



CASE - Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych

„Edukacja – Przyszłość – Zmiana”

**Cykl seminariów na temat
powiązania polityki edukacyjnej z badaniami**

Projekt sfinansowany dzięki dotacji Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach wspólnego programu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i CEO „Szkoła Ucząca się” oraz współfinansowany przez CASE - Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych

Warszawa, 29 lutego 2008 r.

Spis treści

Wstęp	2
I. Sprawozdanie merytoryczne.....	4
1. Działania.....	4
2. Podsumowanie	20
Załącznik 1.....	26
Załącznik 2.....	30
Załącznik 3.....	36

Wstęp

W styczniu 2007 roku CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych wystąpiło z inicjatywą wykorzystania doświadczenia byłych ministrów edukacji dla zaproponowania praktycznych rozwiązań organizacyjnych służących ułatwieniu współpracy między prowadzącymi badania edukacyjne a decydentami politycznymi.

Propozycja wynikała nie tylko z palącej potrzeby udoskonalenia procesu podejmowania decyzji strategicznych, ale wiązała się również z możliwościami, jakie stwarza Program Operacyjny „Kapitał Ludzki”, który będzie wdrażany w latach 2007-13 dzięki środkom Europejskiego Funduszu Społecznego.

Do współpracy zaproszono byłych ministrów edukacji, którzy zgodzili się uczestniczyć w seminarium.

Projekt uzyskał wsparcie finansowe ze strony Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach wspólnego programu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i CEO "Szkoła Ucząca się" oraz współfinansowanie ze środków CASE – Centrum Analiz Społeczno- Ekonomicznych.

Tło

W dzisiejszych czasach gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństw, w których jakość i dostępność edukacji stała się kluczowym czynnikiem zapewniającym dobrobyt i spójność społeczną, równocześnie w czasach globalizacji i ogromnej dynamiki zmian, coraz większego znaczenia nabiera polityka edukacyjna. Zadania ministerstw edukacji przestały ograniczać się tylko do zapewnienia warunków do kształcenia (pensje nauczycieli, budynki, wyposażenie, dojazd) i objęły zapewnienie jakości i stymulowanie rozwoju. To wymaga dużo dłuższej perspektywy czasowej, przewidywania długoterminowych skutków przyjętych rozwiązań. W wielu krajach istotną barierą utrudniającą rozwój takiej polityki jest brak dostatecznie silnego, nowoczesnego zaplecza badawczego.

W ostatnich latach, w odpowiedzi na te wyzwania Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zrealizowała szereg projektów dotyczących powiązań między badaniami a polityką w dziedzinie edukacji, ostatnio na temat „*Evidence-Based Policy Research*” czyli badań analizujących zachodzące zjawiska i dających podstawy do podejmowania trafnych decyzji strategicznych (politycznych). W ramach tego ostatniego projektu zidentyfikowano i przedyskutowano szereg problemów:

- metodologię – czy badania należy prowadzić restrykcyjnie przestrzegając zasady losowego doboru próby badawczej i kontrolnej, czy też dopuścić inne metody np. eksperyment naturalny,
- rolę „pośredników” (brokerów wiedzy) pomiędzy światem nauki a decydentami różnych szczebli (w tym partnerami społecznymi),
- trwałość, kontynuowanie badań, finansowanie,
- powiązania z praktyką – uogólnianie (od przypadku (*case*) do systemu), wdrażanie (wiedza -> działania).

W krajach OECD wypracowano różne modele organizacyjne zapewniające systematyczne prowadzenie badań, skupianie ich na najważniejszych zagadnieniach i efektywne powiązanie ich z procesami decyzyjnymi i wdrażaniem programów o znaczeniu strategicznym. W Polsce brakuje takich instytucji, struktur, mechanizmów.

Program Operacyjny „Kapitał Ludzki”, który został zaplanowany na lata 2007 – 13, dzięki środkom Europejskiego Funduszu Społecznego stwarza możliwości zbudowania struktur, ram organizacyjnych i uruchomienia mechanizmów finansowania systemu badań służących prowadzeniu polityki edukacyjnej.

Podjęcie działań powinno być poprzedzone dyskusją nad możliwymi rozwiązaniami.

I. Sprawozdanie merytoryczne

1. Działania

Pierwsze spotkanie

Projekt rozpoczął się od seminarium 19 stycznia 2007, w którym wzięło udział dziesięciu ministrów i wiceministrów edukacji pełniących te funkcje w różnych okresach począwszy od początku transformacji w 1989 do dnia dzisiejszego (w tym dwoje członków ówczesnego kierownictwa MEN). Byli to:

1.	Michał	Boni	Minister Pracy 1991- 1993
2.	Irena	Dzierzgowska	Wiceminister Edukacji 1997 – 2000
3.	Ewa	Freyberg	Wiceminister Edukacji 2003 –2004
4.	Andrzej	Janowski	Wiceminister Edukacji 1989 – 92
6.	Jerzy	Kwieciński	Wiceminister Rozwoju Regionalnego 2005-
7.	Włodzimierz	Paszyński	Wiceminister Edukacji 2001 – 2002
8.	Anna	Radziwiłł	Wiceminister Edukacji 1989-91, 2004-05
9.	Mirosław	Sawicki	Minister Edukacji 2004-05
10.	Sylwia	Sysko-Romańczuk	Wiceminister Edukacji 2006-
11.	Edmund	Wittbrodt*	Minister Edukacji 2000-2001

Pan Minister Wittbrodt nie mógł wziąć udziału w spotkaniu – posiedzenie Senatu.

Zaproszony był również prof. Stefan Jurga, wiceminister nauki i szkolnictwa wyższego, ale nie wyraził zainteresowania projektem.

Cele spotkania zostały określone jako:

- dyskusja nad możliwymi rozwiązaniami organizacyjnymi, który mogłyby służyć jak najlepszemu wykorzystaniu środków na badania z programu operacyjnego Kapitał Ludzki
- przygotowanie wkładu do publikacji OECD „*Research and Evidence in Educational Policy-making: New Challenges*”.

Pytania do dyskusji:

1. Kto jest, powinien być głównym odbiorcą badań edukacyjnych? Ministerstwo, parlament, samorządy, partnerzy społeczni, ogół społeczeństwa?
2. Czy jest potrzebna instytucja pośrednicząca dostarczająca, poprzez analizę dostępnych wyników badań bądź zamawianie badań, odpowiedzi na pytania decydentów? Czy też jest to zbędne, skoro politycy mogą bezpośrednio korzystać z wyników badań?

3. Zakres zadań:
 - a. Zbieranie informacji, prowadzenie analiz, opracowywanie (cyklicznie) raportów?
 - b. Zbieranie informacji i zbudowanie oraz stała aktualizacja bazy danych o badaniach (tzw. *clearing house*)?
 - c. Kontrola i zapewnianie jakości prowadzonych badań – standardy metodologiczne, porównywalność międzynarodowa?
 - d. Prowadzenie badań?
 - e. Zamawianie badań?
 - f. Przygotowywanie założeń, zakresów zadań projektów badawczych i uczestniczenie w ocenie ofert?
 - g. Prowadzenie działań służących rozwojowi badań (*capacity building*)?
4. Zakres tematyczny:
 - a. Uczenie się i nauczanie – programy, metodyka, przygotowanie nauczycieli, strategie uczenia się, samokształcenie, pomoce?
 - b. Zarządzanie, finansowanie, rozwiązania organizacyjne, zapewnienie jakości?
 - c. Efekty – osiągnięcia szkolne, rynek pracy, gospodarka, kapitał społeczny
 - d. Co jeszcze?
5. Jaki powinien być status takiej instytucji? Skąd powinny pochodzić środki, którymi będzie dysponować? Nadzór?
6. Powiązania międzyresortowe: ministerstwo szkolnictwa wyższego, pracy, zdrowia, gospodarki, GUS?
7. Powiązania wewnątrz systemu oświaty: Centralna Komisja Egzaminacyjna, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych... ? Szkolnictwo wyższe?

Podsumowanie spotkania¹

Rzut oka wstecz

Od samego początku przemian ustrojowych Ministerstwo Edukacji Narodowej miało słabe zaplecze badawcze. Instytuty resortowe, podobnie jak i w innych krajach bloku radzieckiego, zajmowały się „naukami pedagogicznymi” i nie miały kontaktów z Zachodem.

W szkołach wyższych również nie prowadzono badań edukacyjnych, bo nie było (i nie ma) struktur organizacyjnych, w których mogłyby być prowadzone. Nie sprzyja temu system kształcenia nauczycieli na specjalistycznych wydziałach, a nie w zintegrowanej strukturze studiów nauczycielskich ze specjalizacją przedmiotową. Nie prowadzono badań interdyscyplinarnych, ponieważ badacze zamknięci w wieżach z kości słoniowej sztywnych struktur organizacyjnych wydziałów i instytutów zdawali się nie dostrzegać związków edukacji np. z zatrudnieniem, rynkiem pracy, gospodarką etc.

Na początku lat dziewięćdziesiątych dostępna stała się pomoc finansowana ze środków Wspólnoty Europejskiej, w ramach programu *Phare*. Projekty, które obejmowały edukację dotyczyły przede wszystkim szkolnictwa wyższego oraz systemu kształcenia i szkolenia zawodowego. Poza wsparciem dla zmian w tych obszarach projekty te wносиły wartość dodatkową – promowały metodologię projektów. Zmuszało to do określenia celów, nakładów, efektów, wskaźników i narzędzi monitorowania, a także oceny osiągniętych rezultatów – ewaluacji. Przygotowanie projektów wymagało identyfikowania powiązań z gospodarką i rynkiem pracy. Większość przedsięwzięć była realizowana z udziałem zagranicznych ekspertów i we współpracy z zagranicznymi instytucjami. Umożliwiało to wymianę doświadczeń, dostęp do badań, obserwowanie politycznych debat w krajach ówczesnej „dwunastki”.

Eksperti z krajów członkowskich, uczestniczący w projektach *Phare* od samego początku współpracy wskazywali na brak strategicznej wizji rozwoju edukacji powiązanej z reformami gospodarczymi i społecznymi oraz na słabość zaplecza badawczego MEN.

Problematyka stworzenia odpowiednich struktur, systemu wspierającego rozwój polityki edukacyjnej i szerszej strategii rozwoju zasobów ludzkich znalazła się również wśród rekomendacji przeglądu OECD (1995). Eksperti OECD zalecali powołanie odpowiedniej jednostki (biura, departamentu) w strukturze MEN oraz utworzenie zespołów eksperckich tzw. *think tank*, które służyłyby oceną i proponowaniem kierunków rozwoju Ministerstwu oraz partnerom społecznym.

Istotnie, wkrótce po przedstawieniu zaleceń przez egzaminatorów z OECD powołano w Ministerstwie Edukacji Narodowej departament, który miał zajmować się strategią. Jednak jego zadania ograniczyły się do przygotowania reformy programowej (wprowadzenie podstaw programowych). Wkrótce okazało się, że ten

¹ Podsumowanie dyskusji zostało wykorzystane do przygotowania opracowania „*Promoting evidence-based education policy – case of Poland*”, które zostało opublikowane przez OECD w książce „*Research and Evidence in Educational Policy-Making: New Challenges*”

departament był najbardziej narażony na konsekwencje zmian politycznych. Po każdym wyborach, zespół był reorganizowany, zmieniano obsadę personalną i zakres zadań. Skutkowało to krótką perspektywą planowania i działania – od wyborów do wyborów – i bardzo utrudniało tworzenie długoterminowych strategii. Jedyne, co nie ulegało zmianie mimo zmieniających się rządów i koalicji parlamentarnych, to brak funduszy na finansowanie badań.

