

ANNA RUDOWSKA*

Warszawa, Polska

WYBRANE PRIORYTETY POLITYKI EDUKACYJNEJ POLSKI I REPUBLIKI CZESKIEJ PLANOWANE DO WSPÓŁFINANSOWANIA W PROGRAMACH OPERACYJNYCH 2014–2020

Streszczenie: Polska i Republika Czeska od 2004 roku są Państwami Członkowskimi Unii Europejskiej (UE), od tego też czasu korzystają z funduszy unijnych, m.in. w celu wspierania realizacji polityki edukacyjnej. Celem artykułu jest prześledzenie krajowych dokumentów strategicznych ww. państw w poszukiwaniu priorytetów odnoszących się do kształcenia ogólnego, planowanych do współfinansowania z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w krajowych programach operacyjnych perspektywy finansowej UE 2014–2020. Okazuje się, że Republika Czeska i Polska różnią się pod pewnymi względami – czeski model polityki edukacyjnej we wskazanym obszarze posiada m.in. silny rys socjalny (edukacja włączająca, równy dostęp do edukacji dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych etc). Polska zaś koncentruje się na rozwijaniu pożądaných kompetencji, umiejętności i postaw u uczniów, a także wspieraniu talentów. Co więcej – ze wstępnych kierunków programowania perspektywy finansowej UE 2021–2027 wynika, że każdy z ww. krajów podąża odrębną drogą.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, priorytety strategiczne, krajowe programy operacyjne, fundusze unijne.

Wstęp

Polityka edukacyjna należy do gwarantowanych traktatami stowarzyszeniowymi sfer życia społecznego Państw Członkowskich, które są niezależnie formowane przez władze na szczeblu krajowym. Priorytety edukacyjne poszczególnych Państw Członkowskich UE wynikają z dokumentów strategicznych, planistycznych czy implementacyjnych szczebla krajowego. Art. 174 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii*

* Mgr Anna Rudowska, absolwentka Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie oraz Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: arudowsky@wp.pl.

Europejskiej (Dz.U. UE C 326/52, z 26 października 2012 roku), tzw. TFUE, stanowi, że unijna polityka spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej, zmierza do zmniejszenia różnicowań w poziomach rozwoju różnych regionów, m.in. za pomocą instrumentów takich jak EFS¹. Jednocześnie, przy wykonaniu budżetu UE, niezbędna jest współpraca ze strony Państw Członkowskich, które są odpowiedzialne za przygotowywanie oraz wdrażanie programów na odpowiednim szczeblu terytorialnym. Są nimi m.in. krajowe programy operacyjne (KPO), czyli narzędzia realizujące strategię interwencji funduszy europejskich, w tym m.in. EFS, przez poszczególne państwa w ramach polityki spójności UE. Polska i Republika Czeska od czasu przystąpienia do struktur UE, tj. od 2004 roku, korzystały z funduszy strukturalnych w dwóch długoletnich perspektywach finansowych UE: 2007–2013 i 2014–2020 i jednej krótkoterminowej (po przystąpieniu do UE): 2004–2006. Wybór do analiz w niniejszym artykule perspektywy finansowej UE 2014–2020 wynikał z faktu, że dwie następujące po sobie wieloletnie perspektywy stanowią dla siebie dobry punkt odniesienia. Okres programowania 2014–2020 czerpał obficie z wniosków i doświadczeń z wdrażania perspektywy finansowej UE 2007–2013.

Analizie poddane zostały priorytety polityki edukacyjnej odnoszące się do kształcenia ogólnego Polski i Republiki Czeskiej, sformułowane w krajowych dokumentach strategicznych obowiązujących według stanu na początku ww. perspektywy, tj. w 2014 roku.

Tabela 1. Lista analizowanych dokumentów strategicznych Polski i Republiki Czeskiej (publikatory w *Bibliografii*)

Polska	Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020 Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020 Perspektywa uczenia się przez całe życie Strategia rozwoju kraju 2020 Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025
Republika Czeska	Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008–2015) Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020 Strategia integracji społecznej 2014–2020 Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014

Źródło: opracowanie własne.

Priorytety powyższe zoperacjonalizowano w postaci działań współfinansowanych z EFS w czeskim i polskim KPO 2014–2020, opracowywanych na szczeblu państwa, adresujących najpełniej potrzeby całego systemu edukacyjnego i urzędujących politykę państwa. Były to: polski *Program Operacyjny Wiedza*

Edukacja Rozwój 2014–2020 i jego czeski odpowiednik – *Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014–2020*.

