

BADANIA – POLITYKA SPOŁECZNA – POLITYKA EDUKACYJNA – POTRZEBY PRAKTYKI

Michał Federowicz
Michał Sitek

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

ZMIANY I WYZWANIA W SYSTEMIE EDUKACJI

Ostatnie dekady były okresem znaczących zmian w polskiej edukacji. Lata 90. to wzrost autonomii szkół i uczelni oraz decentralizacja oświaty, polegająca na przekazywaniu prowadzenia przedszkoli i szkół gminom, dokończona w ramach reformy administracyjnej 1998 r. Obserwowaliśmy także zmiany w strukturze szkół średnich, będące głównie odpowiedzią na rosnące aspiracje edukacyjne młodych Polaków. Wdrażane od 1999 r. zmiany zmieniły strukturę szkół oraz zapoczątkowały wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych. Znacząco poprawiła się struktura wykształcenia polskich nauczycieli, a w ostatnich latach istotnie wzrosły ich wynagrodzenia. Wdrażane obecnie zmiany w kształceniu ponadgimnazjalnym dają szansę uelastycznienia i modernizacji oferty kształcenia zawodowego i kładą większy nacisk na kompetencje kluczowe.

Efektom zmian zachodzących w oświacie i szkolnictwie wyższym był ogromny awans edukacyjny polskiego społeczeństwa. Od połowy lat 90. liczba osób, które ukończyły studia, wzrosła dwukrotnie wśród mężczyzn i prawie trzykrotnie wśród kobiet. W efekcie między 1995 a 2009 r. udział osób z wykształceniem wyższym w grupie wieku 25–64 lata wzrósł w Polsce z 9,7% do 21,2%. Mimo tak dynamicznej tendencji wzrostowej, zmiany w strukturze wykształcenia w Polsce sprowadzały się do nadrabiania zaległości. Udział osób z wyższym wykształceniem jest wciąż niższy od przeciętnej w krajach OECD. Poprawa poziomu wykształcenia dotyczy przede wszystkim młodszych roczników. W konsekwencji mamy w Polsce do czynienia z jedną z największych spośród wszystkich krajów OECD różnicą międzypokoleniową w zakresie posiadania wyższego wykształcenia (Federowicz, Sitek red. 2011).

Oceny efektów tych zmian nie są jednoznaczne. Śledząc doniesienia medialne, trudno zorientować się, czy poziom edukacji poprawia się, czy pogarsza, a jakość prowadzonej debaty pozostawia wiele do życzenia. Symptomatyczne są dyskusje dotyczące gimnazjów. W świecie polska reforma edukacyjna 1999 r. jest traktowana jako jeden z niewielu przykładów skutecznych zmian. Na przykład polską uwagę ekspertów zajmujących się edukacją zwróciła przede wszystkim znacząca i wyjątkowa poprawa umiejętności polskich uczniów w badaniach OECD PISA: Polska była jednym z kilku spośród kilkudziesięciu krajów uczestniczących w badaniu, w których znacząco poprawiły się wyniki uczniów w szeroko rozumianej umiejętności czytania, uwzględniającej także umiejętności rozumowania i interpretacji różnego rodzaju tekstów. W 2000 r. Polska plasowała się poniżej średniej OECD, w 2003 r. osiągnęła średnią, by w 2006 r. znaleźć się powyżej średniej (Federowicz red. 2010).

