało się bowiem zwiększyć efektywność procesów zarządzania strategicznego na uczelniach i podnieść poziom kompetencji zarządczych u kadry zarządzającej i administracyjnej oraz kompetencji dydaktycznych u kadry dydaktycznej uczelni.** Kompetencje dydaktyczne podniosła istotna część nauczycieli akademickich zatrudnionych na polskich uczelniach³⁸ – zgodnie z danymi GUS, w 2022 r. na uczelniach zatrudnionych było 94,1 tys. nauczycieli akademickich.

Cel 5. Wsparcie adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni

Wyzwanie PO WER : W następstwie postępujących zmian demograficznych oraz zmniejszającej się liczby studentów, nieunikniona będzie konsolidacja niektórych uczelni.

Wybrane efekty interwencji w ramach Działania 3.6:

- **110 pracowników** zagrożonych zwolnieniem z pracy oraz osób zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu pracy objętych wsparciem z zakresu reorientacji zawodowej.
- **100 takich osób** podjęło się nowej lub kontynuuje dotychczasową pracę.

Ocena realizacji celu: Uzyskane efekty oraz zrealizowanie wszystkich zakładanych wartości wskaźników potwierdzają **realizację celu szczegółowego, mimo, że skala efektów jest niewielka.**

³⁸ Z zastrzeżeniem, że ci sami pracownicy dydaktyczni mogli być uczestnikami więcej niż 1 projektu i korzystać w ich ramach z różnych form wsparcia.

Dane nt. zmniejszającej się liczby uczelni (mimo nadal dużej ich liczby)³⁹, zmniejszającej się liczby studentów⁴⁰ oraz zachodzących procesów likwidacji placówek⁴¹ potwierdzają adekwatność interwencji. Doszło bowiem do częściowego ograniczenia negatywnych skutków takich zjawisk z perspektywy pracowników.

Cel 6. Poprawa dostępności szkolnictwa wyższego

Wyzwanie PO WER: W diagnozie PO WER nie ma wzmianki na temat wyzwań związanych z tym celem szczegółowym. Jednak w ocenie uczestników badania, istotnym problemem było przez lata znaczące niedofinansowanie uczelni (szczególnie publicznych) w zakresie niwelowania barier oraz wdrażania rozwiązań zwiększających dostępność kształcenia dla osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Poza tym konieczne stało się zaimplementowanie wymogów Ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami.

Wybrane efekty interwencji: w ramach Działania 3.5:

- **110 uczelni** w Polsce wdrożyło już rozwiązania w zakresie niwelowania barier dostępności.
- Funkcjonują już **3 Centra wiedzy o dostępności**.
- Uruchomiono **45 programów kształcenia**, na których wprowadzono moduły projektowania uniwersalnego.
- **22 080 pracowników** uczelni podniosło kompetencje w zakresie edukacji włączającej.

Poza tym stwierdzono wystąpienie takich efektów jak:

- **zmiany struktur organizacyjnych uczelni**, w tym powołanie stanowisk ds. dostępności, np. pełnomocników rektora ds. OzN, stanowisk lub biur zajmujących się studentami ze specjalnymi potrzebami;
- **dostosowanie procedur wewnętrznych** uczelni do specyfiki potrzeb OzN;
- **dostosowanie procesu rekrutacji** na studia dla osób ze szczególnymi potrzebami;
- **poprawa świadomości o niepełnosprawności wśród pracowników uczelni** oraz zmiana zachowań pracowników uczelni, w tym dopasowanie przez nich sposobu komunikacji czy procesu kształcenia.

Ocena realizacji celu: Skala interwencji i uzyskanych efektów pozwala stwierdzić, że przewidziane wsparcie było adekwatne względem identyfikowanych wyzwań, potrzeb oraz wymogów prawnych. Pozwoliło bowiem poprawić dostępność szkolnictwa wyższego dla osób ze szczególnymi potrzebami – niwelując w znacznej mierze bariery architektoniczne oraz wprowadzając rozwiązania w procesie kształcenia zwiększające dostępność kształcenia dla potrzeb takich osób.

³⁹ Wg. danych GUS i RAD-on, od 2013 roku widoczny jest sukcesywny spadek liczby uczelni – w 2022 roku funkcjonowało 417 szkół wyższych (łącznie z uczelniami w likwidacji), co oznacza spadek liczby o 13% w stosunku do 2012 roku. Mimo to sektor szkolnictwa wyższego charakteryzuje się nadal wysokim stopniem rozdrobnienia. Polska plasuje się w czołówce państw UE pod względem liczby uczelni przypadających na milion mieszkańców.

⁴⁰ Wg. danych GUS od 2013 roku bezwzględna liczba studentów w Polsce systematycznie się zmniejsza.

⁴¹ Wg. danych RAD-on, w 2022 roku w stanie likwidacji znajdowały się 53 placówki, z czego wszystkie były szkołami niepublicznymi, co stanowi 13% ogółu placówek sektora szkolnictwa wyższego.

Przytoczone informacje potwierdzają **realizację celu szczegółowego nr 6**. Uzyskiwane efekty mogą w przyszłości przełożyć się także na wzrost udziału studentów z niepełnosprawnościami w ogólnej liczbie studentów.⁴²

Tabela 5. Ocena poziomu realizacji celów szczegółowych III OP PO WER – podsumowanie

Cel szczegółowy	Wysoki postęp finansowy	Realizacja wszystkich kluczowych wskaźników	Realizacja wyzwań w danym obszarze	Poziom realizacji celu szczegółowego
1. Podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa				
2. Zwiększenie jakości i efektywności kształcenia na studiach doktoranckich				
3. Poprawa dostępności międzynarodowych programów kształcenia dla osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym z Polski oraz dla cudzoziemców				
4. Wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego				
5. Wsparcie adaptacji (reorientacji zawodowej) pracowników uczelni przechodzących procesy restrukturyzacyjne wynikające z konsolidacji uczelni				
6. Poprawa dostępności szkolnictwa wyższego				

Źródło: opracowanie własne.

⁴² Zgodnie z danymi GUS, udział SzN pozostawał dotychczas bez zmian – od 2013 do 2022 r. waha się w przedziale 1,7-1,9%.

1.2. Czynniki wpływające na efekty III Osi PO WER – identyfikacja barier i dobrych praktyk

Kluczowe wnioski:

Czynniki wzmacniające efekty projektów III OP PO WER:

- Powstanie **trwałych struktur** na uczelni - jednostki/ komórki podejmujące systemowe działania
- Właściwa **diagnoza potrzeb** studentów, kadry i pracodawców
- **Specustawa funduszowa** przewidująca m.in. możliwość wydłużania terminów składania wniosków w konkursach czy terminów na uzupełnienie lub poprawienie wniosku
- **Krótkie formy** podnoszenia kompetencji
- **Kompleksowość i komplementarność** wsparcia, głównie w ramach projektów zintegrowanych (3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych)
- Zaangażowanie w projekty **pracodawców i partnerów** społecznych
- **Połączenie działań** miękkich, infrastrukturalnych oraz działań w zakresie procedur i struktur
- Przeniesienie realizacji części Działania 3.3 z NCBR **do NAWA** (3.3)
- Podział zakresu wsparcia **na ścieżki oraz opracowanie modeli wsparcia**, szeroki katalog możliwych działań (3.5 „Uczelnia dostępna”)
- **Zwiększenie świadomości** na temat dostępności (3.5 „Uczelnia dostępna”)

Czynniki osłabiające efekty projektów III OP PO WER:

- Brak ciągłości wsparcia uczelni **między perspektywami** finansowymi 2014-2020 i 2021-2027
- **Pandemia** COVID-19
- **Brak możliwości wsparcia absolwentów** (poza projektami w ramach III misji uczelni)
- **Zbyt niskie stawki wynagrodzenia** osób merytorycznych w projektach
- Realizacja Programów Rozwoju Kompetencji głównie **zewnętrznymi zasobami** (3.1)
- Zmiana systemowa zastępująca istniejące studia doktoranckie **szkołami doktorskimi** (3.2)
- Trudności w realizacji programów studiów doktoranckich o charakterze **aplikacyjnym** oraz **staży w ramach międzynarodowych programów** studiów doktoranckich (3.2)
- Nadmierne **obciążenia administracyjne** dla przedstawicieli biznesu (3.2)
- **Niska motywacja kadry** dydaktycznej do podnoszenia kompetencji (3.4)
- **Czasochłonność** wprowadzania zmian na uczelniach (3.4)
- **Przeszacowanie popytu na konsolidację** po stronie uczelni (3.6)

Komplementarność i rola projektów na uczelniach:

- **W około połowie uczelni (beneficjentów) zidentyfikowany został potencjał do pojawienia się komplementarności projektów** (wynikający ze zrealizowania projektów z różnych Działań)
- **Projekty z III OP PO WER pełniły głównie funkcję uzupełniającą** (komplementarność terytorialna oraz tematyczna). Umożliwiły rozszerzenie działalności uczelni poza standardową ofertę edukacyjną
- Rola projektów na uczelni była uzależniona od **dojrzałości uczelni** oraz posiadania **długofalowej wizji strategicznej**
- Ważnym rozwiązaniem poprawiającym komplementarność interwencji było **wprowadzenie w 2017 r. Działania 3.5**

Efekty III OP PO WER były wzmacniane lub osłabiane przez czynniki związane z systemem wdrażania oraz czynniki zewnętrzne



Powstanie trwałych struktur na uczelni

Czynnikiem wzmacniającym efekty projektów i kontynuację działań jest **powstanie trwałych struktur na uczelniach podejmujących systemowe działania** na rzecz podnoszenia kompetencji kadr, innowacyjności nauczania, czy zwiększania dostępności. Część z tych struktur powstawała w ramach projektów z III OP PO WER i ma swoją kontynuację po zakończeniu dofinansowania. Do takich struktur zaliczyć można:

- **komórki działające na rzecz systemowego podnoszenia kompetencji kadr na uczelniach** – centra kształcenia/ podnoszenia kompetencji dydaktycznych/ innowacji dydaktycznych, stałe programy mentoringowe, wsparcie dla pracowników uczelni w pisaniu projektów i pozyskiwaniu grantów etc.,
- **komórki działające na rzecz systemowego rozwijania kompetencji u studentów** – m.in. takie, które zajmują się systemowo analizą potrzeb i opracowaniem programów nauczania,
- **komórki wspierające zarządzanie nauczaniem na uczelni** – np. odpowiedzialne za kształcenie e-learningowe, nauczanie zdalne i przygotowanie materiałów elektronicznych,
- **komórki ds. dostępności i równego traktowania** – biura/ rzecznicy/ pełnomocnicy ds. dostępności i równości na poziomie uczelni i poszczególnych instytutów.

W tym kontekście pozytywnie należy ocenić zamiar finansowania w FERS tworzenia i funkcjonowania centrów doskonałości dydaktycznej, w ramach wzmacniania kompetencji kadry podmiotów szkolnictwa wyższego i nauki.



Właściwe badanie potrzeb studentów, kadry i pracodawców

- Kluczowa dla skuteczności efektów projektów jest właściwa diagnoza potrzeb. Uczelnie stosują tutaj różne podejścia – bardziej i mniej systemowe. W przypadku **kadry dydaktycznej** oraz zarządzającej, głównie badanie potrzeb przeprowadzane było pod kątem konkretnego projektu. Cykliczności i usystematyzowaniu takich działań sprzyja powstanie jednostek na uczelniach odpowiedzialnych za podnoszenie kompetencji kadry.
- W przypadku **studentów** uczelnie posługują się różnymi narzędziami: m.in. ankiety – tworzone np. na potrzeby konkretnego projektu, ale uczelnie zaczynają prowadzić też cykliczne badania potrzeb wszystkich studentów; badania absolwentów – ankiety kierowane do absolwentów po roku oraz w 3 i 5 lat po zakończeniu studiów. Jest to istotne źródło informacji na temat tego, jakie kompetencje i wiedza zdobyta podczas studiów jest przydatna, a jakich kompetencji zabrakło.
- Jeśli chodzi o badanie potrzeb **studentów ze specjalnymi potrzebami** – uczelnie głównie realizują badania wśród studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności, co daje to niepełny obraz potrzeb studentów ze specjalnymi potrzebami, gdyż pomija osoby bez orzeczeń. Jak przyznają przedstawiciele uczelni, studentów ze specjalnymi potrzebami (zarówno z orzeczeniami, jak i bez) jest coraz więcej i jest to grupa coraz bardziej wymagająca dodatkowego wsparcia.



Brak ciągłości wsparcia uczelni między perspektywami – zagrożenie dla efektów wsparcia

Zagrożeniem dla efektów wsparcia w ramach OP III PO WER jest brak ciągłości działań między perspektywą 2014-2020 oraz 2021-2027. Jak deklarują uczelnie oraz instytucje zaangażowane w realizację Programu, projekty z OP III PO WER są dla uczelni dźwignią rozwojową pozwalającą nie tylko na realizację działań skierowanych do studentów i kadry, ale także na rozwijanie i utrzymywanie współpracy z biznesem i nauką na niższych poziomach. Bez wsparcia zewnętrznego uczelnie nie będą w stanie realizować zakładanych strategii rozwoju. Nie ma także alternatywnych zewnętrznych źródeł finansowania działań o takiej skali. Jak przyznaje część beneficjentów, istotna jest ciągłość w budowaniu potencjału rozwojowego oraz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Dlatego przerwa między perspektywami finansowymi nie jest korzystna. W efekcie, jak przyznaje jeden z rozmówców, tracą na tym np. kontakty z pracodawcami, którzy przyjmowali na staże studentów oraz doktorantów.

W tym kontekście kluczowa jest wiedza na temat planowanego zakresu wsparcia i harmonogramu naborów – uczelnie planują bowiem działania rozwojowe z uwzględnieniem tego źródła wsparcia. Dodatkowo w środowisku uczelni po pierwszych naborach w ramach FERS pojawiają się obawy dot. nadmiernej konkurencji między uczelniami. Realizacja wsparcia w formie dużych zintegrowanych projektów powoduje, że niewiele uczelni otrzyma środki ze względu na ograniczone budżety naborów.



Pandemia COVID-19 stanowiła barierę dla skuteczności wsparcia i wywołała długofalowe negatywne efekty

Pandemia COVID uniemożliwiła na dłuższy czas realizację najbardziej wartościowych elementów projektów – tych o wymiarze praktycznym np. staży, wymian akademickich, wizyt studyjnych, zajęć z udziałem zagranicznych wykładowców, lub przedstawicieli pracodawców. Największe trudności napotkały w związku z tym projekty w ramach Działania 3.1, które ze względu na krótkie okresy realizacji, nie dawały możliwości nadrobienia przerwanych działań. W mniejszym stopniu negatywne skutki pandemii odczuli beneficjenci Działania 3.5 – projekty zintegrowane, gdzie kumulowano dużą część działań pod koniec realizacji projektów, po ustaniu obostrzeń sanitarnych.

Pandemia miała negatywne oddziaływanie na aktualnych oraz przyszłych studentów – izolacja oraz zdalna nauka wzmocniły deficyty, zarówno w zakresie wiedzy, jak i dobrostanu psychicznego. Studenci rozpoczynali naukę/ wracali na uczelnię z dużymi brakami w wiedzy, czasem bardzo podstawowej, co generuje potrzebę uwzględniania w projektach w ramach FERS zajęć wyrównawczych (takie zresztą beneficjenci starali się realizować już w ramach PO WER po 2020 roku). Dlatego jako szczególnie adekwatne należy uznać **Działanie 1.5 FERS Umiejętności w szkolnictwie wyższym**, w którym przewidziano możliwość realizacji zajęć wyrównawczych przyczyniających się też do ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, w tym przez osoby z grup defaworyzowanych. Zwiększyła się również skala problemów psychicznych wśród studentów – trudności z socjalizacją i nawiązywaniem relacji, stany lękowe i depresje etc. **To z kolei wskazuje na dużą potrzebę realizacji działań miękkich – skierowanych do studentów ze szczególnymi potrzebami.**

Pandemia miała także negatywny wpływ na relacje z pracodawcami – najczęściej uczelnie realizują działania z udziałem pracodawców bazując na swoich wieloletnich kontaktach. Rzadziej do projektów zaangażowano nowych pracodawców. W okresie pandemii, kiedy przedsiębiorcy skupieni byli na reorganizacji pracy i przetrwaniu firmy, kontakty i współpraca z uczelniami ustały lub znacząco się osłabiły, co generowało trudności z pozyskaniem pracodawców do projektów.

W kontekście pandemii, czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu efektów projektu była Ustawa z dnia 3 kwietnia 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach wspierających realizację programów operacyjnych, tzw. specustawa funduszowa (Dz.U. 2020, poz. 694). Przewidywała ona m.in. możliwość wydłużania terminów składania wniosków w konkursach, terminów na uzupełnienie lub poprawienie wniosku, a także możliwość uznawania za kwalifikowalne wydatków poniesionych na cele, które nie zostały zrealizowane z powodu pandemii. Specustawa umożliwiła skuteczne zakończenie projektów m.in. w ramach Działania 3.2, gdyż możliwość wydłużenia projektów zbiegła się ze zmianą prawa dopuszczającego przedłużenie terminu zakończenia przewodów doktorskich o dodatkowy rok.



Krótkie formy podnoszenia kompetencji znacząco zwiększyły trafność i skuteczność wsparcia

Czynnikiem wzmacniającym skuteczność i oddziaływanie wsparcia była możliwość zastosowania zarówno dłuższych, jak i **krótszych form wsparcia w projektach**. W szczególności po pandemii zmieniło się podejście uczestników – wolą oni formy krótsze, skupione na rozwinięciu konkretnej kompetencji. Dotyczy to zarówno studentów, jak też kadry dydaktycznej i zarządzającej. Jako dobrą praktykę w Działaniu 3.1 można wskazać sytuację, kiedy diagnozuje się potrzebę uzupełnienia kompetencji pod koniec studiów, czyli wtedy, kiedy student jest już w stanie precyzyjnie określić swoje mocne i słabe strony, i takiemu uczestnikowi oferuje się zindywidualizowane wsparcie. Podobnie jest w przypadku szkolenia dla kadr dydaktycznych i zarządzających. Zamiast konieczności udziału w całym cyklu szkoleń, podejście jest zindywidualizowane. Uczestnik diagnozuje swoje potrzeby i wybiera z oferty potrzebne szkolenia.

Zgodne z zaobserwowanym przekierowaniem uwagi odbiorców wsparcia na krótkie formy, warto pozytywnie ocenić zaplanowane w ramach FERS wsparcie w postaci wzbogacenia oferty dydaktycznej uczelni o krótkie, elastyczne i odpowiadające na oczekiwania pracodawców formy doszkalające (np. kursy, szkolenia). Zgodnie z SZOP FERS, wspierane będzie kształcenie zawodowe oraz uruchamianie kształcenia specjalistycznego na 5 poziomie PRK i kursów zawodowych dopasowanych do potrzeb rynku pracy, z wykorzystaniem m. in. mikrokwalifikacji. Wdrożenie takich rozwiązań umożliwiają opublikowane przez MEiN Wytyczne w zakresie stosowania mikropoświadczeń w instytucjach szkolnictwa wyższego i nauki (październik 2023).

W kontekście wysokiego zapotrzebowania na krótkie formy kształcenia warto zwrócić uwagę na **potrzeby grupy, która nie mogła być wspierana w OP III PO WER**. Zdaniem rozmówców, brakuje ścieżki wsparcia **absolwentów**, którzy wchodzi na rynek pracy i dopiero wtedy odkrywają, jakie mają deficyty w zakresie wiedzy i kompetencji. Osłabia to efekty wsparcia projektów, gdyż pozostawia się absolwenta w momencie, kiedy może tego wsparcia potrzebować najbardziej. Do takich osób powinna być możliwość skierowania wsparcia w postaci kursów, szkoleń, czy wizyt studyjnych. Ważne aby absolwent mógł dokończyć się w środowisku, które dobrze zna. Dodatkową korzyścią byłoby budowanie relacji i utrzymanie kontaktu z absolwentem po zakończeniu nauki, co jest problemem dla uczelni. Takie wsparcie nie jest jednak planowane w Działaniach FERS realizowanych przez NCBR.

Może być natomiast realizowane przez uczelnie w ramach podnoszenia kompetencji osób dorosłych. Uczelnie planując takie wsparcie, powinny odpowiednio rozpoznawać potrzeby swoich absolwentów i informować ich o ofercie szkoleń.



Zbyt niskie maksymalne stawki wynagrodzenia osób merytorycznych w projektach

Czynnikiem osłabiającym jakość projektów **było odgórne ustalenie maksymalnej stawki wynagrodzenia osób merytorycznych** (trenerów) realizujących zadania w projekcie, niezależnie od tego, jakiej klasy i w jakim obszarze trener był specjalistą. Jak wskazano w raporcie „Identyfikacja problemów w projektach realizowanych w ramach III OP PO WER”⁴³, obowiązująca stawka (150 PLN za godzinę) uniemożliwiała realizację działań merytorycznych na wysokim poziomie jakości, zwłaszcza w przypadku aktywności zakładających udział ekspertów zagranicznych. Szczególnie problem ten odczuli beneficjenci Działania 3.5, gdzie projekty były długie. Niekorzystnie wpłynęła na to również wysoka inflacja, a także zmiana minimalnego wynagrodzenia. Sytuacji nie sprzyjały dodatkowo obniżenia stawek przez ekspertów oceniających wnioski. Beneficjenci stosowali różne działania zaradcze mające zachęcić i utrzymać w projektach wysokiej klasy specjalistów. Na przykład w jednym z projektów przewidziano realizację szkoleń w formie zdalnej (co było nowatorskim podejściem, gdyż działo się przed pandemią), co umożliwiło zatrudnienie wysokiej klasy trenerów spoza Wrocławia, gdyż stawki „lokalnych” trenerów były poza możliwościami projektów.

W tym kontekście na plus należy ocenić odejście w FERS od odgórnie ustalonych stawek wynagrodzenia dla trenerów. Daje to elastyczność w przypadkach, kiedy w projekcie niezbędne jest zaangażowanie trenera o unikalnych kompetencjach lub wąskiej specjalizacji.

Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym



Zaangażowanie w projekty pracodawców wzmacnia ich efekty

Czynnikiem, który w Działaniu 3.1 wzmacniał efekty działań w ramach III OP PO WER był nacisk na **praktyczny wymiar wsparcia oraz zaangażowanie w projekty pracodawców**. Na etapie działań koncepcyjnych: konsultacji programów kształcenia, zgłaszania tematyki prac dyplomowych, jak też realizacyjnych: staże/ praktyki u pracodawców, dodatkowe zajęcia realizowane wspólnie z pracodawcami, wizyty studyjne u pracodawców zaangażowanie pracodawców w realizację zajęć na studiach. Najczęściej zaangażowanie pracodawców w projekt było pochodną wcześniejszej współpracy czy indywidualnych kontaktów kadry uczelni. Współpraca jest zazwyczaj kontynuowana i ma charakter ciągły. Osiągnięto tu trwałą zmianę, która będzie dodatkowo wzmacniana w ramach FERS. Podobnie jak w PO WER, w nowym programie w Działaniu 01.05 przyjęto kryterium premiujące prowadzenie przez uczelnię sformalizowanej i udokumentowanej, co najmniej 12- miesięcznej, współpracy z pracodawcami lub innymi podmiotami z otoczenia społeczno-gospodarczego. Jak pokazały doświadczenia z wdrażania III OP PO WER, efektem projektów sprzyjała bowiem **stała współpraca z pracodawcami ujęta w ramy strukturalne**, przyjmujące różne nazwy – Rada Biznesu, Centrum Współpracy z Otoczeniem Społeczno-Gospodarczym etc.

⁴³ Identyfikacja problemów w projektach realizowanych w ramach PO WER. Analiza wyników ankiety, Sekcja Analiz i Ewaluacji NCBR, 2018





Realizacja Programów Rozwoju Kompetencji zewnętrznymi zasobami osłabiła trwałość wsparcia

Czynnikiem osłabiającym efekty projektów z Działania 3.1 w zakresie **Programów Rozwoju Kompetencji była znaczna skala realizacji tych projektów zasobami zewnętrznymi**, przez co nie rozwinął się potencjał zasobów wewnętrznych uczelni. Zrealizowane szkolenia miały dużą wartość dla studentów w nich uczestniczących, ale ponieważ były realizowane przez zewnętrzne firmy szkoleniowe, wiedza i doświadczenie wynikające z ich realizacji nie przysłużyło się do trwałych zmian na uczelni, jaką byłoby np. wdrożenie sprawdzonych rozwiązań do programów studiów. Uczelnie traktowały te projekty raczej jako możliwość uzupełnienia i uatrakcyjnienia swojej oferty (przyciągnięcie studentów), a nie budowania trwałego potencjału.



Postęp technologiczny zagraża efektom projektów na niektórych kierunkach kształcenia

Czynnikiem zagrażającym trwałości efektów projektów Działaniu 3.1 w zakresie tworzenia nowych kierunków studiów może być **postęp technologiczny** – w szczególności dotyczy to kierunków o tematyce ICT. Przykładem może być sztuczna inteligencja (w tym generatywna AI), która wprowadziła rewolucję w obszarze cyfryzacji, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania. Elastyczne zapisy FERS dają możliwość włączenia takich zagadnień przy tworzeniu nowych lub modyfikacji istniejących programów kształcenia.



Możliwość zakupu wyposażenia na potrzeby realizacji działań miękkich wzmocniła efekty wsparcia

Czynnikiem zwiększającym efekty projektów w Działaniu 3.1 była **możliwość zakupu** np. wyposażenia pracowni, laboratoriów, zakupu oprogramowania do nauki. Nie były to tak duże środki jak w Działaniu 3.5, niemniej i tak zostały ocenione pozytywnie. Zdaniem rozmówców, samo inwestowanie w działania podnoszące kompetencje nie jest wystarczające dla osiągnięcia efektu wsparcia – można mieć najlepsze umiejętności, ale bez nowoczesnego wyposażenia nie da się ich wykorzystać. Dodatkowo dobrze wyposażone pracownie są motywacją dla studentów, aby zainteresować się danymi zajęciami.