Porównanie w tym zakresie dwóch sąsiadujących krajów Europy Środkowowschodniej o zbliżonych uwarunkowaniach ekonomicznych, społecznych itp. doprowadziło do interesujących wniosków o pewnych różnicowaniach w zidentyfikowanych priorytetach edukacyjnych przy zapewnieniu współfinansowania z funduszy unijnych (EFS).

Powyższą analizę wykonano metodą problemowego porównania pedagogicznego: zjawiska edukacyjne – priorytety strategiczne – osadzone w konkretnych uwarunkowaniach i czasie zestawiono w celu odkrycia prawidłowości i dokonania hierarchizacji (Nowakowska-Siuta 2019, s. 289). Wykonana analiza porównawcza może zyskać walor uzualny (Nowakowska-Siuta, Dmitruk-Sierocińska 2018, s. 38), zaś wnioski mogą być ekstrapolowane, biorąc pod uwagę fakt, że aktualnie projektowana jest już kolejna perspektywa finansowa UE 2021–2027.

Status quo edukacji w Polsce i Republice Czeskiej

Dokumentami prezentującymi diagnozę stanu edukacji w obu krajach tuż przez rozpoczęciem perspektywy finansowej UE 2014–2020 były m.in. umowy partnerstwa (UP) oraz krajowe programy reform (KPR), przygotowane przez ww. państwa. Należy zaznaczyć, że dokumenty te odwoływały się do *Strategii EUROPA 2020* (COM(2010)2020 z 3 marca 2010 roku), który z kolei wyznaczał cele strategiczne Wspólnoty na ten właśnie okres. Stąd zaczerpnięty został prezentowany poniżej dobór wskaźników do porównań oraz wskazanie referencyjnego badania kompetencji uczniów PISA (*Programme for International Student Assessment*).

W chwili opracowywania dokumentu *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa* Polska jako jedno z nielicznych państw członkowskich, osiągnęła bądź była blisko osiągnięcia zakładanych wartości wskaźników edukacyjnych w *Strategii EUROPA 2020* (*Strategia EUROPA 2020*, s. 5). Przed 2020 rokiem Polska osiągnęła wymaganą wartość wskaźnika w zakresie oświaty, tj. odsetek młodzieży nieuczącej się, niepracującej bądź nieuczestniczącej w żadnej formie szkolenia (tzw. NEET – *neither in employment, education or training*) poniżej 10 proc. Wartość drugiego wskaźnika, czyli zwiększenie do co najmniej 40 proc. odsetka osób w wieku 30–34 lat z wykształceniem wyższym w 2012 roku w Polsce wynosiła 39,1 proc., zaś z szacunków resortu nauki wynikało, że możliwa była do osiągnięcia, a nawet przekroczenia ok. 2015 roku (*Rzeczpospolita Polska Krajowy Program Reform 2013/2014 aktualizacja*, s. 38). Polska mogła sobie w takich uwarunkowaniach pozwolić na wyznaczenie ambitniejszych celów niż wskazane w *Strategii EUROPA 2020*. Zaproponowano zatem następujące wartości wskaźników prognozowane do 2020 roku (tab. 2 i 3).

Tabela 2. Odsetek polskiej młodzieży w wieku 18–24 lat z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, która nie kontynuuje kształcenia lub szkolenia

Młodzież w wieku 18–24 lat z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym niekontynuująca nauki		
Rok	2012	2020
Proc. udział w populacji	5,7	4,5

Źródło: Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja.

Tabela 3. Odsetek Polaków z wyższym wykształceniem w wieku 30–34 lat

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Proc. udział w populacji	34,8	36,5	39,1	38,5	39	40,5	41,5	42,3	43,6	44,5	45

Źródło: Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja.

Jednocześnie w badaniu PISA z 2012 roku polscy 15-latkowie zajęli 10. pozycję w zakresie umiejętności czytania i interpretowania tekstów, 13. – w zakresie umiejętności matematycznych oraz 9. – w zakresie rozumowania w obszarze nauk przyrodniczych (wśród 65 uczestniczących w badaniu państw). Polska była jedynym krajem europejskim, który tak znacznie poprawił wyniki. W związku z powyższym przyjęto ostrożne założenie, że polskie szkoły lepiej niż w poprzednich dekadach kształcą kompetencje uczniów (*Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*, s. 38). Niemniej należy zaznaczyć, że odnotowano niedostatki e-kompetencji polskich uczniów w komputerowych częściach badania PISA (*PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 76).