Ten znaczący na skalę świata sukces jest przypisywany udanej reformie systemu edukacji (Mourshed, Chijioke, Barber 2010). Poprawa polegała przede wszystkim na zmniejszeniu odsetka uczniów osiągających najgorsze wyniki. Pod tym względem w 2009 r. wśród krajów należących do Unii Europejskiej odsetek ten był niższy tylko w dwóch krajach: Finlandii i Estonii. Na zmianach najbardziej skorzystali uczniowie, którzy w starym systemie trafiali do zasadniczych szkół zawodowych (Jakubowski i in. 2010). Wynik ten ma także znaczenie pozaedukacyjne. Zgodnie z ustaleniami ze szczytu Unii Europejskiej w Laeken z 2001 r. wskaźnik odsetka uczniów osiągających najgorsze wyniki znalazł się wśród 18 wskaźników uznanych za kluczowe w monitorowaniu integracji społecznej i ryzyka wykluczenia społecznego, świadczący bowiem o ograniczeniu ryzyka wykluczenia społecznego młodzieży w dorosłym życiu.

Obraz gimnazjów w polskiej debacie publicznej jest zgoła odmienny. Pozytywne efekty zmian nie są dostrzegane. Podkreśla się za to rzekome zjawiska negatywne spowodowane wprowadzeniem gimnazjów: problemy wychowawcze i przemoc w szkole, nie odwołując się przy tym do wyników badań i nie porównując sytuacji sprzed i po wprowadzeniu gimnazjów. Spotkać więc można sądy, że przywrócenie w Polsce gimnazjów nie sprawdziło się (Leszek Miller, 1 września 2012 r.) i było pomyłką (Jarosław Kaczyński, 2 września 2012 r.). Postuluje się przy tym powrót do 8-letniej szkoły podstawowej i wcześniejszego dzielenia uczniów na ścieżki prowadzące do edukacji wyższej i ścieżkę kształcenia zawodowego. Takich paradoksów debaty publicznej można wskazać więcej. Pokazują one, jak debata publiczna jest słabo ugruntowana w faktach. Świadczą też o słabości środowiska akademickiego, które zaniedbało badanie wielu z obszarów funkcjonowania edukacji i nie dopracowało się całościowych interpretacji zmian w tak ważnym segmencie życia społecznego, jakim jest edukacja.

Trudności w interpretowaniu zmian w edukacji mają także głębsze źródła. Współcześnie zmienia się postrzeganie edukacji. W tradycyjnym ujęciu edukacja była widziana głównie poprzez wskaźniki obrazujące uczestnictwo w edukacji. Pozycję danego kraju oceniano na podstawie odsetków osób, które kończą kolejne etapy edukacji: od szkół podstawowych, po szkoły średnie i uczelnie wyższe. W tym ujęciu mocną stroną polskiego systemu edukacji był i jest rozwinięty system szkół średnich. Przykładowo, w 2011 r. w Unii Europejskiej około 80% populacji w wieku 20–24 lata posiadało co najmniej wykształcenie średnie – w Polsce odsetek ten wynosił 90%. Słabością tego systemu był słabo rozwinięty sektor szkolnictwa wyższego, gdzie zaległości zaczęliśmy nadrabiać dopiero w latach 90.

Wskaźniki odnoszące się do uczestnictwa w edukacji są wciąż podstawowym punktem odniesienia w ocenie funkcjonowania systemu edukacji. Jednak obecnie coraz więcej uwagi zwraca się na jej efekty w postaci wiadomości i umiejętności oraz kompetencji, rozumianych jako zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności w różnych kontekstach: osobistym, społecznym i zawodowym. Dostrzega się, że szkoły na tym samym poziomie w różnym stopniu pomagają uczniom i studentom zdobywać kompetencje. Międzynarodowe badania porównawcze pokazały wyraźnie, że poziom kompetencji absolwentów szkół na tym samym poziomie znacząco się różni, co świadczy o nierównościach edukacyjnych i zróżnicowanej efektywności kształcenia. Zdarza się, że uczniowie uczęszczający do szkół programowo wyższych reprezentują niższy poziom umiejętności, niż ich młodszy koledzy i koleżanki.