Reformę 1998 przygotowano do wdrożenia w bardzo krótkim czasie (wykorzystując sprzyjający okres poparcia po wyborach parlamentarnych z 1997r.) i choć korzystano z wcześniejszych prac (między innymi z raportu OECD) nie było czasu na zrobienie rzetelnej, całościowej diagnozy. Tym ważniejsza stała się kwestia monitorowania reformy. Zadanie to powierzono Instytutowi Spraw Publicznych, który w ciągu kilku lat opracował szereg raportów. Stały się one podstawą debaty publicznej, ale w niewielkim stopniu wpłynęły na zmiany w polityce ministerstwa i rządu.

Również inne organizacje pozarządowe, z własnej inicjatywy, często przy wsparciu z zagranicy, przygotowywały różnego rodzaju opracowania i raporty. Np. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Fundacja im. J. A. Komeńskiego.

Brakowało jednak jednostki, która zbierałaby i analizowała takie opracowania. Nie było również wypracowanego systemu zamawiania badań i odbierania wykonanej pracy.

Pewne nadzieje na rozwinięcie kompetencji badaczy wiązano z udziałem polskich zespołów w badaniach międzynarodowych, takich jak IALS (badanie kompetencji dorosłych), IEA Civic Education (wiedza obywatelska uczniów) czy PISA. Niestety, te szanse zostały wykorzystane tylko częściowo. Z uwagi na ograniczone środki budżetowe, Ministerstwo zamawiało konieczne - określone przez międzynarodowe konsorcjum koordynujące badania - minimum usług: przygotowanie kwestionariuszy w polskiej wersji językowej, zebranie danych i opracowanie krótkiego raportu. To pozwalało na nabycie nowych ważnych kompetencji ekspertom bezpośrednio zaangażowanym w realizację badania. Brakowało szerszej dyskusji (np. o metodologii, wynikach itd.) z udziałem przedstawicieli nauki, szkolnictwa wyższego oraz odbiorców badań: decydentów, partnerów społecznych itd.

Kolejną szansę wsparcia rozwoju polityki edukacyjnej przyniosło wejście Polski do Unii Europejskiej i dostęp do funduszy strukturalnych. Podobnie jak na początku okresu transformacji programowanie wykorzystania funduszu Phare, przygotowanie do wykorzystania funduszy strukturalnych, wymusiło przygotowanie strategii zmian, określenia celów i opracowania szczegółowych planów działania. Różnica była taka, że dostępne środki były wielokrotnie większe. Niestety znów czynniki zewnętrzne ograniczyły możliwość wykorzystania szansy. Polska stała się członkiem Unii w połowie tzw. okresu programowania na lata 2000 - 2006. Na realizację projektów miała praktycznie 2-3 lata. Ministerstwo było bardziej skoncentrowane na skutecznym i szybkim wydaniu pieniędzy niż na tworzeniu długoterminowej strategii.

Zupełnie nowe możliwości wiążą się z programami, które będą wdrażane w nowej perspektywie finansowej 2007 - 13. Przygotowania, opracowanie pierwszych założeń, koncepcji strategii rozpoczęły się już w 2004 roku. Zbiegło to się z krytyczną dyskusją w Unii Europejskiej na temat Strategii Lizbońskiej i jej wdrażania, co dało impuls do położenia większego nacisku na kwestie edukacji w powiązaniu z jednej strony z konkurencyjnością gospodarki, a z drugiej z promowaniem zatrudnienia i zwiększeniem spójności społecznej. Przygotowany Program Operacyjny „Kapitał Ludzki” będzie jedynym programem finansowanym w latach 2007-13 ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i obejmie projekty dotyczące wzrostu zatrudnienia, spójności społecznej, podnoszenia kompetencji pracowników oraz jakości systemu edukacji. Wśród planowanych działań przewidziano „realizację projektów badawczych w obszarze oświaty”. Program również „zapewni koordynację pozyskiwania danych, dzięki czemu możliwe będzie wypracowywanie spójnych rekomendacji dla polityki edukacyjnej państwa.”

Wyniki debaty

Oczywiście w ciągu jednego, stosunkowo krótkiego spotkania, nie sposób było odpowiedzieć na wszystkie powyższe pytania. W wyniku dyskusji uzgodniono jednakże wiele kwestii.

1. Przede wszystkim była zgodność, że problem jest ważny i że celowe jest podjęcie prac nad jego rozwiązaniem. Wszyscy uczestnicy spotkania zadeklarowali gotowość uczestniczenia w tym przedsięwzięciu i służenia swoją ekspercką radą Ministerstwu Edukacji, które odpowiada za tworzenie strategii i „nie ma od tego ucieczki”.
2. Potrzebne jest stworzenie jednostki, która będzie pełnił funkcję „brokera” wiedzy. Powinna to być niezależna, choć ściśle współpracująca z Ministerstwem jednostka, która proponowałaby listę kluczowych pytań, identyfikowała źródła informacji, formułowała problemy badawcze i określała warunki realizacji badań oraz syntetyzowała i interpretowała wyniki badań na użytek decydentów politycznych.
3. Nie należy tworzyć nowej instytucji w strukturze administracji państwowej.
4. Jednostka, której powstanie postulowano, będzie musiała sprostać sprzecznym oczekiwaniom:
 - a. Zajmować się teoretycznymi rozważaniami i proponować praktyczne, nadające się do szybkiego wdrożenia rozwiązania;
 - b. Być niezależna, ale służyć decydentom politycznym - odpowiadając na ich doraźne oczekiwania;
 - c. Koordynować, ale nie zmonopolizować doradztwa.
5. Jednostka nie powinna sama prowadzić badań, bo grozi to konfliktem interesów (zamawiający - wykonawca).
6. Zakres merytoryczny prac jednostki musi być dostatecznie szeroki, gdyż edukacja nie jest celem samym w sobie. Służy rozwojowi gospodarczemu, zwiększeniu konkurencyjności kraju i regionów, przyczynia się do rozwoju

kapitału ludzkiego i społecznego, zwiększa szanse zatrudnienia i jest kluczowym czynnikiem promującym spójność społeczną. Dlatego odbiorcami „usług brokerskich” poza Ministerstwem Edukacji powinny być:

- a. Inne ministerstwa, w szczególności szkolnictwa wyższego oraz pracy i polityki społecznej;
 - b. Samorządy – władze regionalne i lokalne;
 - c. Szkoły, placówki kształcenia ustawicznego, wyższe uczelnie, placówki doskonalenia nauczycieli
7. Szczególnie istotne jest zbieranie i prezentowanie rzetelnych informacji, które mogą zainicjować i stanowić podstawę debaty publicznej. Taka debata² może dawać impuls i tworzyć rodzaj presji na decydentów, aby podjęli określone działania. Równocześnie debata publiczna jest skutecznym mechanizmem konsultacji społecznych dającym mandat i poparcie dla proponowanych przez rząd reform.
8. Jest wiele raportów i publikacji, które nie są oparte na rzetelnych badaniach. Wiele badań dotyczy wąskich zagadnień albo niewielkich grup społecznych lub niewielkiej liczby instytucji. Często są to badania oparte na małych próbach badawczych, których sposób doboru budzi wątpliwości. W czasach szybkich zmian wyniki badań dość szybko się dezaktualizują. Również niektóre problemy badawcze tracą swoją wagę, a pojawiają się inne, które nabierają znaczenia. To wszystko utrudnia lub zgoła uniemożliwia wyciągnięcie z częściowych wyników uogólnionych wniosków.
9. Brak rzetelnej informacji, powoduje, że często decydenci opierają się na stereotypach i „zasłyszanych”, nie udokumentowanych opiniach..
10. Zadania jednostki to:
- a. Zapewnienie ciągłości polityki edukacyjnej;
 - b. Ocena *ex ante* nowych propozycji polityków oparta na rzetelnej diagnozie uwzględniająca możliwość i sposoby ich wdrażania;
 - c. Ocena oddziaływania nowych propozycji na sytuację społeczną, gospodarkę, rynek pracy – przewidywanie „efektów ubocznych”;
 - d. Ułatwianie angażowania w przygotowanie i wdrażanie strategii edukacyjnej kluczowych partnerów – samorządów terytorialnych, związków zawodowych zrzeszających nauczycieli;
 - e. Budowanie konsensusu społecznego wokół programu reform. Warto do tego celu wykorzystać media i Internet.

² W języku angielskim używa się określenia „*informed debate*”, czyli debaty „poinformowanej” – opartej na obszernych i wiarygodnych informacjach.

11. Plan działania jednostki

- a. Opracowanie listy kluczowych zagadnień, które mogą wyznaczać długoterminowe kierunki rozwoju edukacji. Doprecyzowanie pojęć, języka debaty. Opracowanie pytań odpowiadających tym zagadnieniom.
- b. Dokonanie przeglądu zasobów:
 - i. instytucje, organizacje, które prowadzą lub mogą prowadzić badania edukacyjne
 - ii. raporty, opracowania, publikacje, wyniki badań - zakres, wiarygodność, aktualność
 - iii. bazy danych
 - iv. badania międzynarodowe
- c. Zidentyfikowanie luk. Zaproponowanie, w oparciu o kluczowe badania, problemów badawczych.

12. Dostrzeżono potrzebę wewnętrznej dyskusji na temat badań edukacyjnych z udziałem samych badaczy. Oceniono, że środowisko jeszcze nie jest do tego gotowe.

Jednostka powinna przecierać szlaki tworząc i promując przez swoje działania modelowe rozwiązania. Z czasem stanie się to powszechnym obyczajem, rutyną, która przekształci się w procedurę, a w końcu normę, standardowy sposób wspieranie tworzenia i wdrażania polityki edukacyjnej.

W czasie dyskusji odwołano się do fragmentu z „Alicji w krainie czarów”³:



*Drogi panie Kiciu, czy nie mógłby pan mnie poinformować, którądy powinnam pójść?
To zależy w dużej mierze od tego, dokąd pragniesz zajść – odparł Kot.
Właściwie wszystko mi jedno.
W takim razie również wszystko jedno, którądy pójdziesz.
Chciałbym tylko dostać się dokądś – dodała Alicja w formie wyjaśnienia.
Ach, na pewno tam się dostaniesz, jeśli tylko będziesz szła dość długo.*

Zgodnie stwierdzono, że nie jest obojętne, dokąd zmierza polska edukacja i że nie można już tracić czasu, bo problemy do rozwiązania nie będą czekać.

³ Lewis Carroll, „Alicja w Krainie Czarów” przekł. A. Marianowicz

Ponadto uczestnicy wyrazili chęć kontynuowania spotkań.

Zakładano, że w ich wyniku powstanie całościowy, spójny program badań wspierających wdrażanie, monitorowanie i ewaluację programu operacyjnego „Kapitał Ludzki”. Program operacyjny byłby źródłem finansowania badań.

Oparcie finansowania badań o dobrze, przejrzyste określone długoterminowe priorytety pozwoli na stopniowe budowanie brakującego zaplecza badawczego ministerstw.

Kolejne spotkanie -- 19 lutego 2007.