Działanie 3.2 Studia doktoranckie



Zmiana systemowa zastępująca dotychczas istniejące studia doktoranckie szkołami doktorskimi zmniejszyła trwałość wsparcia

Czynnikiem osłabiającym trwałość projektów w Działaniu 3.2 była systemowa zmiana powodująca, że od 1 października 2019 r. **szkoły doktorskie** zastąpiły dotychczas istniejące studia doktoranckie. Uczelnie w **ograniczonym stopniu mogły wykorzystać doświadczenia z projektów w tworzeniu założeń i rozwoju szkół doktorskich**. Jak pokazują wywiady z beneficjentami, wykorzystanie tych doświadczeń było możliwe jedynie w przypadkach, kiedy osoby realizujące projekty były tymi samymi osobami, które tworzyły szkoły doktorskie. Takie sytuacje nie były jednak częste, gdyż projekty z Działania 3.2 miały niewielką skalę oddziaływania. Realizowane były np. na poziomie jednego wydziału, podczas gdy szkoły doktorskie są z założenia interdyscyplinarne. Nie zrealizowały się oczekiwania beneficjentów, którzy traktowali Działanie 3.2 jako pilotaż, na podstawie którego zamierzali wprowadzić rozwiązania jako stałe elementy prowadzenia doktoratów.

Z drugiej strony, jak przyznają beneficjenci, ramy nałożone na szkoły doktorskie, np. obowiązek udziału w stażu, to rozwiązanie, które sprawdziło się w Działaniu 3.2, co stanowi dobry prognostyk na przyszłość.



Realizacja programów studiów doktoranckich o charakterze aplikacyjnym napotkała na trudności

W ramach Działania 3.2 przetestowane zostało rozwiązanie, jakim są wprowadzone w szkołach doktorskich **staże wdrożeniowe**⁴⁴. Wywiady pogłębione z beneficjentami wskazują, że model takiego doktoratu nie sprawdził się i nie osiągnięto w tym zakresie sukcesu w projektach. Powodów jest kilka. Poza pandemią, która wyhamowała w znacznym stopniu aktywność przedsiębiorstw na polu współpracy z uczelniami, barierą dla uruchomienia takich doktoratów okazał się niedostateczny poziom zaufania firm do uczelni. Kolejną barierą były zbyt niskie kontakty akademików (promotorów) z sektorem biznesu, aby zidentyfikować osoby chętne do napisania doktoratu (a to na uczelni spoczywała odpowiedzialność za to). Kolejnym czynnikiem utrudniającym było nałożenie na doktorantów „aplikacyjnych” takich samych obowiązków, jak na doktorantów „akademickich” – co nie współgrało z założeniem, że taka osoba jest jednocześnie zatrudniona w firmie. Takie podejście będzie też stanowiło barierę dla podjęcia doktoratów wdrożeniowych, gdyż zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 marca 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 569)⁴⁵ osoba przyjęta na studia doktoranckie w ramach programu jest lub zostanie zatrudniona **w pełnym wymiarze czasu pracy** przez przedsiębiorcę, który wyraził zgodę na jej udział w studiach doktoranckich.



Realizacja staży w ramach międzynarodowych programów studiów doktoranckich napotkała na trudności

Nie udało się również w projektach osiągnąć zakładanych efektów w zakresie **staży w ramach międzynarodowych programów studiów doktoranckich**. Czynnikiem utrudniającym była w pierwszej kolejności pandemia, która nawet po zakończeniu obostrzeń sanitarnych, pozostawiła niechęć i obawy przed długimi wyjazdami za granicę. Dodatkowo doktoranci, których badania na potrzeby pracy doktorskiej zbiegły się w czasie z pandemią, po jej ustaniu byli już tak zaawansowani w pracach, że staże nie miały uzasadnienia merytorycznego. Kolejnym powodem trudności był brak kontaktów promotorów z zagranicznymi uczelniami, aby zdołać uruchomić takie programy, a także ich niedostateczna aktywność w tym zakresie. Środki przeznaczone na wyjazdy również nie były na tyle atrakcyjne, aby zachęcić doktorantów do wyjazdu. Z drugiej strony tam, gdzie udało się nawiązać współpracę z zagraniczną uczelnią, efekty były bardzo dobre i trwałe. Po zakończeniu projektu utrzymywana jest ta współpraca np. w postaci regularnych zajęć dla studentów prowadzonych przez zagraniczną kadrę. Można ocenić, że projekty przyczyniły się dodatkowo do intensyfikacji współpracy międzynarodowej uczelni.

⁴⁴ W dokumencie „Kształcenie na studiach doktoranckich: Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach” nazwano je programami studiów doktoranckich o charakterze aplikacyjnym.

⁴⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania, przekazywania oraz rozliczania środków finansowych na naukę, trybu wyznaczania opiekuna pomocniczego i przyznawania stypendium doktoranckiego w ramach programu "Doktorat wdrożeniowy".



Realizacja staży zagranicznych dla studentów w Działaniu 3.3 wzmocniła efekty projektów Działania 3.2

Czynnikiem, który wzmocnił efekty projektów w Działaniu 3.2 była możliwość realizacji w Działaniu 3.3 Umiedzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego staży zagranicznych dla studentów (mobilność studentów). Pozwoliło zbudować na uczelni dobre nastawienie do takich działań i pozytywnie wpływało na przystąpienie do staży doktoranckich – studenci mieli okazję przekonać się do korzyści z takich staży, kiedy byli bardziej mobilni (pierwsze lata nauki). Dodatkowo staże zaowocowały kontaktami z zagranicznymi uczelniami (w oparciu o osobiste kontakty), co ułatwiło wykorzystanie ich do nowych celów.



Nadmierne obciążenia administracyjne zniechęcały przedstawicieli biznesu do udziału w programie studiów doktoranckich o charakterze aplikacyjnym

Realizacja projektów z Działania 3.2 wypukliła trudność w rozwijaniu współpracy z biznesem. Problemem były nadmierne dla przedsiębiorców **obciążenia administracyjne**, związane z koniecznością tworzenia umów trójstronnych między doktorantem, uczelnią a firmą (staże przemysłowe). Tam, gdzie udało się z sukcesem przeprowadzić staż u przedsiębiorcy, wszystkie strony były zadowolone z efektów. Współpraca doktoranta i uczelni z przedsiębiorcą po projekcie była najczęściej kontynuowana.

Działanie 3.3 Umiedzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego



Kompleksowość i komplementarność wsparcia wzmocniła efekty projektów

Czynnikiem wzmacniającym efekty Działania 3.3 była **kompleksowość i komplementarność wsparcia pod względem różnorodności działań oraz odbiorców**. Działania były skierowane zarówno do studentów, jak też kadry akademickiej i zarządzającej.

Pozytywne efekty wzmocnił również **pozakonkursowy program MEiN „Akredytacje zagraniczne”**, w ramach którego pokrywane były koszty bezpośrednio związane z procesem pozyskiwania akredytacji (w tym reakredytacji) i certyfikatów jakości kształcenia. Akredytacje zagraniczne są traktowane jako najwyższy poziom umiedzynarodowienia uczelni i dają wymierne korzyści. Pozyskanie akredytacji nadaje uczelni prestiżu, uczelnia staje się atrakcyjniejszym partnerem, rozwijają się nowe kontakty i możliwości. Jest to też zachęta dla zagranicznych studentów do wyboru tej uczelni. Można zatem powiedzieć, że projekt „Akredytacje zagraniczne” jest czynnikiem wzmacniającym realizację innych Działań III OP PO WER, w szczególności projektów, w których przewidywano zacieśnienie współpracy z zagranicznymi uczelniami.



Zajęcia z przedsiębiorczości na polskim rynku pracy oraz staże w polskich przedsiębiorstwach wzmocniły trwałość projektów

Dobłą praktyką w zakresie wzmocniania efektów działań skierowanych w projekcie z Działania 3.3 do studentów z zagranicy było organizowanie dla nich **zajęć z przedsiębiorczości na polskim rynku pracy oraz staży w polskich przedsiębiorstwach**. Takie zajęcia dodatkowo pozwalały zapoznać się zagranicznym studentom ze specyfiką polskiego rynku pracy i sprzyjały osiągnięciu celu wsparcia, jakim jest pozostanie tych osób i np. podjęcie pracy w Polsce. Sprawdżyły się też krótkie staże i wizyty studyjne u przedsiębiorców, połączone z praktycznymi zajęciami.



Przeniesienie realizacji Działania 3.3 do NAWA wzmocniło trwałość wsparcia

Mimo trudności realizacyjnych, pozytywnym rozwiązaniem było **przeniesienie realizacji części Działania 3.3 z NCBR do NAWA** w formie projektów pozakonkursowych. Sprzyja to większej komplementarności działań w zakresie umiędzynarodowienia. Na podstawie doświadczeń wypracowano adekwatne założenia kontynuacji wsparcia. Jednym z wniosków z wdrażania Działania 3.3 jest m.in. konieczność włączania do projektów kosztów promocji uczelni za granicą oraz aktywna rekrutacja zagranicznych studentów.

Działanie 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego



Niska motywacja kadry dydaktycznej do podnoszenia kompetencji osłabiała efekty projektów

Czynnikiem osłabiającym efekty projektów w zakresie podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej na uczelniach jest **niechęć samej kadry, która nie dostrzega swoich deficytów**. Dlatego nie sprawdzili się w projektach rozwiązania polegające na stworzeniu oferty grupowych szkoleń i oczekiwaniu, że kadra z nich skorzysta. Kluczem do sukcesu okazywała się dobrze przeprowadzona diagnoza potrzeb oraz indywidualizacja wsparcia. Beneficjenci, którzy zastosowali takie podejście, odnieśli sukces, co przełożyło się na wysokie wartości wskaźników rzeczowych, związanych z liczbą pracowników objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia oraz w zakresie zarządzania uczelnią, w tym pracowników, którzy dzięki wsparciu EFS faktycznie podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne i zarządcze.



Kompleksowość i komplementarność wsparcia wzmocniła efekty projektów

Czynnikiem wzmocniającym efekty projektów była **kompleksowość i komplementarność wsparcia**, w ramach którego łączono bardzo konkretne szkolenia z umiejętności „twardych” ze szkoleniami miękkimi, np. w zakresie radzenia sobie ze stresem, czy wypaleniem zawodowym. Jako szczególnie istotne uznano potrzeby w zakresie kompetencji dydaktycznych – aktywnej a nie pasywnej pracy ze studentem, stosowania różnorodnych metod i narzędzi nauczania, tworzenia partnerskiej relacji (odejścia od anachronicznego modelu mistrz-uczeń). Komplementarne do projektów konkursowych był projekt pozakonkursowy MEiN, w ramach którego prowadzone były szkolenia i wizyty studyjne dla kadry kierowniczej i administracyjnej uczelni.



Długotrwałość wprowadzania zmian na uczelniach okazała się być czynnikiem osłabiającym trwałość wsparcia

Wdrożenie wszelkich innowacji do nauczania wymaga czasu, stąd ostrożność beneficjentów, jeśli chodzi o deklarowaną trwałość projektu⁴⁶. Na długotrwały efekt, zdaniem przedstawicieli uczelni, trzeba poczekać. Jednocześnie warto zauważyć ułomność tego kryterium oceny trwałości – jego faktyczna weryfikacja nie zawsze jest możliwa i opiera się na oświadczeniach.

⁴⁶ W naborze punktowano wprowadzenie nowych umiejętności do programu zajęć przez kadre dydaktyczną objętą wsparciem w ramach projektu co najmniej przez 4 semestry po zakończeniu projektu (zajęć w języku obcym, z wykorzystaniem innowacyjnych metod dydaktycznych, z wykorzystaniem narzędzi informatycznych, z wykorzystaniem baz danych).





Dobre praktyki w projektach Działania 3.4

- **Umiejscowienie w strukturach uczelni jednostki ds. podnoszenia kompetencji zawodowych kadry dydaktycznej.** Daje to możliwość zbudowania trwałej polityki doskonalenia kompetencji, opartej o bieżące i cykliczne badanie potrzeb. Jak przyznaje beneficjent, przed powstaniem takiej komórki na uczelni, działania w zakresie podnoszenia kompetencji były przypadkowe i rozproszone (podejmowane np. na wybranych wydziałach), a szkolenia czasem ze sobą konkurowały (były np. kierowane do tej samej grupy docelowej). Korzyścią jest też skumulowanie wiedzy na temat wysokiej jakości szkoleń w jednym miejscu. Kolejną korzyścią jest możliwość dostosowania polityki szkoleniowej do strategii rozwoju uczelni. Kolejną korzyść to możliwość indywidualizacji wsparcia – dostosowania go do potrzeb i możliwości/ ograniczeń poszczególnych pracowników. Mocną stroną takiego podejścia jest też objęcie wsparciem wszystkich pracowników uczelni – kadry dydaktycznej i administracyjnej.
- **Wdrożenie na stałe narzędzia, jakim jest ocena pracownicza.** Jest to ocena dodatkowa prowadzona wśród kadry akademickiej i administracyjnej, niewynikająca z ustawy prawo o szkolnictwie wyższym. Na podstawie diagnozowanych potrzeb w zakresie kompetencji zawodowych i społecznych, tworzy się indywidualny plan rozwoju pracownika. Ponieważ proces jest sformalizowany na poziomie całej uczelni, jest to też dodatkowa motywacja do realizacji tego planu i udziału w szkoleniach.
- **Model wsparcia pracownika oparty na relacji coach – pracownik oraz nacisk na przełożenie efektów szkoleń na sylabusy.** Wspólnie tworzony jest plan potrzeb i rozwoju, wraz z zaplanowaniem, w jaki sposób efekty danego szkolenia można wdrożyć do planu zajęć pracownika. Takie podejście dawało duże poczucie bezpieczeństwa pracownikom, że mają merytoryczne wsparcie. Coach oceniał efekty realizacji projektu poprzez hospitacje zajęć.
- **Określenie ścieżek podnoszenia kompetencji.** Alternatywą dla indywidualnych planów rozwoju było zastosowanie przez jedną z uczelni rozwiązania w postaci opracowania (na podstawie badania potrzeb wśród pracowników) kilku ścieżek podnoszenia kompetencji – określano w niej listę potrzeb oraz propozycję szkoleń dla wybranej grupy dydaktyków. Przystąpienie do danej ścieżki wiązało się z uczestnictwem w określonych szkoleniach.
- **Przełożenie modelu indywidualnego wsparcia pracownika na studenta.** W jednym z projektów, wprowadzenie systemowego zindywidualizowanego wsparcia pracowników, przyniosło efekt dodatkowy, jakim było stosowanie podobnego modelu przez pracowników w stosunku do studentów – podążanie za potrzebami studenta na zasadzie mentora.
- **Indywidualizacja wsparcia** – połączenie szkoleń grupowych (odpowiadających na potrzeby większej liczby pracowników) ze szkoleniami indywidualnymi. Takie podejście oceniono jako bardziej kosztowne, ale jednocześnie jedyne, jakie przynosi wymierne efekty. Konieczne jest utrzymanie elastyczności wsparcia w ramach FERS – pod względem modelu realizacji działań oraz form wsparcia. Nacisk powinien być kładziony na indywidualizację wsparcia, a nie efektywność kosztową (tańsze szkolenia i wielu uczestników).

- **Otwarta rekrutacja do projektu.** W jednym z projektów zastosowano otwarty nabór pracowników do projektu, co pozwoliło uniknąć sytuacji, że narzucane są terminy szkoleń i jeśli pracownik nie zgłosi się odpowiednio wcześniej, to nie weźmie w nich udziału. Szkolenia były powtarzane, jeśli pojawiały się nowe osoby zainteresowane.
- **Różnorodność form podnoszenia kompetencji** – od kilkugodzinnych szkoleń do długich form grupowych lub indywidualnych. Sprawdziło się stosowanie zarówno szkoleń zdalnych, jak też stacjonarnych, w zależności od możliwości i potrzeb uczestnika. Minimalizowało to trudności w pozyskiwaniu uczestników na szkolenia ze względu na inne zobowiązania zawodowe i rodzinne.
- **Kaskadowość wsparcia.** W jednym z projektów wprowadzono rozwiązanie, w którym nowe kompetencje pozyskują liderzy, a następnie pracują oni z innymi akademikami (nazwanymi wspólnotą uczącą się) w zakresie wykorzystania tych umiejętności w dydaktyce – w sylabusach. Efektem dodatkowym jest wypracowanie dobrych twórczych relacji między dydaktykami, którzy kontynuują współpracę już po zakończeniu projektu.

Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych



Podział zakresu wsparcia na ścieżki oraz opracowanie modeli wsparcia wzmocniły efekty projektów typu „Uczelnia dostępna”

Ocena podziału wsparcia na ścieżki w opinii beneficjentów jest zróżnicowana. Jak wynika z badania z 2022 roku⁴⁷, 64% beneficjentów wolałoby, żeby podział na ścieżki nie istniał. Jako argumenty wskazywali, że podział na ścieżki ograniczał swobodę, jeżeli chodzi o zaplanowanie zakresu przedmiotowego projektu, dawał dostęp do mniejszych środków, niż oczekiwali beneficjenci ze względu na brak możliwości aplikowania do wyższej ścieżki (maksymalna wartość projektów w kolejnych ścieżkach wyniosła: 1 mln zł, 4 mln zł, 15 mln zł). Jednakże, jak pokazały doświadczenia w trzech edycjach konkursów „Uczelnia dostępna”, zaproponowany podział na ścieżki sprawdził się jako narzędzie samooceny poziomu dostępności uczelni i dywersyfikowania wartości wsparcia względem dotychczasowej aktywności na tym polu. Sprzyjał również standaryzacji działań na uczelniach, co należy uznać za ważne, biorąc pod uwagę skalę wsparcia w całym kraju. Jak pokazały wywiady pogłębione z beneficjentami, zakres działań możliwych do realizacji w ramach poszczególnych ścieżek okazał się trafny, a pakiet był na tyle szeroki, że można było dopasować działania do potrzeb. Jednocześnie jako słuszne należy ocenić ograniczenie ścieżek w FERS do dwóch (ścieżka START i ścieżka ROZWÓJ), skierowanych przede wszystkim do uczelni nie będących uczestnikami „Uczelni dostępnej” w ramach PO WER. Warto też wspomnieć o skutecznych konsultacjach prowadzonych przez NCBR pod kątem FERS. NCBR aktywnie słuchał głosów środowiska akademickiego i większość postulatów została uwzględniona w opisach modeli oraz dokumentacji naboru (nabór nr FERS.03.01-IP.08-001/23).

⁴⁷ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy”, EGO S.C. LB&E Sp. z o.o., 2022.



Duża skala wsparcia zwiększyła efekty projektów typu „Uczelnia dostępna”

Liczba uczelni, które zostały objęte wsparciem w ramach „Uczelni dostępnej” wyniesie 160, co stanowi prawie 45% wszystkich uczelni w Polsce (wg rejestru POL-on, w roku akademickim 2022/23 w Polsce działało 359 uczelni). Należy dodatkowo zauważyć, że Działanie 3.5 było pierwszym zewnętrznym źródłem finansowania poprawy dostępności nauczania w szkolnictwie wyższym, można zatem powiedzieć, że jest to milowy krok dla uczelni jeśli chodzi o wsparcie tego obszaru.



Różnorodność i kompleksowość działań w projektach typu „Uczelnia dostępna”

Wysoko należy ocenić warunki wsparcia łączące działania miękkie i infrastrukturalne, zakładające realizację działań w ramach sześciu obszarów dostępności (rozbudowanych w perspektywie 2021-2027 do 8) uwzględniających: zmiany strukturalne i proceduralne, dostępność architektoniczną, rozwiązania technologiczne, wsparcie edukacyjne oraz działania podnoszące świadomość nt. niepełnosprawności skierowane do studentów, kadry dydaktycznej, administracyjnej i zarządzającej. Katalog działań nie jest zamknięty, zawiera sugerowane rozwiązania i został rozbudowany w ramach FERS, co należy ocenić jako pozytywne posunięcie.



Zaangażowanie organizacji działających na rzecz OzN wzmocniło efekty projektów typu „Uczelnia dostępna”

Zaangażowanie organizacji działających na rzecz OzN na etapie realizacji projektu – jak wynika z raportu z 2022 roku⁴⁸, zdecydowana większość uczelni (89% ze 114 uczelni) korzystała ze współpracy w formie konsultacji merytorycznych dotyczących sposobu realizacji działań z zakresu dostępności. Ponad połowa uczelni (54%) współpracowała z partnerem w obszarze wsparcia w realizacji szkoleń dla kadry uczelni. Co trzecią uczelnię partner wspomógł w promocji i informowaniu o projekcie. Dla 29% uczelni współpraca opierała się na realizacji badań lub audytów związanych z projektem, a dla 13% na wsparciu w wypełnianiu obowiązków administracyjnych. Sformalizowana współpraca ze środowiskiem OzN została oceniona przez uczelnie wysoko. Wywiady pogłębione z beneficjentami pokazują, że konsultowanie planowanych rozwiązań z przedstawicielami środowiska OzN jest wartością dodaną, gdyż nawet przy największej świadomości i dobrych chęciach realizatorów projektów nie udaje się uwzględnić wszystkich ważnych potrzeb SzN. Dodatkowo dobrą praktyką, jaką zastosowano w projektach, jest „odbiór” zadań zrealizowanych w projekcie przez takich partnerów – np. weryfikacja, czy rozwiązania architektoniczne rzeczywiście są wykonane zgodnie z potrzebami.



Kompletna diagnoza potrzeb wzmocniła trafność projektów typu „Uczelnia dostępna”

Jak wynika z raportu⁴⁹, jakość niektórych diagnoz dostępności uczelni trudno uznać za wysoką. Beneficjenci w nierównym stopniu rozpoznali potrzeby studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności i o szczególnych potrzebach. Problem ma dwie przyczyny. Po pierwsze w niedostateczny sposób rozpoznano potrzeby OzN.

⁴⁸ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, EGO S.C. LB&E Sp. z o.o., 2022.

⁴⁹ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, EGO S.C. LB&E Sp. z o.o., 2022.

Dobłą praktyką w tym zakresie, poza prowadzeniem badań wśród studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności, jest zaangażowanie organizacji reprezentujących OzN w proces przygotowywania diagnoz i wniosku aplikacyjnego. Dobrym przykładem jest audyt stanu zapewnienia dostępności na uczelni osobom ze szczególnymi potrzebami zrealizowany przez wyspecjalizowany podmiot zewnętrzny. Podniosło to trafność i jakość działań w projektach, a przez to też ich efekty.

Rekomenduje się zalecanie lub premiowanie stosowania takich rozwiązań na etapie oceny wniosków. Drugim problemem jest niedostateczna diagnoza potrzeb studentów ze szczególnymi potrzebami, ale nie mających orzeczeń, lub nie ujawniających ich. Planując projekty najlepiej rozpoznano deficyty dostępności w odniesieniu do potrzeb SzN ruchowymi, wzroku i słuchu. Znacznie mniej beneficjentów dokładnie zdiagnozowało potrzeby studentów z zaburzeniami psychicznymi, somatycznymi i osób w spektrum autyzmu. Rekomenduje się **zachęcanie wnioskodawców do prowadzenia diagnozy potrzeb studentów z uwzględnieniem jak najszerzej grupy**, a nie tylko studentów z orzeczeniami, poprzez umieszczenie takich zapisów w założeniach naborów.



Zwiększenie świadomości na temat dostępności jest kluczowym czynnikiem powodzenia projektów typu „Uczelnia dostępna”

Czynnikiem krytycznym dla zwiększenia dostępności uczelni jest podniesienie świadomości kadr na ten temat. Bez tego inne działania podejmowane w projektach nie osiągnęłyby oczekiwanych efektów. Niedostateczna świadomość jest nadal, po niedostosowaniu architektonicznym, największą barierą dla rozwoju dostępności uczelni. Dlatego obszar dotyczący działań podnoszących świadomość niepełnosprawności jest jednym z najważniejszych, choć sprawia też uczelniom duże trudności realizacyjne. Warto w tym kontekście podkreślić nowe wyzwania, z jakimi borykają się uczelnie – czyli wzrostem liczby studentów z trudnościami psychicznymi, którzy nie są bezpośrednimi „klientami” jednostki ds. dostępności (skupionej przede wszystkim na wsparciu SzN). W przypadku takich studentów świadoma i wyszkolona kadra dydaktyczna jest szczególnie ważna. Dlatego w ramach działań uświadamiających warto uwzględnić takie, które będą nie tylko budować wiedzę na temat różnych rodzajów niepełnosprawności, ale też budować umiejętności w zakresie radzenia sobie z kryzysowymi sytuacjami w relacjach ze studentem.



Połączenie działań miękkich, infrastrukturalnych oraz działań w zakresie procedur i struktur wzmacniało trwałość projektów

Kompleksowość wsparcia (połączenie działań miękkich, infrastrukturalnych oraz działań w zakresie procedur i struktur) skutkowało wysoką trwałością projektów. Projekt często był kołem zamachowym do podejmowania dalszych działań – jeśli już powstała jednostka ds. dostępności, zatrudniono osoby, czy zaangażowano partnerów. Trwałość dodatkowo wspierana jest powstaniem w ramach projektów narzędzi, np. zdalnych szkoleń, które są w ciągłym użyciu (patrz dobre praktyki).



Dobre praktyki w projektach z Działania 3.5 typu „Uczelnia dostępna”

- **Stała współpraca uczelni z organizacją pozarządową działającą w obszarze wsparcia psychologicznego.** Można wskazać przypadek uczelni, na której „terenie” działania prowadzi organizacja pozarządowa, która organizuje zajęcia, wsparcie indywidualne dla studentów oraz wspiera uczelnię w diagnozie potrzeb.

