

Badania naukowe a lokalna polityka edukacyjna

W pierwszym rozdziale monografii omówimy podejście zwane polityką opartą na dowodach – *evidence-based policy* (EBP). Podejście EBP to systemowe stosowanie wyników badań naukowych w działalności instytucji publicznych. Staje się coraz bardziej popularne w politykach publicznych, w tym w polityce edukacyjnej. Decyzje polityczne nie powinny być podejmowane *ad hoc*, ale być efektem kompleksowej analizy. EBP oznacza wdrażanie decyzji po uwzględnieniu wszystkich istotnych aspektów danego problemu wyodrębnionych na podstawie dotychczasowego stanu wiedzy naukowej (Górniak, 2015). Włączenie wiedzy do procesu tworzenia polityk publicznych racjonalizuje ocenę skali wpływu wdrażanych innowacji, rozwiązań czy działań naprawczych (Żmuda i in., 2015).

Idea zarządzania i doskonalenia edukacji przy wykorzystaniu wyników badań naukowych sięga korzeniami do początków ubiegłego stulecia. Już w pierwszej dekadzie XX wieku amerykański prekursor badań edukacyjnych Joseph Mayer Rice, w książce *Scientific Management in Education* (Rice, 1912), sformułował tezę, że trwały rozwój edukacji może nastąpić tylko na podstawie niepodważalnych faktów, a pedagogika musi być uprawiana w sposób naukowy. Przez dziesiątki lat ta idea przebiegała się do świadomości polityków, liderów edukacyjnych i wszystkich aktorów przestrzeni edukacyjnej. Stopniowo, w miarę modernizacji społeczeństw i rozwoju technologii, zaczęto doceniać rolę badań naukowych w procesie podejmowania decyzji o funkcjonowaniu systemów edukacyjnych.

Celem tego rozdziału jest przybliżenie problematyki polityki publicznej w obszarze edukacji, pokazanie jej różnorodności i perspektyw, jakie stoją przed społeczeństwami. Zaprezentujemy przykłady dobrych praktyk w zakresie wykorzystania badań naukowych w tworzeniu polityk edukacyjnych. Przybliżymy rolę badań naukowych we wsparciu polityk oświatowych z perspektywy międzynarodowej i globalnej, by następnie omówić rolę danych naukowych w kształtowaniu polityki edukacyjnej na poziomie krajowym i lokalnym.

1.1. Jak (i czy) wprowadzać zmiany w edukacji?

Przy planowaniu reform i wdrażaniu zmian w systemie edukacji trzeba uwzględniać szerszy kontekst przemian cywilizacyjnych. Związane są one z globalnymi megatrendami¹, które stanowią znaczące wyzwania dla całej ludzkości. Refleksja nad przyszłością systemów edukacyjnych tradycyjnie powinna brać pod uwagę rozwój wiedzy naukowej i technologii, ale również radykalne przeobrażenia klimatu i wyczerpywanie się zasobów oraz wyzwania społeczne, takie jak depopulacja i migracje, urbanizacja, rosnąca różnorodność społeczna i kulturowa, a w ostatnim czasie rozchwianie relacji społecznych i międzynarodowych w czasach pandemii. To wszystko sprawia, że model edukacji, który ukształtował się w XX wieku, staje się stopniowo nieadekwatny.

Kluczowymi kwestiami debat wydają się kompetencje nauczyciela przyszłości i to, w jaki sposób przygotować uczniów do radzenia sobie ze zmiennością i niepewnością świata. Jak skomplikowany może być proces zmian w edukacji, opisuje Andreas Schleicher w książce *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*. Zwraca on uwagę na to, że przepisy, struktury i instytucje, na których decydenci skupiają uwagę podczas reformowania edukacji, stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej. Zaznacza, że:

[...] system edukacji tak trudno zmienić, bo pod powierzchnią znajduje się znacznie większa, niewidoczna część. Składają się na nią interesy, przekonania, motywacje i obawy osób zaangażowanych w proces. Ta część może doprowadzić do kolizji, ponieważ zazwyczaj nie obejmują jej radary polityki publicznej (2018, s. 217).