Czeska *Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020* wskazywała, że zjawisko przedwczesnego opuszczania obowiązkowej nauki nie było zagrożeniem stabilności czeskiego systemu edukacyjnego. Pozycja Czech wobec średniej UE w tym względzie, wg stanu na rok 2012, była korzystna: Czechy – 5,5 proc., średnia UE – 12,7 proc. (*Early leavers from education and training, European Semester Thematic Fiche*, 20 maja 2016 roku, s. 7).

Tabela 4. Wartości wskaźników Strategii EUROPA 2020 w zakresie edukacji vs. cele Krajowego Programu Reform Republiki Czeskiej 2014

Cel Strategii EUROPA 2020	Stan UE na rok 2010	Stan Republiki Czeskiej na rok 2010	Stan UE na 2013	Stan Republiki Czeskiej na rok 2013	Cel UE na rok 2020	Cel Republiki Czeskiej na rok 2020
Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną	14	4,9	12,7	5,5	10	5,5
Odsetek osób w wieku 30–34 lat z wyższym wykształceniem	33,5	20,4	36,9	26,7	40	32

Źródło: Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014.

Dostępność do edukacji w przypadku całego kraju nie była powszechną przeszkodą w budowaniu systemu edukacji wysokiej jakości. Jednak odnotowano znaczącą koncentrację regionalną grup szczególnie wrażliwych, dla których dostęp do edukacji był utrudniony, tj. uczniów z niepełnosprawnościami czy pochodzenia romskiego (*Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020*, s. 20–21). Zgodnie z referencyjnymi badaniami PISA poziom podstawowej wiedzy czeskich uczniów nie był zadowalający, w ciągu dekady wyniki uległy pogorszeniu praktycznie we wszystkich monitorowanych dziedzinach (*PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, s. 22). Porównanie generalnego wyniku badań PISA czeskich uczniów między rokiem 2003 a 2012 wykazywało istotną zmianę – spadek o 17 punktów.

Jako przyczynę takiego stanu rzeczy wskazano zmianę systemu zarządzania edukacją – decentralizację edukacji na szczeblu podstawowym i średnim, przeprowadzoną w Republice Czeskiej na przełomie 1999/2000 roku. Reforma ta, aż po wstępny horyzont czasowy analizowanej perspektywy finansowej UE, skutkowałą problemami z koordynacją polityki edukacyjnej na różnych poziomach (*Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020*, s. 20).

Wybrane priorytety strategiczne

W analizowanych dokumentach strategicznych polskich i czeskich można wyodrębnić następujące priorytety edukacyjne: **edukacja włączająca; równy dostęp do kształcenia dobrej jakości/zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji; edukacja wysokiej jakości; rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów**. Były one na różny sposób obecne w polityce edukacyjnej obu państw, co więcej przybierały także różne odmiany. Rysowały się tu także takie cele, jak **kształcenie nauczycieli** oraz **wzmocnienie zarządzania strategicznego**. Jednak te ostatnie należałoby uznać nie tyle za priorytet polityki edukacyjnej państwa, ale za środek

do osiągnięcia właściwych edukacyjnych celów strategicznych. Z punktu widzenia teorii strategii (Obłój 2014, s. 13) działania takie są narzędziami do osiągnięcia celów strategicznych *sensu stricto* i z tego względu stanowią mogą przedmiot odrębnych analiz.

Edukacja włączająca

Na początku perspektywy finansowej UE 2014–2020 Polskę charakteryzował wysoki poziom uczestnictwa w edukacji, z tego względu wyzwania edukacyjne przeniosły się z frekwencji na zapewnienie jak najwyższej jakości nauczania. Wspomniane wcześniej wyniki polskiej edycji badań PISA z 2012 roku pozwalały przyjmować optymistyczne założenie o generalnej poprawie jakości kształcenia ogólnego. Z powyższych powodów w analizowanych polskich dokumentach strategicznych nie napotykałyśmy na pojęcie **edukacji włączającej**.