W coraz większym stopniu docenia się znaczenie uczenia się w różnych formach i miejscach przez całe życie. O szansach na rynku pracy nie decyduje już wyłącznie ukończenie określonego rodzaju szkoły. Równie ważna staje się zdolność uczenia się: uaktualniania wiedzy i umiejętności oraz nabywania nowych kompetencji i kwalifikacji w pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się, w tym zwłaszcza w miejscu pracy. Znaczenie uczenia się przez całe życie podkreśla wiele zaleceń i dokumentów organizacji międzynarodowych. Przykładem mogą być dokumenty strategiczne Unii Europejskiej (strategia lizbońska, strategia *Europa 2020*), czy ogłoszona przez OECD w 2012 r. strategia rozwoju umiejętności (*Skills Strategy*).

Wiele badań pokazuje, że pod względem uczestnictwa w uczeniu się dorosłych Polska osiąga najgorsze wyniki spośród państw UE i OECD. Poszukiwanie sposobów zwiększenia uczestnictwa w uczeniu się dorosłych jest obecnie jednym z głównych wyzwań rozwojowych. Duże znaczenie ma w tym zakresie także wdrażanie polskiej ramy kwa-

likacji – będącej sposobem na budowanie bardziej spójnego i przejrzystego systemu kwalifikacji i docenienia uczenia się w różnych formach.

Na tle innych systemów europejskich polski system oświaty wyróżnia się pod względem organizacji i zarządzania. Jest on obecnie jednym z najbardziej zdecentralizowanych systemów w Europie. Znacząca część decyzji podejmowanych jest na poziomie samorządów terytorialnych, które decydują o kształcie sieci szkolnej i poziomie finansowania oświaty. Sporą autonomię dano także szkołom, zwłaszcza w obszarze decyzji programowych. Autonomię decyzyjną samorządów i szkół ograniczają przepisy prawne, zwłaszcza w zakresie warunków pracy i wynagrodzeń nauczycieli. Na poziomie centralnym definiowane są podstawy programowe, obecnie napisane językiem tzw. wymagań, określających zakres umiejętności, które powinien osiąść uczeń na końcu danego etapu nauczania.

Poziom ich opanowania przez uczniów jest częściowo weryfikowany przez egzaminy zewnętrzne, które po raz pierwszy przeprowadzono w 2002 r. Pozwalają one na porównanie wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja, są wykorzystywane do potwierdzania kwalifikacji zawodowych i służą ocenie pracy szkół. Są także kryterium selekcji na wyższe poziomy kształcenia. Jakość edukacji jest też oceniana przez będący częścią administracji rządowej i obecnie modernizowany system nadzoru pedagogicznego oraz, w rosnącym stopniu, przez jednostki samorządu terytorialnego.

Coraz silniej uwidaczniają się też współzależności między edukacją a gospodarką, rynkiem pracy i budowaniem spójności społecznej. W polityce społecznej zwykło się postrzegać edukację przede wszystkim w perspektywie integracji społecznej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Prawo do edukacji jest współcześnie traktowane jako jedno z podstawowych praw społeczno-ekonomicznych, a edukacja stanowi ważną część finansowanych przez państwo usług społecznych. Bierze się to z założenia, że posiadanie podstawowego zasobu kompetencji jest warunkiem uczestniczenia w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim, a wykształcenie i kompetencje są ważnym wyznacznikiem szans życiowych z punktu widzenia wyrównywania szans. Przedmiotem szczególnej uwagi jest wczesna opieka i edukacja, w której stykają się różne funkcje: edukacyjno-wychowawcza, opiekuńcza, ogniskująca pola różnych usług społecznych, która jest szczególnie istotna z punktu widzenia wyrównywania szans edukacyjnych. Wczesna edukacja buduje istotne podstawy dalszego kształcenia, wpływając na osiągnięcia jednostki na dalszych poziomach nauczania, a także w życiu zawodowym, tym samym jest znaczącym etapem gromadzenia kapitału ludzkiego. Badania wskazują, że inwestycje we wczesną edukację są bardziej efektywne, niż wydatki na późniejszy etap edukacji, są też znaczącym instrumentem wyrównywania szans (Conti, Heckman 2012). Wczesna edukacja ma szczególne znaczenie w odniesieniu do dzieci z gospodarstw domowych zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Choć to właśnie tym dzieciom przedszkole jest w stanie najwięcej zaferować, to ich reprezentacja w populacji przedszkolaków jest nieproporcjonalnie niska. Tym samym luka edukacyjna między dziećmi o różnym pochodzeniu społecznym może dodatkowo powiększać się w skutek nierównego dostępu do edukacji przedszkolnej. Poziom uprzedzszkolnienia jest zróżnicowany terytorialnie i jest skorelowany z zamożnością gminy, a dzieci rodziców z niższym poziomem wykształcenia rzadziej korzystają z usług przedszkoli. Jeśli chodzi o przedszkoli, to rozpoczynają edukację później, niż dzieci rodziców o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (Federowicz, Sitek red. 2011). Ten przykład pokazuje, w jaki sposób edukacja może wzmacniać nierówności społeczne, zamiast im przeciwdziałać.