Punktem wyjścia do dyskusji było przypomnienie uzgodnień pierwszego spotkania:

- Potrzebne jest stworzenie jednostki, która będzie pełnić funkcję „brokera” wiedzy. Powinna to być niezależna, choć ściśle współpracująca z Ministerstwem, jednostka, która:
 - proponowałaby listę kluczowych pytań,
 - identyfikowała źródła informacji,
 - formułowała problemy badawcze i określała warunki realizacji badań
 - syntetyzowała i interpretowała wyniki badań na użytek decydentów politycznych.
- Nie należy tworzyć nowej instytucji w strukturze administracji państwowej.
- Jednostka nie powinna sama prowadzić badań, bo grozi to konfliktem interesów.
- Odbiorcami „usług brokerskich” powinny być, poza Ministerstwem Edukacji:
 - Inne ministerstwa, w szczególności szkolnictwa wyższego oraz pracy i polityki społecznej;
 - Samorządy – władze regionalne i lokalne;
 - Szkoły, placówki kształcenia ustawicznego, wyższe uczelnie, placówki doskonalenia nauczycieli

Zostały przedstawione (opracowane przez Jerzego Wiśniewskiego za Carol Weiss, *The many meaning of research utilization, Public administration review, 1979*) modele tworzenia polityki edukacyjnej opartej na badaniach:

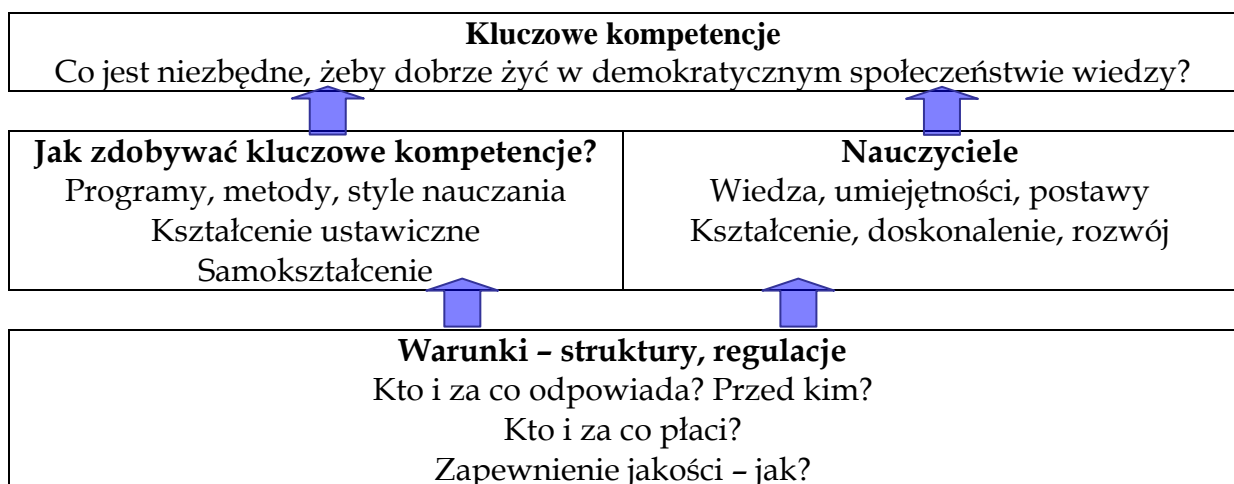
1. Model linearny – który zakłada, że rozwój polityki opiera się na badaniach na tematy, które politycy uznali za ważne;
2. model rozwiązywania problemów – w którym badania są wykorzystywane do wypełniania pewnych luk w wiedzy, co pociąga za sobą decyzje i działania;
3. model interaktywny – w którym politycy i badacze prowadzą dialog i współpracują rozwiązując konkretne problemy;

4. model polityczny - w którym badania służą do pobieżnej oceny (uzasadnienia) decyzji politycznych podjętych na podstawie innych przesłanek;
5. model taktyczny - w którym badania są pretekstem do niepodejmowania pewnych decyzji
6. model oświeceniowy - w którym badania stopniowo przenikają i dostarczają informacji do publicznej debaty, zwiększając zrozumienie pewnych problemów przez opinię publiczną i pokazują opcje rozwiązań;
7. model intelektualny (zorientowany na badania) - w którym badacze razem z innymi intelektualistami (*intellectual endeavours* - dziennikarze, historycy etc.) podnoszą jakość debaty publicznej na temat problemów politycznych.

Model oświeceniowy (6) jest najbliższy uczestnikom Seminarium, choć zgodzono się, że - jak to na ogół jest z modelami - w życiu mamy do czynienia z mieszanką różnych podejść.

W trakcie dyskusji nad najważniejszymi problemami polskiej edukacji na pierwszym planie znalazła się kwestia kluczowych kompetencji. Ścisłe powiązane z tym są zagadnienia struktury systemu edukacji, programów i metod nauczania (czyli sposobów, warunków do zdobycia kompetencji) a także przygotowania zawodowego i postaw nauczycieli. Również ważne są rozwiązania organizacyjne - podział odpowiedzialności, zarządzanie, finansowanie, nadzór.

Te problemy tworzą swoistą hierarchię:



Na pierwszym spotkaniu został zarysowany szkicowego planu działania Seminarium:

- Opracowanie listy kluczowych zagadnień,
- Dokonanie przeglądu zasobów:
- Zidentyfikowanie luk – zaproponowanie problemów badawczych.

W trakcie dyskusji na drugim spotkaniu pojawiły się jeszcze dwa zagadnienia:

- „zagładanie w przyszłość” – zastosowanie metody scenariuszy do polityki edukacyjnej
- ocena dokumentu **„Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki”**.

Pierwsza sprawa została otwarta, bez ostatecznej decyzji, czy Seminarium miałyby podjąć tego rodzaju zadanie.

Spotkanie 19 marca 2007r.

Szczegółowy opis priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki

Kwestię konsultacji „Szczegółowego opisu...” omówiono na spotkaniu p. Prezes Ewy Balcerowicz i Jerzy Wiśniewskiego z p. min. Jerzym Kwiecińskim (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego), który potwierdził zainteresowanie udziałem w Seminarium i prosił o uwagi do dokumentu.

Stało się to głównym przedmiotem dyskusji na kolejnym seminarium

W wyniku interesującej i żywej dyskusji określono najważniejsze wyzwania stojące przed polską edukacją – pole tekstowe na następnej stronie.

W oparciu o tak określone priorytety przyjęto szereg szczegółowych rekomendacji, które przesłano do Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Rozwoju Regionalnego (dokument ów stanowi Załącznik 1. do niniejszego sprawozdania)

Kluczowym problemem edukacji jest wyrównanie szans, przeciwdziałanie wykluczeniu. W różnych segmentach systemu edukacji wymaga to różnych działań.

Oświata

W systemie oświaty nie ma problemu dostępu. Jest problem, żeby ci, którzy coraz liczniej uczestniczą w kształceniu na poziomie średnim, rzeczywiście z tego korzystali – kończyli szkoły (przeciwdziałanie odpadowi) i mieli potrzebne, uznawane kwalifikacje. Powinni też być przygotowani do uczenia się przez całe życie.

Co zrobić, żeby szkoły nie wykluczały? Trzeba zmienić paradygmat. Zamiast selekcjonowania – zadbanie o tych, którym nie idzie, którzy nie w pełni korzystają ze swoich możliwości, potencjału.

Wymaga to

- zmiany postaw nauczycieli i wyposażenia ich w odpowiednie umiejętności,
- innego sposobu określenia zadań nauczycieli, zwłaszcza wychowawców,
- zmiany sposobu zarządzania szkołami – określenie celów, wskaźników, finansowania – zadaniowe,
- zmiany organizacji pracy szkoły – zindywidualizowanego podejścia (*personalized education*), w tym ocenianie kształtujące (*formative assessment*),
- rozwinięcia zajęć pozalekcyjnych,
- wczesnego diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- doposażenia szkół,
- współpracy z organizacjami pozarządowymi,
- tworzenia „środowiska wychowawczego”,
- przepracowania programów nauczania.

Szkolnictwo wyższe

Z jednej strony nie może być „dla każdego”, z drugiej, nie może być tak, że formalnie takie same szkoły nie dają porównywalnej oferty. Zatem wyrównanie szans to zadbanie o jakość, zwłaszcza podnoszenie jakości słabszych uczelni. Nie będzie to możliwe bez dodatkowych nakładów finansowych przy równoczesnym zwiększeniu wymagań wobec nauczycieli akademickich.

Wyrównanie szans, oznaczać powinno również powszechną współodpłatność za studia połączoną z efektywnym systemem rzeczywistej pomocy materialnej. Obecny system, w którym uprzywilejowani są studiujący na studiach dziennych państwowych uczelni, a stypendia mają się nijak do kosztów studiów, jest wysoce niesprawiedliwy.

Ponadto, powinna być rozwinięta i wypromowana oferta wyższych studiów zawodowych, kursów pomaturalnych, bardzo ściśle związana z rynkiem pracy gospodarki opartej na wiedzy.

Kształcenie ustawiczne

Tu wyrównywanie szans i przeciwdziałanie wykluczeniu (szczególna rola kształcenia ustawicznego) to przede wszystkim zapewnienie dostępu:

- przekształcenie szkół w rzeczywiste, lokalne centra kształcenia ustawicznego (wpisane w zmieniony paradygmat),
- otwarcie szkół wyższych na tak zwanych „nietradycyjnych studentów”,
- wykorzystanie nowoczesnych technologii w celu ułatwienia dostępu do szkoleń dostosowanych do indywidualnych potrzeb przy równoczesnym zachowaniu wysokich standardów jakości i uznawalności certyfikatów, dyplomów,
- Wsparcie finansowe skierowane do osób (może w formie bonów szkoleniowych, lub pożyczek), ewentualnie powiązane ze zobowiązaniem beneficjentów do określonych działań aktywizujących (aktywne przeciwdziałanie wykluczeniu).

Spotkania maj, czerwiec 2007

Kluczowe kompetencje

Na kolejnym spotkaniu podjęto tematykę kluczowych kompetencji.

Tło dyskusji zostało zarysowane w krótkim opracowaniu autorstwa Jerzego Wiśniewskiego, w którym przedstawiono dorobek OECD, Unii Europejskiej i pilotażowy polski projekt Kreator (patrz ramka poniżej)

Podjęcie tej problematyki zaowocowało dwiema inicjatywami:

- Aplikacją w przetargu ogłoszonym przez Komisję Europejską (Dyrekcję Generalną ds. Edukacji i Kultury) na przeprowadzenie we wszystkich 27 państwach członkowskich Unii badania, w jaki sposób jest wprowadzane do praktyki szkolnej Zalecenie Rady i Parlamentu Europejskiego w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie;
- Zainicjowaniem publicznej debaty na temat określenia kluczowych kompetencji niezbędnych obecnie Polakom.

Projekt badawczy realizowany na zlecenie Komisji Europejskiej

Aplikacja zakończyła się sukcesem i w połowie grudnia została podpisana umowa między CASE a Komisją Europejską na realizację zadań. CASE jest liderem międzynarodowego zespołu w skład, którego wchodzi partnerzy z Anglii (Qualifications and Curriculum Authority), Francji (European Institute for Education and Social Policy), Hiszpanii (Autonomiczny Uniwersytet w Barcelonie) i Węgier (niezależni eksperci). Realizacja projektu jest zaplanowana na 18 miesięcy.

Celem projektu jest zbadanie, jakie działania są podejmowane w państwach członkowskich w celu umożliwienia uczniom zdobycia tzw. międzyprzedmiotowych kluczowych kompetencji. Zalecenie Parlamentu i Komisji Europejskiej mówi o 8 kluczowych kompetencjach. Część z nich związana jest konkretnymi przedmiotami - kompetencje matematyczne, językowe. Inne bardziej ogólny, przekrojowy charakter. W tej drugiej grupie są:

- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Ich „uczenie” odbywa się w trakcie różnych lekcji, w czasie zajęć poza lekcyjnych a także poprzez inne oddziaływania: sposób zarządzania szkołą, partnerstwo, otwartość, kultura pedagogiczna.

Komisja Europejska jest zainteresowana zidentyfikowaniem przykładów najlepszych rozwiązań i trudności, na jakie napotyka wdrażanie Zalecenia.

Końcowy raport wg wstępnych ustaleń będzie obejmował takie zagadnienia, jak:

- działania systemowe – ramy prawne, krajowy program (podstawa programowa);
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli;
- organizacja pracy szkoły;
- ocenianie, ewaluacja.

Raport będzie się odwoływał do konkretnych przykładów ciekawych rozwiązań i wartościowych doświadczeń i będzie zawierał wnioski i rekomendacje do wykorzystania przez Komisję Europejską i decydentów w krajach członkowskich.

Dyskusja w redakcji Polityki

W numerze 47. (27 listopada 2007) tygodnika Polityka ukazał się raport Joanny Podgórskiej „Co trzeba umieć w XXI wieku”, który opierał się przede wszystkim na debacie z udziałem uczestników Seminarium Edukacyjnego: Włodzimierza Paszyńskiego, Anny Radziwiłł, Mirosława Sawickiego i Jerzego Wiśniewskiego.