Dla odmiany dla Republiki Czeskiej edukacja włączająca była generalnym priorytetem. Rozumiana była ona jako zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom w państwie, jak również niedyskryminacyjny dostęp do tej usługi publicznej (*Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku*, s. 12). W szczególności skupiono się na **obniżeniu liczby przypadków absolwentów poszczególnych etapów edukacyjnych, którzy prezentują osiągnięcia poniżej oczekiwanego minimum**. Fakt ten zasadniczo różni czeskie podejście strategiczne od polskiego. W zgodzie z diagnozą w czeskiej *Umowie Partnerstwa na okres programowania 2014–2020* pozostaje **akcentowanie tych grup, które traciły najwięcej w dotychczasowym systemie edukacyjnym, tj. uczniów z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ze środowisk defaworyzowanych, zagrożonych społecznie, wykluczonych kulturowo lub wykluczonych z powodu barier językowych (migranci)**. Z części analizowanych czeskich dokumentów strategicznych (*Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*, *Strategia integracji społecznej 2014–2020*, *Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014*) wyłania się **obraz edukacji włączającej o bardziej socjalnym charakterze**, gdyż jako środki wspomagające urzeczywistnienie idei edukacji włączającej postulowane były w tym przypadku: aktywizacja społeczna dla rodzin z dziećmi, wspieranie organizacji i instytucji zajmujących się pracą z dziećmi i młodzieżą itp. Wśród priorytetów strategicznych Polski w analizowanym temacie nie odnajdujemy tego aspektu.

Równy dostęp do kształcenia dobrej jakości vs. zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji

W przypadku Polski odnotowujemy cel **równy dostęp do kształcenia dobrej jakości**. *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020 roku* interpretowała ten priorytet jako umożliwienie rozwoju talentów oraz wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci

(młodzieży i młodych dorosłych), przy czym ten drugi człon definicji zestawiany była częstokroć z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a konkretnie – niepełnosprawnością (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, s. 38, 51). Akcentowano konieczność podjęcia wysiłków na rzecz rozwoju uczniów utalentowanych, gdyż jak zauważono, ten aspekt był dotąd zaniedbywany w polityce edukacyjnej – szkoły często „gubiły” talenty (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, s. 16). Należy nadmienić, że w **perspektywie polskiej wysoka jakość edukacji w połączeniu z rozwijaniem kompetencji i umiejętności uczniów była osią celów strategicznych polityki państwa w tym obszarze, dla Republiki Czeskiej była nim edukacja włączająca.**

Z kolei w perspektywie czeskiej **zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji** miałoby polegać na **pokonywaniu przeszkód w płynnym przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi** (kształcenie przedszkolne/kształcenie na poziomie podstawowym/kształcenie na poziomie średnim). Inny wymiar tego fenomenu to postulat **przewycięzania zjawiska segregacji** uczniów według statusu społeczno-ekonomicznego, środowiska pochodzenia, talentów bądź niepełnosprawności (*Strategia integracji społecznej 2014–2020*, s. 41).

Edukacja wysokiej jakości

Analizując zapisy polskich dokumentów strategicznych w zakresie edukacji, można dojść do wniosku, że **jakość edukacji**, a konkretnie **podnoszenie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach** (*Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020*, *Perspektywa uczenia się przez całe życie* oraz *Strategia rozwoju kraju 2020*), były dla Polski generalnym priorytetem. Łączono te kwestie prawie zawsze z **rozwój kompetencji i umiejętności**, których zestaw różnicował jedynie profil analizowanej strategii.

Rząd czeski doprecyzowuje ten cel strategiczny jako dążenie do **wysokiej jakości nauczania i posiadania dobrych nauczycieli jako warunku wstępnego takiego nauczania** (*Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku*), w tym wzajemnego uczenia się i szkolenia (Levin 2012, s. 31.). Przyjęto założenie, że jakość pracy nauczycieli warunkuje jakość całego procesu nauczania. Słuszność takiego podejścia potwierdzają badania międzynarodowe – zaobserwowano ścisłą korelację między systemami edukacji powszechnie uważanymi za odnoszące sukces a procesem doboru nauczycieli, ich kształceniem i permanentnym wsparciem ich rozwoju zawodowego; nauczyciele potrzebują również prestiżu i szacunku społecznego (Mourshed i in. 2014, s. 13).

Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów

Ważny blok zagadnień w polityce edukacyjnej zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej to **rozwój kompetencji i umiejętności uczniów.**

Polskie dokumenty strategiczne zdecydowanie na pierwszym miejscu wskazywały kompetencje cyfrowe, co pozostawało w zgodzie z diagnozą z dokumentu *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*. W dalszej kolejności promowano rozwijanie kompetencji kluczowych (w tym komunikacyjnych, matematycznych, językowych, społecznych) oraz postaw przedsiębiorczych. Ponadto nacisk kładziono na kształtowanie kapitału społecznego przez wdrożenie zachęt do wolontariatu, współpracy w zespole, angażowania się w istotne kwestie lokalne (*vide Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020, Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020, Perspektywa uczenia się przez całe życie oraz Strategia rozwoju kraju 2020*).

Również polityka edukacyjna Republiki Czeskiej szczególną uwagę koncentrowała na umiejętnościach cyfrowych. Tej kwestii poświęcono odrębny dokument – *Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku*. Nawet tu jednak podkreślono, że wdrażając e-kompetencje, należy zadbać o ich **niedyskryminacyjny rozwój** (*Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku*, s. 17). Ponadto promowano m.in. podnoszenie umiejętności językowych (*Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*), pielęgnowanie postaw kreatywności i innowacyjności (*Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku, Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*), respektowanie zasad zrównoważonego rozwoju, promowanie aktywnego zaangażowania w procesy decyzyjne w demokratycznym społeczeństwie (*Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej, 2008–2015*), *Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020*).

W krajowych programach operacyjnych finansowanych z EFS odnajdujemy operacjonalizację wskazanych priorytetów edukacyjnych Polski i Republiki Czeskiej. Czeski PO BRE oferuje w zakresie kształcenia ogólnego znacznie szerszy wachlarz działań niż polski PO WER. Zapisy obu programów prowadzą do wniosku, że w krajowych programach operacyjnych zaprojektowano w analizowanym obszarze realizację **działań skierowanych wyłącznie do kadry pedagogicznej, zarządzającej, decydentów etc.**

Zakończenie

Zestawienie priorytetów strategicznych w zakresie edukacji ww. państw o podobnych uwarunkowaniach w perspektywie finansowej UE 2014–2020 prowadzi do ciekawych obserwacji o różnicach w podejściu do kształtowania polskiej i czeskiej polityki edukacyjnej. Polski system edukacyjny w tamtym czasie charakteryzował się relatywnie dobrą jakością kształcenia, mierzoną wynikami referencyjnego badania kompetencji uczniów; osiągnięcie zakładanych wskaźników europejskiej strategii w zakresie edukacji nie było problematyczne. Polska skupiła się na osiągnięciu jak najwyższej jakości nauczania przede wszystkim przez rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów (z naciskiem na kompetencje cyfrowe), włącznie ze wspieraniem rozwoju talentów. W tym samym czasie Republika Czeska

zakładała osiągnięcie wskaźników europejskiej strategii na poziomie oscylującym wokół wartości polskich, wyzwaniem natomiast niezadowolający stan wiedzy czeskich uczniów – wyniki badania kompetencji uczniów uległy pogorszeniu w wielu obszarach na przestrzeni dziesięciolecia. W tej sytuacji osiągnięcia czeskiej polityki edukacyjnej stały się dopełniającymi się priorytetami: edukacja włączająca i zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji. W analizowanych dokumentach strategicznych Republiki Czeskiej silnie akcentowany był priorytet odnoszący się do kształcenia i doskonalenia nauczycieli – jakość nauczania uznano za warunek *sine qua non* edukacji wysokiej jakości.

Powyższe wnioski mogą mieć wymiar praktyczny – być rekomendacją kierunków rozwoju polityki edukacyjnej, bądź przeciwnie – stać się sugestią do unikania rozwiązań zbędnych czy „wyspowych” (Nowakowska-Siuta, Dmitruk-Sierocińska 2018, s. 38) przy projektowaniu wsparcia w perspektywie finansowej UE 2021–2027, gdyż proces opracowywania projektów programów 2021–2027 wciąż trwa. Projekt czeskiej *Umowy Partnerstwa na lata 2021–2027* przewiduje w analizowanym obszarze kontynuację celów wyznaczonych w perspektywie finansowej UE 2014–2020, tj. poprawę jakości edukacji, rozwijanie kompetencji uczniów, poprawę równego dostępu do edukacji i szkoleń włączających, przewyższanie nierówności na tle społeczno-ekonomicznym (*Umowa Partnerstwa na lata 2021–2027 – projekt*, Republika Czeska, s. 23). Nadal uwidacznia się tu silne ciążenie kwestii edukacyjnych w kierunku integracji społecznej.