- **„Sformalizowanie” podejścia do dostępności.** W świetle nadal niedostatecznej świadomości i otwartości kadry dydaktycznej i administracyjnej na osoby o szczególnych potrzebach, znaczenia dla utrzymania efektów projektów nabierają działania formalizujące podejście uczelni do dostępności, takie jak: wprowadzenie odpowiednich zapisów w statucie uczelni (np. „stwarzanie osobom ze szczególnymi potrzebami warunków do pełnego udziału w kształceniu i procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia”), zarządzenia rektora w sprawie zapewniania dostępności na uczelni (szczegółowo wskazujące działania jakie zobowiązani są podejmować pracownicy) lub zapisy w regulaminach studiów. Takie sformalizowanie podejścia jest szczególnie istotne na dużych uczelniach, gdzie jednostka ds. dostępności nie jest w stanie bezpośrednio interweniować w każdej sytuacji.
- **Obecność asystentów dydaktycznych po zakończeniu projektów,** którzy jednocześnie są nauczycielami akademickimi. Asystent pełni rolę opiekuna naukowego i koordynatora, planuje dla studentów zindywidualizowany tok kształcenia i współpracuje z innymi nauczycielami akademickimi, by wesprzeć dopasowanie nauczania.
- **Wykorzystanie ogólnodostępnych narzędzi wspomagających dostępność edukacji,** np. aplikacji, komunikatorów, narzędzi przetwarzających dźwięk i obraz (których duża liczba pojawiła się w okresie pandemii). Tego typu narzędzia pozwoliły uzupełnić działania w projekcie (np. wykorzystując takie narzędzia w komórkach na uczelni, w których nie planowano działań projektowych), zrezygnowanie z kosztownych rozwiązań na rzecz wykorzystania narzędzi otwartych (np. do adaptacji materiałów dydaktycznych) i przeznaczenie ich na inne istotne potrzeby. Ważne jest zachęcanie wnioskodawców do tego, aby w projektach zaplanowali wykorzystanie otwartych narzędzi i unikanie finansowania działań, które można wykonać takimi narzędziami.
- **Realizacja dodatkowych szkoleń wychodzących naprzeciw potrzebom osób z niepełnosprawnościami.** W jednym z projektów wykorzystano oszczędności w projekcie i zrealizowano e-learningowy kurs języka angielskiego na 4 poziomach zaawansowania dla studentów z niepełnosprawnościami. Kurs ten jest wykorzystywany aktualnie przez SzN pod przewodnictwem dydaktyka.
- **Opracowanie trwałych form podnoszących świadomość na temat potrzeb OzN i ich wykorzystanie po zakończeniu projektu.** W jednym z projektów opracowano e-learningowe szkolenia przeznaczone odrębnie dla dydaktyków, pracowników administracyjnych i studentów. Szkolenia te są udostępniane w zasobach uczelni, a w planach uczelnia ma wprowadzenie ich jako obowiązkowych, np. dla studentów pierwszego roku (obok obowiązkowego szkolenia z działania systemu informatycznego szkoły) oraz pracowników (poza obowiązkowymi szkoleniami BHP, czy z zakresu przeciwdziałania korupcji).
- **Ciągłe i cykliczne prowadzenie działań uświadamiających.** W jednym z projektów pełnomocnik ds. OzN organizuje cykliczne webinaria, nie tylko poświęcone potrzebom OzN, ale osobom ze szczególnymi potrzebami, transseksualistów, osób niebinarnych, osób doświadczonych depresją etc.

- Właściwe i kompletne rozpoznanie potrzeb.** Dobrą praktyką, jaką zastosowała jedna z uczelni, jest audyt stanu zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami przeprowadzony przez wyspecjalizowany podmiot zewnętrzny – z zaangażowaniem osób z różnymi niepełnosprawnościami, które zweryfikowały rzeczywistą dostępność architektoniczną, cyfrową czy technologiczną. Podniosło to trafność i jakość działań w projektach, a przez to też ich efekty. Przedstawiciele uczelni, w których wykorzystano takie rozwiązania, deklarują wysoką użyteczność informacji, których nie zdobyliby w inny sposób. **Wskazane jest premiowanie wykorzystania takich narzędzi na etapie diagnozowania potrzeb lub dopuszczenie sfinansowania ich w ramach projektu.** Dobrą praktyką jest też prowadzenie badania potrzeb w szerokiej grupie studentów, a nie ograniczanie do grupy studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności. W szczególności jest to istotne w kontekście tego, że szczególne potrzeby nie dotyczą jedynie studentów z orzeczonymi niepełnosprawnościami, ale też osób, które borykają się z trudnościami niezwiązanymi z niepełnosprawnością (depresja, trudności psychiczne). Jak wynika z wywiadów pogłębionych z przedstawicielami uczelni, zakres działania jednostek ds. dostępności jest znacznie szerszy niż wsparcie SzN. Warto też podkreślić sygnalizowany w niemal wszystkich wywiadach wzrost liczby studentów ze specjalnymi potrzebami.
- Wychodzenie naprzeciw nowym potrzebom i zagrożeniom** – uwagę rozmówców zwraca znacznie słabsza kondycja psychiczna studentów niż kilka lat temu (efekt m.in. pandemii). W społeczeństwie wzrasta i będzie wzrastało rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych (wskazują na to m. in. prognozy Ministerstwa Zdrowia)⁵⁰. Dostrzegają to też przedstawiciele beneficjentów i deklarują potrzebę podjęcia działań w tym obszarze – w zakresie procedur na uczelni i kompetencji kadry, indywidualizacji kształcenia oraz wsparcia psychologicznego. Dotyczy to też rozpoznawania i reagowania na sytuacje zagrażające bezpieczeństwu studentów (np. przypadki agresji lub autoagresji), patrząc np. na wydarzenia, jakie miały pod koniec 2023 roku w Pradze.

Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych



Kompleksowość wsparcia w ramach projektów zintegrowanych kluczym czynnikiem sukcesu

Wprowadzone do Programu w 2017 roku Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych było odpowiedzią na zapotrzebowanie uczelni na kompleksowe wsparcie, a z drugiej strony na zbytne rozdrobnienie projektów w dotychczasowych Działaniach i powielanie działań na terenie tych samych uczelni. Rozwiązanie należy ocenić pozytywnie. Czynnikiem który pozytywnie wpłynął na osiągnięcie zakładanych celów OP III PO WER była właśnie kompleksowość wsparcia. Jak pokazują wywiady z beneficjentami, przygotowanie i realizacja takich projektów stanowiło duże wyzwanie dla uczelni, przyzwyczajonych dotychczas do tego, że każdy wydział realizuje swoje własne działania. Projekty zintegrowane wymagają współpracy i koordynacji wielu jednostek na uczelni. Zwiększa się też ryzyko projektowe – gdyż niezrealizowanie jednego zadania skutkuje problemami dla całego projektu.

⁵⁰ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy”, EGO S.C. LB&E Sp. z o.o., 2022.

Zaletami projektów zintegrowanych są natomiast:

- możliwość kompleksowego, całościowego i wielopłaszczyznowego wsparcia uczelni
- możliwość dostosowania działań projektowych do strategii rozwoju uczelni,
- większa trwałość projektu dzięki efektowi skali na terenie całej uczelni oraz wypracowaniu w ramach projektu zmian strukturalnych, administracyjnych i programowych,
- możliwość zwiększania i kontrolowania komplementarności działań w projekcie,
- możliwość uwzględnienia w projektach zintegrowanych działań, których nie udało się zrealizować (bądź nie zaplanowano ich) we wcześniejszych projektach w ramach innych Działań, np. wsparcie kadry zarządzającej w Działaniu 3.4,
- możliwość włączenia do projektu działań infrastrukturalnych, np. infrastruktury dydaktycznej, wyposażenia pracowni, symulatorów, oprogramowania.

Czynnikiem który pozytywnie wpłynął na efekty projektów zintegrowanych były dla beneficjentów **doświadczenia z realizacji wcześniejszych projektów**, np. w ramach Działania 3.1 czy 3.4. Mimo tego nie uniknięto problemów realizacyjnych – co było spowodowane m.in. niedokładnie przemyślanym zakresem projektu. Część beneficjentów prowadziła w projektach rozdrobnione działania, bez kompleksowej spójnej wizji (czynnik osłabiający efekty), co rodziło m.in. problemy z mierzaniem wskaźników w projektach. Część beneficjentów korzystała też w zbyt dużym stopniu z firm zewnętrznych do opracowania wniosku o dofinansowanie, co przekładało się na późniejsze trudności z realizacją zadań nie do końca zbieżnych z potrzebami.

Działanie 3.6 Wsparcie reorientacji zawodowej pracowników uczelni



Przeszacowanie popytu na konsolidację oraz trudności po stronie uczelni osłabiły efekty projektu MEiN

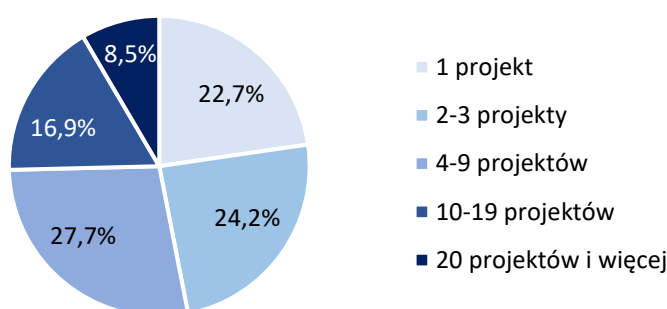
Czynnikiem, który w Działaniu 3.6 negatywnie wpłynął na realizację projektu pozakonkursowego Wspieranie procesów restrukturyzacji zatrudnienia w ramach konsolidacji uczelni było przeszacowanie przez beneficjenta (MEiN) popytu wśród uczelni na konsolidację oraz z długotrwałego procesu podejmowania decyzji po stronie uczelni, aby wejść w taki proces. Początkowa wartość projektu szacowana była na 100 mln zł, natomiast ostatecznie zmniejszono ją do niecałego miliona zł. Uczelnie okazały się niezainteresowane wsparciem, gdyż samo podjęcie decyzji o konsolidacji wymaga wielu przemyśleń i dyskusji. Dopiero w kolejnym kroku zapadają decyzje dotyczące pracowników.

W przypadku takiego typu wsparcia optymalnym rozwiązaniem byłby ciągły nabór wniosków o wsparcie finansowe procesów restrukturyzacji zatrudnienia, tak aby uczelnia była gotowa przystąpić do projektu w momencie kiedy będzie gotowa.

Potencjał do wystąpienia komplementarności (wzmacniającej efekty projektów) pojawia się w przypadku połowy uczelni

Istotnym uwarunkowaniem dla efektów uzyskiwanych w wyniku realizacji projektów z III OP PO WER jest sposób i intensywność korzystania z dostępnego wsparcia. Uczelnie w zróżnicowany sposób korzystały z tego wsparcia. Niemal co czwarta uczelnia (beneficjent III OP PO WER) zrealizowała tylko jeden projekt (z Działania 3.1 lub 3.5). W tych przypadkach trudno mówić o całościowym wpływie na działanie uczelni, wsparcie miało charakter punktowy/ jednorazowy. Na drugim biegunie znajdują się uczelnie (stanowią 8,5% beneficjentów III OP PO WER), które zrealizowały 20 i więcej projektów.

Wykres 1. Struktura beneficjentów III OP PO WER (uczelni) wg liczby zrealizowanych projektów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (n=160 uczelni)

Beneficjenci, którzy zrealizowali największą liczbę projektów to głównie **duże uczelnie publiczne**.

Tabela 6. Pierwsza dziesiątka uczelni z najwyższą liczbą projektów w ramach III OP PO WER

Pozycja w rankingu	Nazwa uczelni	Liczba projektów
1.	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	68
2.	Politechnika Śląska Uniwersytet Śląski w Katowicach	46
3.	Uniwersytet WSB Merito Poznań (wcześniej Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu)	37
4.	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	34
5.	Uniwersytet Jagielloński	32
6.	Uniwersytet Szczeciński	31
7.	Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki	30
8.	Uniwersytet Warszawski Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW)	26
9.	Uniwersytet WSB Merito we Wrocławiu (wcześniej Wyższa Szkoła Bankowa z siedzibą we Wrocławiu)	25
10.	Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	24

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego (n=160 uczelni)

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że w około połowie uczelni można zidentyfikować potencjał do pojawienia się komplementarności projektów. Z analizy wynika, że:

- na 5 uczelniach zostały zrealizowane projekty z wszystkich Działań PO WER (3.1-3.5) - Politechnika Śląska, Politechnika Gdańska, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu;
- na 24 uczelniach (9,2%) zostały zrealizowane projekty z czterech Działań PO WER (w 70% tych uczelni były to projekty z Działań 3.1, 3.2, 3.4 i 3.5);
- na 50 uczelniach (19,2%) zostały zrealizowane projekty z trzech Działań (w 52% były to projekty z Działań 3.1, 3.4 i 3.5, a w 38% z Działań 3.1, 3.3 i 3.5).

W około połowie uczelni projekty miały „wyspowy” charakter, szansa na wytworzenie synergii między projektami była więc mniejsza (szczególnie dotyczy to uczelni, które zrealizowały projekt wyłącznie w ramach Działania 3.1 – 14% wszystkich beneficjentów).

Oceniając komplementarność zrealizowanych projektów należy również wziąć pod uwagę jaka była ich rola w kontekście oferty uczelni. Z ewaluacji mid-term przeprowadzonej w 2019 roku wynika, że projekty realizowane w ramach III OP PO WER pełniły głównie **funkcję uzupełniającą** na uczelni (komplementarność terytorialna oraz tematyczna). Pozwalało to **rozszerzyć działalność poza standardową ofertę edukacyjną uczelni**. Uczelnie w większości nie uzależniały swojego funkcjonowania od dostępności Funduszy Europejskich. Jednakże środki te pozwalały uczelniom na **uatrakcyjnienie swojej oferty edukacyjnej i przyciąganie najlepszych studentów**. Projekty realizowane w ramach III OP PO WER były jednymi z głównych typów projektów wspierających rozwój uczelni w obszarze dydaktyki i kształcenia praktycznego. Było to też jedno z głównych źródeł pozwalających na rozszerzenie działalności uczelni.

Projekty z III OP PO WER były działaniami realizowanymi w relatywnie krótkim okresie czasu. Ważne było więc, aby wpisywały się w **działania podejmowane już wcześniej przez uczelnie oraz w długofalową wizję funkcjonowania uczelni**, wynikającą z realnych potrzeb. Optymalną sytuacją byłoby gdyby były impulsem do dalszych działań po zakończeniu projektu. Strategie działań podejmowane na tym polu przez uczelnie mogą się jednak różnić. Z ewaluacji mid-term wynika, że rola projektów na uczelni była uzależniona od dojrzałości uczelni oraz posiadania długofalowej wizji strategicznej. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w niniejszej ewaluacji.

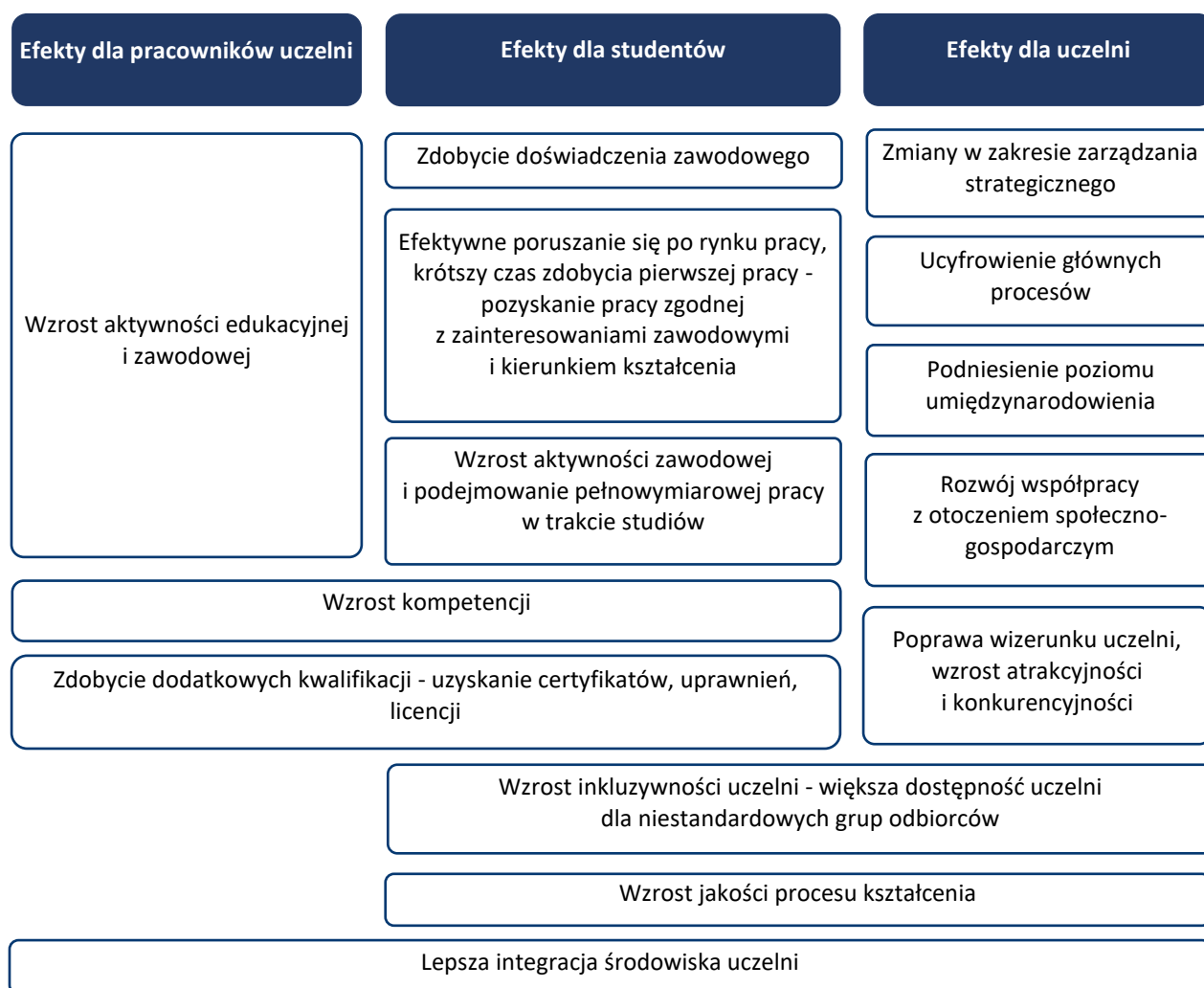
W „Ewaluacji interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III OP PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju” zwrócona została uwaga na bardzo **istotny czynnik, który może poprawić komplementarność projektów**, szczególnie dotyczących umiędzynarodowienia uczelni. Dobre praktyki z innych krajów pokazują, że wysoką skuteczność procesu umiędzynarodowienia uczelnie mogą osiągnąć poprzez wdrażanie działań z nim związanych, **mających swój początek w dokumentach strategicznych uczelni**. Wyznaczenie celów strategicznych i operacyjnych związanych z umiędzynarodowieniem, a także precyzyjne określenie zadań, terminów ich realizacji oraz podmiotów odpowiedzialnych za realizację poszczególnych zadań tworzy dogodne warunki dla rozwoju procesów umiędzynarodowienia uczelni. Większość polskich uczelni uwzględnia w mniejszym lub większym stopniu wymiar międzynarodowy w swoich strategiach rozwoju. Jednak tylko nieliczne uczelnie opracowały strategie umiędzynarodowienia.

Istotnym udoskonaleniem interwencji w ramach III OP PO WER w kierunku zwiększenia jej komplementarności było **wprowadzenie w 2017 roku Działania 3.5** (wcześniej niezaplanowanego). Takie podejście do realizacji projektów w obszarze szkolnictwa wyższego jest oceniane pozytywnie zarówno przez odbiorców wsparcia, jak i beneficjentów.

1.3. Szeroki wachlarz efektów interwencji – dla pracowników, studentów, uczelni

Wdrożona interwencja wywołała szereg różnorodnych zmian (efektów) w sektorze szkolnictwa wyższego. Użytkownikami/odbiorcami efektów są studenci, kadra i uczelnie jako instytucje. Główne kategorie efektów prezentuje schemat 5.

Schemat 5. Główne kategorie efektów wsparcia



Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 7 wskazano i opisano kluczowe efekty cząstkowe składające się na główne kategorie efektów.

Tabela 7. Główne kategorie i podkategorie efektów wsparcia

Efekty dla pracowników uczelni	
Wzrost aktywności edukacyjnej i zawodowej	<p>a. profesjonalizacja, rozwój kariery (dydaktycznej / naukowej) – efekt niezamierzony</p> <p>b. zmiana postaw wobec uczenia się i pracy (wzrost zaangażowania w realizację zadań zawodowych, większa motywacji do działania i rozwoju)</p> <p>c. wzrost istotności/znaczenia dydaktyki w podnoszeniu jakości kształcenia i lepsze wartościowanie działalności dydaktycznej</p>
Wzrost kompetencji	<p>a. dydaktycznych (znajomość różnych technik i innowacji dydaktycznych oraz umiejętność ich stosowania w procesie kształcenia)</p> <p>b. w zakresie zarządzania (np. zespołami, procesami, projektami, infrastrukturą ... na uczelni)</p> <p>c. w zakresie projektowania uniwersalnego, edukacji włączającej, tworzenia środowiska uczenia dostępnego dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (projektowanie programów, usług, produktów, środowiska, w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie najwyższym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania)</p> <p>d. w zakresie pełnienia roli mentora, coacha dla studentów</p> <p>e. przedmiotowych – dziedzinowych (związane z obszarem działalności naukowej i dydaktycznej na uczelni)</p> <p>f. społecznych – interpersonalnych (np. w zakresie: współpracy, funkcjonowania w zespołach zadaniowych, budowania i podtrzymywania kontaktu, komunikowania się z innymi, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, wystąpień publicznych)</p> <p>g. osobistych – intrapersonalnych (np. krytyczne myślenie, myślenie komputacyjne, chęć i umiejętność testowania / wdrażania nowych rozwiązań, ustawiczne uczenie się, proaktywność/ inicjatywność, samodyscyplina i automotywacja, samodzielność, radzenie sobie ze stresem, adaptacyjność / radzenie sobie ze zmianami, samoregulacja)</p> <p>h. w zakresie wielojęzyczności (posługiwanie się językiem obcym, np. angielskim, do celów uczenia i pracy)</p> <p>i. cyfrowych (korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych do celów uczenia się i pracy; znajomość oprogramowania i sieci; posługiwanie się specjalistycznymi systemami, programami, aplikacjami, bezpieczne i etyczne korzystanie z informacji i danych dostępnych w przestrzeni internetowej, tworzenie treści cyfrowych i uzyskiwanie dostępu do danych cyfrowych; zdalne komunikowanie się i współdziałanie)</p>

Zdobycie dodatkowych kwalifikacji - uzyskanie certyfikatów, uprawnień	uzyskanie kwalifikacji (częstkowych) - zestawów efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez podmiot certyfikujący
Efekty dla studentów/	
Zdobycie doświadczenia zawodowego	silniejsze powiązanie aktywności zawodowej, w tym zakresu praktyk i staży zawodowych z efektami uczenia się
Efektywne poruszanie się studentów po rynku pracy, krótszy czas zdobycia pierwszej pracy	pozyskanie pracy zgodnej z zainteresowaniami zawodowymi i kierunkiem kształcenia
Wzrost aktywności zawodowej studentów i podejmowanie pełnowymiarowej pracy w trakcie studiów	podjęcie pracy w obszarze odpowiadającym realizowanej ścieżce kształcenia (kierunkowi kształcenia) – efekt niezamierzony
Wzrost kompetencji	<ul style="list-style-type: none"> a. przedmiotowych/dziedzinowych (tj. zgodnych z kierunkiem kształcenia i zainteresowań zawodowych studenta) b. przedsiębiorczych (np. znajomość i rozumienie podejść do planowania i zarządzania przedsięwzięciami, obejmujące zarówno procesy, jak i zasoby; rozumienie zjawisk i procesów ekonomicznych oraz szans, wyzwań społecznych i gospodarczych; świadomość wyzwań w zakresie zrównoważonego rozwoju, własnych atutów i słabości) c. społecznych - interpersonalnych (np. w zakresie: współpracy, funkcjonowania w zespołach zadaniowych, budowania i podtrzymywania kontaktu, komunikowania się z innymi, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, wystąpień publicznych) d. osobistych - intrapersonalnych (np. krytyczne myślenie, myślenie komputacyjne, chęć i umiejętność testowania / wdrażania nowych rozwiązań, ustawiczne uczenie się, proaktywność/ inicjatywność, samodyscyplina i automotywacja, samodzielność, radzenie sobie ze stresem, adaptacyjność / radzenie sobie ze zmianami, samoregulacja) e. w zakresie wielojęzyczności (posługiwanie się językiem obcym do celów uczenia i pracy) f. cyfrowych (tj. korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych do celów uczenia się i pracy; znajomość oprogramowania i sieci; posługiwanie się specjalistycznymi systemami, programami, aplikacjami, bezpieczne i etyczne korzystanie z informacji i danych dostępnych w przestrzeni internetowej, tworzenie treści cyfrowych i uzyskiwanie dostępu do danych cyfrowych; zdalne komunikowanie się i współdziałanie)

<p>Zdobycie dodatkowych kwalifikacji - uzyskanie certyfikatów, uprawnień</p>	<p>uzyskanie kwalifikacji (częstkowych) - zestawów efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez podmiot certyfikujący</p>
<p>Efekty dla uczelni</p>	
<p>Zmiany w zakresie zarządzania strategicznego na uczelniach</p>	<p>a. łączenie działań/zadań w wiązki procesów i/lub decentralizacja zadań (tworzenie nowych bądź przekształcanie istniejących jednostek organizacyjnych uczelni w celu poprawy skuteczności, trafności i efektywności działań realizowanych na uczelniach (np. tworzenie nowych jednostek organizacyjnych zarządzających projektami, rozwojem kompetencji pracowników, jakością kształcenia, badaniem potrzeb dotyczących kompetencji, monitorowaniem trendów i zmian w otoczeniu zewnętrznym)</p> <p>b. większa profesjonalizacja i standaryzacja procesów zarządczych i dotyczących kształcenia realizowanych na uczelni (nowe standardy działania, procedury, wytyczne, nowe metody zarządzania, modelowe rozwiązania w zakresie kształcenia, np. dotyczące: programów praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych)</p> <p>c. rozwiązania w zakresie realizacji procesów konsolidacji i restrukturyzacji zatrudnienia w ramach konsolidacji uczelni</p> <p>d. wzrost responsywności uczelni (większa wrażliwość i szybsze reagowanie na zmiany zachodzące w otoczeniu zewnętrznym oraz na potrzeby całej społeczności akademickiej)</p>
<p>Ucyfrowienie głównych procesów</p>	<p>a. ucyfrowienie procesu kształcenia - zmodernizowana infrastruktura dydaktyczna uczelni</p> <p>b. ucyfrowienie procesów administracyjnych, zarządczych i kontrolnych - zmodernizowana infrastruktura administracyjno-zarządcza, m.in. opracowanie, implementacja, użytkowanie Jednolitego Systemu Antyplagiatowego</p> <p>c. uruchomienie procesów integrowania istniejących w uczelniach systemów informatycznych (informacji i danych) - tworzenie Big Data</p>
<p>Poprawa wizerunku uczelni, wzrost atrakcyjności i konkurencyjności (na rynku polskim i zagranicznym)</p>	<p>a. większa aktywność a przez to lepsza widoczność polskich uczelni (realizowanych przez nie działań oraz nowej, zmieniającej się oferty edukacyjnej) w społecznościach lokalnych, wśród absolwentów szkół średnich i studentów zagranicznych – efekt niezamierzony</p> <p>b. w projektowaniu oferty edukacyjnej podążanie za trendami i zmianami zachodzącymi w otoczeniu zewnętrznym (w gospodarce, na rynku pracy) oraz w potrzebach nowego pokolenia odbiorców – oferta jest bardziej atrakcyjna dla potencjalnego odbiorcy - efekt niezamierzony</p>

<p>Rozwój współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym</p>	<p>a. rozwój współpracy z pracodawcami oraz rozwój firm kooperujących z uczelniami poprzez: wdrażanie nowych rozwiązań wypracowanych na bazie prac doktorskich (wynalazków, patentów), nabycie doświadczeń współpracy z uczelnią, prowadzenie działalności badawczej i rozwojowej</p> <p>b. rozwój współpracy z innymi podmiotami z otoczenia uczelni (organizacjami pozarządowymi, JST, innymi podmiotami sektora edukacji: szkołami, organami prowadzącymi szkoły)</p> <p>c. lepszy wgląd w zmiany zachodzące w otoczeniu społeczno-gospodarczym uczelni</p>
<p>Podniesienie poziomu umiędzynarodowienia uczelni</p>	<p>a. pozyskanie akredytacji zagranicznych</p> <p>b. wzrost potencjału NAWA w zakresie wspierania uczelni w podnoszeniu poziomu umiędzynarodowienia</p> <p>c. wzrost akceptacji dla różnorodności wśród studentów - efekt niezamierzony</p>
<p>Efekty wspólne (dla pracowników/studentów/uczelni)</p>	
<p>Wzrost jakości procesu kształcenia</p>	<p>a. lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej (programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim i praktycznym) do potrzeb pracodawców, rynku pracy, gospodarki, studentów</p> <p>b. większa personalizacja i hiperspecjalizacja kształcenia - projektowanie oferty edukacyjnej i programów kształcenia pod specyficzne potrzeby branż oraz ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych</p> <p>c. włączanie do procesu kształcenia nowych, innowacyjnych metod, technik i narzędzi dydaktycznych</p>
<p>Lepsza integracja środowiska uczelni</p>	<p>a. powstawanie na uczelniach „społeczności uczących się” - lepsza wymiana wiedzy i doświadczeń – efekt niezamierzony</p> <p>b. wyższy kapitał społeczny – efekt niezamierzony</p>
<p>Wzrost inkluzywności uczelni - większa dostępność uczelni dla niestandardowych grup odbiorców</p>	<p>a. dostępność w wyniku zmian infrastruktury</p> <p>b. dostępność w wyniku zmian w zakresie organizacji i realizacji procesu kształcenia</p> <p>c. lepsze funkcjonowanie psychospołeczne OzN z uwagi na zniwelowanie barier oraz wzrost świadomości społeczności akademickiej na temat potrzeb OzN – efekt niezamierzony</p> <p>d. wzrost akceptacji dla różnorodności wśród studentów – efekt niezamierzony</p>

Źródło: opracowanie własne.