Raport poprzedziła ankieta internetowa, w której pytano czytelników o najbardziej przydatne w dzisiejszych czasach umiejętności i kompetencje. Ankieta miała za zadanie pobudzić zainteresowanie i sprowokować dyskusję. Dlatego na liście obok znajomości języków obcych, umiejętności prowadzenia samochodu czy też umiejętności zmobilizowania grupy znajomych do wspólnego działania, znalazły się takie „kompetencje”, jak dawanie łapówek (39 procent z około półtora tysiąca uczestników ankiety uznało, że nie potrafią a przydałoby się).

Warto zacytować końcowy fragment raportu:

„Cała nadzieja w tym, że nowa pani minister kompetentniej niż jej poprzednik rozumie pojęcie wychowania i poważną dyskusję na temat edukacji podejmie na nowo. **Jest to być może jedna z najważniejszych debat, jakie nas czekają w najbliższych latach.**”

KOMPETENCJE KLUCZOWE

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku podczas dyskusji o edukacji zaczęło pojawiać się pojęcie **kompetencji**, a później **kompetencji kluczowych**.

Kompetencje najczęściej były definiowane jako suma umiejętności, wiedzy i postaw. Wśród licznych dyskusji (np. ważna debata i komunikat tzw. Okrągłego Stołu Przemysłowców) próbujących ustalić, co obecnie niezbędne jest obywatelowi, aktywnemu uczestnikowi życia gospodarczego, prywatnej osobie do dobrego życia, szczególne znaczenie miał zainicjowany przez OECD projekt DeSeCo, o którym będzie jeszcze mowa w niniejszym tekście.

W Polsce w latach 1995-99 był realizowany projekt **KREATOR**, którego celem było „opracowanie sposobów włączenia kompetencji kluczowych, o których mowa w Podstawach Programowych do nauczania szkolnych przedmiotów”⁴. Te kompetencje to:

⁴ Materiał informacyjny znaleziony w Internecie (google: Kreator)

- Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
- Efektywne współdziałanie w zespole,
- Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- Efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

Zasięg projektu był stosunkowo niewielki i nie doprowadził do szerszej debaty publicznej nad znaczeniem, zakresem i miejscem kluczowych kompetencji i w polskiej edukacji.

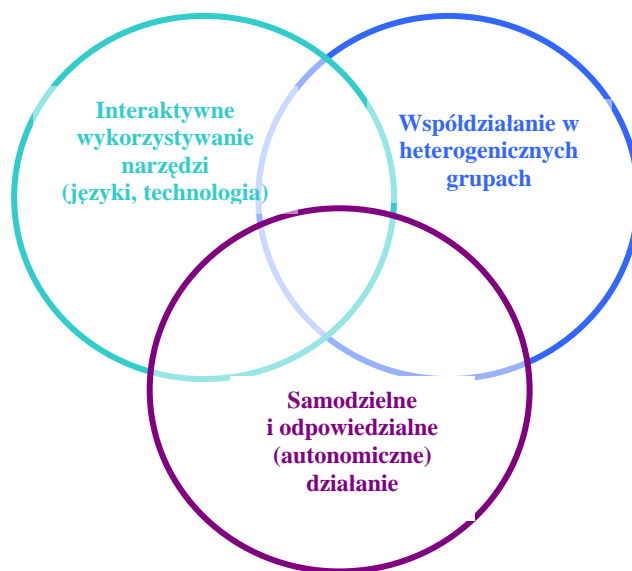
Również wyniki testu PISA (badanie osiągnięć uczniów piętnastoletnich prowadzone w trzyletnich cyklach od 2000 roku) nie uruchomiły debaty nad kształtowaniem skutecznego komunikowania czy rozwiązywania problemów, choć badania pokazały, że polscy 15-latkowie mają w tych dziedzinach większe kłopoty niż ich rówieśnicy w innych krajach OECD.

Projekt DeSeCo

W 1997 roku OECD zainicjowało projekt DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies*), którego celem było stworzenie solidnych podstaw teoretycznych i metodologicznych do zidentyfikowania i zdefiniowania najważniejszych kompetencji niezbędnych w dzisiejszym świecie. Projekt miał również pomóc w stworzeniu narzędzi badawczych pozwalających na mierzenie kompetencji i prowadzenie w tym zakresie międzynarodowych badań porównawczych. Przykładem takiego badania jest PISA.

Obecnie przygotowywane jest podobne badanie dotyczące kompetencji osób dorosłych – PIAAC.

Realizacja projektu przebiegała w kilku etapach. Na początku dokonano przeglądu badań naukowych w tej dziedzinie, precyzyjnie określono pojęcie „kompetencji”, zasięgnięto opinii ekspertów (socjologia, filozofia, antropologia, psychologia, ekonomia, historia, statystyka, edukacja, pomiar/ocena (*assessment specialist*)) oraz praktyków (pracodawców, związkowców, polityków, przedstawicieli organizacji międzynarodowych). Efekty pierwszego etapu prac stały się podstawą dyskusji na międzynarodowym sympozjum. Kolejna faza działania objęła przygotowanie i analizę raportów krajowych (Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja) oraz pogłębioną analizę opinii ekspertów. Drugie międzynarodowe sympozjum po dyskusji przyjęło raport *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* opublikowany w 2003 roku.



Projekt DeSeCo osadził kompetencje w trzech powiązanych ze sobą szerokich kategoriach. Pierwsza z nich obejmuje umiejętność posługiwania się różnymi „narzędziami” potrzebnymi do interakcji ze środowiskiem naturalnym i społecznym. Te narzędzia to z jednej strony

technologia, a z drugiej np. języki obce. Posługiwanie się narzędziami wymaga często przystosowania, adaptacji do specyficznych potrzeb.

Druga kategoria obejmuje umiejętność współdziałania w zróżnicowanych, heterogenicznych grupach, co jest niezbędne w dzisiejszym świecie coraz bardziej intensywnych i złożonych powiązań.

Trzeci obszar, w którym zdefiniowane zostały kompetencje, to umiejętność (postawa) brania odpowiedzialności i zarządzania swoim życiem w kontekście społecznym oraz umiejętność samodzielnego, odpowiedzialnego (autonomicznego) działania.

Kategoria kompetencji	Dlaczego	Jakie kompetencje
Interaktywne wykorzystywanie narzędzi (języki, technologia)	<ul style="list-style-type: none"> - Potrzeba bycia na bieżąco z rozwojem technologii - Potrzeba dostosowywania „narzędzi” do własnych potrzeb - Potrzeba aktywnej wymiany informacji ze światem zewnętrznym 	<ul style="list-style-type: none"> - Używanie języków, symboli, tekstów - Wykorzystywanie wiedzy i informacji, - Wykorzystywanie technologii
Współdziałanie w heterogenicznych grupach	<ul style="list-style-type: none"> - Potrzeba radzenia sobie z różnorodnością pluralistycznego społeczeństwa - Znaczenie empatii - Znaczenie kapitału społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> - Umiejętność budowania i rozwijania dobrych relacji z innymi, - Umiejętność współdziałania i pracy zespołowej, - Radzenie sobie z konfliktami i umiejętność ich rozwiązywania.
Działanie samodzielne i odpowiedzialne, autonomiczne	<ul style="list-style-type: none"> - Świadomość własnej tożsamości i określania celów działania w złożonym świecie, - Korzystanie z praw i branie odpowiedzialności, - Zrozumienie otoczenia, środowiska 	<ul style="list-style-type: none"> - Działanie w szerokim kontekście, szerokiej perspektywie, - Określenia i realizowanie osobistych planów, zamierzeń i projektów, - Obrona praw, interesów, określanie granic i potrzeb

Sercem kompetencji kluczowych w propozycji DeSeCo jest zdolność do refleksji (*reflectivness*), krytycznego ocenienia własnej wiedzy i umiejętności oraz właściwego, zależnie od okoliczności, ich wykorzystania. Refleksja powinna towarzyszyć również działaniu, co umożliwia ocenę efektów, ewentualną zmianę strategii, sposobów realizacji i prowadzi do większej efektywności. W kontekście społecznym takie nastawienie jest warunkiem dochodzenia do samodzielnego, niezależnego opinii i ich formułowania bez ulegania presji społecznej.

Zalecenie Parlamentu i Komisji Europejskiej z grudnia 2006 r.

Komisja Europejska podjęła w 2005 roku działania (projekt Rekomendacji) w celu przyjęcia wspólnych, ramowych kompetencji kluczowych, które stanowiłyby odniesienie dla poszczególnych państw członkowskich w podejmowaniu działań na rzecz realizacji *Strategii Lizbońskiej*, a dokładniej Programu „Edukacja i Szkolenie 2010”. W wyniku tych prac, po konsultacjach z państwami członkowskimi na forum Komitetu Edukacji i Rady Europejskiej oraz podczas debaty w Parlamencie 18 grudnia 2006 r. zostało przyjęte **Zalecenie dotyczące kluczowych kompetencji do uczenia się przez całe życie**.

Zalecenie odwołuje się między innymi do *Zintegrowanych Wytycznych na rzecz Wzrostu i Zatrudnienia na lata 2005-2008*, które Rada Europejska przyjęła w czerwcu 2005 roku. Wytyczne zalecają państwom członkowskim przyjęcie i wprowadzenie w życie programów zmian systemów kształcenia i szkolenia w taki sposób, by wyposażały obywateli w kompetencje, które odpowiadają zmieniającym się potrzebom gospodarki i rynku pracy.

Jako kluczowe uznano te kompetencje, które powinien posiadać każdy obywatel, aby móc w pełni rozwinąć i wykorzystać swoje możliwości w aktywnym życiu społecznym (eliminującym marginalizację) i pracy.

Zalecenie określa osiem kluczowych kompetencji:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym
2. Porozumiewanie się w językach obcych
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w dziedzinie nauk ścisłych i technologii
4. Kompetencje w dziedzinie technik cyfrowych (*digital competence*)
5. Uczenie się dla dalszego uczenia (*learning to learn*)
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie
7. Zmysł przedsiębiorczości i inicjatywy
8. Świadomość kulturowa i ekspresja

Kompetencje zostały zdefiniowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Każda z tych kategorii została w załączniku do *Zalecenia* precyzyjnie opisana.

Zalecenie podkreśla znaczenie takich zagadnień jak: krytyczne myślenie, kreatywność, przejawianie inicjatywy, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami, które są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

2. Podsumowanie

Realizacja - uwagi ogólne

Seminaria odbywały się w początkowej fazie projektu regularnie, raz w miesiącu (czasem nawet częściej, gdy była taka potrzeba np. kiedy przygotowywane były uwagi do Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki). Pod koniec roku zmniejszyła się częstotliwość spotkań. Było to związane z wyborami, zmianą ekipy ministerialnej w MEN i wynikającej z tego niechęci do podejmowanie przez Ministerstwo wiążących decyzji.

Zmniejszona częstotliwość spotkań nie wpłynęła na realizację innych zadań. W tym okresie zostały przygotowane publikacje na stronie internetowej i raport tygodnika Polityka.

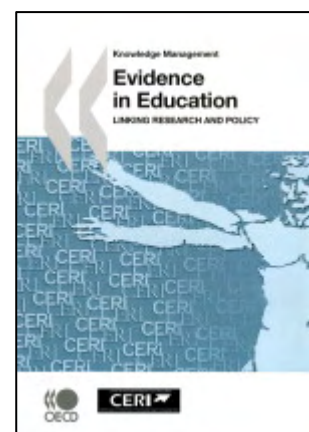
Rezultaty

Bezpośrednio w związku z debatami seminaryjnymi (jako materiały do dyskusji lub wnioski), a także z inspiracji tych spotkań, powstało szereg opracowań. Najważniejszym z nich była publikacja OECD „Evidence in Education”.