Współcześnie w edukacji coraz częściej dostrzega się potencjał budowania podstaw wzrostu gospodarczego i konkurencyjności, co kieruje uwagę na zwiększenie odsetka uczniów osiągających najlepsze wyniki i tworzenie atrakcyjnej oferty rozwoju dla najzdolniejszych. Według ustaleń teorii stratyfikacji społecznej i ekonomicznej teorii kapitału ludzkiego edukacja jest głównym mechanizmem kształtowania charakterystycznego dla systemu rynkowego porządku merytokratycznego, który z założenia zakłada nierówne nagrody w postaci stanowisk i wynagrodzeń, zależnie od umiejętności i kompetencji jednostek.

BADANIA A POLITYKA I PRAKTYKA EDUKACYJNA

Badanie edukacji wymaga interdyscyplinarnego podejścia, umożliwiającego naświetlenie różnych aspektów funkcjonowania edukacji i ich uwarunkowań. Zmiany zachodzące w edukacji rozszerzają pola

badawcze badań edukacyjnych. Ich zakres nie obejmuje już wyłącznie szkół, uczniów i ich rodziców, ale także szersze otoczenie edukacji, a także jej udział w długofalowym rozwoju społecznym i gospodarczym. Zmienia się też metodologia badań. Postępy w kognitywistyce, psychometrii, ekonometrii, statystyce, a także dydaktykach szczegółowych i innych dyscyplinach naukowych sprawiły, że pojawiły się nowe możliwości i kierunki badań. Przykładem jest psychometria – dyscyplina nauki prawie nie rozwijana w polskiej nauce, a która w ostatnich trzech dekadach zasadniczo przeobraziła sposób myślenia o pomiarze edukacyjnym, głównie dzięki rozwojowi metodologii w badaniach stosowanych: amerykańskich badań umiejętności uczniów National Assessment of Educational Progress (NAEP) oraz badań porównawczych prowadzonych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Osiągnięć Uczniów (IEA). Edukacja jest też obszarem rozwoju metodologii badań podłużnych i schematów eksperymentalnych, pozwalających wnioskować o związkach przyczynowo-skutkowych (Murnane, Willet 2010).

Ważnym zjawiskiem ostatnich lat jest także umiędzynarodowienie badań edukacyjnych. Polega ono nie tylko na rosnącej liczbie przedsięwzięć badawczych o zasięgu międzynarodowym, ale także na wzroście znaczenia wyników tych badań w dyskusjach o kierunkach zmian i ocenie skuteczności prowadzonych działań. Dobrym przykładem jest europejska współpraca w zakresie edukacji i szkoleń, w której istotną rolę odgrywają wyniki badania OECD PISA. Polska od kilkunastu lat prowadzi konsekwentną politykę udziału w większości z najważniejszych międzynarodowych przedsięwzięć badawczych. Stwarza to nowe szanse dla środowisk naukowych, dając dostęp do wielu interesujących i porównywalnych międzynarodowo danych.