1.4. Interwencja przyczyniła się do poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i jego dopasowania do rynku pracy

Kluczowe wnioski:

- Realizacja projektów przyczyniła się do **poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i jego dopasowania do rynku pracy**.
- W wyniku realizacji projektów **poprawił się wizerunek uczelni**.
- Najskuteczniejsze sposoby diagnozowania wyzwań edukacyjnych i potrzeb studentów to te, które czerpią z wielu źródeł informacji.
- Mechanizmy szczególnie skuteczne, efektywne i użyteczne dla beneficjentów oraz odbiorców wsparcia to: realizacja **Zintegrowanych Programów Uczelni (ZPU)**, **programy stażowe dla studentów, zajęcia kończące się certyfikacją, a także działania we współpracy z pracodawcami**.
- Najbardziej skuteczne i użyteczne dla uczestników projektów okazały się **krótkie formy wsparcia**.
- O tym, jakie kompetencje będą rozwijane na uczelniach w dużym stopniu decydują studenci.
- Personalizacja oraz uelastycznienie kształcenia; dalsza adaptacja kształcenia do osób ze specjalnymi potrzebami; malejąca liczba studentów i rosnąca konkurencja pomiędzy uczelniami; uwzględnienie w procesie kształcenia rozwiązań opartych na technologiach kognitywnych to obecnie największe wyzwania dla uczelni.
- Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym umożliwia studentom i absolwentom nabycie umiejętności praktycznych i doświadczenia jeszcze na etapie nauki.
- Zaletą współpracy z przedsiębiorcami są efekty gotowe do wykorzystania rynkowo u danego przedsiębiorcy powstałe pod okiem praktyków.
- Dobra praktyka: funkcjonowanie na uczelniach ciała doradczego, w którego skład wchodzi przedstawiciele środowiska społeczno-gospodarczego, w tym pracodawcy z różnych branż zbliżonych do profilu kształcenia danej uczelni.

Uczelnie stosują różnorodne sposoby diagnozowania nowych wyzwań edukacyjnych wśród studentów, a za najskuteczniejsze uważają połączenie wielu z nich

Na podstawie IDI oraz FGI z przedstawicielami uczelni zidentyfikowano, w jaki sposób uczelnie diagnozują nowe wyzwania edukacyjne i potrzeby studentów. Ich zestawienie prezentuje tabela 8.

Tabela 8. Sposoby identyfikowania i pozyskiwania informacji na temat nowych wyzwań edukacyjnych i potrzeb studentów

Sposoby identyfikowania nowych wyzwań edukacyjnych i potrzeb studentów	Sposoby pozyskiwania informacji
<ul style="list-style-type: none"> • Poprzez Akademickie Biura Karier, które pozyskują informacje od studentów, absolwentów i pracodawców. • Za pomocą działów badawczych uczelni, które prowadząc własne badania identyfikują trendy na rynku pracy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ankiety - w odniesieniu do studentów i absolwentów uczelni. • Rozmowy i spotkania – w odniesieniu do pracodawców. • Quasi-sformalizowane sposoby zbierania pomysłów pracowników dydaktycznych i studentów np. składanie „na piśmie”.

Sposoby identyfikowania nowych wyzwań edukacyjnych i potrzeb studentów	Sposoby pozyskiwania informacji
<ul style="list-style-type: none"> Przy udziale pracowników dydaktycznych uczelni, którzy na podstawie obserwacji rynku pracy i/lub studentów dostarczają informacji na temat luk w kompetencjach osób studiujących, a także potrzeb i trendów na rynku pracy. Za pomocą ciał doradczych uczelni np. rad biznesowych, które dostarczają informacji na temat potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego. 	<p>proponacji wprowadzenia konkretnych zajęć dydaktycznych; głosowanie studentów na preferowane przez nich zajęcia, które następnie są wprowadzane do kształcenia.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie IDI oraz FGI z przedstawicielami uczelni

Przedstawiciele uczelni za najskuteczniejsze uznają połączenie trzech źródeł informacji: studentów, pracowników dydaktycznych uczelni oraz pracodawców. Niemniej jednak, ostateczna decyzja o tym, jakie kompetencje będą wspierane w dużym stopniu należy do studentów, ponieważ to oni wybierają kierunek studiów, specjalizację oraz dodatkowe przedmioty. Ich zainteresowanie rozwijaniem danych kompetencji jest kluczowe dla uczelni. 66% beneficjentów deklaruje, że bada zapotrzebowanie studentów na rozwój poszczególnych kompetencji⁵¹. Jest to uzasadnione m.in. chęcią prawidłowej realizacji projektu, tj. zebrania grupy uczestników i osiągnięcia założonych wartości wskaźników docelowych⁵².

Należy zauważyć, że istnieje (choć nie zawsze) pewna rozbieżność, co do opinii studentów i kadry dydaktycznej/pracodawców, jakie kompetencje są potrzebne studentom. Najczęstszym przykładem tej rozbieżności są tzw. kompetencje ogólne. Studenci preferują kursy kwalifikacyjne oraz specjalistyczne szkolenia⁵³, a pracodawcy zwracają także uwagę na potrzebę wspierania kompetencji kluczowych, pozwalających na elastyczne poruszanie się po rynku pracy i środowisku pracowniczym⁵⁴. Idealną sytuacją z perspektywy rynku pracy byłoby połączenie obu rodzajów kompetencji⁵⁵.

Ponadto, ok. 53% beneficjentów deklaruje, że wybierało do wsparcia kompetencje z obszarów zdefiniowanych w danym naborze⁵⁶. Biorąc pod uwagę, że nabory wniosków poprzedzone były dokładną diagnozą zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy, działania uczelni można uznać za słuszne. Rozbieżność pomiędzy różnicami w postrzeganiu wyzwań edukacyjnych przez studentów i przedstawicieli uczelni oraz pracodawców może powodować pogłębianie się problemu niedopasowania kompetencji studentów do potrzeb pracodawców.

⁵¹ Analiza zapotrzebowania na Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego PO WER w obszarze szkolnictwa wyższego, CEAPP, IDEA Instytut, Warszawa 2019, s. 71

⁵² IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁵³ IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci; Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów. Raport II – programy kształtujące kluczowe kompetencje studentów, CEAPP, Warszawa 2022, s. 39

⁵⁴ IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci; IDI pracodawcy; Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów... s. 30

⁵⁵ Ibidem, s. 34

⁵⁶ Analiza zapotrzebowania...s.34

W pierwszym konkursie dotyczącym umiejętności w szkolnictwie wyższym w ramach FERS zastosowano mechanizmy, które mają szansę zminimalizować ryzyko wspierania w projektach kompetencji nie w pełni dostosowanych do potrzeb rynku pracy i gospodarki. Nabór wniosków dotyczył działań prowadzonych na kierunkach kształcących na potrzeby wybranych branż, zdiagnozowanych jako kluczowe dla rozwoju gospodarki⁵⁷. Wnioskodawcy byli zobowiązani do uzasadnienia, w jaki sposób kierunek studiów, który zamierzają wspierać jest powiązany z daną branżą.

Ponadto, we wniosku o dofinansowanie konieczne było uzasadnienie realizacji projektu poprzez wskazanie potrzeb i oczekiwań jego potencjalnych uczestników. Wobec tego uczelnie powinny przeprowadzić diagnozę. W określeniu jej zakresu pomocne były założenia konkursowe, które definiowały obszary adekwatne do potrzeb rynku pracy.

Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji” kontynuować podejście wedle którego działania projektowe będą prowadzone na kierunkach studiów kształcących na potrzeby określonych branż, kluczowych dla rozwoju gospodarki. Dodatkowo, w naborze wniosków zastosowano także kryterium premiujące wnioskodawców, którzy założyli, że działania będą wpisywały się w obszary RIS. Przedstawiciele uczelni uczestniczący w IDI oraz FGI także dostrzegają potrzebę dostosowania wsparcia do potrzeb i regionalnych rynków pracy.

Tego rodzaju potrzebę zauważono również w dotychczas zrealizowanych badaniach ewaluacyjnych w kontekście trzeciej misji uczelni. W raporcie dotyczącym oceny realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni” rekomendowano ukierunkowanie wsparcia na rozwój kompetencji istotnych z punktu widzenia Regionalnych i Krajowych Inteligentnych Specjalizacji⁵⁸. W niniejszym raporcie proponuje się rozszerzyć tę rekomendację także na działania niezwiązane z trzecią misją uczelni.

Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji” utrzymać kryterium premiujące wnioskodawców planujących realizować działania na kierunkach kształcących na potrzeby branż kluczowych wpisujących się w obszary RIS województwa, w którym zlokalizowana jest uczelnia.

⁵⁷ IDI z IP/IZ, Kryteria wyboru projektu w ramach naboru konkurencyjnego „Kształcenie na potrzeby branż kluczowych”

⁵⁸ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni” w ramach PO WER, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, EVALU, Ecorys, s. 15

Projekty PO WER przyczyniły się do poprawy infrastruktury oraz rozwoju oferty edukacyjnej uczelni

Zidentyfikowano przesłanki świadczące o poprawie jakości kształcenia i dopasowaniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy. Dzięki projektom **uczelnie rozwinęły swoją ofertę edukacyjną**. Na uczelniach na stałe wprowadzono część rozwiązań wypracowanych w projektach np. modele programów studiów doktoranckich, wybrane elementy PRK, nowe metody nauczania, nowe przedmioty, centra wiedzy o dostępności, programy mentoringowe⁵⁹. Ponadto, uczelnie inspirowały się projektami III OP PO WER np. wprowadzając zajęcia praktyczne do programu studiów (w tym co-teaching) i kursy dla osób będących już na rynku pracy oraz rozwijając szkolenia językowe i poszerzając obcojęzyczną ofertę edukacyjną⁶⁰.

Uczelnie **zmodernizowały infrastrukturę**, którą stale wykorzystują, przede wszystkim: specjalistyczne oprogramowanie, wyposażenie pracowni i laboratoriów, różnego rodzaju narzędzia cyfrowe⁶¹. Dla poprawy jakości procesu kształcenia szczególnie istotny był **wzrost kompetencji nauczycieli akademickich** w zakresie innowacyjnych metod nauczania⁶². Przedstawiciele uczelni uczestniczący w IDI oraz FGI zwracali także uwagę na **wzrost kompetencji doktorantów** w zakresie prowadzenia zajęć, co także przyczynia się do wyższej jakości kształcenia.

W wyniku wsparcia PO WER nastąpił wzrost kompetencji studentów

Dzięki udziałowi w projektach studenci **podnieśli swoje kompetencje przydatne na rynku pracy**⁶³. Za szczególnie istotne kompetencje uznawano tzw. kompetencje transwersalne, które można wykorzystywać w różnych sytuacjach, zawodach, stanowiskach i branżach. Ponadto, studenci uzyskiwali także kompetencje specjalistyczne, które również były cenione przez pracodawców⁶⁴. Wzrost kompetencji skutkowało **zwiększeniem szans na rynku pracy**, w tym zdobycia zatrudnienia. Absolwenci-uczestnicy Zintegrowanych Programów Uczelni szukali pracy o ok. 3 miesiące krócej niż osoby nieuczestniczące we wsparciu⁶⁵. Z kolei część uczestników staży współfinansowanych z środków PO WER znajdowała zatrudnienie u pracodawcy organizującego staż⁶⁶. Wsparcie miało także **pozytywny wpływ na rozwój kariery zawodowej studentów**. Uczestnicy wykorzystują na rynku pracy kompetencje zdobyte dzięki udziałowi w projektach⁶⁷. O pozytywnym wpływie wsparcia na rozwój ich kariery zawodowej pośrednio świadczyć może także to, że 82% absolwentów objętych wsparciem w projektach wykonuje pracę zgodną z ich kierunkiem kształcenia⁶⁸.

⁵⁹ IDI IZ/IP; IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁶⁰ Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Ecorys s. 38; IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁶¹ IDI IZ/IP, IDI przedstawiciele uczelni

⁶² Więcej na ten temat znajduje się w rozdziale 1.5

⁶³ Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, EVALU, Warszawa 2019, s. 96, IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁶⁴ Ibidem. s. 39

⁶⁵ Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów..., s. 85

⁶⁶ Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER...s.40; IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci; IDI pracodawcy

⁶⁷ Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów...s.64-65, IDI przedstawiciele uczelni

⁶⁸ Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy...s. 82

Dzięki wsparciu PO WER wzrosła atrakcyjność polskich uczelni dla studentów zagranicznych i zwiększyła się dostępność uczelni dla osób ze specjalnymi potrzebami

Do wzrostu jakości kształcenia przyczyniły się także działania służące zwiększeniu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim **zwiększyła się atrakcyjność polskich uczelni dla studentów zagranicznych**. 92% przedstawicieli zespołów projektowych uczelni publicznych i 90% uczelni niepublicznych realizujących projekty w ramach Działania 3.3 uznało, że polskie uczelnie są atrakcyjne dla studentów zza granicy. Wśród powodów wskazywano przede wszystkim na istnienie międzynarodowych programów kształcenia⁶⁹. Wzrost atrakcyjności polskich uczelni potwierdzają także dane statystyczne. Odsetek studentów zagranicznych rósł w latach 2014-2020. W 2014 roku studenci zagraniczni stanowili 2,9% ogółu wszystkich osób studiujących w Polsce. W 2022 roku współczynnik umiędzynarodowienia wyniósł 8,4%⁷⁰.

Warto zwrócić także uwagę na udział wsparcia z zakresu dostępności w poprawie jakości procesu kształcenia. Na uczelniach **wzrosła świadomość na temat potrzeb studentów z niepełnosprawnościami** i zaczęto wprowadzać zmiany w kierunku większej dostępności uczelni⁷¹. Prawie połowa tj. 47% uczelni w wyniku pierwszych konkursów „Uczelnia dostępna” stworzyła studentom możliwość skorzystania ze wsparcia doradcy/konsultanta edukacyjnego lub asystenta dydaktycznego. Mniej więcej tyle samo (45%) uczelni zapewniło możliwość konsultacji z psychologiem poprzez zwiększenie obsady akademickiej poradni zdrowia psychicznego⁷². Można przypuszczać, że obecnie efekty są jeszcze większe, gdyż z każdym kolejnym konkursem rola świadomości i wiedzy uczelni na temat różnych rozwiązań służących dostępności⁷³. Uczelnie nadal utrzymują centra wiedzy o dostępności utworzone w ramach projektów z Działania 3.5⁷⁴.

Personalizacja oraz uelastycznienie kształcenia to najważniejsze wyzwania w zakresie dalszej poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz jego dopasowania do rynku pracy

W wyniku przeprowadzonych badań zidentyfikowano wyzwania w zakresie dalszej poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz jego dopasowania do rynku pracy. Jednym z najważniejszych wyzwań jest **personalizacja oraz uelastycznienie kształcenia**. Część studentów z powodu wysokich kosztów utrzymania podejmuje pracę zarobkową. W 2019 roku w Polsce łącznie 80% studentów podejmowało pracę w trakcie semestru lub w czasie wolnym od zajęć i wykładów⁷⁵. Studenci wykonują przede wszystkim prace niezwiązane z kierunkiem studiów. Konieczność pracy zarobkowej ogranicza im możliwość udziału w niektórych formach wsparcia np. stażach. Ponadto, eksperci wskazywali na szybko zachodzące zmiany na rynku pracy.

⁶⁹ Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER...s.49

⁷⁰ Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce. Raport 2022, Ośrodek Przetwarzania Informacji

⁷¹ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER...s.56, IDI z IZ/IP, FGI z przedstawicielami uczelni, ekspertami

⁷² Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER...s.54

⁷³ IDI z IZ/IP

⁷⁴ Analiza własna ofert uczelni.

⁷⁵ Raport z badania EUROSTUDENT VII 2019-2021, PBS, 2021. Badanie uwzględniało zarówno studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych.

Uczelnie, aby na nie odpowiedzieć, powinny w sposób elastyczny włączać i wyłączać do/z programów kształcenia treści, przedmioty, kierunki studiów a także konkretne specjalizacje. Z kolei z personalizacją kształcenia wiążą się: spadek liczby studentów (tendencja demograficzna) oraz zmiany w kształceniu na niższych szczeblach edukacji tj. część studentów doświadczyła już personalizacji kształcenia i oczekuje jej także na wyższym szczeblu⁷⁶. Eksperti uczestniczący w FGI oraz przedstawiciele uczelni wskazują, że niekorzystne zmiany demograficzne prowadzą do **konkurencji pomiędzy uczelniami**. Jedną ze strategii przyciągania kandydatów jest zaoferowanie szerokiej możliwości wyboru przedmiotów. Z uelastycznieniem i personalizacją kształcenia wiąże się także kolejne wyzwanie tj. **dostosowanie kształcenia do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami** np. osób w spectrum autyzmu lub doświadczających kryzysów psychicznych. Z pilotażowych badań dotyczących tego problemu wynika, że blisko 1/3 studentów pierwszego roku przechodzi zaostrożony kryzys psychiczny⁷⁷. Z kolei kadry dydaktycznej brakuje narzędzi i wiedzy, aby skutecznie reagować na potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami⁷⁸. Kryzysy psychiczne spowodowane nadmiernym stresem prowadzą w niektórych przypadkach do przerywania studiów⁷⁹.

Warto zauważyć, że FERS odpowiada na część z wymienionych wyzwań. W odniesieniu do projektów skierowanych na podnoszenie umiejętności w szkolnictwie wyższym zastosowano otwarty katalog form wsparcia⁸⁰. Ponadto, na etapie naboru wniosków nie ograniczono, w jaki sposób uczelnie powinny modyfikować programy kształcenia. W regulaminie konkursu wskazano jedynie przykładowe formy wsparcia i możliwe modyfikacje. Wobec tego, uczelnie mogą elastycznie kształtować wsparcie. **Rekomenduje się utrzymanie otwartego katalogu form wsparcia w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji”.**

FERS odpowiada także na wyzwania związane z uelastycznieniem kształcenia oraz konkurencją pomiędzy uczelniami poprzez wprowadzenie obligatoryjnego elementu projektu tj. realizacji działań zmierzających do ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki. W odniesieniu do tych działań również wskazano przykłady, jakiego rodzaju działania mogą być realizowane. W ten sposób IP ma szansę zwrócić uwagę wnioskodawców na kwestie potencjalnie istotne dla ograniczania drop outu. Warto dodać, że jednym ze sposobów na radzenie sobie z drop outem może być wsparcie psychologiczne. **Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji” jako przykład realizacji działania służącego ograniczeniu zjawiska przedwczesnego kończenia nauki wskazać wsparcie psychologiczne.**

⁷⁶ A. Sarant-Ciastko, Personalizowanie kształcenia akademickiego – wybrane doświadczenia, potrzeby i perspektywy, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4/22/2017

⁷⁷ Pogarsza się kondycja psychiczna studentów - 1 na 3 studentów przechodzi kryzys (badania), Centrum Prasowe Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW

⁷⁸ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER ...s. 62; FGI z przedstawicielami uczelni, eksperci

⁷⁹ Zjawisko drop outu na polskich uczelniach, Ośrodek Przetwarzania Informacji Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2020

⁸⁰ Otwarty katalog zastosowano w ramach naboru FERS.01.05-IP.08-001/23.

Za istotne wyzwanie uznano także **uwzględnienie technologii kognitywnych w kształceniu** np. sztucznej inteligencji⁸¹. Warto podkreślić, że studenci już wykorzystują sztuczną inteligencję w nauce. Z badania dotyczącego stosowania technologii przez osoby studiujące wynika, że w roku akademickim 2023/2024 większość tj. 68% studentów planowało wykorzystać sztuczną inteligencję podczas nauki⁸². Studenci są także zainteresowani pozyskaniem umiejętności wykorzystania AI w celu lepszego przygotowania się do wejścia na rynek pracy⁸³. Na rosnący trend dotyczący wykorzystania technologii kognitywnych np. maszynowego uczenia a także technologii wspierających realizację różnego rodzaju usług zwracali uwagę również autorzy raportu dotyczącego oceny pierwszych efektów Działania 3.1 oraz Działania 3.5⁸⁴. Stwierdzono, że tendencje te będą rosły szczególnie w obszarze RIS. W regulaminie konkursu w ramach FERS, dotyczącego działań skierowanych na rozwój umiejętności w szkolnictwie wyższym wskazano zagadnienia, które należałoby uwzględnić modyfikując lub tworząc nowe programy studiów⁸⁵. **Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji” do katalogu zagadnień podejmowanych w programach nauczania dodać wykorzystanie technologii kognitywnych.** Technologie kognitywne są częścią procesu cyfrowej transformacji. Ponadto, nabór wniosków powiązany z RIS⁸⁶, a to właśnie w branżach dotyczących RIS będą wykorzystywane technologie kognitywne.

Poprawa wizerunku uczelni jest jednym z najczęściej występujących efektów niezamierzonych projektów realizowanych w ramach III OP PO WER

Jednym z najczęściej wymienianych przez przedstawicieli uczelni efektem niezamierzonym jest **poprawa wizerunku uczelni**⁸⁷. Dzięki nawiązaniu współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym udało się przełamać stereotyp uczelni jako zamkniętego, hermetycznego środowiska naukowego. Jest to przede wszystkim efekt projektów skierowanych na rozwój trzeciej misji uczelni⁸⁸. Poprawa wizerunku następowała także dzięki wprowadzeniu do oferty uczelni nowoczesnych metod kształcenia i atrakcyjnych form wsparcia studentów⁸⁹. Z kolei dzięki projektom służącym poprawie dostępności uczelnie pokazały się w środowisku jako podmiot otwarty na różnorodność. Zarówno z tym typem projektu, jak i ze wsparciem skierowanym na umiędzynarodowienie wiązał się **wzrost akceptacji różnorodności na uczelni**, tj. w odniesieniu do osób ze specjalnymi potrzebami oraz obcokrajowców⁹⁰.

⁸¹ IDI przedstawiciele uczelni, FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁸² Technologia okiem studenta, Digital Care, 2023

⁸³ FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁸⁴ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni”..., s. 29

⁸⁵ Kształcenie na potrzeby branż kluczowych – nr naboru: FERS.01.05-IP.08-001/23. Nabór wniosków dotyczył typu projektu: Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji. Zagadnienia wskazane w konkursie: zmiany klimatyczne, aspekty środowiskowe, energia odnawialna, efektywność energetyczna, zrównoważony rozwój.

⁸⁶ Poprzez ustanowienie kryterium premiującego „Kierunek lub kierunki objęte wsparciem w projekcie kształcą na potrzeby branż kluczowych wpisujących się w obszary Regionalnych Inteligentnych Specjalizacji województwa, w którym zlokalizowana jest uczelnia”

⁸⁷ IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁸⁸ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni”...s.35

⁸⁹ IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁹⁰ Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER...s.45

Ponadto, **na uczelniach powstały tzw. „społeczności uczące się”**, tj. doszło do wymiany wiedzy i doświadczeń pomiędzy studentami. Dzięki udziałowi w projektach wzrósł kapitał społeczny studentów. Studenci mieli okazję nawiązać relacje ze środowiskiem uczelni np. podczas stacjonarnych form wsparcia i wspólnych wyjazdów/wizyt studyjnych. Miało to szczególnie pozytywny wpływ na studentów, którzy w związku z pandemią COVID-19 swoje kształcenie na poziomie wyższym rozpoczynali zdalnie⁹¹. W wyniku staży **wzrosła aktywność zawodowa studentów w trakcie studiów**, tj. część uczestników projektów znalazła pracę u pracodawcy organizującego staż⁹². Większość efektów niezamierzonych można uznać za pozytywne. Wzrost aktywności zawodowej w trakcie studiów miał charakter ambiwalentny dla uczelni, gdyż wiązał się w niektórych projektach z przerywaniem studiów i tym samym odchodzeniem z projektu, co negatywnie wpływało na osiągnięcie zakładanej liczby uczestników wsparcia.