Ze znaczącym odzewem spotkał się raport Polityki o kluczowych kompetencjach i opublikowane na stronie internetowej CASE krótkie analizy raportów OECD na temat edukacji.

Lista opracowań przygotowanych w ramach projektu:

1. Promoting Evidence-based Policy in Education: The Case of Poland w „Evidence in Education: Linking Research and Policy”, OECD, CERI Paris 2007
2. Propozycja planu działania - przeglądu badań i rekomendacje do wykorzystania środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki
3. Opinia, uwagi do Szczegółowego Planu realizacji Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”
4. E-referaty:
 - a. „Polska szkoła w międzynarodowym lustrze” - raport OECD Education at a Glance 2007
http://www.case.com.pl/strona--ID-publicacje_eReferaty,publicacja_id-17004340,nlang-19.html
 - b. „Co wie i potrafi 15-letni uczeń” (omówienie i wstępna analiza wyników PISA 2006)
http://www.case.com.pl/strona--ID-publicacje_recent,publicacja_id-17996189,nlang-19.htm
5. Specjalne seminarium nt. „Per-capita funding in school education” z udziałem pani prof. Rosalind Levacic (University of London, World Bank) i polskich ekspertów, prezentacja na:
http://www.case.com.pl/strona--ID-seminaria_inne,seminarium_id-15656491,nlang-19.html



6. Raport „Co trzeba umieć w XXI wieku”, Polityka nr 47, 24 listopada 2007
7. Analiza zasobów baz danych i rekomendacje ich wykorzystania (materiał dra Macieja Jakubowskiego, załącznik 2.)
8. Propozycje kierunków badań dotyczących polskich nauczycieli (załączniki 3.)

Do rezultatów projektu można również zaliczyć wygranie przez międzynarodowy zespół ekspertów, koordynowany przez CASE, przetargu zorganizowanego przez Komisję Europejską (Dyrekcję Generalną ds. Edukacji) na przeprowadzenie badań nad praktycznym wdrażaniem Zalecenia Parlamentu i Rady Europejskiej z 2006 roku dotyczącego kluczowych kompetencji. Badania obejmą wszystkie 27 państw członkowskich Unii Europejskiej i zostaną zrealizowane do połowy 2009 roku.

Ocena

Osiągnięcia

Patrząc na dorobek rocznej pracy Seminarium, można powiedzieć, że główne cele projektu zostały osiągnięte.

- + Jest zespół doświadczonych i kompetentnych osób o uznanym autorytecie, który wypracował pewne rekomendacje dotyczące lepszego wykorzystania badań do prowadzenia polityki edukacyjnej. Dzięki publikacji opracowań w internecie oraz udziałowi w przygotowaniu raportu Polityki, prace seminarium zostały dostrzeżone przez media i środowiska edukacyjne (zaproszenia do udziału w konferencjach).
- + Współpraca z Ministerstwem Edukacji Narodowej dobrze się układa, niezależnie od zmian politycznych. Żywe zainteresowanie udziałem w pracach seminarium zasygnalizowało troje wiceministrów, którzy objęli swoje funkcje po wyborach 2007.
- + Nawiązano lub rozwinięto kontakty międzynarodowe: stała współpraca z Centrum Badań i Innowacji Edukacyjnych OECD, realizacja projektu badawczego na zlecenie Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, współpraca z Bankiem Światowym - analiza danych szczegółowych badania PISA.

Niedostatki

- Nie udało się przygotować spójnego, wieloletniego planu badań.
- Ministerstwo w niewielkim stopniu wykorzystало uwagi zgłoszone do Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”
- Zespół ekspertów w dziedzinie edukacji współpracuje z CASE na zasadzie zaangażowania w poszczególne projekty.

Perspektywy, kontynuacja

Dalsze działania Seminarium mogą obejmować:

- Debaty tematyczne

- Kluczowe kompetencje

Po wymianie poglądów na seminarium, dyskusji w redakcji Polityki i ankiecie towarzyszącej raportowi opublikowanemu w tygodniku, warto włączyć do debaty ekspertów nie związanych bezpośrednio z edukacją: przedsiębiorców, artystów, filozofów itd.

- bon edukacyjny

Przekazanie większych uprawnień samorządom i większa efektywność wydatków na edukację, to założenia programowe rządu i MEN. Te założenia wydają się być niespójne z koncepcją wprowadzenia bonu oświatowego. Warto kontynuować dyskusję rozpoczętą na seminarium z udziałem prof. Rosalind Levačić. Można zaprosić ją do zaprezentowania raportu nt. finansowania opartego na liczbie uczniów.

- kształcenie dorosłych

Ministerstwo Edukacji Narodowej zwróciło się z propozycją opracowania raportu na temat edukacji dorosłych na międzynarodową konferencję Unesco. Jest to okazja, żeby zastosować podobną rozwiązania, jak w przypadku publikacji OECD: dyskusja ekspertów i przygotowanie publikacji. Ministerstwo zaakceptowało już takie podejście. Seminarium zostanie zorganizowane na początku kwietnia.

- Udział w przygotowaniu wieloletniego programu badań – do uzgodnienia z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji, która odpowiada za realizację projektów badawczych dla MEN w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Dziesięciu byłych wiceministrów edukacji ma pomóc Katarzynie Hall opracować ponadpartyjną strategię rozwoju edukacji. Są na to miliony euro z UE

Rada Edukacji Narodowej - tak ma się nieformalnie nazywać grupa doradców przy MEN. Resort trzyma to w tajemnicy. Dziś odbędzie się jej pierwsze spotkanie. Jak się dowiedzieliśmy, minister Katarzyna Hall zaprosiła do Rady dziesięciu byłych wiceministrów edukacji z różnych rządów od 1989 r.

Na tej liście są na pewno: prof. Andrzej Janowski z rządu Tadeusza Mazowieckiego, prof. Tadeusz Pilch z rządu Waldemara Pawlaka i Tadeusz Sławiński z MEN Romana Giertycha.

Dlaczego wiceministrowie, a nie szefowie resortu? Bo - jak się dowiedzieliśmy - chodzi o to, żeby Rada nie kojarzyła się z opcją polityczną. - Zaangażuję się chętnie, o ile będzie to szansa na poważną pracę - mówi prof. Janowski z Uniwersytetu Warszawskiego. - Edukacji potrzebna jest długofalowa strategia. Taka, którą każdy kolejny minister będzie kontynuował, niezależnie od opcji politycznej. Teraz, niestety, mamy co chwilę tylko polityczne przepychanki. Ale czy ktoś zadał sobie pytanie, co chcemy w edukacji osiągnąć. Jaki stan wykształcenia chcemy mieć w tym kraju?

MEN zaprasza wiceministrów również dlatego, żeby uniknąć ewentualnych wzajemnych niechęci politycznych. - Na pewno nie usiadłbym do takiej dyskusji z Romanem Giertychem i jego zastępcą Mirosławem Orzechowskim. Ale na obecność Mirosława Handkego [szef MEN w rządzie AWS-UW] bym się nie obrażał, choć w przeszłości nie chciał przyjmować ode mnie rad - mówi prof. Janowski.

- Byli na stanowiskach ministra edukacji ludzie, których obecność w dyskusji byłaby dla mnie dolegliwością intelektualną - dodaje prof. Tadeusz Pilch. Jemu zależy, żeby nowa Rada przygotowała program wydobywania z zapaści edukacji przedszkolnej. - Zlikwidowaliśmy za dużo przedszkoli, jesteśmy w tej kwestii prawie na ostatnim miejscu w Europie, to wstyd - mówi.

MEN ma do wydania miliard euro z Europejskiego Funduszu Społecznego na "Wysoką jakość systemu oświaty". Z tych pieniędzy sfinansuje m.in. strategię rozwoju edukacji, nad którą ma pracować Rada.

Aleksandra Pezda, 8 lutego 2008

Wśród 9 (a nie jak podaje Gazeta dziesięciu) zaproszonych ministrów jest sześcioro uczestników seminarium CASE.

Uczestnicy:

1. Michał **Boni** minister pracy 1991 – 1993
2. Irena **Dzierzgowska** wiceminister edukacji 1997 – 2000
3. Ewa **Freyberg** wiceminister edukacji 2003 – 2004
4. Janusz **Grzelak** wiceminister edukacji 1989 – 1991
5. Andrzej **Janowski** wiceminister edukacji 1989 – 1992
6. Jerzy **Kwieciński** wiceminister rozwoju regionalnego 2005 --
7. Włodzimierz **Paszyński** wiceminister edukacji 2001 – 2002
8. Tadeusz **Pilch** wiceminister edukacji 1993 – 1995
9. Anna **Radziwiłł** wiceminister edukacji 1989 – 91, 2004 – 05
10. Henryk **Samsonowicz** minister edukacji 1989 – 1990
11. Mirosław **Sawicki** minister edukacji 2004 – 2005
12. Stanisław **Sławiński** wiceminister edukacji 2005 – 2007
13. Sylwia **Sysko-Romańczuk** wiceminister edukacji 2006 – 2007
14. Krystyna **Szumilas** wiceminister edukacji 2007 --
15. Edmund **Wittbrodt** minister edukacji 2000 – 2001

16. Ewa **Balcerowicz** Prezes, CASE
17. Jerzy **Wiśniewski** koordynator projektu
18. Maciej **Jakubowski** ekspert CASE
19. Izabela **Marcinkiewicz** ekspert CASE
20. Magdalena **Rokicka** ekspert CASE

21. Maria **Branecka** dyrektor Dep. Funduszy Strukturalnych MEN
22. Maria **Kotowska** ekspert
23. Agnieszka **Kruszyńska** doradca min. S. Sysko-Romańczuk
24. Mirosław **Marczewski** Dyr. Gen. Fundacji Rozwoju Syst. Edukacji
25. Agnieszka **Pfeiffer** Centralna Komisja Egzaminacyjna
26. Anna **Smoczyńska** koordynator Eurydice, FRSE

Załącznik 1.

Warszawa, 11 kwietnia, 2007

Uwagi do dokumentu

SZCZEGÓŁOWY OPIS PRIORYTETÓW PROGRAMU OPERACYJNEGO KAPITAŁ LUDZKI

Zaproszeni przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego do skomentowania propozycji działań przedstawionych w Szczegółowym Opisie Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, uczestnicy Seminarium CASE na temat polityki edukacyjnej, przedstawiają uwagi do tego dokumentu.

Uwagi dotyczą przede wszystkim Priorytetów III, IV i IX.

Zostały one sformułowane w trakcie seminaryjnej dyskusji i, siłą rzeczy, nie w pełni odzwierciedlają opinie poszczególnych uczestników.

Punktem wyjścia do dyskusji było zgodne przekonanie, że środki Europejskiego Funduszu Społecznego dostępne w latach 2007-13, dają wyjątkową szansę rozwoju edukacji w Polsce, a szczególnie przeciwdziałanie wykluczeniu.

1. Uwagi ogólne

1.1. Oświata

Działania dotyczące oświaty powinny służyć przede wszystkim przeciwdziałaniu wykluczeniu. Szczególnie dotyczy to młodych ludzi, którzy coraz liczniej uczestniczą w kształceniu na poziomie średnim. Muszą być jak najlepiej do tego przygotowani na wcześniejszych etapach edukacji, począwszy od wieku przedszkolnego. Na tym etapie konieczne jest zapewnienie (przez zastosowanie różnych form instytucjonalnych) edukacji wszystkim dzieciom i skoordynowanie tych działań z działaniami na rzecz spójności społecznej. Ważnym zadaniem szkół ponadgimnazjalnych powinno być przeciwdziałanie odpadowi, zadbanie przez odpowiedni dobór metod (a nie obniżenie wymagań), aby uczniowie kończyli szkoły i zdobywali przydatne i uznawane faktycznie (a nie tylko formalnie) na rynku pracy kwalifikacje. Powinni też być przygotowani do uczenia się przez całe życie i aktywnego uczestniczenia w demokratycznym społeczeństwie (umiejętność znajdowania kompromisów, postawa obywatelska, przedsiębiorczość, zdrowy tryb życia i poszanowania środowiska).