Ponadto Schleicher wskazuje, iż:

[...] decydenci nie odniosą sukcesu w reformowaniu edukacji, jeśli nie pomogą innym ludziom zrozumieć, co należy zmienić, oraz jeśli nie stworzą wspólnego frontu porozumienia i poczucia współodpowiedzialności za wdrażanie zmian. Mogą też gromadzić zasoby, wykorzystywać potencjał i tworzyć klimat sprzyjający wdrażaniu polityk opartych na miarach efektywności, służących

¹ Megatrendy to fundamentalne tendencje przekształcające kulturę, społeczeństwo, gospodarkę i politykę. Określa się je jako takie zmiany, które już zachodzą i których niemal nie da się zmienić w ciągu nadchodzącej dekady. Należą do nich m.in. rozwój technologiczny, starzenie się społeczeństw, zmiana organizacji i charakteru pracy (ESPAS, 2019).

do zachęcania do innowacyjności i rozwoju, zamiast do podporządkowania. Będą musieli się zmierzyć ze strukturami instytucjonalnymi, które zbyt często odzwierciedlają interesy i przyzwyczajenia kadry pedagogicznej i urzędniczej, zamiast skupiać się na uczniach (2018, s. 217).

Przyjrzyjmy się kilku ciekawym przykładom założeń do tworzenia polityk edukacyjnych, stanowiącym dobre wprowadzenie do rozważań nad tym, jak projektować dobre zmiany w edukacji. Zaczniemy od międzynarodowej perspektywy.

Michael Fullan (2014), praktyk i teoretyk edukacji, opisuje potrzebę konsekwentnej, właściwej zmiany w edukacji. Myśląc o przyszłości edukacji, podkreśla potrzebę współpracy przy tworzeniu nowych rozwiązań. W swoim wystąpieniu, zatytułowanym *From School Effectiveness to System Improvement: An Inevitable Conceptual Evolution* (2008), prezentuje postulaty rozwoju edukacji. Analizując dynamikę edukacyjnych reform od lat sześćdziesiątych XX wieku, dochodzi do wniosku, że proces usprawniania edukacji był obciążony słabą współpracą naukowców i praktyków (polityków czy agentów zmiany). Naukowcy nie potrafili sformułować strategii poprawy w badanych obszarach, a „agenci zmiany szkół” nie uwzględniali wniosków z tychże badań.

Od lat dziewięćdziesiątych wzrastała potrzeba przededefiniowania pojęcia skuteczności nauczania, zredefiniowania istoty doświadczenia szkolnego na podstawie tego, co wiemy o uczeniu się i wpływie różnych czynników zewnętrznych na ten proces (Townsend, 2007a, 2007b). Według Fullana (2008) nieuniknione jest zastosowanie teorii organizacji, teorii systemów oraz teorii wykorzystania wiedzy do rozpowszechniania skutecznych praktyk w szkołach. Skuteczne budowanie dobrej edukacji opiera się na przejrzystości, czyli ujawnianiu wyników nauczania. Co ważne, w dobrym systemie edukacyjnym kształtowanie potrzeby refleksyjnego, dociekliwego podejścia do uczenia się i stymulowanie nieustannego doskonalenia się jego uczestników nie może odbywać się bez współpracy, szczególnie w aspekcie międzynarodowym, co wyraża się między innymi poprzez przejmowanie najlepszych praktyk od innych systemów na całym świecie.

Postulaty, dorobek badawczy i działalność Fullana mają swoje odzwierciedlenie w działalności Organizacji Współpracy i Rozwoju (OECD) w obszarze edukacji. Całkiem niedawno grono ekspertów z największych i najbardziej prestiżowych instytucji edukacyjnych na świecie (od naukowców z najlepszych uniwersytetów po przedstawicieli ministerstw

edukacji z krajów, które posiadają wyróżniające się systemy edukacyjne) określiło, pod egidą OECD, kierunki nowych rozwiązań edukacyjnych w zmieniającym się świecie. Z postulatów zawartych w dokumencie *The future of education and skills. Education 2030* (OECD, 2018b) dowiadujemy się między innymi, że edukacja ma do odegrania istotną rolę w rozwijaniu umiejętności formułowania celów, współpracy z osobami o różnych perspektywach czy znajdowania rozwiązań dla skomplikowanych, interdyscyplinarnych problemów. Edukacja jest też przestrzenią wyposażania uczniów w umiejętności potrzebne do stania się aktywnymi, odpowiedzialnymi i zaangażowanymi obywatelami. Zwiększona partycypacja obywatelska w sferze działań publicznych wydaje się drogą do budowania i rozwoju dojrzałych społeczeństw (por. Kajdanek, Pluta, 2016).