Zintegrowane Programy Uczelni były skutecznym mechanizmem wsparcia uczelni ⁹³

Mechanizmem, na którego skuteczność, użyteczność i efektywność zwracają uwagę nie tylko przedstawiciele uczelni, ale również IP/IZ były **Zintegrowane Programy Uczelni**. ZPU pozytywnie wpłynęły na zniwelowanie zjawiska kanibalizacji wsparcia, tj. poszczególne jednostki na uczelniach nie konkurowały ze sobą o uczestnika projektu. Ponadto, ZPU zapewniały kompleksowość wsparcia i przyczyniły się do multiplikacji jego efektów poprzez możliwość realizacji działań w ramach różnych obszarów funkcjonowania uczelni⁹⁴. ZPU wykazują się także wysoką trwałością efektów, głównie dzięki możliwości tworzenia nowych kierunków studiów/modyfikacji programów kształcenia oraz poprawie dostępności architektonicznej. W pierwszym naborze w ramach FERS zastosowano mechanizm, który podobnie jak ZPU zapewnia kompleksowość wsparcia⁹⁵. Ustanowiono, że projekt obowiązkowo musi obejmować cztery elementy⁹⁶. Co istotne, wprowadzono nowy względem PO WER mechanizm, tj. w ramach projektów można rozwijać kompetencje pracowników uczelni, ale tylko tych, którzy wspierają proces kształcenia na kierunkach objętych wsparciem. Takie rozwiązanie może pozytywnie wpłynąć na trwałość efektów wsparcia. **Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w ramach typu projektu „Dostosowanie oferty podmiotów systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju gospodarki oraz zielonej i cyfrowej transformacji” kontynuować obowiązek powiązania działań skierowanych na rozwój kompetencji kadry i studentów. Istotne jest, aby zapewnić w projektach także współpracę z pracodawcami, modyfikację programów kształcenia oraz realizację elementów praktycznych.**

⁹¹ IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci

⁹² Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER...s.40

⁹³ Na podstawie: Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju; Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów. Raport II - programy kształtujące kluczowe kompetencje studentów; IDI IZ/IP; IDI przedstawiciele uczelni; FGI przedstawiciele uczelni, eksperci, IDI pracodawcy

⁹⁴ Zarządzania procesem kształcenia, rozwoju oferty trzeciej misji uczelni, podnoszenia kompetencji studentów oraz kadr, zwiększania dostępności i umiędzynarodowienia uczelni, a także rozwijania programów studiów doktoranckich.

⁹⁵ Kształcenie na potrzeby branż kluczowych – nr naboru: FERS.01.05-IP.08-001/23

⁹⁶ 1) tworzenie nowych lub modyfikację istniejących programów kształcenia we współpracy z pracodawcami, praktykami lub podmiotami funkcjonującymi w otoczeniu społeczno-gospodarczym 2) realizację dodatkowych elementów kształcenia, w tym elementów praktycznych, podnoszących kompetencje studentów 3) realizację działań zmierzających do ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki 4) rozwój kompetencji kadry zaangażowanej w realizację procesu kształcenia.

Krótkie formy wsparcia są najbardziej użyteczne i skuteczne z punktu widzenia odbiorców projektów

Popularnością wśród studentów cieszyły się takie rodzaje wsparcia, które umożliwiały kontakt z pracodawcą. Za szczególnie skuteczne uznano **programy stażowe**. Staże prowadziły do nabycia praktycznych umiejętności i zwiększały szanse na zatrudnienie. Część pracodawców natychmiast po stażu oferowała studentom zatrudnienie. Ta forma wsparcia była bardziej użyteczna dla studentów, którzy nie pracowali w trakcie studiów. Uczelnie dzięki realizacji staży nawiązały nowe kontakty z pracodawcami, a pracodawcy zyskali dodatkowe źródło pozyskiwania kadry. W związku ze zmianami na rynku pracy tzw. rynkiem pracownika⁹⁷ aktualnie staże są bardziej użyteczne dla studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Wysoką użytecznością charakteryzowały się także **wizyty studyjne u pracodawców i zajęcia prowadzone przez praktyków**, które pozwoliły studentom wdrożyć się w środowisko pracy.

Docenianym, zarówno przez studentów, jak i pracodawców rodzajem wsparcia były **certyfikowane kursy, szkolenia i zajęcia warsztatowe**. Ten rodzaj wsparcia prowadził do nabycia specjalistycznych umiejętności np. dziedzinowych związanych z kierunkiem studiów, językowych, co jest cenione na rynku pracy. Certyfikowane formy wsparcia z perspektywy uczelni miały nieco niższą użyteczność, gdyż były realizowane przez podmioty zewnętrzne i nie zawsze były włączane na stałe do oferty uczelni. Warto podkreślić, że zajęcia zakończone certyfikatem były także użyteczne dla odbiorców działań w zakresie trzeciej misji uczelni⁹⁸. Certyfikowane kursy, szkolenia i zajęcia warsztatowe, jak również wizyty studyjne oraz zajęcia prowadzone przez praktyków są użyteczne zarówno dla studentów pracujących, jak i niepracujących w trakcie studiów. Z uwagi na to, że są to krótkie formy wsparcia pozwalają uczelniom elastycznie reagować na potrzeby rynku pracy.

Relacja uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym pomaga dostosować programy nauczania do potrzeb rynku pracy

Pozytywnym rezultatem realizowania projektów we współpracy z przedstawicielami otoczenia społeczno-gospodarczego było zacieśnianie relacji pomiędzy nauką i biznesem. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym przynosi efekty dla studentów, uczelni oraz pracodawców.

Tabela 9. Efekty współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Efekty dla studentów:	Efekty dla pracodawców:	Efekty dla uczelni:
<ul style="list-style-type: none">wykorzystywanie efektów powstałych prac doktorskich w praktycezdobycie wiedzy od doświadczonych trenerów/ szkoleniowców/ praktyków	<ul style="list-style-type: none">rozwój firmy poprzez wdrożenie nowych rozwiązań wypracowanych na bazie prac doktorskich (wynałazków, patentów)zacieśnianie współpracy pomiędzy sektorem naukowym i biznesem	<ul style="list-style-type: none">lepsze dopasowanie programów/ przedmiotów/ kierunków do potrzeb pracodawcówkorzystanie z wiedzy praktyków

⁹⁷ Pojęcie rynek pracownika oznacza sytuację, w której ofert pracy jest więcej niż kandydatów, którzy byliby zainteresowani podjęciem pracy. Innymi słowy – pracownik może wybierać spośród wielu ofert pracy. Źródło: kwalifikacje.edu.pl [dostęp: 02.02.2024]

⁹⁸ Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni” ..., s.46



Efekty dla studentów:	Efekty dla pracodawców:	Efekty dla uczelni:
<ul style="list-style-type: none"> • zdobycie doświadczenia pracy na różnych stanowiskach • możliwość uzyskania zatrudnienia po stażu w przedsiębiorstwie, które realizowało staż • uzyskanie certyfikatu po szkoleniu 	<ul style="list-style-type: none"> • kształcenie absolwentów o kompetencjach pożądanych na rynku pracy • poszerzenie grona klientów • zdobycie doświadczenia do portfolio firmy • zdobycie pozytywnych rekomendacji od renomowanego podmiotu 	<ul style="list-style-type: none"> • uzyskiwanie wiedzy nt. trendów na rynku pracy • zapewnianie atrakcyjnej oferty dla studentów i pracowników naukowych • nawiązanie trwałej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Źródło: opracowanie własne

Przyczyny nawiązywania relacji: uczelnia musi znać potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego

Współpraca z przedstawicielami otoczenia społeczno-gospodarczego wynikała w dużej mierze z potrzeby urealnienia założeń powstałych na uczelni i odniesienia ich do sytuacji na rynku pracy. Od wielu lat na uczelniach powstawały gremia skupiające pracowników naukowych oraz kadre wyższego szczebla przedsiębiorstw różnej wielkości. Z biegiem czasu często okazywało się, że wypracowane w ramach tych gremiów wnioski mają silny charakter strategiczny, ale w mniejszym stopniu operacyjny. Potrzeby pracodawców wskazywały jednak w coraz większym stopniu na potrzebę posiadania przez absolwentów uczelni umiejętności praktycznych. Projekty uwzględniające staże, praktyki i inne formy wykorzystywania wiedzy w praktyce oraz nabywanie doświadczenia przez studentów i absolwentów wpisywały się w potrzeby pracodawców.

Formy współpracy uczelni z przedsiębiorcami – uczestnictwo w strukturach doradczych, organizacja staży, realizacja szkoleń

Współpraca z przedsiębiorcami wynikała przede wszystkim z długofalowej współpracy dwustronnej i budowania stosunków z przedstawicielami przemysłu i biznesu. Współpraca taka nawiązywała się m.in. w ramach zadań organów typu centrum współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, które funkcjonują na wielu uczelniach. Jest to korzystne zarówno dla szkół wyższych, jak i dla podmiotów z jej otoczenia. Wskazuje bowiem pracownikom uczelni jednostkę, która posiada informacje na temat potencjalnych podmiotów do współpracy. Z kolei pracodawcy zyskują jasną informację, do której jednostki w strukturze uniwersytetu/ akademii/ politechniki mogą się zwrócić z ewentualnymi propozycjami, pomysłami i potrzebami.

Dobra praktyka

Funkcjonowanie na uczelniach ciała doradczego (np. rady pracodawców, rady uczelni, wydziałowej rady biznesu, komisji ds. dydaktyki czy kształcenia), w skład którego wchodzi **przedstawiciele uczelni oraz środowiska społeczno-gospodarczego**, w tym **pracodawcy z różnych branż zbliżonych do profilu kształcenia danej uczelni**. Tego typu ciała doradcze mają doradzać uczelni w zakresie formułowania kierunku działalności naukowej i dydaktycznej z perspektywy potrzeb rynku. Komórki tego typu sprzyjają budowaniu relacji między uczelnią a biznesem oraz dostosowywaniu programów kształcenia do potrzeb i wymagań współczesnego otoczenia społeczno-gospodarczego.

Udana współpraca z pracodawcami przejawiała się przede wszystkim w postaci programów stażowych organizowanych u przedsiębiorców. Szczególne znaczenie mają one w programie studiów doktoranckich.

Zaangażowanie po stronie przedsiębiorców opiekuna stażu zapewnia stałą opiekę nad doktorantami oraz wpływa na wysoką jakość prac doktorskich, których efekty są możliwe do wykorzystania w przedsiębiorstwie oferującym realizację stażu. Istotne jest jednak zainteresowanie się przedstawicieli uczelni jak rzeczywiście wygląda program stażu u danego przedsiębiorcy. Z perspektywy firmy pozwoli to uniknąć przerywania stażu ze względu na rozminięcie oczekiwań studentów/doktorantów z rzeczywistą ofertą pracodawcy.

Dużą zaletą realizowania stażu we współpracy uczelni i pracodawców są powstałe w jej ramach prace doktorskie oraz ewentualne wynalazki i patenty, powstałe w wyniku prowadzenia badań w ramach pracy doktorskiej. Współpraca z przedsiębiorcami pozwala ukierunkować doktorantów (ale też przyszłych inżynierów i magistrów) na tematy, które są poszukiwane i oczekiwane przez przedsiębiorców w ich działalności. Daje to studentom i doktorantom motywację do dalszych prac oraz wsparcie ze strony przedsiębiorcy. Z kolei firma zyskuje w ramach współpracy rozwinięcie swojej działalności lub oferty, co może przełożyć się na zwiększenie zysku ze względu na wykorzystanie nowatorskich pomysłów, patentów lub rozwiązań opracowanych w ramach doktoratu.

Poza projektami partnerskimi zawierającymi komponent stażu u przedsiębiorcy pozytywnym aspektem realizowanych projektów była możliwość skorzystania ze szkoleń. Wsparcie oferowało szeroki zakres podwyższenia kompetencji (m.in. nauka języka obcego, szkolenia z obszaru IT, komercjalizacji, PRINCE2, szkolenia interpersonalne). Dodatkową zaletą niektórych przeprowadzonych szkoleń była możliwość uzyskania certyfikatu przez jego uczestników. Ponadto, wartością dodaną były akredytowane szkolenia kończące się egzaminem międzynarodowym, którego pozytywny wynik gwarantował uzyskanie certyfikatu uznawanego w wielu krajach. Realizowane projekty umożliwiły uczestnictwo w wielu szkoleniach, których ceny rynkowe są bardzo wysokie. W związku z tym wielu studentów, a także pracowników naukowych nie mogłoby sobie pozwolić na udział w nich. Wiele szkoleń oferowanych w ramach projektów zawierało wiedzę pożądaną w danym momencie na rynku pracy, więc były tym bardziej cenne dla uczestników.

Współpraca uczelni i przedsiębiorców może nawiązać się także w wyniku realizacji określonych usług przez firmy, np. szkoleń. Wiele czołowych firm szkoleniowych poza realizowaniem usług szkoleniowych angażuje się także w rozwój środowiska ze swojego obszaru poprzez organizowanie wydarzeń zraszających przedstawicieli nauki lub powstaniem cyklicznych inicjatyw konsultacyjnych, pełniących rolę forum wymiany doświadczeń, przemyśleń i potrzeb każdej ze stron (naukowej, biznesowej, społecznej). Przykładem jest Międzynarodowe Forum Innowacyjnej Edukacji - wydarzenie, którego motywem przewodnim są innowacyjne metody uczenia i nauczania. Forum to spotkanie innowacyjnych edukatorów szkolnych i akademickich, a także szeroko pojętej branży edukacyjnej. Dotychczas odbyły się 4 edycje wydarzenia, planowana jest kolejna. W przedsięwzięciu tym udział wzięli dotychczas m.in. przedstawiciele WSB w Chorzowie, UEK we Wrocławiu, Northeastern University.

Umiejętności praktyczne kluczowe dla pracodawców

Z perspektywy przedsiębiorców bardzo istotną kwestią jest zapewnianie studentom, absolwentom, doktorantom możliwości nabycia kompetencji praktycznych. Pracodawcy cenią u osób wchodzących na rynek pracy czy też poszukujących pracy umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce. Odbycie stażu jeszcze w ramach studiów u potencjalnego przyszłego pracodawcy zwiększa szanse na długotrwałe zatrudnienie. Szczególnie w przypadku branż, w których wprowadzenie nowego pracownika w zakres obowiązków i osiągnięcie przez niego poziomu umiejętności zapewniającego funkcjonowanie na minimalnym poziomie samodzielności zajmuje kilka miesięcy. Przedsiębiorcy potrzebują wyjścia z inicjatywą ze strony uczelni i poznania ich potrzeb.

„Jest jakiś program dydaktyczny, jakiś który muszą przejść ci studenci. I na jakiej podstawie on jest dobierany? Czy ktoś rozmawia z biznesem, czego my potrzebujemy? Czy ktoś nas pyta, że my potrzebujemy programistów w C++? Nie uczcie ich Javy. Javy oni się nauczą jak będą znali C++, bo Java jest o wiele łatwiejszym językiem, nauczą się go na kursie jakimś tam, nauczcie ich podstaw, natomiast są takie unikatowe kompetencje, języki, które są rzadko używane, a tych ludzi naprawdę ciężko zastąpić potem i to jest dla nich prawdziwy złoty Graal, bo jak on to zna, to on znajdzie pracę na całym świecie. Już dzisiaj nawet nie musi się przeprowadzać. I ja myślę, że uczelnie nie pytają biznesu: czego potrzebujecie?”. IDI, przedsiębiorca.

Pandemia była jednym ze zjawisk utrudniających realizowanie projektów we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Z jednej strony okres pandemii wydłużył lub przesunął czas trwania projektu. Z drugiej strony spowodował trudności z organizacją spotkań i innych działań, które powinny zostać zrealizowane stacjonarnie. Z tego powodu pracodawcy przyjmujący doktorantów na staże mieli problem, aby zapewnić oddelegowanym do nich stażystom możliwość zrealizowania programu stażowego w pełni. Pracodawcy nie zawsze byli chętni przyjmować w okresie pandemii stażystów ze względu na hybrydową lub całkowicie zdalną formę pracy w firmie. Taka forma nie zapewniała pełnej opieki nad stażystą w trakcie stażu, uniemożliwiała szczegółową ocenę jego działań. W trakcie pandemii wystąpiły też przypadki wycofywania się przedsiębiorców ze współpracy ze względu na problemy w bieżącej działalności (w tym upadłość)⁹⁹.

Przerywanie doktoratów wynikiem realizacji stażu u przedsiębiorcy

Negatywnym efektem współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym są przypadki przerywania doktoratów i odchodzenie doktorantów do firm, w których realizowali staż. Ze względu na spore różnice w zarobkach oferowanych doktorantom przez uczelnie i przedsiębiorców możliwość uzyskania posady u przedsiębiorcy staje się dla doktorantów bardziej atrakcyjna. Z tego względu kontynuowanie doktoratu może być traktowane jako mniej istotne i realizowane z mniejszym zaangażowaniem. Ma na to wpływ w takim wypadku mniejsza ilość czasu na kontynuowanie kariery naukowej kosztem większego zaangażowania w sferę zawodową. Zdarzały się także przypadki nie zakończenia doktoratu i poświęcenia uzyskanego dzięki temu czasu na pracę zawodową. Sytuacje te nie są jednak regułą, a wielu pracodawców mówi wprost, że mobilizują studentów do ukończenia studiów.

⁹⁹ Informacja kwartalna PO WER, II kwartał, 2023.

Szczególnie w przypadku kierunków technicznych i specjalistycznych. W opinii pracodawców, szkoda byłoby zaprzepścić lata włożone w naukę, szczególnie jeśli mają do czynienia ze studentami 4 lub 5 roku, a w szczególności doktorantów.

„Zadowolony pracownik jest dobrym pracownikiem. My staramy się go związać też ze sobą w ten sposób, że firma nie odebrała mu tej możliwości uzyskania wyższego wykształcenia, pełnego wyższego wykształcenia”. IDI, przedsiębiorca.

Przedsiębiorcy przyjmujący studentów na staże najczęściej poszukują osób, które po ukończeniu stażu będą zainteresowane podjęciem pełnoprawnej współpracy. Warunkiem jest pozytywna ocena opiekuna stażu. Osoba po stażu trwającym kilka miesięcy staje się pracownikiem przygotowanym do pracy na pełnoetatowym stanowisku.

Barierzy współpracy: rozbudowane struktury organizacyjne, rozbieżność interesów

Barierą współpracy pomiędzy uczelniami a dużymi przedsiębiorstwami jest długa ścieżka decyzyjna spowodowana rozbudowanymi strukturami organizacyjnymi. Wydłuża to proces komunikacyjny i przekłada się na spowolnienie tempa prowadzonych prac przy wspólnie organizowanych działaniach.

Kolejną barierą we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym może być konieczność znalezienia kompromisu w zabezpieczeniu interesów obu stron, które często nie są zbieżne. Przedsiębiorcy chętnie angażują się we współpracę mającą na celu opracowanie efektów wpisujących się w aktualne trendy rynkowe. W przypadku współpracy z uczelniami technicznymi chodzi przede wszystkim o opracowanie nowych technologii usprawniających etap produkcyjny lub wprowadzających nowy produkt/usługę na rynek.

1.5. Interwencja pozytywnie wpłynęła na kompetencje dydaktyczne i zarządcze kadr uczelni, zmieniła sposób diagnozowania potrzeb i doskonalenia kompetencji pracowników

Kluczowe wnioski:

- **Projekty** ukierunkowane na doskonalenie kompetencji kadr uczelni **były strategicznym instrumentem podnoszenia wiedzy i umiejętności pracowników w obszarze dydaktyki i zarządzania na uczelniach.**
- **Doświadczenia** zdobyte dzięki realizacji projektów przyczyniły się do tworzenia na uczelniach **systemowych rozwiązań w zakresie podnoszenia jakości dydaktyki:** diagnozowania potrzeb kompetencyjnych i doskonalenia umiejętności pracowników.
- **Systemowe podejście uczelni do diagnozy wyzwań edukacyjnych i potrzeb związanych z doskonaleniem kompetencji pracowników** coraz częściej obejmuje: monitorowanie zmian zachodzących w otoczeniu zewnętrznym, prognozowanie wyzwań edukacyjnych dla uczelni i jej pracowników, wykorzystywanie wniosków z monitoringu do diagnozowania luk kompetencyjnych pracowników.
- **Pracownicy uczelni podnieśli swoje kompetencje** cyfrowe, społeczne i osobiste, związane ze stosowaniem innowacji dydaktycznych, oraz w zakresie: prowadzenia dydaktyki w języku obcym, projektowania uniwersalnego i edukacji włączającej, zarządzania informacją w dydaktyce, zarządzania zasobami i procesami realizowanymi na uczelni.

- Inne, silnie odczuwalne przez uczelnie **trwałe zmiany w analizowanym obszarze, będące wynikiem interwencji to:**
 - **ucyfrowanie procesu dydaktycznego** – zmodernizowanie infrastruktury dydaktycznej,
 - **zmiana w podejściu władz uczelni do zarządzania rozwojem pracowników,**
 - **lepsza integracja pracowników – powstawanie „społeczności uczących się”,**
 - **tworzenie i rozwijanie „centrów doskonałości dydaktycznej”.**
- **Najbardziej skuteczny, użyteczny - wpływający na trwałość zmian - mechanizm wspierania rozwoju kompetencji kadr uczelni to personalizacja procesu rozwoju pracownika.**

Niefektywne sposoby diagnozowania wyzwań edukacyjnych i zapotrzebowania pracowników na kompetencje w początkowym okresie wdrażania interwencji

Z ewaluacji mid-term¹⁰⁰ interwencji wdrażanej w ramach Działania 3.4 „Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego” III Osi PO WER (2019-2020), wynikało, że **badania potrzeb rozwojowych pracowników były prowadzone na uczelniach raczej w sposób nieusystematyzowany.**

Spośród różnych form gromadzenia informacji o potrzebach pracowników dotyczących rozwoju kompetencji najrzadziej wskazywano na systematyczne badania ankietowe [ten sposób diagnozy potrzeb dotyczących kompetencji wskazało zaledwie 16% dydaktyków 19% pracowników administracyjnych uczelni – wykres 2].

Badania potrzeb kompetencyjnych pracowników uczelni najczęściej:

- polegały na realizacji *ad hoc* badań ankietowych – co zwykle wynikało z doraźnych potrzeb uczelni, np. związanych z przygotowaniem projektu ukierunkowanego na rozwój kompetencji kadr uczelni, bądź innego przedsięwzięcia powiązanego z tematem kompetencji kadry,
- miały miejsce dzięki inicjatywie pracownika, który informował przełożonych o swoich potrzebach w zakresie doskonalenia kompetencji (taki sposób działania zadeklarował niemalże co drugi dydaktyk oraz 85% badanych pracowników administracyjnych).

¹⁰⁰ Raport końcowy z badania „Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działania 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju”, Ecorys Polska, Warszawa, 2020 r.

Wykres 2. Stosowane przez uczelnie sposoby analizy potrzeb pracowników w zakresie doskonalenia kompetencji



Źródło: Wyniki badania CAWI/CATI: kadry dydaktycznej (n=307), kadry zarządzającej (n=305) – uczestników projektu Działania 3.4, w: Raport końcowy z badania (2020) „Ewaluacja interwencji wspierających (...) zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni”.

W celu rozpoznania wyzwań edukacyjnych, z którymi mierzą się pracownicy oraz ich potrzeb związanych z rozwojem kompetencji uczelnie rzadko realizowały działania takie jak:

- monitorowanie trendów i zmian zachodzących w otoczeniu zewnętrznym, oraz w zakresie potrzeb i preferencji studentów związanych z uczeniem się,
- ocena - wynikających z tych zmian - wyzwań edukacyjnych dla pracowników,
- pogłębione badania potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji dydaktycznych i zarządczych prowadzone regularnie, z uwzględnieniem różnorodnych metod, technik badawczych i źródeł danych,
- (silniejsze) powiązanie wyników diagnozy z celami i strategią rozwoju uczelni, z indywidualną ścieżką rozwoju pracownika, innymi projektami i działaniami realizowanymi na uczelni.