Szkoły powinny też stworzyć warunki rozwoju dla uczniów wybitnie zdolnych.

Najbardziej skutecznym sposobem wprowadzenia takich zmian są realizowane przez samorządy projekty rozwojowe szkół. Nie wydaje się właściwe powierzenie organizacji konkursów na projekty rozwojowe kuratorom. W znaczący sposób ogranicza to rolę samorządów w prowadzeniu regionalnej i lokalnej polityki edukacyjnej i skoordynowanie jej z działaniami na rzecz promocji zatrudnienia i integracji społecznej. Z tych powodów wszystkie działania realizowane przez szkoły i placówki powinny znaleźć się w Priorytecie IX. Dodatkowo powinny być skorelowane z Działaniem 1.3 (OHP), które, z tego

powodu, mogłoby być realizowane przez wojewódzkie komendy OHP w ramach Priorytetu IX.

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że samorządy angażują się w projekty rozwojowe zapewniając ich skuteczną realizację. Potrzebne są jednak działania zachęcające i wspierające mniej aktywne samorządy. Dobrym rozwiązaniem może być rozpisanie konkursu (z wysokimi nagrodami) na sporządzenie poradników na temat

- „Jak z maksymalnym pożytkiem dla naszych dzieci tworzyć i realizować lokalną politykę edukacyjną na szczeblu gminy i powiatu?”
- „Jak tworzyć i realizować regionalną politykę uczenia się przez całe życie?”

Również celowe może być opracowanie przez wybrane w drodze konkursu organizacje pozarządowe modelowych programów działań wyrównujących braki w obrębie umiejętności i kompetencji, które nie są promowane przez szkołę, a więc umiejętność konstruktywnego porozumiewania się (dyskutowania, dochodzenia do kompromisu, wspólnego podejmowania decyzji) oraz współdziałania (kierowania ludźmi, współpracy w zespole, itp.).

Projekty rozwojowe szkół powinny obejmować:

Kadra

- doskonalenie nauczycieli, wyposażenie ich w odpowiednie umiejętności (odpowiednio dopasowane do potrzeb i zmieniających się realiów)
- wprowadzenie systemu wsparcia i zachęt dla nauczycieli w postaci np. staży zagranicznych, wizyt studyjnych, szkoleń
- powierzenie dodatkowych zadań nauczycielom, zwłaszcza wychowawcom, związanych z przeciwdziałaniem marginalizacji poprzez np. zagospodarowywanie wolnego czasu młodzieży, oferowanie zajęć pozalekcyjnych, wyrównawczych
- promocja twórczych postaw, innowacyjnych poszukiwań, zaangażowania nauczycieli w realizowane we współdziałaniu z instytucjami naukowo-badawczymi projekty badawcze
- wsparcie tworzenia i wprowadzania innowacyjnych programów nauczania

Organizacja:

- doskonalenie sposobu zarządzania szkołami poprzez określenie celów, wskaźników, finansowania – zadaniowe, z wykorzystaniem środków pochodzących z funduszy strukturalnych przy poszanowaniu zasad dodatkowości,
- zindywidualizowane podejście (*personalized education*), wspierane, tam gdzie to ma uzasadnienie, nowoczesną technologią informatyczną (np. wyposażenie uczniów i nauczycieli w indywidualne komputery przenośne),
- odpowiednie wyposażenie szkół
- zmniejszenie liczebności klas
- rozwinięcie zajęć pozalekcyjnych
- współpraca z organizacjami pozarządowymi
- przekształcenie szkół w rzeczywiste lokalne centra kształcenia ustawicznego, jako element samorządowych strategii upowszechniania kształcenia dorosłych

- promowanie zdobywania dodatkowych kwalifikacji w tym międzynarodowych certyfikatów (np. *European Computer Driving License*)

Uczniowie:

- wczesne diagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych
- pomoc uczniom w formie „bezpłatnych korepetycji”
- system stypendiów

Problemem jest „nieciągłość” pomocy stypendialnej - niepewności przyznania stypendium przy przejściach na kolejne etapy kształcenia. Warto rozważyć zlikwidowanie (złagodzenie) tego problemu przez mechanizmy gwarantujące ciągłość i spójność działań zawartych w programach wspierających edukację młodzieży: na przykład zapewnienie stypendium przez cały okres kształcenia.

1.2 Szkolnictwo wyższe

Wyrównanie szans oznacza przede wszystkim dbanie o jakość, zwłaszcza podnoszenie jakości słabszych uczelni. Nie będzie to możliwe bez dodatkowych nakładów finansowych.

Dodatkowe środki pochodzące z EFS można by wykorzystać w celu zwiększenia efektywności systemu pomocy materialnej dla studentów tak, aby wielkość kredytów czy stypendiów była zbliżona do rzeczywistych kosztów studiowania (czesne, pomoce, koszty utrzymania). Dałoby to możliwość stopniowego wprowadzania powszechnej, częściowej odpłatności za studia. Obecny system, w którym uprzywilejowani są studium na studiach dziennych państwowych uczelni, a stypendia nie są związane z rzeczywistymi kosztami studiów, jest wysoce niesprawiedliwy i nieefektywny ekonomicznie.

Ponadto, powinna być rozwinięta i wypromowana oferta wyższych studiów zawodowych, a także kursów pomaturalnych bardzo ściśle związana z rynkiem pracy gospodarki opartej na wiedzy.

W związku z coraz powszechniejszym dostępem do internetu i rosnącym wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych wsparcie powinno być udzielone nowym formom „kształcenia na odległość”, co wymaga dużych nakładów na przygotowanie odpowiednich materiałów, oprogramowania itp. Należy wykorzystać doświadczenia innych państw, szczególnie brytyjskiego *Open University* i różnych programów realizowanych w państwach skandynawskich. Niezbędne przy tym jest zapewnienie odpowiedniej jakości tak specyficznych usług edukacyjnych poprzez wprowadzenie pod nadzorem Państwowej Komisji Akredytacyjnej właściwych standardów i procedur kontroli jakości „kształcenia na odległość”. Wyznacznikiem jakości szkoleń powinny być kwalifikacje i kompetencje zdobyte przez absolwentów.

W obecnym kształcie *Szczegółowego Opisu...* samorzady nie mają żadnego wpływu na wykorzystanie środków EFS na rozwój szkolnictwa wyższego.

1.3. Uczenie się dorosłych

Wyrównywanie szans i przeciwdziałanie wykluczeniu (szczególna rola kształcenia ustawicznego) to przede wszystkim zapewnienie dostępu do edukacji. Służy temu:

- przekształcenie szkół w rzeczywiste lokalne centra kształcenia ustawicznego, jako element samorządowych strategii upowszechniania kształcenia dorosłych
- otwarcie szkół wyższych na tak zwanych „nietradycyjnych studentów”

- wykorzystanie nowoczesnych technologii w celu ułatwienia dostępu do szkoleń dostosowanych do indywidualnych potrzeb przy równoczesnym zachowaniu wysokich standardów jakości i uznawalności certyfikatów, dyplomów.
- wsparcie finansowe skierowane do osób (może w formie bonów szkoleniowych, lub pożyczek), ewentualnie powiązane ze zobowiązaniem beneficjentów do określonych działań aktywizujących (aktywne przeciwdziałanie wykluczeniu).

2. Inne uwagi

Alokacja

Podział środków finansowych między działania i priorytety – nie wiadomo, jakie kryteria i algorytmy decydowały o proponowanym podziale środków finansowych. Niektóre proporcje alokacji na różne działania mogą budzić wątpliwości. (np. telefoniczny doradca zawodowy lub podniesienie świadomości naukowców znaczenia B+R).

Dodatkowo, w opisie projektów niepokoi znaczny udział środków na działania typu administracyjnego skierowanego do wewnątrz instytucji.

Koordinacja

Z uwagi na to, że działania o zbliżonym charakterze zapisane są w różnych priorytetach, konieczna staje się ich bardzo dobra koordynacja, tak aby poszczególne rozwiązania nie dublowały się, a uzupełniały. Rozproszenie może również niekorzystnie wpływać na stosowanie podejścia przekrojowego, i może skutkować wycinkowym rozwiązywaniem problemów.

W szczególności dotyczy to:

- Badań związanych z edukacją i ich wykorzystywania dla polityki edukacyjnej – pomocne może być przygotowanie wieloletniego planu badań⁵
- Kwalifikacji – nie zbuduje się krajowego systemu kwalifikacji (Działanie 3.3) bez ścisłego, funkcjonalnego powiązania różnych jego elementów: ramy kwalifikacji, egzaminy, walidacja i uznawanie efektów kształcenia pozaformalnego, programy nauczania.
- Kształcenia na odległość – wspólnym mianownikiem projektów realizowanych w ramach różnych priorytetów powinno być zapewnienie zdobycia konkretnych kwalifikacji (akredytacja, certyfikaty itd.)
- Doradztwa i poradnictwa zawodowego – w służbach zatrudnienia, szkołach, pomoc społeczna, działania centralne i regionalne.

⁵ Szczegółowa propozycja została przedstawiona w piśmie CASE do Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 14 marca br. (przesłanym również do wiadomości Ministerstwa Rozwoju Regionalnego)

Załącznik 2.

Maciej Jakubowski
Wydział Nauk Ekonomicznych UW
CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych
Email: mjakubowski@uw.edu.pl

Kłeska urodzaju, czyli o niemocy badaczy i marnotrawieniu wysiłku instytucji publicznych

Niestety, kolejny raz tekst o badaniach oświatowych w Polsce trzeba rozpocząć przywołaniem opinii Stephena Barro z raportu dla MEN z 2000 roku:

„Z pełnym przekonaniem mogę powiedzieć, że gdyby w Stanach Zjednoczonych istniały podobne zasoby, to na ich podstawie powstałyby rozliczne badania strategii na poziomie federalnym i stanowym, nie mówiąc o stałym napływie nowych rozpraw doktorskich. Wypada postawić pytanie: czy polscy decydenci edukacyjni i naukowcy wykorzystują możliwości wynikające z posiadania takich zasobów?”

Niezbyt cieszę się, że to najczęściej cytowana przeze mnie wypowiedź amerykańskiego ekonomisty, ale dobitnie pokazuje ona dysproporcje między wysiłkiem i wydatkami poświęconymi na gromadzenie danych oświatowych a ich późniejszym wykorzystaniem. O ile bazy danych mamy bogate, liczne i z dużym potencjałem badawczym, to z różnych względów badań oświatowych powstających w oparciu o nie jest niewiele i w większości prezentują one niski stopień zaawansowania metodologicznego. Pytanie, dlaczego tak się dzieje, postawiono już wielokrotnie, jednak wciąż niewiele się zmieniło. Projekty związane ze środkami unijnymi dają nadzieję na poprawę sytuacji, jednak ich efekty są w stosunku do potencjału wciąż zbyt małe.

Dlaczego marnotrawimy gromadzone zasoby nie potrafiąc ich wykorzystać na rzecz lepszego monitorowania i ewaluacji systemu edukacji? Czemu badania i bazy gromadzone w CKE zaowocowały jak dotąd jedynie kilkunastoma raportami? Czemu polskie badania PISA kończą się publikacją raportu jego realizatorów i brak jest szerokiej dyskusji popartej niezależnymi badaniami kilku ośrodków? O ile w przypadku danych posiadanych przez instytucje publiczne barierą stanowi często obawa o wypuszczenie częściowo poufnych danych z rąk oraz brak jakiegokolwiek dokumentacji i wsparcia merytoryczno-technicznego, to już w przypadku PISA polskie dane można ściągnąć w kilkanaście sekund z Internetu i analizować wspierając się świetną dokumentacją. Jest to więc problem złożony, związany zarówno z funkcjonowaniem administracji publicznej, jak i niewydolnością badawczą uniwersytetów oraz niewielką aktywnością na tym polu niezależnych organizacji badawczych. Niniejszy tekst podejmuje próbę wskazania najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy, a także przedstawia działania w ramach PO KL koordynowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i kilka innych pomysłów, które mają przyczynić się do wzrostu liczby wysokiej jakości badań. Te projekty to jednak kropla w morzu potrzeb i bez systemowych działań nie zmienią naszej smutnej rzeczywistości badawczej.