Projekt *Umowy Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce* jako naczelną kierunek wsparcia EFS+ (*projekt Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego plus*, COM (2018) 382 z dnia 30 maja 2018 roku) w obszarze kształcenia ogólnego wskazuje podnoszenie poziomu kompetencji i kwalifikacji. Jest to konsekwentna kontynuacja celu z perspektywy finansowej UE 2014–2020, opartego na nowym dokumencie strategicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej obowiązującym w perspektywie finansowej UE 2021–2027, którego celem jest m.in. podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych (*Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, s. 6). Akcentowane jest wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji. Wagę tego wyzwania uwypukliła w sposób szczególny pandemia Covid-19. Wyniki polskich uczniów w badaniu PISA w 2018 roku poprawiły się w porównaniu z rokiem 2015 (*Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce*, s. 66), jednak postrzeganie szkoły jako środowiska uczenia się wypadło znacznie gorzej w warunkach polskich. W związku z tym zaplanowano przeznaczenie środków na rozwój funkcji wychowawczej i wspierającej placówek, w tym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dalsze dążenie do rozwoju kompetencji uczniów zaplanowano zrównoważyć jakością relacji uczeń–nauczyciel–rodzice. Balans roli edukacyjnej szkół oraz ich roli wychowawczej i wspierającej to *novum* w polskiej polityce edukacyjnej.

Załącznik

Tabela 5. Matryca priorytetów w zakresie kształcenia ogólnego w krajowych dokumentach strategicznych Polski i Republiki Czeskiej w perspektywie finansowej UE 2014–2020

Państwo Priorytet	Polska	Republika Czeska
Edukacja włączająca		Obniżenie liczby absolwentów z osiągnięciami poniżej oczekiwanego minimum Szczególna uwaga skupiona na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze środowisk defaworyzowanych itd.
Równy dostęp do kształcenia dobrej jakości vs. zmniejszanie nierówności w dostępie do edukacji	Rozwój talentów Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, w szczególności ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Pokonywanie przeszkód w przechodzeniu pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi Przewycięzanie zjawiska segregacji szkolnej
Edukacja wysokiej jakości	Podnoszenie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach	Wysokiej jakości nauczanie i dobrzy nauczyciele
Rozwijanie kompetencji i umiejętności uczniów	Rozwój kompetencji, w szczególności cyfrowych	Niedyskryminacyjny rozwój kompetencji, w tym cyfrowych

Generalny priorytet

Priorytet obecny w krajowych dokumentach strategicznych

Brak priorytetu

Bibliografia

Dokumenty źródłowe polskie

Perspektywa uczenia się przez całe życie. Dostępny na: https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf (otwarty 24.11.2020).

Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020. Dostępny na: https://www.power.gov.pl/media/943/POWER_zatwierdzony_przez_KE_171214.pdf (otwarty 17.12.2020).

Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa. Dostępny na: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/partnership-agreement-poland-may2014-pl.pdf>, (otwarty 29.11.2020).

Projekt umowy Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności 2021–2027 w Polsce. Dostępny na: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/97649/projekt_UP_do_konsultacji.pdf (otwarty 15.02.2020).

Rzeczpospolita Polska, Krajowy Program Reform 2013/2014, aktualizacja. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rozwoj/krajowy-program-reform> (otwarty 8.12.2020).

Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rodzina/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl> (otwarty 12.12.2020).

Strategia rozwoju kapitału społecznego 2020. Dostępny na: <http://bip.mkidn.gov.pl/pages/polityka-wewnetrzna-i-zagraniczna/strategia-rozwoju-kapitalu-spoecznego-2020.php> (otwarty 18.12.2020).

Strategia rozwoju kraju 2020. Dostępny na: <http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/o/7938232EAoAAD4F2C1257AD00052A8F6/%24File/972.pdf> (otwarty 30.11.2020).