W szczególności, wyzwania i trudności związane z realizacją projektów dofinansowanych w ramach III OP PO WER (w tym dotyczące osiągnięcia zakładanych wartości wskaźników/rezultatów), spowodowały, że **uczelnie dostrzegły potrzebę opracowania i wdrożenia systemowych rozwiązań (procedur, metod, narzędzi) w zakresie diagnozowania wyzwań edukacyjnych i związanych z nimi potrzeb dotyczących rozwoju kompetencji pracowników**. Trudności w realizacji projektów, wynikające z braku pogłębionego i systemowego podejścia do badania potrzeb pracowników uczelni ilustruje poniższa wypowiedź przedstawiciela uczelni:

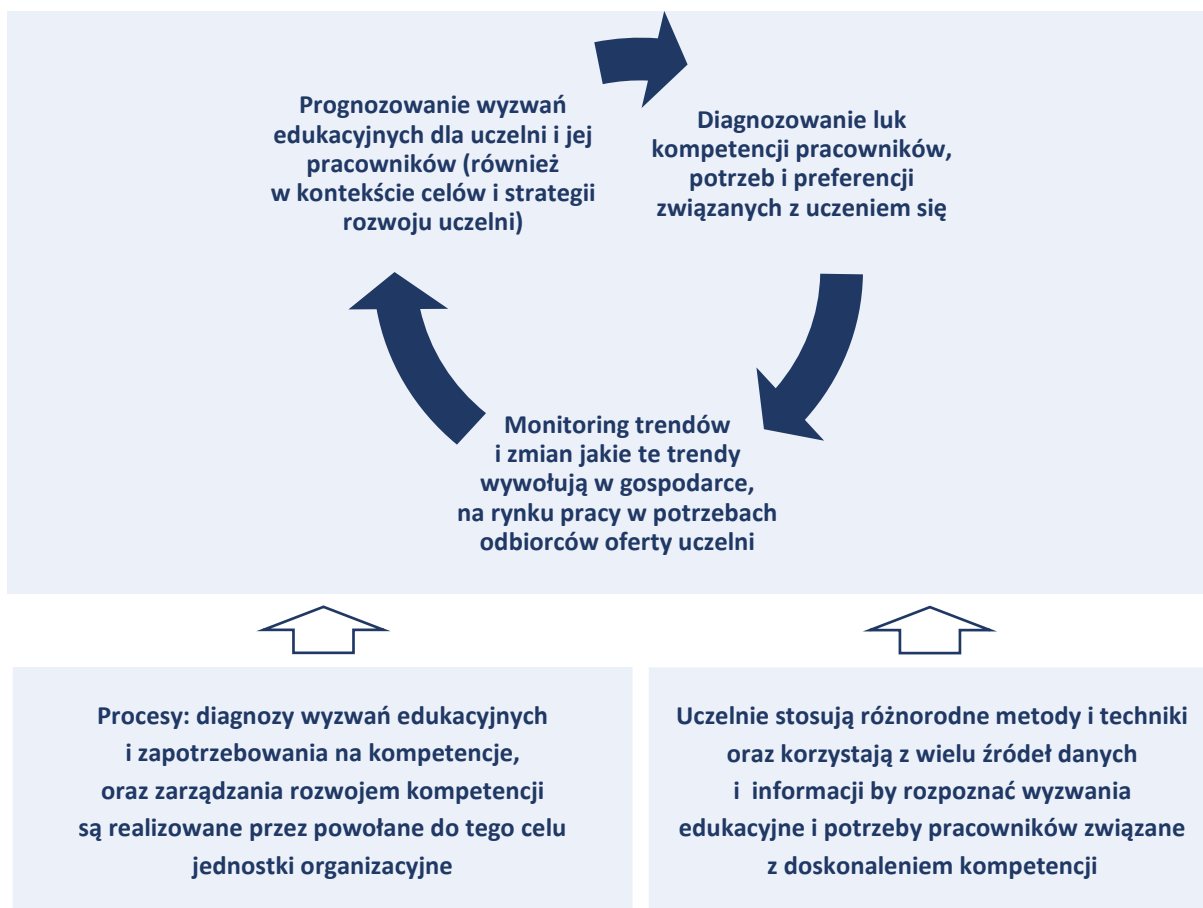
„W ramach badań ankietowych, które wcześniej realizowaliśmy, dotyczących zakresu/szkoleń jakimi pracownicy uczelni byłoby zainteresowani, posługiwaliśmy się ankietami, które miały bardzo ogólny charakter. W związku z czym, w tych ankietach były też ogólne zgłoszenia pracowników, które wynikały raczej z takiej ewentualnej gotowości udziału w szkoleniach: „może wziąłbym udział w szkoleniu, a jeżeli nie skorzystam, to nic się nie stanie”. A oprócz tego było tak, że był na uczelni cząstkowy przepływ informacji, również jeśli chodzi o realizację projektów. Więc na przykład pokrył się nam czas realizacji projektów - projekty dotyczące rozwoju kompetencji kadry zaczęły na siebie nachodzi (...).” IDI, uczelnia

Zmiana podejścia uczelni do diagnozy wyzwań edukacyjnych i zapotrzebowania kadr na kompetencje

Zmiany w obszarze diagnozy wyzwań edukacyjnych i potrzeb związanych z rozwojem kompetencji dydaktycznych i zarządczych – będące jednocześnie dobrą praktyką - polegają na coraz częstszym stosowaniu przez uczelnie rozwiązań systemowych oraz zintegrowanego podejścia do rozwoju kompetencji (schemat 6), w ramach którego ...:

- ... procesy diagnozy wyzwań edukacyjnych i zapotrzebowania na kompetencje oraz zarządzania rozwojem kompetencji są centralizowane - za ich realizację odpowiadają specjalistyczne jednostki organizacyjne, ściśle współpracujące z innymi zespołami/jednostkami (np. zespołem ds. projektów),
- ... uczelnie stosują różnorodne metody i techniki oraz korzystają z wielu źródeł danych i informacji by rozpoznać wyzwania edukacyjne i potrzeby pracowników związane z doskonaleniem ich kompetencji,
- ... regularnie diagnozuje się luki kompetencyjne pracowników, ich indywidualne potrzeby i specyficzne preferencje związane z doskonaleniem takich kompetencji, które są niezbędne by radzić sobie ze zmianami i wyzwaniami (z uwzględnieniem obranej przez pracownika ścieżki kariery),
- ... wyniki diagnozy - silniej niż to miało miejsce wcześniej – są związane z potrzebami i strategią rozwoju uczelni oraz zmianami zachodzącymi w jej otoczeniu,
- ... z kolei wyzwania edukacyjne dla uczelni i jej pracowników coraz częściej prognozuje się na podstawie systematycznie prowadzonego monitoringu trendów (społecznych, edukacyjnych, ekonomicznych, technologicznych) i zmian jakie te trendy wywołują w gospodarce, na rynku pracy oraz w potrzebach odbiorców oferty uczelni.

Schemat 6. Systemowe, zintegrowane podejście uczelni do diagnozy wyzwań i potrzeb związanych z doskonaleniem kompetencji pracowników



Źródło: opracowanie własne na podstawie IDI oraz FGI z przedstawicielami uczelni oraz analizy danych zastanych
Opisane zmiany na uczelniach ilustruje poniższa wypowiedź przedstawiciela uczelni:

„Mamy przeglądy strategiczne, na których spotykają się osoby z obszarów strategicznych, priorytetowych dla uczelni. (...) Korzystamy z osiągnięć przeglądu strategicznego, gdzie wyznaczone są kierunki, w których uczelnia powinna się zmieniać, (...). Pomimo szerokiego badania ankietowego wśród pracowników, które pomagają nam zbudować wizję, dotyczącą kierunku rozwoju, przygotowujemy ofertę, zawsze schodzimy piętro niżej, do ścieżki indywidualnej. (...). Te wszystkie elementy są w jakimś stopniu konsekwencją i naszą nauką wynikającą oczywiście z tego, że instytucja dojrzewa, ale też myślę, że projekty na to mocno wpłynęły, bo niektóre procesy przyspieszyły. (...). Porównując nasze doświadczenia do poprzedniego okresu programowania, jesteśmy dużo lepiej przygotowani jako jednostka do oceniania, jakie potrzeby szkoleniowe są niezbędne, żeby szybciej się rozwijać. (...) Kumulujemy wiedzę i wyciągamy globalne wnioski. (...) Ponieważ teraz już wszystko jest scentralizowane, przechodzi przez konkretny dział, to łatwiej tym sterować. Przez to, że ścieżki są teraz zindywidualizowane i proces sformalizowany, to deklaracje w zakresie rozwoju i szkoleń wiążą osoby, które je składają.” IDI, uczelnia

Duża skala zmian w zakresie kompetencji pracowników uczelni

Z przeprowadzonych badań wprost wynika, że **projekty dofinansowane w ramach III OP PO WER umożliwiły pracownikom dydaktycznym i administracyjnym uczelni nabycie różnorodnych kompetencji** (również kwalifikacji, choć w mniejszym zakresie i skali).

Trudno jednoznacznie oszacować stopień zmian wywołanych interwencją, czy też poziom wiedzy i umiejętności zdobytych przez pracowników, jest on bowiem różny w zależności od: dziedziny, której dotyczyło wsparcie, wyjściowego poziomu kompetencji pracowników uczestniczących w projektach, jakości dostarczanych usług rozwojowych (np. kursów, szkoleń), rzetelności diagnoz zapotrzebowania na kompetencje przeprowadzanych przez uczelnie, oraz ze względu na inne czynniki (patrz: rozdział 2 „Czynniki wpływające na efekty” oraz podrozdział pn. „Personalizacja wsparcia to istotny mechanizm zapewniania trwałości”).

Jednakże, zarówno beneficjenci (kierownicy projektów, przedstawiciele uczelni), jak i sami odbiorcy wsparcia (pracownicy uczestniczący w projektach), również eksperci oceniający wkład interwencji w rozwój kompetencji kadr uczelni podkreślają:

- dużą skuteczność i skalę zmian wywołanych interwencją,
- wysoką trafność i użyteczność inwestycji PO WER w kompetencje kadr uczelni,
- trwałość zmian (efektów) w obszarze kompetencji będących wynikiem realizowanych projektów.

Interwencja umożliwiła doskonalenie kompetencji dużej liczby pracowników uczelni, o różnym stażu pracy - będących na różnych etapach rozwoju kariery akademickiej, o zróżnicowanym poziomie wiedzy i umiejętności, oraz o różnej specjalizacji. Przedsięwzięcia o tożsamych celach realizowane samodzielnie przez uczelnie (ze środków własnych uczelni), najczęściej miały charakter punktowy (niesystematyczny) i odróżniały się zdecydowanie mniejszą skalą. **Uczelnie nie zainwestowałyby w rozwój kompetencji dydaktycznych i zarządczych pracowników w tak dużej skali i w zróżnicowanych zakresach (obszarach), jakie były wspierane w projektach PO WER.**

Dotyczy to przede wszystkim następujących obszarów działalności dydaktycznej oraz dotyczącej organizacyjnej i zarządzania na uczelniach:

- 1) **Innowacje w dydaktyce:** doskonalenie umiejętności kadr uczelni w zakresie (a) stosowania w procesie kształcenia innowacyjnych metod i technik dydaktycznych, np. takich jak: design thinking, learning by doing, blended learning, e-learning, gamifikacja/grywalizacja, case teaching, co-teaching, metoda projektu; (b) adekwatnego doboru metod, technik dydaktycznych do: celu, formy kształcenia (zdalna, stacjonarna, mieszana), treści i oczekiwanych efektów uczenia; (c) posługiwania się metodami i technikami zarządzania trafnie dobranymi ze względu na typ procesów i zadań realizowanych na uczelni (również ze względu na poziom kompetencji osób je wykonujących).

- 2) **Projektowanie uniwersalne¹⁰¹ w dydaktyce i w treściach kształcenia, edukacja włączająca:** doskonalenie umiejętności kadr uczelni w zakresie projektowania środowiska uczenia się i procesu dydaktycznego z uwzględnieniem możliwości osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych; włączanie do programu i treści kształcenia problematyki projektowania uniwersalnego.
- 3) **Dydaktyka w języku obcym:** doskonalenie umiejętności w zakresie wielojęzyczności, w celu projektowania i realizacji procesu kształcenia.
- 4) **Zarządzanie procesami i zasobami uczelni:** doskonalenie umiejętności: (a) w zakresie zarządzania zespołami, finansami, projektami, własnością intelektualną, procesem komunikacji naukowej, wydatkowaniem środków publicznych, realizacji audytu wewnętrznego; (b) dotyczących kształtowania postaw proinnowacyjnych, współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym uczelni, absorpcji środków finansowych na przykład z Programu Horyzont 2020, zarządzania procesem komercjalizacji wyników badań naukowych, ewaluacji działalności naukowej, funkcjonowania baz danych i systemów informatycznych w szkolnictwie wyższym.
- 5) **Zarządzanie informacją w dydaktyce:** doskonalenie umiejętności identyfikowania wiarygodnych źródeł informacji i danych, opracowywania i organizowania zasobów danych i informacji oraz ich wykorzystywania w kształceniu.
- 6) **Technologie Informacyjno Komunikacyjne (TIK) w dydaktyce:** doskonalenie kompetencji cyfrowych w zakresie posługiwania się narzędziami informatycznymi (aplikacje, komunikatory, cyfrowe platformy edukacyjne i komunikacyjne), oraz posługiwania się cyfrowymi, profesjonalnymi bazami danych i ich wykorzystania w procesie kształcenia.

W nieco mniejszym zakresie dotyczyło to wykorzystania w dydaktyce potencjału edukacyjnego technologii kognitywnych, immersyjnych, takich jak sztuczna inteligencja (Artificial Intelligence), VR/AR (Virtual Reality/Augmented Reality - rzeczywistość wirtualna¹⁰², mieszana¹⁰³). Eksperti i przedstawiciele uczelni biorący udział w badaniu zwracali uwagę na, **wzrost roli nowoczesnych technologii w procesie kształcenia**. Można oczekiwać, że znaczenie Internetu i nowych technologii jako źródeł wiedzy i narzędzi rozwoju kompetencji będzie dalej systematycznie wzrastać.¹⁰⁴

¹⁰¹ Projektowanie uniwersalne to projektowanie programów, usług, produktów, środowiska, w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania - element szeroko rozumianej edukacji dostępnej, włączającej.

¹⁰² Virtual Reality VR / to „syntetyzowanie przez programy komputerowe doznań odbieranych przez zmysły ludzkie (najczęściej dźwięku i obrazu, ale także dotyku), np. w symulatorach lotów lub w grach komputerowych” Źródło: Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wirtualna-rzeczywistosc;3996681.html> (Dostęp: 02.11.2022); (2) VR to „Wykorzystanie technologii komputerowej do tworzenia efektu interaktywnego trójwymiarowego świata, w którym obiekty mają postać przestrzenną” Źródło: Robles-De-La-Torre, G. (2008). Principles of haptic perception in virtual environments. W: M. Grunwald (red.). Human Haptic Perception: Basics and Applications, s. 363–379. Basel: Birkhäuser Basel. https://doi.org/10.1007/978-3-7643-7612-3_30; (3) „VR to użycie technologii informatycznych do tworzenia efektu interaktywnego trójwymiarowego świata, w którym każdy obiekt posiada sens (właściwość) obecności w tej przestrzeni” Źródło: Bryson, S. Virtual Reality: A Definition History – A Personal Essay, Moffett Field: NASA Ames Research Center. <https://arxiv.org/pdf/1312.4322.pdf> (Dostęp: 02.11.2022)

¹⁰³ System łączący świat rzeczywisty z generowanym komputerowo.

¹⁰⁴ M.in. J. Górniak, A. Strzebońska, B. Worek. Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. Raport z BKL. PARP, Warszawa 2019.

Doskonalenie kompetencji kadr uczelni w zakresie włączania do dydaktyki i do procesu kształcenia technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwiązań opartych na ewoluujących technologiach kognitywnych było i nadal jest związane ze zjawiskiem tzw. Adaptive Learningu. Polega ono na intencjonalnym, trafnym wykorzystaniu technologii do wspomagania procesu uczenia się i podnoszenia jego efektywności poprzez tworzenie nowoczesnego, zindywidualizowanego środowiska uczenia (Personal Learning Environment).

Technologie VR i AR pozwalają tworzyć środowisko uczenia się zbliżone do rzeczywistego środowiska pracy (tj. naśladujące realne wyzwania i warunki związane z realizacją zadań zawodowych). Przez to uprzątniają uczenie się i wspomagają ćwiczenie umiejętności. W ramach rzeczywistości mieszanej dydaktyk m.in. może wykorzystywać aplikacje na urządzenia mobilne, które uatrakcyjniają proces dydaktyczny, podnoszą jego adekwatność do potrzeb i preferencji nowego, cyfrowego pokolenia studentów, zwiększają efektywność i dostępność uczenia się.

Rekomenduje się, aby w kolejnych naborach wniosków w typie projektów uwzględniających rozwój kompetencji kadr uczelni dopuszczać czy też nawet podkreślać możliwość doskonalenia kompetencji w zakresie włączania do procesu kształcenia rozwiązań opartych o technologie kognitywne, immersyjne (tj. ich integrowania z programem i treściami kształcenia, formą zajęć oraz innymi metodami i technikami dydaktycznymi wykorzystywanymi podczas zajęć).

Skalę zmian w obszarze kompetencji kadr uczelni wywołanych interwencją (tj. poziom realizacji celów ilościowych związanych ze wzrostem kompetencji kadr uczelni) dobrze ilustrują osiągnięte wartości wybranych wskaźników rezultatu bezpośredniego.¹⁰⁵Dzięki wsparciu PO WER:

- **39 044 pracowników uczelni podniosło swoje kompetencje dydaktyczne** (co stanowiło 78,8% wartości zakładanej do osiągnięcia przez beneficjentów, wynoszącej 49 575 we wszystkich projektach realizujących wskaźnik),
- **32 471 pracowników uczelni podniosło swoje kompetencje zarządcze** (86,6% wartości zakładanej przez beneficjentów do osiągnięcia wynoszącej 37 486 we wszystkich projektach realizujących wskaźnik),
- **22 080 pracowników uczelni podniosło swoje kompetencje w zakresie edukacji włączającej** (69% wartości zakładanej przez beneficjentów do osiągnięcia wnoszącej 31 979 we wszystkich projektach realizujących wskaźnik).

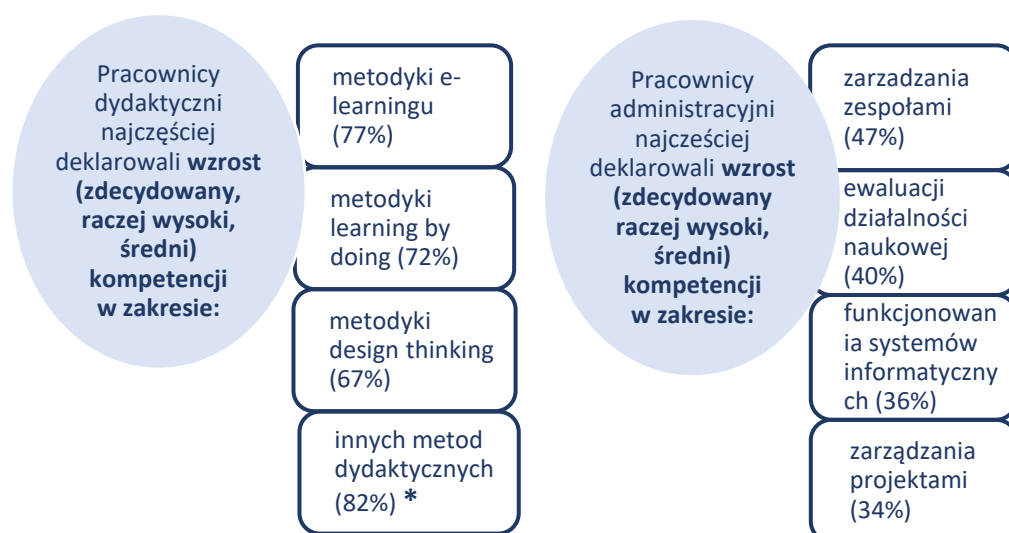
¹⁰⁵ Analizy własne - analiza danych dotyczących osiągniętych wartości wskaźników, wg. stanu na 3.01.2024 r.

Częściowych informacji dotyczących stopnia w jakim projekty realizowane w ramach III OP PO WER wpłynęły na rozwój kompetencji kadr uczelni dostarczają także wyniki innych badań ewaluacyjnych.

Z ewaluacji mid-term interwencji wdrażanej w ramach Działania 3.4 „Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego”¹⁰⁶, wynika, że większość pracowników dydaktycznych uczestniczących w projektach (w stopniu bardzo wysokim, wysokim, średnim) podniosła swoje kompetencje w zakresie stosowania różnorodnych metod dydaktycznych - najczęściej dotyczyło to metodyki e-learningu, learning by doing, design thinking oraz innych aktywnych technik pracy z grupą (schemat 7).

Również znaczący odsetek pracowników administracyjnych uczelni uczestniczących w kursach i szkoleniach realizowanych w ramach projektów potwierdzał (zdecydowanie, raczej w stopniu średnim) wzrost kompetencji zarządczych - najczęściej w obszarach: zarządzanie zespołami, ewaluacja działalności naukowej uczelni, zarządzanie projektami, finansami uczelni (schemat 7)

Schemat 7. Stopień w jakim udział w projektach realizowanych w ramach III OP PO WER przyczynił się do podniesienia kompetencji dydaktycznych i zarządczych pracowników uczelni



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem wyników badania CAWI/CATI kadry dydaktycznej (n=307) i administracyjnej uczelni (n=305) – uczestników projektu Działania 3.4, w: Raport końcowy z badania (2020) „Ewaluacja interwencji wspierających (...) zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni”.

* Inne metody dydaktyczne to szeroki wachlarz różnorodnych aktywnych technik pracy z grupą.

Interwencja wywołała trwałe zmiany organizacyjne na uczelniach dotyczące rozwoju kompetencji pracowników

Do najbardziej odczuwalnych, trwałych efektów (zmian) w obszarze kompetencji kadr uczelni (dydaktycznych i administracyjnych), powstałych na skutek realizacji interwencji przedstawiciele uczelni zaliczają następujące (tabela 10):

¹⁰⁶ Raport końcowy z badania „Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działania 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju”, Ecorys Polska, Warszawa, 2020 r.

Tabela 10. Najbardziej odczuwalne, trwałe zmiany na uczelniach będące wynikiem realizacji projektów

Trwała zmiana (efekt)	Krótka charakterystyka efektu
Wyraźnie wyższe kompetencje cyfrowe pracowników uczelni	<ul style="list-style-type: none"> Przed wszystkim przekłada się to na realizację kształcenia w formach zdalnych lub hybrydowych (blended learning) w skali większej niż to miało miejsce przed pandemią COVID-19, Kadra uczelni projektuje programy i treści kształcenia on-line, adekwatnie do formy kształcenia (zdalnej lub hybrydowej) dobiera technologie, cyfrowe narzędzia i środki dydaktyczne.
Ucyfrowienie procesu dydaktycznego	<ul style="list-style-type: none"> Uczelnie zmodernizowały infrastrukturę dydaktyczną, dostosowując ją do zdalnych i hybrydowych form kształcenia.
<p>Szerszy repertuar metod i narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych w kształceniu.</p> <p>Wyższe kompetencje dydaktyczne pracowników oraz wyłonienie liderów dydaktycznych spośród pracowników uczelni</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pracownicy uczelni włączają nowe metodyki i innowacje dydaktyczne do procesu kształcenia, oraz stosują je w celu wspomaganie realizacji innych procesów i zadań występujących na uczelniach (np. organizacyjnych i zarządczych), Częściej stosuje się metody dydaktyczne polegające na „towarzyszeniu” studentom w rozwoju (mentoring, doradztwo, coaching).
Wyższe kompetencje w zakresie prowadzenia dydaktyki w języku obcym	<ul style="list-style-type: none"> Przed wszystkim przekłada się to na (ciągle) rosnącą liczbę przedmiotów i zajęć prowadzonych w języku obcym, oraz wzrost liczby cudzoziemców studiujących w polskich uczelniach.
Wyższe kompetencje społeczne i osobiste kadr uczelni	<ul style="list-style-type: none"> Kompetencje te są niezbędne by radzić sobie ze zmianami, nowymi wyzwaniem, w tym potrzebami i oczekiwaniami nowego pokolenia odbiorców usług edukacyjnych – dzięki temu, uczelnie mogą podążać za trendami i szybciej adaptować się do zmian, które są konieczne w obszarze dydaktyki i kształcenia.
Wyższe kompetencje w zakresie pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz w zakresie projektowania uniwersalnego	<ul style="list-style-type: none"> Przed wszystkim przekłada się to na takie projektowanie i realizację procesów kształcenia, by w możliwie największym stopniu były dostępne dla wszystkich.
Wzrost kompetencji przedmiotowych (dziedzinowych)	<ul style="list-style-type: none"> Udział w szkoleniach, kursach, wizytach studyjnych podnoszących kompetencje dydaktyczne / zarządcze, ale sprofilowanych przedmiotowo, spowodował, że pracownicy pośrednio poszerzyli wiedzę i umiejętności w obszarze własnej specjalizacji (np. szkolenia dotyczące korzystania z profesjonalnych, medycznych baz danych zapewniały szkolącym się pracownikom dostęp do najnowszych danych i do informacji medycznej, a zatem możliwość aktualizacji wiedzy).
Lepsza integracja pracowników	<ul style="list-style-type: none"> Na uczelniach tworzyły się społeczności pracowników uczących się i wspólnie działających na rzecz uczelni.
Zmiana postaw kadr uczelni wobec pracy i uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> Wzrosła świadomość pracowników na temat konieczności ustawicznego doskonalenia kompetencji (dydaktycznych, zarządczych).

Trwała zmiana (efekt)	Krótka charakterystyka efektu
	<ul style="list-style-type: none"> Pracownicy i kadra zarządzająca lepiej wartościują działalność dydaktyczną.
<p>Wyraźny wzrost świadomości władz uczelni w zakresie potrzeby inwestowania w ustawiczny rozwój kompetencji pracowników</p> <p>Tworzenie systemowych rozwiązań dotyczących badania i doskonalenia kompetencji kadr uczelni</p>	<ul style="list-style-type: none"> Systematyczny rozwój kompetencji dydaktycznych i zarządczych pracowników jest niezbędny by reagować na zmiany zachodzące w otoczeniu zewnętrznym, potrzeby i preferencje odbiorców oferty edukacyjnej - świadomość znaczenia dla pozycji uczelni wysokich kompetencji dydaktycznych i w zakresie zarządzania jest wysoka i powszechna na uczelniach oraz poparta gotowością działania. Uczelnie zmieniły podejście do zarządzania rozwojem pracowników – na uczelniach powstają „centra rozwoju kompetencji” „centra doskonałości dydaktyczne”, jednostki zajmujące się monitorowaniem trendów, diagnozą luk kompetencji i badaniem zapotrzebowania kadr na kompetencje.

Źródło: opracowanie własne na podstawie IDI oraz FGI z przedstawicielami uczelni oraz analizy danych zastanych

Personalizacja wsparcia to istotny mechanizm zapewniania trwałości

Najwyższą trafnością, użytecznością, skutecznością, trwałością efektów charakteryzują się te mechanizmy (rodzaje i formy) doskonalenia kompetencji kadr uczelni, które w największym stopniu są dostosowane do potrzeb i możliwości pracownika, oraz jego preferencji związanych z uczeniem się (którą są w możliwie najwyższym stopniu spersonalizowane). W tym ujęciu spersonalizowane usługi rozwojowe dla kadr uczelni (szkolenia, kursy, warsztaty ...etc.) to takie, które są w wysokim stopniu trafne ze względu na specyficzne, indywidualne potrzeby pracownika, zarówno w zakresie: (a) treści/tematów, formy w jakiej dostarczany jest kurs, szkolenie, (b) ze względu na specjalizację (dziedzinę aktywności akademickiej), oraz (c) wyjściowy poziom wiedzy i umiejętności pracownika. Ilustracją tego wniosku, może być poniższa wypowiedź eksperta (przedstawiciela uczelni):

„W odpowiedzi na pytanie moderatora o skuteczne, użyteczne, efektywne sposoby wspierania pracowników uczelni w rozwoju: „To jest ogromny katalog. Wszystkie te rzeczy (które miały miejsce w projektach – przypis badacza), ale dla każdego coś innego.” FGI, przedstawiciele uczelni, eksperci

Personalizacja rozwoju (obejmująca projektowanie hiperspersonalizowanych rodzajów i form wsparcia), podstawą której jest rzetelne rozpoznanie potrzeb pracowników dotyczących kompetencji, ma ten walor, że podnosi przydatność zdobywanych umiejętności w realizacji zadań zawodowych.