Zacznijmy od tego, że dane oświatowe gromadzone są rzeczywiście na znaczną skalę. Egzamininy zewnętrzne tworzą bazy, w których znajduje się już kilka milionów wyników pomiarów wiedzy i umiejętności uczniów z całej Polski na wszystkich poziomach kształcenia

powszechnego. Dla trzech kohort połączone są już indywidualne wyniki uczniów ze sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu i matury, dzięki działaniom grupy pracującej nad EWD. Do tego dochodzą badania zlecone przez CKE, jak np. badanie zrealizowane przez PENTOR na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie uczniów gimnazjów, czy badanie trzecioklasistów, które zaowocowały serią raportów, lecz przy obecnym podejściu nie wróżę im dalszej kariery akademickiej. GUS od lat gromadzi dane oświatowe, zrealizował także kilka dodatkowych badań edukacyjnych, m.in. na ogromnej próbie towarzyszącej Badaniu Budżetów Gospodarstw Domowych. W MEN wciąż zapewne bezużytecznie zalegają dane EWIKAN, o których brak głębszego wykorzystania tak pomstował Stephen Barro, a obecnie dane SIO, które mimo pokładanych w nich nadziei nie przyniosły na razie korzyści w postaci wzrostu wiedzy na temat organizacji oświaty w Polsce, nie mówiąc o jakości, efektywności, odniesieniu do rynku pracy itp. Do tego dochodzą dane PISA, już z trzech realizacji tego badania, a od dziś także dane PIRLS, które miejmy nadzieję, że w przyszłości będą znacznie szerzej wykorzystywane....

To chyba wystarczy, a nie wspominałem o badaniach w OKE, czy też realizowanych z grantów na uczelniach. Niewielką mam o nich wiedzę, ale wciąż napotykam na raporty z tego rodzaju badań, często prezentowanych zagranicą przez akademików dla akademików, a więc najczęściej bezużyteczne z punktu widzenia polityki edukacyjnej. Oczywiście, wszystkie wymienione tu badania i powstałe w nich bazy danych były podsumowywane przez raporty, często dobrej jakości i inspirujące. Jednak najczęściej na tym kończy się ich żywot, mało kto do nich wraca, chyba że potrzebny mu akurat cytat potwierdzający preferowany pogląd. Brak tu prawdziwej dyskusji na argumenty z badań empirycznych, brak odwołań do bieżącej polityki edukacyjnej, nie ma metodologicznych wojen, które tak poprawiły metody badań w USA w stosunku do czasów Raportu Colemana. W Polsce prowadzona jest co najwyżej bezsensowna wojna między badaczami jakościowymi a ilościowymi, których prace dla rozsądnych ludzi po prostu się dopełniają, lecz w walczących o monopol badawczy grupach mało kto chce uznać taki pogląd.

Koniec polskiego narzekania, które mam nadzieję pobudzi do dyskusji i działań mających ten stan rzeczy zmienić. Przejdźmy do części o pozytywniejszym nastawieniu. Jakie są tego stanu przyczyny i co można zmienić? Wskazałbym cztery najważniejsze przyczyny. Po pierwsze, brak chęci czy też przesadzona obawa ze strony administracji publicznej wobec swobodnego udostępniania danych zainteresowanym osobom. Po drugie, dotychczasowy brak dalekowzrocznego projektowania budżetów na badania przewidującego znaczne środki na ich wykorzystanie, a nie tylko realizację. Po trzecie, brak motywacji dla środowiska akademickiego do konkurowania wysokimi jakości badaniami i realizacji prac odpowiadających na bieżące kwestie polityki edukacyjnej. Po czwarte, brak listy pytań badawczych związanych z bieżącymi problemami polityki edukacyjnej, na które przede wszystkim powinniśmy szukać odpowiedzi.

Omówmy po kolei te kwestie.

Niechęć administracji do „wypuszczania z rąk” posiadanej informacji jest jej cechą immanentną i poniekąd racjonalną, którą można zmienić jedynie przez mądrą legislację regulującą zasady udostępniania i prawa publiczności. Czy w Polsce coś takiego istnieje? Dobrym przykładem są wyniki egzaminów OKE/CKE. Z jednej strony istnieje uzasadniona obawa przed udostępnianiem danych ze względu na ich poufność lub nie do końca przewidywalny wpływ na system. Po kilku latach funkcjonowania przełamano lody i publicznie dostępne są średnie wyniki egzaminów w szkołach. Całe szczęście nie w postaci gotowych rankingów, choć ich tworzenie nie nastęrcza problemu. Dla badań w większości przypadków potrzebne są jednak dane indywidualne i tutaj brak zasady udostępniania powoduje, że uzyskanie danych jest swego rodzaju loterią. Jedni je dostają, inni nie, a system

tak naprawdę traci, bo ogranicza liczbę darmowych badań, których sam jest głównym beneficjentem. Przez to CKE lub OKE same muszą zarządzać kosztownymi projektami badawczymi. Rozwiązanie jest jedno: przygotować zbiory zanimizowanych danych, które nie stanowią zagrożenia dla osób i instytucji, a następnie ustalić jasne zasady ich udostępniania, a najlepiej opublikować wraz z odpowiednią dokumentacją. Za chwilę kilka słów o projekcie, którego celem jest opracowanie tego typu baz. Nie zastąpi on jednak decyzji na wyższym szczeblu określającej zasady udostępniania wyników egzaminów zewnętrznych, także na cele badawcze.

Wyniki egzaminów są dość ubogie jeśli chodzi o dane kontekstowe. Poza płcią, dysleksją oraz datą urodzenia nic nie wiemy o cechach ucznia lub jego rodziny. Nie mamy też automatycznej informacji o szkole. Jednak dane te można by połączyć z innymi badaniami, np. GUS, a z pewnością z danymi SIO. W przypadku GUS po wstępnych rozmowach mogę stwierdzić jedynie tyle, że „połączyć się nie da, choć teoretycznie się da”, czyli że można tylko trzeba bardzo chcieć. Zastanianie się tajemnicą statystyczną jest tu dla mnie pozorem, choć przyznam że ekspertyz prawnych nie robiłem. Bez odgórnych decyzji nic tu się zapewne pozytywnego nie wydarzy, ale muszą one wychodzić z założenia, że jak wydało się już tak znaczne kwoty na zebranie danych to warto je łączyć i wykorzystać do badań. Czy warto? Proszę sobie wyobrazić jakie dane uzyskalibyśmy dołączając do badania BAEL (kwartalne badanie aktywności zawodowej GUS na ok. 10 tys. próbie), czy budżetów gospodarstw domowych (30 tys. każdego roku) wyniki egzaminów zewnętrznych dla kohort, które zostały nimi już objęte. Bez dodatkowych kosztownych badań moglibyśmy określić ścieżki edukacyjne i ich uwarunkowania. Relację między kształceniem a sytuacją zawodowo-ekonomiczną rodziny. Moglibyśmy wreszcie odnieść wyniki egzaminów do sytuacji absolwentów na rynku pracy. Czyż nie o tym mówią wszelkie dokumenty unijne dotyczące edukacji? To rynek pracy jest ostatecznym kryterium efektywności systemu edukacji. Bez połączenia wyników egzaminów zewnętrznych z badaniami typu BAEL nigdy nie będziemy w stanie powiedzieć czy umiejętności zdobyte w szkole są tak naprawdę przydatne w karierze zawodowej lub też czy to co mierzymy (i definiujemy w wymaganiach jako przydatne) ma rzeczywiście wpływ na powodzenie zawodowe. A bez tego rodzaju wiedzy każda reforma edukacji będzie opierać się na subiektywnych poglądach grupy osób, a nie na rzeczywistych przesłankach. Chcemy wiedzieć czego uczyć żeby szkoły nie produkowały kolejnych bezrobotnych? Możemy albo zrobić duże, długofalowe badanie, albo też połączyć dane oświatowe z istniejącymi badaniami rynku pracy. Nie ma chyba wątpliwości co jest mniej kosztowne, a więc bardziej racjonalne z punktu widzenia państwa jako całości. Pozostaje kwestia czy decydenci i urzędnicy chcieliby taką możliwość wykorzystać. A wystarczy pytać respondentów o PESEL, zachować go w rekordzie przy każdym badanym i przy zachowaniu pełnej poufności wykorzystać przy łączeniu danych przez kilka zaufanych osób. Prawda, że proste? Jednak na razie podobno niemożliwe...

Brak środków na pogłębione analizy jest najlepiej widoczny w takich projektach jak PISA w Polsce. Ciekawy raport, spory szum medialny i cisza przez 3 lata. Nawet w tak niewielkim kraju jak Austria pojawiają się prace ponownie analizujące oficjalne raporty, pogłębione analizy wybranych kwestii i dyskusje nad metodologią samego badania. W Niemczech fala badań po ostatniej PISA zdumiała chyba nawet realizatorów z OECD, bo liczne badania angielskie nikogo nie dziwią – to już ich niezwykle przydatna świecka tradycja. A w Polsce? Ile takich prac powstało? Ile by mogło powstać prac magisterskich gdyby ufundowano nagrody i sfinansowano 2-3 kursy dla studentów. Relacja kosztu do efektów jest tu naprawdę przekonująca do podjęcia takich działań.

Badania CKE także kończą się wg mnie zbyt wcześnie. Oficjalne raporty kończące badanie powinny podsumowywać jego metodologię i ułatwiać dalsze wykorzystanie. Tymczasem np.

raport z badania PENTOR powstał i jako współautor mogę nikogo nie urażając twierdzić, że to raczej szkic i zbiór hipotez niż pogłębiona analiza. Baza jest gdzieś w CKE i jak ktoś wie kogo poprosić to ją zapewne dostanie. Może powstanie kilka prac magisterskich, może nawet jakiś doktorat? Jednak prac mogłoby powstać dużo dużo więcej, a sama baza oferuje unikalne możliwości poznawcze, choćby dlatego, że zawiera pomiar na egzaminie, wyniki testu IQ a do tego kwestionariusz ucznia, rodzica, nauczyciela i dyrektora - nie mniej bogate niż te w PISA. Czego można chcieć więcej. Czy setki doktorantów i tysiące przyszłych magistrów szukających danych do swoich prac nie mogłyby z tego badania skorzystać. Mogłyby, ale trzeba stworzyć dokumentację, uzupełnić bazę choćby o wagi, których zapomniało się policzyć realizatorom, a które dają podstawę do wnioskowania o całej populacji, jak i o skale potworzone przez ekspertów, które niestety pozostały w ich komputerach. Do tego potrzeba przede wszystkim świadomości, że bez takich działań poniesione już nakłady zwrócą się w stopniu zbyt małym w stosunku do tego co potencjalnie można by z nich „wycisnąć”.