Strategia zrównoważonego rozwoju Polski do roku 2025. Dostępny na: <http://snep.edu.pl/sms/materialy/strategia%20zrownowazonego%20rozwoju%20polski%20do%20roku%202025.pdf> (otwarty 30.11.2020).

Zintegrowana strategia umiejętności 2030. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (otwarty 15.02.2020).

Dokumenty źródłowe czeskie

Koncepcja wsparcia młodzieży na lata 2014–2020. Dostępny na: <https://www.msmt.cz/mladez/koncepcje-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020> (otwarty 24.11.2020).

Krajowy plan stworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na okres 2010–2014. Dostępny na: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/> (otwarty 29.11.2020).

Krajowy Program Reform Republiki Czeskiej 2014. Dostępny na: <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/Narodni-program-reform-pro-rok-2014.pdf> (otwarty 24.11.2020).

Program Operacyjny Badania, Rozwój i Edukacja 2014–2020. Dostępny na: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/operacni-program-vyzkum-vyvoj-a-vzdelavani?typ=struktura> (otwarty 18.12.2020).

Projekt Umowy Partnerstwa na lata 2021–2027. Dostępny na: <https://www.dotaceeu.cz/cs/evropske-fondy-v-cr/kohezni-politika-po-roce-2020/s/verejna-konzultace-k-prvni-mu-navrhu-dohody-o-partn> (otwarty 15.02.2020).

Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku. Dostępny na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020> (otwarty 24.11.2020).

Strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju Republiki Czeskiej (2008–2015). Dostępny na: <https://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky> (otwarty 24.11.2020).

Strategia integracji społecznej 2014–2020. Dostępny na: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020> (otwarty 29.06.2020).

Strategia polityki edukacyjnej w Republice Czeskiej do 2020 roku. Dostępny na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020> (otwarty 24.06.2020).
Umowa Partnerstwa na okres programowania 2014–2020. Dostępny na: http://www.dotaceeu.cz/getmedia/30da8053-6cd2-4fee-8cb7-fdd901504ae9/Dohoda-o-partnerstvi_schvalena-EK-26-8-2014.pdf (otwarty 12.12.2020).

Pozostałe

Early leavers from education and training, European Semester Thematic Fiche, 20 maja 2016 roku. Dostępny na: http://ec.europa.eu/esf/filedepot_download (otwarty 15.12.2020).
International Standard Classification of Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury. Dostępny na: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (otwarty 16.12.11.2020).
Levin B. (2012). *System-Improvement in Education.* Paryż: UNESCO.
Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2014). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze.* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
Nowakowska-Siuta R. (2019). *Pedagogika porównawcza.* W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Nowakowska-Siuta R., Dmitruk-Sierocińska K. (red.). (2018). *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
Obłój K. (2014). *Strategia organizacji.* Warszawa: PWE.
PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce (2012). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
Projekt rozrządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego plus (EFS+), COM (2018) 382 z dnia 30 maja 2018 roku.
Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) Nr 1304/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylającego Rozporządzenie Rady (WE) Nr 1081/2006, Dz.U. UE L 347/470 z dnia 20 grudnia 2013 roku.
Strategia EUROPA 2020, COM (2010) 2020 z dnia 3 marca 2010 roku.
Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku).

SELECTED PRIORITIES OF THE EDUCATIONAL POLICY IN POLAND AND THE CZECH REPUBLIC IMPLEMENTED IN THE NATIONAL OPERATIONAL PROGRAMS 2014–2020

Abstract: Poland and the Czech Republic have been the European Union Member States since 2004, and since then have been beneficiaries of EU funds, including the support for implementation of education policy. The aim of the article is to follow the national strategic documents of the above-mentioned countries in search of priorities relating to general education, planned for co-financing under the European Social Fund (ESF) in the national operational programs of the EU financial perspective 2014–2020. The comparison led to interesting conclusions – Poland and the Czech Republic differ under some aspects – the Czech model of educational policy in the indicated area has got a strong social context (inclusive education, equal access to education for children deriving from disadvantaged social groups, etc). Polish educational policy, on the other hand, emphasizes first of all developing the required students' competences, skills and attitudes, as well as supporting talents. Moreover, the preliminary programming directions of the 2021–2027 financial perspective show that each of the above-mentioned countries follow a separate way.

Keywords: educational policy, strategic priorities, national operational programs, EU funds.