Jak wynika z badania, również innych badań dotyczących uczenia się osób dorosłych, **bezpośrednia przydatność nabywanych umiejętności w wykonywanej pracy jest głównym motywatorem do ich doskonalenia.**¹⁰⁷

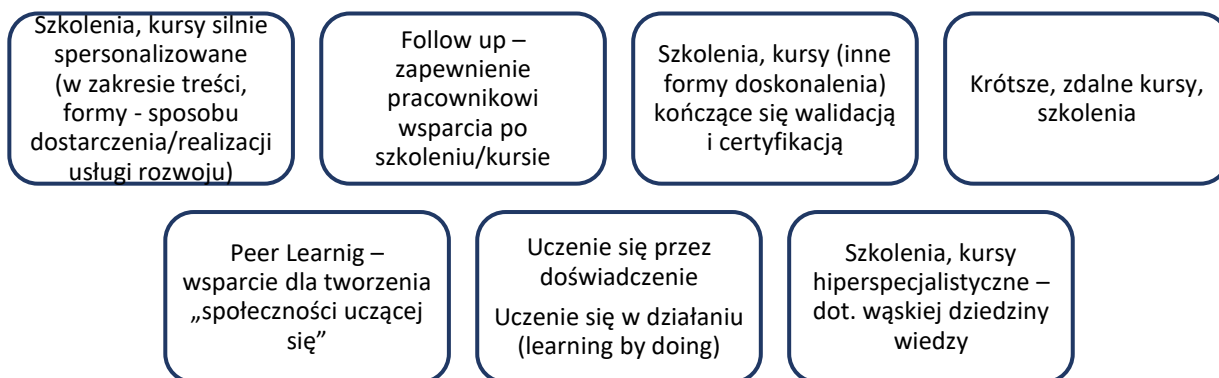
¹⁰⁷ M.in. J. Górniak, W. Kubica, B. Worek, Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy. PARP, Warszawa 2022.

Odpowiednio, kursy, szkolenia oraz inne formy podnoszenia kompetencji kadr uczelni o niższej skuteczności, trafności, użyteczności i trwałości efektów to takie, które:

- są kierowane do szerokiej grupy odbiorców,
- nie uwzględniają zróżnicowanego poziomu kompetencji wyjściowych i specjalizacji pracownika (tj. o relatywnie niskim poziomie powiązania celu i treści uczenia z działalnością dydaktyczną i naukową pracownika),
- charakteryzują się relatywnie niskim poziomem wykorzystania metod i technik aktywizujących uczestnika,
- nie dają się podzielić na mniejsze moduły/części, których ukończenie wiąże się z uzyskaniem mikro umiejętności,
- ze względu na formę dostarczenia i czas realizacji kolidują z pracą zawodową i innymi zobowiązaniami pracowników.

Wyniki badania oraz innych badań poświęconych uczeniu się osób dorosłych^{108 109}, potwierdzają trafność i użyteczność takich form uczenia się, które mają elastyczny charakter a przez to umożliwiają łączenie aktywności rozwojowej z pracą i innymi obowiązkami.

Schemat 8. Siedem kluczowych mechanizmów wspierania kadr uczelni w rozwoju kompetencji



Źródło: opracowanie własne na podstawie IDI oraz FGI z przedstawicielami uczelni oraz analizy danych zastanych

¹⁰⁸ J. Górniak, W. Kubica, B. Worek, Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy. PARP, Warszawa 2022.

¹⁰⁹ J. Górniak, A. Strzebońska, B. Worek, Bilans Kapitału Ludzkiego 2019, Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. PARP, Warszawa 2019.

Do innych czynników niezależnych od wsparcia PO WER, w największym stopniu przyczyniających się do skuteczności, użyteczności i trwałości efektów wywołanych interwencją wspierającą zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, eksperci i przedstawiciele uczelni zaliczają następujące:

- Rzetelne, systematyczne diagnozowanie luk kompetencyjnych i zapotrzebowania na kompetencje wśród pracowników. Łączenie (różnorodnych) danych i informacji dot. wyzwań edukacyjnych i potrzeb kompetencyjnych. Dopiero na tej podstawie projektowanie strategii, rodzajów i form wsparcia pracowników w doskonaleniu kompetencji. Takie podejście do diagnozy w szczególności obejmuje:
 - monitorowanie trendów technologicznych, społecznych, ekonomicznych oddziałujących na rynek pracy, gospodarkę oraz zmian jakie wywołują w sposobach działania pracodawców, w potrzebach studentów (odbiorców oferty edukacyjnej),
 - badanie, monitorowanie trendów w dydaktyce / trendów edukacyjnych i wynikających z nich wyzwań dla uczelni,
 - ocenę jakości kształcenia,
 - badanie potrzeb i preferencji studentów dotyczących uczenia się (preferowane formy, treści, oczekiwane zestawy efektów uczenia – kompetencji / kwalifikacji),
 - ocenę i bilansowanie kompetencji pracowników.
- Priorytetowe traktowanie doskonalenia kompetencji pracowników - świadomość, że jest to proces ustawiczny a inwestycja w podnoszenie kompetencji pracowników jest działaniem strategicznym dla rozwoju uczelni. W związku z tym, tworzenie na uczelniach jednostek organizacyjnych zajmujących się systemowo doskonaleniem kompetencji kadry.
- Dostarczanie wysokiej jakości usług rozwojowych, co uwzględnia realizację kursów, szkoleń (innych usług rozwojowych) przez osoby specjalizujące się w tematyce, której dotyczy usługa. Dobre rozpoznanie rynku usług rozwojowych i specjalistów na nim funkcjonującym. Budowanie bazy usług, gromadzenie wiedzy nt. specjalistów zajmujących się rozwojem danego rodzaju kompetencji oraz systematyczna ocena jakości zewnętrznych usług rozwojowych.
- Modułowe formy doskonalenia - moduły szkoleniowe o różnym czasie trwania, dostarczane w różnych formach (od krótkich/kilkugodzinnych pigułek kompetencji do dłuższych form rozwoju), m.in. po to by pracownicy mogli z szerszej oferty różnych modułów konstruować własny program rozwoju. Zapewnianie (nawet w ramach jednego projektu) różnych form rozwoju: stacjonarnych, zdalnych, hybrydowych. Dzięki temu wsparcie będzie (a) bardziej „szyte na miarę” (tj. w odpowiedzi na specyficzne potrzeby pracownika), (b) realizowane niezależnie od miejsca i w różnym czasie (ang. Just in time), i niejako „na życzenie” (ang. learning on demand); (c) zminimalizowany będzie problem kolizji udziału w kursach, szkoleniach z obowiązkami zawodowymi i innymi zobowiązaniami pracowników.
- Motywacja pracowników do ustawicznego uczenia się - chęć zmiany i porzucenia nawyków (uczenie się, oduczanie i uczenie na nowo).

1.6. Interwencja przyczyniła się do transformacji uczelni w organizacje lepiej zarządzane

Kluczowe wnioski:

- **Główne efekty w obszarze zarządzania procesem kształcenia to: decentralizacja, profesjonalizacja, wzrost responsywności, cyfryzacja i konsolidacja uczelni.**
- **Zarządzanie procesem kształcenia jest ujmowane w sposób procesowy** i staje się domeną wyspecjalizowanych jednostek.
- Profesjonalizacja uczelni oznacza większą standaryzację działań i podejmowanie decyzji dotyczących kształcenia w oparciu o dowody (wyniki badań).
- Wzrost responsywności uczelni przejawia się większą otwartością na potrzeby interesariuszy oraz rozwojem współpracy z pracodawcami i innymi grupami odbiorców.
- Zmiany związane z cyfryzacją obejmują realizację oferty edukacyjnej w formie hybrydowej i zdalnej, ucyfrowienie procesów zarządczych i administracyjnych, wdrożenie Jednolitego Systemu Antyplagiatowego.
- Liczba przeprowadzonych konsolidacji jest ciągle niewielka biorąc pod uwagę liczbę aktywnych uczelni i wysoki stopień rozdrobnienia szkolnictwa wyższego w Polsce.
- **Zmiany wprowadzone w obszarze zarządzania procesem kształcenia mają charakter trwały.**

Przez długi czas zarządzanie procesem kształcenia nie było postrzegane przez uczelnie w Polsce jako obszar do rozwoju i samodoskonalenia. W literaturze przedmiotu próbowano to zjawisko wyjaśnić na wiele sposobów. Zwracano uwagę, iż ład organizacyjny oparty na kolektywnym i kadencyjnym sposobie wyłaniania władz uczelni (określany mianem „demokracji profesorskiej” lub „oligarchii akademickiej”)¹¹⁰ generalnie nie sprzyjał głębszej refleksji nad potrzebą wprowadzania zmian zarządczych i organizacyjnych¹¹¹. Podnoszono też problem silnie zakorzenionej kultury akademickiej¹¹². Spajające ją tradycje, normy i wartości (np. autonomia, wspólnota akademicka, wolność, autorytet), nie inspirowały uczelnie do poszukiwania sposobów na poprawę efektywności działania.

Deficyty w obszarze zarządzania osłabiały zdolność uczelni do szybkiego identyfikowania potrzeb, reagowania na zmiany i wynikające z nich wyzwania edukacyjne. Burton Clark zauważył, że uczelnie nie nadążają za rosnącymi i coraz bardziej zróżnicowanymi oczekiwaniami ich interesariuszy¹¹³. Frans van Vught podkreślał, iż uczelnie utraciły monopol w zakresie tworzenia i przekazywania wiedzy oraz same muszą zwiększać swoją konkurencyjność, by utrzymać pozycję¹¹⁴.

¹¹⁰ Ł. Sułkowski, R. Seliga, Przedsiębiorczy uniwersytet – zastosowanie zarządzania strategicznego, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2016, nr 444, s. 479-489.

¹¹¹ Ł. Sułkowski, Doskonalenie organizacyjne polskich uczelni, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, 2017, t. 18, nr 2, s. 10.

¹¹² Cz. Sikorski, O zaletach słabej kultury organizacyjnej, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2008, nr 6, s. 39-48.

¹¹³ B.B. Clark, Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Oxford 1998.

¹¹⁴ F. van Vught, Innovative universities, „Tertiary Education and Management”, 1999, t. 5, s. 347-355.

Warto też zauważyć, że warunki, w jakich odbywało się kształcenie akademickie w Polsce na przełomie XX i XXI wieku (rekordowa liczba studentów w związku z wyższym demograficznym, niezaspokojone aspiracje edukacyjne części społeczeństwa, relatywnie niewielka konkurencja w sektorze szkolnictwa wyższego), nie wymuszały na uczelniach wprowadzania rozwiązań, poprawiających jakość procesu kształcenia.

Zachodzące zmiany demograficzne, społeczne i kulturowe oraz technologiczne ukształtowały nowe warunki, w jakich przyszło funkcjonować uczelniom (systematyczny spadek liczby studentów, nasilające się zjawisko drop-out, społeczna dewaluacja studiowania). Uczelnie, nie mając rozwiniętych kompetencji zarządczych, prezentowały niewielki poziom przygotowania do radzenia sobie w nowych realiach.

Na etapie programowania interwencji trafnie diagnozowano potrzebę wsparcia uczelni w zakresie zarządzania procesem kształcenia. **Zrealizowano na uczelniach 611 procesów zmian w zakresie zarządzania kształceniem.** Kluczową sprawą jest więc określenie, jakie efekty zostały osiągnięte w wyniku wsparcia uczelni oraz co zmieniło się w ich funkcjonowaniu i jakie implikacje to niesie dla ich zdolności do funkcjonowania w aktualnych warunkach społecznych i gospodarczych. Na podstawie przeprowadzonego badania ewaluacyjnego zidentyfikowano pięć głównych efektów (tabela 11).

Tabela 11. Osiągnięte efekty w zakresie zarządzania procesem kształcenia

Efekty	Opis efektu
Decentralizacja	Wzrost zdolności uczelni do identyfikacji kluczowych procesów i optymalizacji struktury organizacyjnej
Profesjonalizacja	Udoskonalenie metod i narzędzi pracy, poprawiających dojrzałość instytucjonalną uczelni
Wzmocnienie responsywności	Wzrost „czułości” uczelni na potrzeby interesariuszy wewnętrznych (studentów, pracowników) i zewnętrznych (pracodawcy)
Cyfryzacja	Modernizacja infrastruktury informatycznej oraz ucyfrowienie procesów administracyjnych, zarządczych i kontrolnych
Konsolidacja	Łączenie uczelni lub włączanie mniejszych jednostek w struktury większych uczelni w celu wzmocnienia konkurencyjności

Źródło: opracowanie własne

Decentralizacja – w literaturze naukowej wskazywano, że braki w zarządzaniu strategicznym stanowiły czynnik ograniczający zdolność uczelni do reagowania na stawiane im wymagania¹¹⁵.

Brak kompetencji zarządczych, inercja decyzyjna, niejasny podział zadań w obrębie organizacji, brak koordynacji były przesłankami do określania uczelni mianem zorganizowanej anarchii¹¹⁶.

Otrzymane wsparcie pozwoliło wdrożyć nowe strategie zarządzania na uczelniach. Wiele z nich odeszło od modelu, w ramach którego analogiczne funkcje pełnione są równolegle przez niezależne od siebie wydziały na rzecz zarządzania procesowego, które traktuje różne zadania realizowane na uczelni jako zbiór powiązanych ze sobą procesów.

¹¹⁵ M. Shattock, Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance “Tertiary Education and Management”, 2000, t. 6, s. 93-104.

¹¹⁶ K. Leja, Kilka uwag o doskonaleniu zarządzania uczelnią publiczną (artykuł dyskusyjny), Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach, 2013, nr 169, s. 102.

Implementacja zarządzania procesowego poprawiła sprawność organizacyjną uczelni oraz ich zdolność do osiągania celów, choć efekty te nie były osiągane w równym stopniu przez wszystkie uczelnie. Zmiany w tym zakresie ilustruje następująca wypowiedź przedstawiciela uczelni.

„Jeszcze kilka lat temu mieliśmy głównie projekty realizowane na wydziałach jeśli chodzi o projekty edukacyjne. Teraz w tym momencie większość projektów edukacyjnych, dydaktycznych, podnoszących kompetencje to są projekty centralne, projekty realizowane centralnie dla całej uczelni i to są projekty, które prowadzi biuro projektów i w zależności od tego jaki jest zakres merytoryczny projektu to my współpracujemy albo z HR, albo z centrum obsługi studenta, z działem kształcenia”. IDI, przedstawiciel uczelni.

Realizacja projektów doprowadziła do zmian struktury organizacyjnej uczelni i wyłaniania specjalistycznych jednostek, odpowiadających za koordynowanie i nadzór określonych procesów takich jak: tworzenie strategii uczelni, zarządzanie projektami, rozwój kompetencji pracowników, poprawa jakości kształcenia, monitorowanie trendów i zmian w otoczeniu zewnętrznym. Jak wynika z wcześniejszych badań ewaluacyjnych, duża część wspartych uczelni (58%) powoływała też jednostki odpowiadające na problemy studentów ze specjalnymi potrzebami¹¹⁷. Ilustracją opisanych zmian jest poniższa wypowiedź przedstawiciela uczelni

„Powstała nowa struktura organizacyjna. No i efektem tej zmiany organizacyjnej jest powstanie Biura Analiz Strategicznych, czyli takiego biura, które strategicznie spojrzy na rozwój uniwersytetu, będzie pozyskiwało informacje z różnych źródeł, chodzi tutaj o badanie trendów oraz zaplanuje rozwój uniwersytetu”. IDI, przedstawiciel uczelni.

Decentralizacja umożliwiła również zaimplementowanie do sposobu działania uczelni mechanizmów „uczenia się” i optymalizowania procesów (np. w obrębie procesów kształcenia – diagnozowanie potrzeb studentów, ewaluacja szkoleń i zajęć dydaktycznych), co ilustruje wypowiedź przedstawiciela uczelni:

„Do tej pory szkolenia, które były dedykowane poszczególnym pracownikom, były organizowane przez albo katedry, albo zespoły, które się pojawiały co jakiś czas. W tym momencie to zadanie zostało przeniesione do Działu Kompetencji Zawodowych. I to z kilku powodów. Pierwszy powód jest taki, żeby tak naprawdę know-how, jeżeli chodzi o organizację szkoleń, było w jednej jednostce i się rozwijało. Drugi powód jest taki, żeby unikać sytuacji, w której znowu organizujemy szkolenia albo niepotrzebne, albo kanibalizujące się, albo szkolenia z kompetencji, które nie są na przykład konieczne w kontekście rozwoju dydaktyki w naszym Uniwersytecie”. IDI, przedstawiciel uczelni.

Profesjonalizacja – jako efekt interwencji rozumiana jest jako udoskonalenie metod i narzędzi pracy, poprawiających dojrzałość organizacyjną uczelni. W ramach badania zidentyfikowano dwa główne przejawy profesjonalizacji:

- **Standaryzację działania.** Działania uczelni w takich obszarach jak: obsługa studentów z kraju i z zagranicy, zarządzanie projektami stały się bardziej uporządkowane, powtarzalne i przewidywalne.

¹¹⁷ Raport końcowy z ewaluacji: Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnie dostępne” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, s. 52.

- **Oparcie procesów strategicznych na dowodach.** Uczelnie zmieniły swoje podejście do tworzenia oferty edukacyjnej i projektowania działań rozwojowych. Decyzje np. w kwestii otwarcia kierunków studiów, przyjęcia treści i efektów kształcenia rzadziej mają charakter dyskrejonalny, a coraz częściej opierają się na badaniach i analizach prowadzonych przez wyspecjalizowane zespoły lub osobne jednostki organizacyjne. W efekcie oferta edukacyjna uczelni jest bardziej sprzężona z bieżącymi i przyszłymi potrzebami gospodarki i rynku pracy.

Dzięki zachodzącym procesom profesjonalizacji wzrosła dojrzałość organizacyjna uczelni. Dojrzałość definiowana jest w literaturze przedmiotu jako doskonalenie zarówno umiejętności organizacji, jak i realizowanych w niej procesów, w celu uzyskania wyższej wydajności w określonym czasie¹¹⁸. Pojęcie to jest też ujmowane jako zdolność organizacji oraz realizowanych przez nią procesów do systematycznego dostarczania coraz lepszych rezultatów działania¹¹⁹. W dyskursie naukowym wypracowano wiele klasyfikacji, prezentujących fazy rozwoju dojrzałości organizacyjnej¹²⁰. W ujęciu Ryszarda Sztockiego występuje 5 faz: faza początkowa (w organizacji występują działania nieuporządkowane, chaotyczne), faza powtarzalności (organizacja stara się czerpać wzorce z zakończonych działań i procesów), faza zdefiniowana (standaryzacja działania w wyniku przyjęcia odgórnych reguł i strategii), faza zarządzania (koordynowanie procesów i skuteczne osiągnięcie celów) oraz faza optymalizowania (organizacja nastawiona na ciągłą poprawę procesów)¹²¹.

Choć trudno dokonywać generalizacji i szacować poziom dojrzałości organizacyjnej uczelni, to nie ulega wątpliwości, że efektem interwencji jest znacząca poprawa w tym aspekcie. Aktualna dojrzałość uczelni zależy od ich sytuacji wyjściowej (jak wyglądała ich sytuacja przed otrzymaniem wsparcia), zakresu realizowanych projektów w ramach III OP PO WER oraz potencjału kadrowego, zarządczego uczelni do poprawiania sprawności organizacyjnej.

Należy zauważyć, że wsparcie zmian w obszarze zarządzania procesem kształcenia uruchomione zostało już w perspektywie finansowej 2007-2013. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 wspierano wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym. Wsparcie w ramach PO WER było zatem kontynuacją, a zarazem rozwinięciem działań w tym obszarze. Na podstawie zapisów SZOP FERS 2021-2027 można pokusić się o stwierdzenie, że położono w nim znacznie mniejszy nacisk na rozwój aspektów związanych z zarządzaniem uczelni. Wydaje się to uzasadnionym rozwiązaniem biorąc pod uwagę zakres zrealizowanej interwencji w perspektywie 2014-2020.

Wzmocnienie responsywności – otrzymane wsparcie pozwoliło uczelniom zbudować relacje z różnymi grupami interesariuszy. Uczelnie nabyły również kompetencje do diagnozowania ich potrzeb. Wzrosła świadomość uczelni w kwestii znaczenia współpracy z interesariuszami jako warunku ich dalszego rozwoju.

¹¹⁸ M. Hammer, The Process Audit. Harvard Business Review, 2007, t. 85, nr 4, s. 116.

¹¹⁹ T.B. Kalinowski, Modele oceny dojrzałości procesów, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Oeconomica”, 2011, nr 258, s. 173.

¹²⁰ P. Grajewski, Organizacja procesowa. Projektowanie i konfiguracja, Warszawa 2007; R. Haffer, Samoocena i pomiar wyników działalności w systemach zarządzania przedsiębiorstw: w poszukiwaniu doskonałości biznesowej, Toruń 2011.

¹²¹ R. Stocki, Zarządzanie dobrami, Kraków 2003, s. 295.

Z wcześniej przeprowadzonego badania ewaluacyjnego wynika, że efektem realizacji projektów dotyczących trzeciej misji było zwiększenie otwartości, dostępności uczelni oraz wzrost ich zaangażowania społecznego¹²². Inne badanie pokazywało z kolei, że efektem projektów było zacieśnienie relacji pomiędzy uczelniami a pracodawcami¹²³.

Ważnym efektem jest też otwarcie uczelni na nowe problemy i wyzwania. Wzrosło przekonanie wśród kadry zarządzającej, że uczelnie mogą nie tylko poprawiać swoją sprawność organizacyjną, ale również inicjować zmiany w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym. Interwencja przyczyniła się do wzrostu zainteresowania uczelni problemami (równość szans, niedyskryminacja, dostępność dla osób ze specjalnymi potrzebami) i wyzwaniami (np. transformacja energetyczna). Osiągnięte tego efektu potwierdza wypowiedź przedstawiciela uczelni:

„Mamy różne rady, które dotyczą badania dostępności, równości. To są takie grupy interdyscyplinarne, bo w ich skład wchodzi i pracownicy administracji i pracownicy reprezentujący nauczycieli akademickich, więc takie projektowe podejście, interdyscyplinarne podejście do problemów, do wyzwań, to jest bardzo ważny efekt”. IDI, przedstawiciel uczelni

Cyfryzacja – jest ona rozumiana jako proces wprowadzania technologii cyfrowych do działań organizacji. Staje się ona niezbędnym elementem, pozwalającym dopasować się organizacji do wymogów gospodarki cyfrowej. Uczelnie, zmagając się z ciągłym problemem niedofinansowania sektora szkolnictwa wyższego w Polsce, nie są gotowe do samodzielnego finansowania inwestycji w infrastrukturę informatyczną. Inwestycje te, choć są niezwykle ważne dla poprawy skuteczności i szybkości zarządzania procesami, w tym procesem jakości kształcenia, bez wsparcia finansowego z PO WER nie miałyby szansy powodzenia. **Dzięki interwencji udało się zmodernizować infrastrukturę informatyczną uczelni** (m.in. zakupiono programy księgowo, kadrowo-płacowe, systemy/aplikacje do zarządzania finansami, oprogramowanie do zarządzania dostępnością sal dydaktycznych), co przełożyło się na ucyfrowienie procesów finansowych, księgowych i administracyjnych. **Procesy cyfryzacji objęły usługi kierowane do studentów, dzięki czemu udało się usprawnić ich obsługę i przenieść część procesów do środowiska cyfrowego.** Ilustracją opisanych zmian jest następująca wypowiedź przedstawiciela uczelni:

„Udało nam się z informatyzować usługi biblioteczne. Studenci mogą teraz samodzielnie wypożyczać książki bez udziału pracowników, mogą odbierać książki 24 godziny na dobę, bo ten książkomat jest na zewnątrz budynku, więc mogą wejść i sobie bez problemu odebrać zamówioną książkę, wcześniej przygotowaną przez pracownika, mogą sobie zwrócić książkę bez wchodzenia do biblioteki, tylko wrzucają do takiej maszyny.” IDI, przedstawiciel uczelni.

Bardzo ważnym, systemowym efektem interwencji było zapewnienie wsparcia uczelni w zakresie przeciwdziałania naruszeniom przepisów o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Osiągnięto to w wyniku opracowania i wdrożenia Jednolitego Systemu Antyplagiatowego. W ramach wcześniejszych ewaluacji wykazano, że JSA wywołał szereg zmian w funkcjonowaniu uczelni. Jedną z nich było przyspieszenie procesu informatyzacji.

¹²² Raport z badania. „Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni” w ramach PO WER, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym”, s. 35.

¹²³ Raport z badania: Analiza zapotrzebowania na Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego, s. 122-123

Przyczynił się także do zainicjowania zmian organizacyjnych¹²⁴. Centralny, dostępny dla wszystkich uczelni system, zapewnił również standaryzację badania antyplagiatowego, co jednocześnie stworzyło warunki do równego traktowania studentów i oceniania ich prac dyplomowych w oparciu o jednolite standardy.

Konsolidacja – w latach 2012–2023 liczba uczelni w Polsce zmniejszyła się z 456 do 359 jednostek (spadek o 21%). Przed wszystkim nastąpiło zmniejszenie liczby uczelni niepublicznych. **Nadal sektor szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzuje się wysokim stopniem rozdrobnienia**. Polska plasuje się w czołówce państw UE pod względem liczby uczelni przypadających na milion mieszkańców (11,3). Więcej uczelni na milion mieszkańców miały tylko: Litwa (16,3), Portugalia (12,3) i Łotwa (12,2)¹²⁵.

Choć opisane wyżej warunki powinny działać na korzyść konsolidacji sektora szkolnictwa wyższego i tym samym zwiększać popyt na wsparcie PO WER, to okazało się, że **interwencja miała relatywnie niewielki wpływ na proces konsolidacji. Na 26 wspartych uczelni jedynie w 7 przypadkach udało się utworzyć związek międzyuczelniany lub połączyć jednostki**. Działania konsolidacyjne napotykały na silny opór środowisk akademickich, co utrudniało łączenie uczelni. Nawet wśród jednostek, które skutecznie przeprowadziły konsolidację, fuzja trwała wiele lat i wywoływała wiele kontrowersji (za przykład może posłużyć konsolidacja Uniwersytetu Opolskiego i Państwowej Medycznej Wyższej Szkoły Zawodowej w Opolu)¹²⁶.

Zmiany wprowadzone w obszarze zarządzania procesem kształcenia mają charakter trwały.