W Polsce jest to szansa wciąż w niedostateczny sposób wykorzystana, o czym świadczy niewielka liczba polskich publikacji, opierających się na publicznie dostępnych danych jednostkowych z tych badań. Podobnie rzecz ma się z wykorzystaniem innych zasobów, które są wytwarzane w polskim systemie edukacyjnym: wyników egzaminów zewnętrznych czy danych administracyjnych z Systemu Informacji Oświatowej.

W Polsce badania edukacyjne nie cieszyły się dotąd wysokim prestiżem. Brakuje też interdyscyplinarnego podejścia do badania edukacji. W konsekwencji w wielu obszarach brak jest wyników badań potrzebnych do prowadzenia skutecznej polityki edukacyjnej i poprawy praktyki nauczania. Słabością polskiego zaplecza badań edukacyjnych są zwłaszcza dydaktyki przedmiotowe. Zazwyczaj są zaniedbywane przez krajowe uczelnie. Akademicka kariera w dziedzinach związanych z dydaktyką danego przedmiotu była postrzegana jako mało atrakcyjna i niezbyt prestiżowa. Rozwój dydaktyki przedmiotowych jest słabo zakorzeniony w badaniach empirycznych. Metodologia badań naukowych nie stanowi ważnego elementu przygotowania akademickiego – brak jest wypracowanych standardów oceniania pod tym względem prac magisterskich i doktorskich.

W rezultacie powszechne jest nieadekwatne stosowanie metod i technik badawczych. Brak jest też świadomości ograniczeń związanych z wnioskowaniem na podstawie badań przeprowadzonych na próbach nielosowych. Towarzyszy temu marginalizacja dydaktyki przedmiotowych w porównaniu z innymi specjalizacjami, zwłaszcza w naukach ścisłych. Pośrednio stan taki wpływa na jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Wiedza o polskim systemie edukacji jest wciąż fragmentaryczna. Wyniki badań nie obejmują w równym stopniu wszystkich etapów edukacji. Wciąż niewiele wiemy np. o stanie intensywnie rozwijającej się w ostatnich latach edukacji przedszkolnej. Nie prowadzi się też badań dotyczących efektów kształcenia w szkołach wyższych. Najczęściej badania nie pozwalają na wyciąganie wniosków przyczynowo-skutkowych i nie są ukierunkowane na potrzeby polityki i praktyki edukacyjnej.

Brakuje badań, które umożliwiłyby systematyczny i kompleksowy ogląd rzeczywistości edukacji, stanowiąc podstawę do racjonalizacji decyzji na różnych poziomach systemu edukacji. Brakuje też wystandaryzowanych i empirycznie weryfikowanych narzędzi psychologicznych i pedagogicznych, z których mogliby korzystać nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy i inni specjaliści pracujący z uczniami.

Kluczowe znaczenie dla rozwoju samej edukacji ma upowszechnienie idei kształtowania polityki i praktyki na podstawie wyników ba-

dań (*evidence based policy and practice*). Dotyczy to zarówno podejmowania decyzji politycznych: tworzenia regulacji, decyzji o alokacji środków, sposobu oceniania efektywności działań, jak i działań praktyków – dyrektorów szkół, nauczycieli oraz innych instytucji odpowiadających za jakość edukacji, od których oczekuje się, że w większym stopniu będą opierać swoje działania na analizie danych i wynikach badań. W tym drugim przypadku opieranie „praktyki na dowodach” rozumiane jest najczęściej jako łączenie w konkretnej sytuacji zawodowej własnych doświadczeń profesjonalnych (np. doświadczeń z pracy z różnymi grupami uczniów) z wnioskami wynikającymi z badań danego problemu lub wynikami badań nad skutecznością określonych sposobów postępowania. Warunkiem opierania polityki i praktyki na dowodach jest istnienie odpowiedniego zasobu wiedzy i posiadanie odpowiednich kompetencji profesjonalnych oraz postaw i nawyków sprzyjających ich wykorzystywaniu.