Teraz kwestia dla mnie najmniej wygodna, bo dotycząca własnego podwórka. Środowisko akademickie interesuje się oświatą stosunkowo biernie, korzystając z gotowych opracowań lub też przygotowując nowe opracowania na zlecenie CKE lub MEN. Znowu dobrym przykładem jest PISA. Realizacja spełnia wysokie międzynarodowe standardy a końcowe raporty są co roku coraz bogatsze (proszę pamiętać, że piszę to nie znając prac prezentowanych 10 grudnia). Czy dowiedzieliśmy się jednak dlaczego w 2000 roku byliśmy tak nisko i nagle wskoczyliśmy na pozycję średniaków? Czy był to efekt wprowadzenia gimnazjów, a jeśli tak to z czym jest on związany? Czy może zmiana w położeniu na skali wynika z nieco innego pomiaru i ma charakter pozorny? Czy dowiedzieliśmy się co różni nas od krajów o podobnych systemach kształcenia? Ile powstało analiz porównawczych wychodzących poza oficjalne raporty? Na ile podobnych pytań brak odpowiedzi w oficjalnych raportach a chętnie byśmy je poznali? Osobiście wydaje mi się, że takich pozostawionych bez odpowiedzi, ale może właściwie nie zadanych pytań jest wiele... Dane PISA są ogólnie dostępne i takie możliwości tworzą, powstaje więc pytanie dlaczego akademicy ich nie wykorzystują?

Brak dynamiki w badaniach akademickich wynika po części z problemów z udostępnianiem danych. Potencjalni chętni zniechęceni są utrudnieniami a grupa osób mających dostęp do danych jest niezbyt liczna i działa w warunkach braku rzeczywistej konkurencji. Ważniejsze jest „dojście” niż wysoka pozycja akademicka, która przy zdrowej konkurencji gwarantowana jest jedynie dzięki wartościowym badaniom i ciągłej aktywności. Osobiście przeglądając badania sprawdzam zawsze bibliografię, która w przypadku prac dotyczących oświaty w Polsce rzadko kiedy zawiera pozycje aktualne i angielskojęzyczne. Świadczy to o pozycji naszych badaczy w nauce, która nie zna granic, a której obecnym językiem jest angielski. Pokazuje to, że wymiana wiedzy dotyczy własnego podwórka, a niestety nie jest to choćby podwórko holenderskie czy niemieckie. Zresztą te dwa kraje pokazały jak ożywić prace badawcze. Większość ciekawych opracowań dotyczących edukacji w Niemczech powstałe po „szoku” spowodowanym niskimi wynikami PISA są angielskojęzyczne. Dzięki temu poddane są krytyce nieograniczonej liczby naukowców posługujących się angielskim, w tym prawdziwych międzynarodowych autorytetów. W Holandii już w latach 70-tych zaczęto publikować głównie po angielsku, co zapoczątkowało przełom i dało podstawę dla dzisiejszej pozycji tego małego kraju na rynku akademickim, porównywalnej w Europie tylko z Wielką Brytanią. Oczywiście te krytyczne słowa dotyczą całości nauk społecznych i nauki w Polsce w ogóle – stoi ona na znacznie niższym poziomie niż w wielu innych krajach rozwiniętych, jednak nie miejsce tu na rozważania o jej kondycji. Powstaje pytanie jak zwiększyć aktywność środowisk akademickich w badaniach oświatowych i omawiając ostatni „problem”

postaram się poddać kilka pomysłów, które rozwiązując wszystkie trzy wymienione problemy mogłyby się ku temu przyczynić.

Kwestia zasadnicza: żeby szukać odpowiedzi trzeba poznać pytania. Nie ma w Polsce forum publicznego, które by takie pytania stawiało. Tego rodzaju impulsy nie wyszły z Ministerstwa, a prace podsumowujące problemy oświaty, np. premiera Marcinkiewicza czy Romana Dolaty, nie były poddane szerokiej dyskusji. Z pewnością jest to spowodowane brakiem stabilnych, konkurujących ze sobą think-tank'ów w edukacji, takich jakie w ekonomii stanowią CASE czy IBnGR. Stosunkowo krótka aktywność ISP miała raczej charakter monopolu, a nie zdrowej konkurencji i nie mogła przez to stanowić początku szerszej dyskusji. Zapoczątkowane wspólnie z IFiS PAN seminarium badawcze też sytuacji diametralnie nie zmieni, bo ma charakter lokalny. Jak zapoczątkować dyskusję otwartą na rozmaite poglądy, ale i prowadzącą do stworzenia listy ważnych pytań badawczych? Nie jest to pytanie, na które mógłbym sam odpowiedzieć – brak mi do tego kompetencji i doświadczenia. To jest raczej pytanie do Państwa.

Założmy jednak że taka lista problemów istnieje, a jeśli nie, to że badać chcemy kwestie wskazane w krajach o podobnych problemach w edukacji, ale większym doświadczeniu. Pierwszym krokiem musi być stworzenie systemu udostępniania i wręcz popularyzowania baz danych oświatowych. Takie działania przewidzieliśmy w projekcie prowadzonym w CKE. Ma on na celu doprowadzenie do opublikowania istniejących baz w przyjaznej postaci i określeniu jakie inne bazy można do nich dołączyć i jak to czynić. Miejmy nadzieję, że dzięki wsparciu CKE oraz funduszom unijnym powstanie strona WWW, na której zainteresowani uzyskają dane, dokumentację, wsparcie merytoryczne, a także będą mogli czerpać z pełnej listy badań już zrealizowanych. Mam nadzieję, że ta strona poszerzy się z czasem o podobne badania rynku pracy tworząc bazę do badań podobną do istniejących w Anglii czy USA.

Kolejnym krokiem, także przewidzianym w projekcie CKE, jest system stypendiów i grantów na badania o określonej tematyce. Tutaj lista pytań badawczych będzie niezbędna, a jestem pewien, że nawet niewielkie granty dla badaczy i nagrody dla studentów połączone z dostępnością danych zaskoczą nas swoją skutecznością pod względem liczby nowych badań. Stykam się na uczelni z desperackim poszukiwaniem danych do badań na co dzień, więc myślę, że nie przesadzam.

Założeniem projektu CKE jest opracowanie baz i dokumentacji także po angielsku. Musimy zachęcić do analizy polskich danych badaczy z innych krajów. Takie otwarcie, o ile się uda, będzie miało bardzo pozytywny wpływ na jakość badań prowadzonych w Polsce. Swojego czasu Niemcy ufundowali stypendia badawcze dla osób z innych krajów, ściśle określając ich tematykę. Dzięki temu obecnie badacze niemieccy prezentując prace o własnym kraju mogą liczyć podczas konferencji naukowych na liczne komentarze autorytetów z USA, którzy w ramach urlopu uniwersyteckiego spędzili rok u naszych zachodnich sąsiadów. Amerykanie publikują też prace o oświacie w Niemczech. Zapytam retorycznie, ile to obecnie kosztuje rząd niemiecki? Stypendia dla badaczy zagranicznych wymagają nieco większych nakładów i wsparcia z samej góry, więc projekt taki wciąż czeka na realizację. Jednak wymiana akademicka w ramach UE może tu dużo zmienić. Jest jeden warunek – musimy udostępniać nasze informacje po angielsku.

W ramach prac w CKE mamy nadzieję nawiązać współpracę z Anglikami i od nich się uczyć, ale i np. ze Słoweńcami, z którymi możemy wymienić doświadczenia, ponieważ są na podobnym stopniu zaawansowania rozwoju systemu. Będziemy mieli bazy po angielsku – proszę więc już myśleć z kim można by jeszcze nawiązać kontakt!

Co jeszcze można zrobić, żeby zwiększyć liczbę przydatnych badań? Potrzebne jest na pewno porządne pismo o badaniach w edukacji z wysoką pozycją akademicką. Na razie go brak, a

wyniki badań publikujemy w biuletynie CKE otrzymując za nie 0 albo 1 punkt w ocenie Ministerstwa. Niewiele, biorąc pod uwagę, że to główne źródło ilościowych badań oświaty w Polsce. Musi ruszyć portal z bazą artykułów edukacyjnych – niestety strona, którą założyliśmy w IFiS PAN wciąż jest niemal pusta. Nie jestem za to zwolennikiem tworzenia kolejnego instytutu badawczego. Widzę raczej potrzebę koordynacji (ukierunkowania) badań, tworzenia mechanizmów konkurencji akademickiej, ale i stałego wsparcia dla zdolnych badaczy. Kolejna instytucja może równie szybko skończyć jak już istniejące i pogрузić się w uniwersyteckim marazmie.

Trzeba pomyśleć poważniej o połączeniu światów edukacji i rynku pracy. Jak dotąd osoby związane z pierwszym mówią o przydatności kształcenia, a osoby związane z rynkiem pracy o wadze kapitału ludzkiego, lecz niewiele poza ogólnikami można usłyszeć (wzorem zresztą ogólników zawartych w strategii lizbońskiej). Projekt CKE mający na celu realizację panelowego badania losów absolwentów na rynku pracy dostarczy za jakiś czas danych łączących te dwa światy. To jednak za kilka lat, ale może uda się namówić GUS do łączenia już istniejących danych...

Przedstawione przez mnie problemy związane są z moją działalnością jako aktywnego badacza. Prawdopodobnie inaczej to wygląda ze strony administracji. Jednak oba światy łączy potrzeba realizacji badań. Pytanie jednak co jeszcze zrobić, aby mogły one tę potrzebę realizować w sposób zarówno wspomagający politykę edukacyjną, jak i podnoszący standard badań oświaty w Polsce. Bo zrobić coś trzeba na pewno!

Załącznik 3.

Nauczyciele w Polsce: kierunki badań

Autorzy opublikowanego we wrześniu br. roku raportu firmy doradczej McKinsey & Co. „*How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*”, po wnikliwej analizie systemów edukacji w krajach, które osiągnęły najlepsze wyniki w badaniach PISA i TIMSS, doszli do wniosku, że najważniejszym czynnikiem decydującym o sukcesie jest jakość kadry nauczycielskiej. Raport zawiera pozornie prostą receptę na sukces:

- wybierać właściwych ludzi, żeby zostawali nauczycielami
- dbać o rozwój tych ludzi by stali się skutecznymi nauczycielami (*instructors*)
- Wprowadzić system precyzyjnie skierowanej pomocy, która zapewnia każdemu dziecku możliwość korzystania z doskonałej edukacji (*instruction*).

- They get the right people to become teachers (the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers).
- They develop these people into effective instructors (the only way to improve outcomes is to improve instruction).
- They put in place systems and targeted support to ensure that every child is able to benefit from excellent instruction (the only way for the system to reach the highest performance is to raise the standard of every student).

Jak to wygląda w Polsce?

Mamy do czynienia z negatywną selekcją na studia i praktycznie żadną selekcją przy rozpoczynaniu pracy w szkole.

Programy kształcenia i doskonalenia nauczycieli są nastawione na przerobienie tematów a nie na rozwój skutecznych nauczycieli.

System szkolny, przez brak elastyczności, nie dba o możliwość korzystania z edukacji tylko stara się zapewnić formalny dostęp do zajęć szkolnych.

Problemem jest brak zdefiniowanych podstawowych kompetencji nauczycieli. Kompetencje zdefiniowanych, jako suma wiedzy, umiejętności i postaw.

Propozycja kierunków badań

1. Precyzyjne zdefiniowanie kompetencji nauczycielskich, nie tylko zawodowych, ale także kulturowych ze względu na formacyjny charakter zawodu, (coś jak badania prof. Nalaskowskiego – partycypacja obywatelska, głosowanie, udział w stowarzyszeniach; udział w kulturze; czytelnictwo, korzystanie z nowoczesnych technologii, bogactwo języka, otwartość na innowacje) wskaźników ery IT)
2. Opracowanie narzędzi badawczych do pomiaru kompetencji nauczycielskich (przy wykorzystaniu doświadczeń i dorobku m.in. projektów OECD: PISA i TALIS).
3. Kompleksowe badanie kompetencji nauczycielskich
4. Opracowanie wskaźników efektywności programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli opartych o kompetencje absolwentów
5. Ewaluacja programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli
6. Analiza mechanizmów selekcji/autoselekcji do zawodu nauczyciela
7. Jak na profesję nauczycielską w Polsce wpływa feminizacja zawodu (feminizacja – prestiż – korzyści/koszty – płace)
8. Rozszerzenie TALIS– kompleksowego badania postaw i praktyk nauczycielskich + połączenie z PISA (pozwoli połączyć postawy nauczycieli z wynikami uczniów).