Utworzone jednostki, wdrożone strategie zarządzania, zaimplementowane rozwiązania informatyczne stały się integralną częścią logiki funkcjonowania uczelni. Warto też zauważyć, że efekty osiągnięte w tym obszarze multiplikują się (efekt spillover). Uczelnie nie tylko je utrwalają, ale pracują nad ich dalszym rozwojem (np. rozszerzając zakres zadań powołanych jednostek lub udoskonalając procesy przy użyciu nowych metod zarządzania).

¹²⁴ Raport z badania: Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, s. 101-102.

¹²⁵ Raport: Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2012–2018, Warszawa 2019, s. 13

¹²⁶ „Koniec negocjacji. Szkoła medyczna odstępuje od połączenia z UO”

<https://opole.wyborcza.pl/opole/7,35086,24440793,polaczenia-pmwsz-z-uo-jednak-nie-bedzie.html> (dostęp 02.02.2024).



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



Rzeczpospolita
Polska



Narodowe Centrum Badań i Rozwoju

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Lista załączników

Załącznik 1 – Tabela wniosków i rekomendacji

Załącznik 2 – Zbiór tabel zawierających szczegółowe dane dot. poszczególnych naborów

Załącznik 3 – Narzędzia badawcze (osobny plik)

Załącznik 2 – Zbiór tabel zawierających szczegółowe dane dot. poszczególnych naborów

Tabela 12. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.1 PO WER

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.01.00-IP.08-00-SK2/16	Ścieżki Kopernika 2.0	5 000 000	108	19 876 912,14	66	397,5%
POWR.03.01.00-IP.08-00-UMO/17	Uniwersytet Młodego Odkrywcy	20 000 000	204	68 515 974,79	102	342,6%
POWR.03.01.00-IP.08-00-PRK/15	Program Rozwoju Kompetencji	250 000 000	440	837 297 125,24	177	334,9%
POWR.03.01.00-IP.08-00-SP1/15	Studiujesz? Praktykuj!	145 000 000	374	449 059 579,47	135	309,7%
POWR.03.01.00-IP.08-00-MOC/18	Kurs na MOOC	10 000 000	77	30 249 838,01	43	302,5%
POWR.03.01.00-IP.08-00-ABK/15	Akademickie Biura Karier	35 000 000	130	78 163 319,45	130	223,3%
POWR.03.01.00-IP.08-00-PRK/16	Program Rozwoju Kompetencji	250 000 000	436	495 645 595,57	169	198,3%
POWR.03.01.00-IP.08-00-SP2/17	Studiujesz? Praktykuj!	150 000 000	219	286 694 448,48	90	191,1%
POWR.03.01.00-IP.08-00-DUO/18	Studia dualne	100 000 000	84	170 801 147,11	54	170,8%
POWR.03.01.00-IP.08-00-NPK/16	Nowe Programy Kształcenia	200 000 000	205	253 051 982,64	108	126,5%
POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18	Trzecia Misja Uczelni	200 000 000	248	215 807 281,88	120	107,9%
POWR.03.01.00-IP.08-00-EFI/16	Edukacja Filozoficzna	5 000 000	48	3 660 568,25	39	73,2%
POWR.03.01.00-IP.08-00-ABK/17	Akademickie Biura Karier	43 000 000	59	31 281 763,87	59	72,7%
POWR.03.01.00-IP.08-00-BPO/19	Rozwój kadr dla sektora usług dla biznesu	80 000 000	28	54 324 607,79	26	67,9%
POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18	Programy kształcenia nauczycieli	200 000 000	67	119 030 105,92	50	59,5%
POWR.03.01.00-IP.08-00-BPO/17	Rozwój kadr dla sektora usług dla biznesu	100 000 000	22	36 361 055,98	21	36,4%
POWR.03.01.00-IP.08-00-MOT/17	Rozwój kadr dla przemysłu motoryzacyjnego	100 000 000	10	12 077 524,73	10	12,1%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego: Zestawienie złożonych wniosków w poszczególnych naborach (stan z 14.12.2023r.). W tabeli zastosowano sortowanie wg. wartości z ostatniej kolumny.

Tabela 13. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.2 PO WER

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.02.00-IP.08-00-DOK/16	Interdyscyplinarne Programy Studiów Doktoranckich	155 000 000	60	148 922 121,20	42	96,1%
POWR.03.02.00-IP.08-00-DOK/17	Interdyscyplinarne Programy Studiów Doktoranckich	155 000 000	30	68 480 002,38	21	44,2%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego: Zestawienie złożonych wniosków w poszczególnych naborach (stan z 14.12.2023r.).

Tabela 14. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.3 PO WER

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.03.00-IP.08-00-MPK/16	Międzynarodowe Programy Kształcenia	145 000 000	182	272 055 04,34	92	187,6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego: Zestawienie złożonych wniosków w poszczególnych naborach (stan z 14.12.2023r.).

Tabela 15. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.4 PO WER

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.04.00-IP.08-00-ANT/15	Projekty dotyczące obsługi systemów antyplagiatowych (nabór został anulowany)	100 000 000	116	91 677 129,72	116	91,7%
POWR.03.04.00-IP.08-00-PKD/16	Podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej	132 000 000	168	80 170 743,68	129	60,7%

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.04.00-IP.08-00-PKD/17	Podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej	50 000 000	26	8 014 452,93	20	16,0%
POWR.03.04.00-IP.08-00-KPU/21	Kadra dydaktyczna dla projektowania uniwersalnego	20 000 000	19	13 701 380,63	19	68,5%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego: Zestawienie złożonych wniosków w poszczególnych naborach (stan z 14.12.2023r.).

Tabela 16. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.5 PO WER

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/21	Uczelnia dostępna III	60 000 000	69	167 344 834,21	69	278,9%
POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/20	Uczelnia dostępna II	150 000 000	88	333 388 531,44	87	222,3%
POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/19	Uczelnia dostępna	200 000 000	109	400 893 952,25	109	200,4%
POWR.03.05.00-IP.08-00-REG/18	Zintegrowane Programy Uczelni na rzecz Rozwoju Regionalnego	300 000 000	66	482 594 696,05	66	160,9%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ1/17	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka I	500 000 000	117	786 916 507,17	117	157,4%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PUN/19	Projektowanie Uniwersalne	30 000 000	41	46 853 512,49	40	156,2%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ3/17	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka III	250 000 000	10	359 851 308,81	10	143,9%

Numer naboru	Nazwa naboru	Budżet naboru	Liczba WoD	Wartość dofinansowania złożonych WoD	Liczba unikatowych wnioskodawców	Stosunek wartości dofinansowania WoD do budżetu naboru
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ1/18	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka I	500 000 000	107	693 321 207,46	107	138,7%
POWR.03.05.00-IP.08-00-CWD/20	Centrum wiedzy o dostępności	30 000 000	9	38 081 016,11	9	126,9%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ3/18	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka III	250 000 000	10	309 449 719,97	10	123,8%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ2/17	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka II	250 000 000	36	305 133 233,75	36	122,1%
POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ2/18	Zintegrowane Programy Uczelni Ścieżka II	250 000 000	29	304 142 101,92	29	121,7%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych przekazanych przez Zamawiającego: Zestawienie złożonych wniosków w poszczególnych naborach (stan z 14.12.2023r.). W tabeli zastosowano sortowanie wg. wartości z ostatniej kolumny.

Tabela 17. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 1 (Działanie 3.1 i 3.5)

W. - wartość

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba osób objętych kursami edukacyjnymi w ramach realizacji trzeciej misji uczelni	209 928	58 760	357,3%	183 428	114,4%
	Liczba osób objętych usługami instytucji wspomagających studentów w rozpoczęciu aktywności zawodowej na rynku pracy	71 118	34 000	209,2%	69 820	101,9%
	Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym, dostosowanych do potrzeb gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa	147 717	42 000	351,7%	144 725	102,1%

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
	Liczba osób objętych wsparciem z EFS w celu podniesienia kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju	215 308	43 000	500,7%	200 073	107,6%
	Liczba studentów, którzy uczestniczyli w stażach wspieranych ze środków EFS	78 116	35 000	223,2%	83 597	93,4%
Rezultatu	Liczba osób, które podniosły kompetencje w ramach działań uczelni wspartych z EFS	475 406	75 000	633,9%	472 265	100,7%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER (z dnia 8.12.2022r.).

Tabela 18. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 2 (Działanie 3.2 i 3.5)

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów studiów doktoranckich	4 618	3 400	135,8%	3 896	118,5%
Rezultatu	Liczba absolwentów programów studiów doktoranckich dofinansowanych ze środków EFS	1 172	2 074	56,5%	1 984	59,1%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER (z dnia 8.12.2022r.).

Tabela 19. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 3 (Działanie 3.3 i 3.5)

Typ wskaźnika	Wskaźnik	Wartość osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. Docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba instytucji objętych wsparciem zdolności instytucjonalnej w ramach środków EFS	2	1	200,0%	2	100,0%
	Liczba międzynarodowych programów kształcenia uruchomionych przez uczelnie dzięki wsparciu z EFS	258	120	215,0%	205	125,9%
	Liczba osób objętych programami wsparcia ich uczestnictwa w międzynarodowych konkursach lub zawodach	3 424	250	1 369,6%	420	815,2%

Typ wskaźnika	Wskaźnik	Wartość osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. Docelowa (projekty)	% realizacji
	Liczba osób objętych wsparciem EFS w zakresie zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia	10 173	560	1 816,6%	8 100	125,6%
	Liczba osób, które otrzymały stypendia w ramach wsparcia EFS	7 222	1100	656,5%	5 500	131,3%
	Liczba podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni wspartych z EFS w zakresie uzyskiwania zagranicznych akredytacji	101	73	138,4%	73	138,4%
	Liczba wykładowców z zagranicy prowadzących moduł kształcenia	782	450	173,8%	776	100,8%
Rezultatu	Liczba osób, które ukończyły międzynarodowe programy kształcenia uruchomione dzięki wsparciu z EFS	6 541	3 600	181,7%	5 780	113,2%
	Liczba instytucji, które zwiększyły zdolność instytucjonalną dzięki wsparciu EFS	2	1	200,0%	2	100,0%
	Liczba osób, które dzięki wsparciu z EFS podniosły swoje kompetencje w zakresie zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia	9 978	504	1 979,8%	7 500	133,0%
	Liczba osób, które dzięki wsparciu EFS ukończyły proces kształcenia w ramach wymiany akademickiej	9 438	990	953,3%	4 495	210,0%
	Liczba zagranicznych akredytacji uzyskanych przez podstawowe jednostki organizacyjne uczelni w ramach procesu wspartego z EFS	144	73	197,3%	73	197,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER (z dnia 8.12.2022r.).

Tabela 20. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 4 (Działanie 3.4 i 3.5)

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba pracowników kadry dydaktycznej objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia	57 304	7 190	797,0%	53 457	107,2%
	Liczba pracowników kadry kierowniczej i administracyjnej uczelni objętych wsparciem w zakresie zarządzania uczelnia	59 716	10 500	568,7%	47 415	125,9%
	Liczba uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie wdrażania informatycznych narzędzi zarządzania i udostępniania informacji o szkolnictwie wyższym	279	85	328,2%	378	73,8%

Rezultatu	Liczba uczelni, które wdrożyły zmiany w zakresie zarządzania procesem kształcenia	611	85	718,8%	879	69,5%
	Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne	39 044	6 475	603,0%	49 575	78,8%
	Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje zarządcze	32 471	9 450	343,6%	37 486	86,6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER (z dnia 8.12.2022r.).

Tabela 21. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 5 (Działanie 3.4 i 3.6)

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba pracowników zagrożonych zwolnieniem z pracy oraz osób zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu pracy objętych wsparciem w programie	110	110	100,0%	110	100,0%
	Liczba uczelni objętych wsparciem EFS w procesie tworzenia związków międzyuczelnianych lub w procesie konsolidacji	26	16	162,5%	9	288,9%
Rezultatu	Liczba utworzonych związków międzyuczelnianych lub zrealizowanych procesów konsolidacji uczelni dzięki wsparciu EFS	7	7	100,0%	5	140,0%
	Liczba osób, które po opuszczeniu programu podjęły pracę lub kontynuowały zatrudnienie	100	55	181,8%	55	181,8%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER (z dnia 8.12.2022r.).

Tabela 22. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 6 oraz obligatoryjnych wskaźników projektowych (Działanie 3.5)

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Produktu	Liczba centrów wiedzy o dostępności objętych wsparciem	3	5	60,0%	4	75,0%
	Liczba przedstawicieli kadry uczelni objętych wsparciem w Programie w zakresie edukacji włączającej	37 241	Brak wartości docelowej		35 874	103,8%
	Liczba uczelni, które zostały objęte wsparciem niwelującym zidentyfikowane bariery dostępności	150	100	150,0%	198	75,8%

Typ wskaźnika	Wskaźnik	W. osiągnięta	W. docelowa (Program)	% realizacji	W. docelowa (projekty)	% realizacji
Rezultatu	Liczba uczelni, które wdrożyły rozwiązania niwelujące zidentyfikowane bariery dostępności	110	90	122,2%	201	54,7%
	Liczba centrów wiedzy o dostępności funkcjonujących po zakończeniu projektu	3	5	60,0%	4	75,0%
	Liczba programów kształcenia na których wprowadzono moduły projektowania uniwersalnego	45	Brak wartości docelowej	Brak wartości docelowej	70	64,3%
	Liczba przedstawicieli kadry uczelni, którzy dzięki wsparciu EFS podnieśli swoje kompetencje w zakresie edukacji włączającej	22 080	Brak wartości docelowej	Brak wartości docelowej	31 979	69,0%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie bazy wskaźników III OP PO WER (z dnia 3.01.2024r.); dokumentu programowego PO WER(z dnia 8.12.2022r.).

Załącznik 2 - Spis tabel, schematów, wykresów

Spis tabel

Tabela 1. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.1 PO WER	18
Tabela 2. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.2 PO WER	19
Tabela 3. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.3 PO WER	20
Tabela 4. Kontraktacja i certyfikacja w Działaniu 3.4 PO WER	21
Tabela 5. Ocena poziomu realizacji celów szczegółowych III OP PO WER – podsumowanie	34
Tabela 6. Pierwsza dziesiątka uczelni z najwyższą liczbą projektów w ramach III OP PO WER	51
Tabela 7. Główne kategorie i podkategorie efektów wsparcia.....	54
Tabela 8. Sposoby identyfikowania i pozyskiwania informacji na temat nowych wyzwań edukacyjnych i potrzeb studentów	58
Tabela 9. Efekty współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym	66
Tabela 10. Najbardziej odczuwalne, trwałe zmiany na uczelniach będące wynikiem realizacji projektów	79
Tabela 11. Osiągnięte efekty w zakresie zarządzania procesem kształcenia.....	84
Tabela 12. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.1 PO WER	90
Tabela 13. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.2 PO WER	91
Tabela 14. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.3 PO WER	91
Tabela 15. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.4 PO WER	91
Tabela 16. Popyt na wsparcie w ramach naborów konkursowych Działania 3.5 PO WER	92
Tabela 17. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 1 (Działanie 3.1 i 3.5)	93
Tabela 18. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 2 (Działanie 3.2 i 3.5)	94
Tabela 19. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 3 (Działanie 3.3 i 3.5)	94
Tabela 20. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 4 (Działanie 3.4 i 3.5)	95
Tabela 21. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 5 (Działanie 3.4 i 3.6)	96

Tabela 22. Poziom realizacji zakładanych wartości wskaźników kluczowych celu 6 oraz obligatoryjnych wskaźników projektowych (Działanie 3.5)	96
--	----

Spis schematów

Schemat 1. Cele szczegółowe III OP PO WER.....	15
Schemat 2. Cele badania ewaluacyjnego.....	16
Schemat 3. Zakres podmiotowy i przedmiotowy badania.....	16
Schemat 4. Metody i techniki badawcze zastosowane w badaniu.....	16
Schemat 5. Główne kategorie efektów wsparcia.....	53
Schemat 6. Systemowe, zintegrowane podejście uczelni do diagnozy wyzwań i potrzeb związanych z doskonaleniem kompetencji pracowników	74
Schemat 7. Stopień w jakim udział w projektach realizowanych w ramach III OP PO WER przyczynił się do podniesienia kompetencji dydaktycznych i zarządczych pracowników uczelni	78
Schemat 8. Siedem kluczowych mechanizmów wspierania kadr uczelni w rozwoju kompetencji	81

Spis wykresów

Wykres 1. Struktura beneficjentów III OP PO WER (uczelni) wg liczby zrealizowanych projektów	51
Wykres 2. Stosowane przez uczelnie sposoby analizy potrzeb pracowników w zakresie doskonalenia kompetencji.....	72

Bibliografia

- Agrotec, *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy* [raport], 2014.
- Bryson S., *Virtual Reality: A Definition History – A Personal Essay*, 1998 [dostęp: 05.03.2024]. <https://arxiv.org/pdf/1312.4322.pdf>
- CEAPP, IDEA Instytut, *Analiza zapotrzebowania na Kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego PO WER w obszarze szkolnictwa wyższego* [raport], Warszawa 2019.
- CEAPP, *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów. Raport II – programy kształtujące kluczowe kompetencje studentów* [raport], Warszawa 2022.
- Ciechanowska D., *Akademickie kształcenie pokolenia Y w perspektywie zmian w dydaktyce szkoły wyższej [w:] Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, pod red. Ciechanowskiej D., Szczecin 2014, s. 177-195.

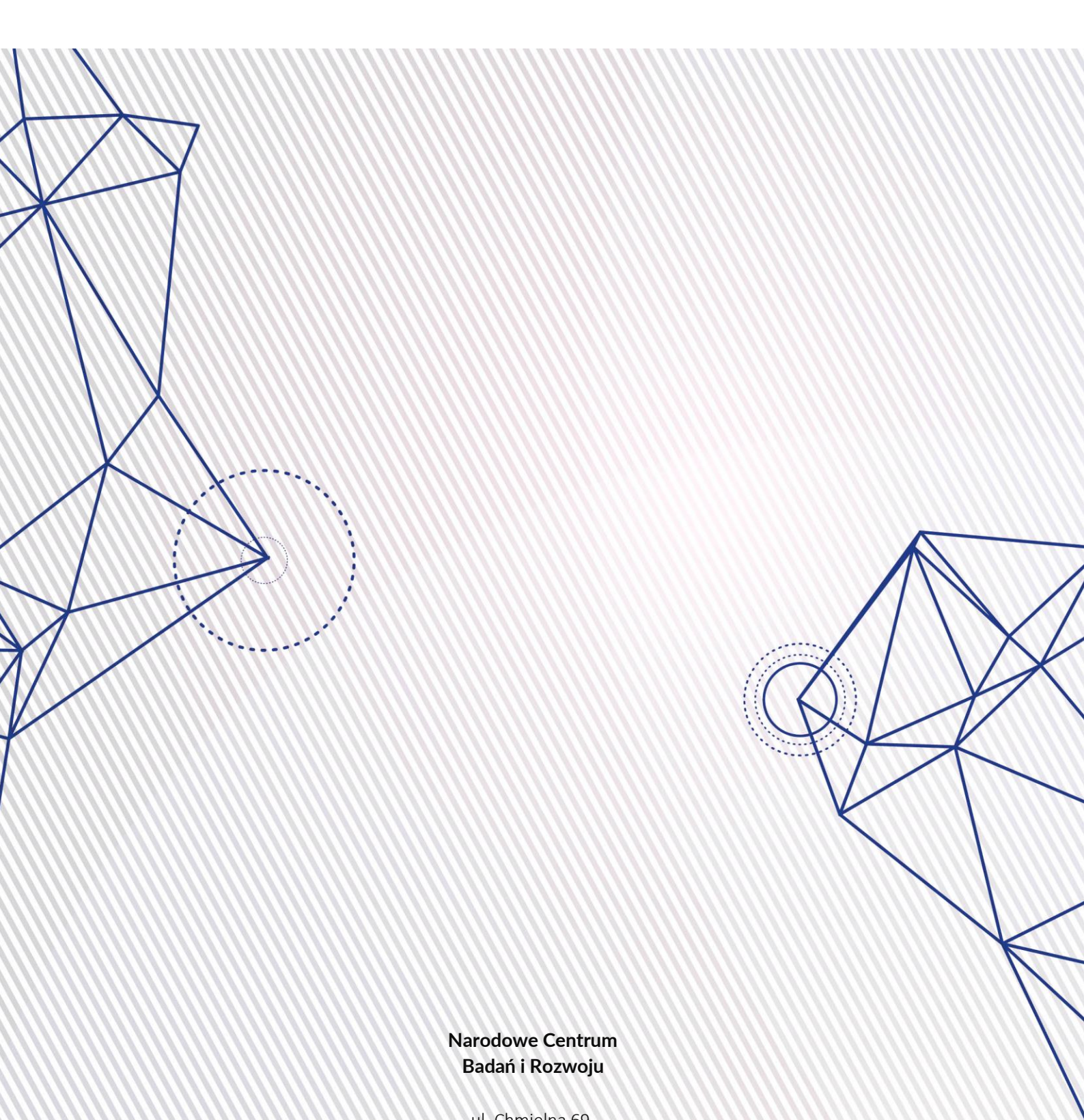
- Clark B. B., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, „Higher Education” 1999, vol. 38, s. 373-374.
- Digital Care, *Technologia okiem studenta* [raport], 2023.
- Ecorys, EVALU, *Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursu „Trzecia Misja Uczelni” w ramach PO WER, Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym* [raport], Warszawa 2023.
- Ecorys, *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju* [raport], Warszawa 2020.
- EGO S.C., LB&E Sp. z o.o., *Ocena realizacji i pierwszych efektów konkursów PO WER Działania 3.5 „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”* [raport], Warszawa 2022.
- EVALU, *Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju* [raport], Warszawa 2019.
- Górniak J., Kubica W., Worek B., *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy* [raport], PARP, Warszawa 2022.
- Górniak J., Strzebońska A., Worek B., *Bilans Kapitału Ludzkiego 2019, Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy* [raport], PARP, Warszawa 2019.
- Górniak J., Strzebońska A., Worek B., *Rozwój Kompetencji uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. Raport z BKL* [raport], PARP, Warszawa 2019.
- Grajewski P., *Organizacja procesowa. Projektowanie i konfiguracja*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
- Haffer R., *Samoocena i pomiar wyników działalności w systemach zarządzania przedsiębiorstw. W poszukiwaniu doskonałości biznesowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Hammer M., *The Process Audit*, „Harvard Business Review” 2007, t. 85, nr 4.
- Informacja kwartalna PO WER, II kwartał, 2023.
- Kalinowski T. B., *Modele oceny dojrzałości procesów*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica” 2011, nr 258, s. 173-187.
- Leja K., *Kilka uwag o doskonaleniu zarządzania uczelniami publicznymi (artykuł dyskusyjny)*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach” 2013, nr 169, s. 102-112.
- *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2017.
- Ośrodek Przetwarzania Informacji, *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce. Raport 2022* [raport], Warszawa 2023.
- Ośrodek Przetwarzania Informacji Państwowy Instytut Badawczy, *Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2012–2018* [raport], Warszawa 2019.
- Ośrodek Przetwarzania Informacji Państwowy Instytut Badawczy, *Zjawisko drop outu na polskich uczelniach* [raport], Warszawa 2020.
- Pawlak A., *Koniec negocjacji. Szkoła medyczna odstępuje od połączenia z UO* [dostęp: 02.02.2024]. <https://opole.wyborcza.pl/opole/7,35086,24440793,polaczenia-pmwsz-z-uo-jednak-nie-będzie.html>

- PBS, *Społeczne i ekonomiczne warunki życia studentów w Polsce na tle innych krajów europejskich. Raport z badania EUROSTUDENT VII 2019-2021* [raport], 2021.
- Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 PO WER 2014-2020 [dostęp: 8.12.2022]. <https://www.power.gov.pl/strony/o-programie/dokumenty/program-wiedza-edukacja-rozwoj-2014-2020/>
- *Program rozwoju szkolnictwa wyższego. Część III. Diagnoza szkolnictwa wyższego*, pod red. Górniaka J., Fundacja Rektorów Polskich, KRASP, Warszawa 2015.
- Robles-De-La-Torre G., *Principles of haptic perception in virtual environments* [w:] *Human Haptic Perception: Basics and Applications*, pod red. Grunwald M., Birkhäuser Basel 2008, s. 363-379.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania, przekazywania oraz rozliczania środków finansowych na naukę, trybu wyznaczania opiekuna pomocniczego i przyznawania stypendium doktoranckiego w ramach programu „Doktorat wdrożeniowy” [dostęp: 05.03.2024]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000569/O/D20180569.pdf>
- Sarnat-Ciastko A., *Personalizowanie kształcenia akademickiego – wybrane doświadczenia, potrzeby i perspektywy*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 4 (22), s. 78-83.
- Sekcja Analiz i Ewaluacji NCBR, *Identyfikacja problemów w projektach realizowanych w ramach PO WER. Analiza wyników ankiety* [raport], 2018.
- Shattock M., *Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance*, „Tertiary Education and Management” 2000, t. 6, s. 93-104.
- Sikorski Cz., *O zaletach słabej kultury organizacyjnej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2008, nr 6, s. 39-48.
- Stocki R., *Zarządzanie dobrami*, Wydawnictwo WAM , Kraków 2003.
- Sułkowski Ł., *Doskonalenie organizacyjne polskich uczelni*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2017, t. 18, nr 2, s. 9-19.
- Sułkowski Ł., Seliga R., *Przedsiębiorczy uniwersytet – zastosowanie zarządzania strategicznego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 444, s. 479-489.
- Uniwersytet Jagielloński - Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, IDEA Instytut, *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego* [raport], Warszawa 2019.
- Vught F. van, *Innovative universities*, „Tertiary Education and Management” 1999, t. 5, s. 347-355.
- *Wirtualna rzeczywistość*, Encyklopedia PWN [dostęp: 02.11.2022]. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wirtualna-rzeczywistosc;3996681.html>

Systemy bazodanowe

- Zintegrowany System Kwalifikacji, <https://kwalifikacje.edu.pl/>
- Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych, <https://ela.nauka.gov.pl/pl>
- <https://www.scopus.com/home.uri>
- Raporty, analizy i dane o szkolnictwie wyższym i nauce w Polsce, <https://radon.nauka.gov.pl/>
- Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/>





**Narodowe Centrum
Badań i Rozwoju**

ul. Chmielna 69,
00-801 Warszawa
Polska

ncbr.gov.pl

sekretariat@ncbr.gov.pl

+48 22 39 07 170