Problemem w Polsce jest też słabo zinstytucjonalizowana praktyka korzystania z zewnętrznej wiedzy eksperckiej przez administrację publiczną, która najczęściej ogranicza się do zlecenia ekspertyz indywidualnym specjalistom. Ustrukturyzowane interakcje z otoczeniem i zinstytucjonalizowane formy współpracy są rzadkością. Wiąże się to zarówno ze słabościami po stronie ministerstw czy samorządów terytorialnych, jak i środowiska badawczego. Sytuacja jest zróżnicowana w różnych obszarach polityk publicznych, ale na ogół brakuje ośrodków badawczych, które w trwały sposób skupiałyby kadry i systematycznie gromadziły doświadczenia w interdyscyplinarnym podejściu do badań naukowych. Informacje o przeprowadzonych działaniach są rozproszone, co uniemożliwia zapewnienie kumulatywności badań.

W dyskusjach nad wykorzystaniem badań w polityce i praktyce edukacyjnej podkreśla się odmiennosci logiki badań naukowych i praktycznych potrzeb nauczycieli, organów prowadzących i innych osób zainteresowanych wykorzystaniem wyników badań w praktyce.

W Polsce badania polityk publicznych (*policy research*) oraz badania na potrzeby podejmowania decyzji (*policy analysis*) są słabo rozwiniętą dziedziną badań. Badania takie są częściowo obecne w obszarze polityki gospodarczej, mają też bogatą tradycję w polityce społecznej, lecz są niemal nieobecne w dziedzinie szeroko rozumianej edukacji. Jednym ze sposobów rozwiązania problemu wykorzystania wyników badań w polityce i praktyce jest tworzenie instytucji, które specjalizują się w dostarczaniu politykom i praktykom informacji i wyników badań.

W wielu krajach stworzono w ostatnich latach agencje pośredniczące między badaczami, praktykami i politykami. Do ich zadań należy gromadzenie i porządkowanie rezultatów badań z danej dziedziny, ocena jakości i wiarygodności badań, opracowywanie raportów podsumowujących badania dotyczące wybranego problemu, promowanie dyskusji na temat badań z danej dziedziny, tworzenie mechanizmów ich upowszechniania.

Zwiększona dostępność środków na badania edukacyjne, zlecane w ramach projektów finansowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i innych instrumentów finansowania, prowadzi do ilościowego wzrostu prowadzonych badań w zakresie systemu edukacji oraz rynku pracy. Fundusze europejskie stanowią ważny i niepowtarzalny impuls rozwojowy, pozwalający uzyskać trwałe efekty. Nigdy dotąd system edukacyjny nie dysponował tak znaczącym wsparciem. Ważne jest przy tym zapewnienie strategicznego podejścia do planowania i wykorzystywania istniejących informacji i badań. Projekt systemowy *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, którego beneficjentem jest Instytut Badań Edukacyjnych – instytut naukowy nadzorowany przez ministra edukacji narodowej, jest dobrym przykładem takiego kompleksowego podejścia. Projekt ten ma długą perspektywę czasową (do 2015 r.) i zintegrowano w nim większość środków na badania dotyczące edukacji w priorytecie III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Wysoka jakość systemu oświaty). Dzięki temu możliwe stało się zbudowanie na

bazie istniejącej wcześniej instytucji silnego interdyscyplinarnego ośrodka analitycznego, mającego zdolność nawiązywania współpracy międzynarodowej, wspierania administracji rządowej analizami eksperckimi i profesjonalnego zlecenia usług badawczych.

Istotą projektu jest podejmowanie badań naukowych służących diagnozowaniu istniejących słabych punktów systemu edukacji na wszystkich jego poziomach (zarówno w skali makro, jak i mikro, czyli w relacji nauczyciela z uczniem), monitorowanie zmian, jak i wypracowaniu narzędzi służących pokonywaniu trudności w podnoszeniu jakości edukacji, w tym zarówno narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli, jak i oceny pracy szkoły, ale też polityki edukacyjnej na różnych szczeblach, w tym propozycji założeń do zmian legislacyjnych.

Zakres badań obejmuje pięć szeroko zdefiniowanych obszarów: dydaktyk przedmiotowych, zwłaszcza matematyki i przedmiotów przyrodniczych, języka ojczystego, historii i języków obcych, psychologicznych i pedagogicznych podstaw osiągnięć szkolnych, socjologiczno-prawnych aspektów polityki edukacyjnej, ekonomii edukacji oraz badań powiązań edukacji i rynku pracy.

Można mieć nadzieję, że podejmowane w projekcie działania pomogą w przewyżczeniu opisanych powyżej słabości i w trwały sposób wzmocnią powiązania między badaniami a polityką i praktyką edukacyjną. Wydaje się, że działania te są ważne nie tylko z punktu widzenia samej edukacji, ale także szerszego problemu relacji między badaniami a polityką publiczną w Polsce.

WNIOSKI

Edukacja jest ważnym obszarem, który w ostatnich latach podlega znaczącym zmianom. Zmieniają się także badania edukacyjne. Wymagają z jednej strony znajomości coraz bardziej złożonych i wyspecjalizowanych narzędzi, a z drugiej interdyscyplinarnego podejścia, integrującego różnorodne perspektywy teoretyczne i metodologiczne. Zmienia się też znaczenie edukacji, którą obecnie postrzega się zarówno jako narzędzie wyrównywania szans, jak i istotny warunek innowacyjności i konkurencyjności gospodarki i budowania wzrostu gospodarczego.

Poprawa jakości edukacji wymaga profesjonalizacji zawodu nauczycieli i lepszego wykorzystania danych i wyników badań naukowych w zarządzaniu edukacją i prowadzeniu polityki edukacyjnej. Stanowi to wyzwanie zarówno dla osób profesjonalnie zajmujących się edukacją, jak i środowisk naukowych, które muszą umiejętnie dostosować się do nowych potrzeb. Działania prowadzone obecnie w ramach funduszy strukturalnych dają szansę na zasadniczą zmianę stanu badań edukacyjnych w Polsce.

Problemy badań edukacyjnych w wielu obszarach są wspólne także z problemami badań w zakresie polityki społecznej i innych obszarów polityki publicznej. Warto je więc postrzegać w szerszej perspektywie wzmocnienia związków między badaniami naukowymi, wiedzą ekspercką a potrzebami polityki i praktyki.

LITERATURA

- Conti G., Heckman J.J. (2012), *The Economics of Child Well-Being*, NBER Working Paper No 18466.
- Federowicz M., red. (2010), *Wyniki badania PISA 2009 w Polsce*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Federowicz M., Sitek M., red. (2011), *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E., Wiśniewski J. (2010), *The impact of the 1999 education reform in Poland*, Policy Research Working Paper Series 5263, The World Bank.
- Mourshed M., Chijioko, Barber M. (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey (polskie tłumaczenie: *Jak najlepiej doskonałe systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012).
- Murnane R.J., Willet J.B. (2010), *Methods Matter: Improving Casual Inference in Educational and Social Science Research*, Oxford University Press.

SUMMARY

We summarize the main changes and challenges in the Polish education system, highlighting the weakness of the public debate and the weak relationship between academic research and educational policy and practice. Changes in education and thinking about education and the new developments within various scientific disciplines necessitate a new more interdisciplinary approach to educational research. This approach has so far been poorly present in the Polish research. Effective implementation of education policy requires a reorientation in the ways decision makers cooperate with expert circles. Ongoing activities envisaged in the Operational Programme Human Capital can help to overcome these weaknesses.