W związku z przyjętą perspektywą i określeniem takiej roli edukacji, wypracowano w dokumencie OECD (2018b) ogólne zasady dla tworzenia zmian programów nauczania i reformowania systemów edukacyjnych. Przytoczmy najważniejsze z nich:

- edukacja przyszłości powinna być zaprojektowana przede wszystkim z myślą o uczniach, aby rozpoznawać ich potrzeby i motywować ich do rozwoju,
- program nauczania ma stanowić wyzwanie, skłaniać do krytycznego myślenia oraz refleksji,
- treści kształcenia powinny być ułożone tak, by odzwierciedlić logikę dyscypliny oraz umożliwić przejście od podstawowych do bardziej zaawansowanych koncepcji,
- należy ograniczyć liczbę tematów, aby zapewnić głębię i jakość uczenia się,
- materiał powinien być dobrze dopasowany do sposobów nauczania i oceniania, a metody oceniania mają umożliwiać wzmacnianie wyników i motywację ucznia w procesie zdobywania wiedzy,
- wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości, które są nauczane i kształtowane w jednym kontekście, należy kształtować w taki sposób, by można było z nich korzystać w innych kontekstach,
- skutecznie realizowany program nauczania powinien pozwalać uczniom łączyć doświadczenia edukacyjne z wyzwaniami świata zewnętrznego,
- uczniowie mają mieć możliwość proponowania własnych tematów przy jednoczesnym wsparciu w dokonywaniu świadomych wyborów,
- należy zwiększać świadomość uczniów w zakresie celów uczenia się,

- szkoły i nauczyciele powinni mieć możliwość aktualizowania i dostosowywania programu nauczania do aktualnych sytuacji (jak np. pandemia), wymagań społecznych oraz indywidualnych potrzeb edukacyjnych,
- wszyscy uczestnicy edukacji (zarówno nauczyciele, uczniowie, jak i inni interesariusze) powinni być zaangażowani w opracowanie programu nauczania; zwiększy to odpowiedzialność za realizację takiego programu, a także wpłynie na jakość procesu wdrażania nowych treści.

Głosy o potrzebie zmian w edukacji wybrzmiewają również na naszym rodzimym podwórku. Na przykład w publikacji *Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020) opisano wyzwania, jakie stoją przed polską edukacją, oraz tezy i rekomendacje dotyczące ukierunkowania działań wokół zmian systemowych w edukacji publicznej. Ekspertki zauważają przejście od tradycyjnego nauczania do indywidualnego uczenia się i uczenia się wzajemnego. Ta zmiana optyki wymusza nowy sposób funkcjonowania szkoły. Autorzy tego raportu postulują zasadniczą reinstytucjonalizację kształcenia i koncentrują się na kompetencjach nauczycieli. Rekomendacje dotyczące kierunku rozwoju i zmian w polskim systemie edukacji oparto na doświadczeniach najbardziej efektywnych systemów edukacji na świecie. Najważniejsze postulaty przedstawiają się następująco:

- pozyskiwanie do zawodu nauczyciela osób o wysokich kompetencjach,
- podniesienie poziomu kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
- umacnianie prestiżu zawodu nauczyciela oraz powiązanie systemu wynagrodzeń z oceną pracy nauczyciela,
- umacnianie przywództwa szkolnego i odpowiedni dobór osób na stanowiska dyrektorów szkół,
- troska o sukces każdego ucznia i wyrównywanie szans oparte na autonomii nauczyciela, który swobodnie może dostosowywać strategię nauczania do potrzeb ucznia.

1.2. Polityka publiczna w obszarze edukacyjnym

Jedna z popularnych definicji charakteryzuje politykę publiczną jako to, co robi, albo czego nie robi, władza publiczna². Inaczej możemy ją zdefiniować jako proces, poprzez który rząd przekłada swoją polityczną wizję na program i działania, aby wprowadzić w państwie zamierzone zmiany (Szarfenberg, 2013). Polityki publiczne z założenia mają długą perspektywę

² Popularne rozumienie terminu jest opisane tutaj: https://pl.wikipedia.org/wiki/Polityka_publiczna.

i zmierzają do osiągnięcia zamierzonych korzyści w przyszłości. Andrzej Zybała określa politykę publiczną jako arenę działań zbiorowych, które są podejmowane w odpowiedzi na najważniejsze problemy danego społeczeństwa: „[...] z zasady formatowanie działań ma być oparte na zobiektywizowanej i aktualnej w danym czasie wiedzy, a ich wykonywanie – w ramach usystematyzowanego procesu ich projektowania i wdrażania. Ich celem jest stworzenie warunków do trwałego rozwoju społeczeństwa i jego członków” (2012, s. 3). Za Dominikiem Kozaczką (2016) moglibyśmy się zgodzić, że polityka publiczna wykorzystuje wiedzę naukową do rozwiązywania problemów społecznych. Polityki publiczne stają się elementem profesjonalizacji działań administracji państwowej, czy to na szczeblu centralnym, czy lokalnym.

Kierując uwagę na polityki sektorowe w Polsce, możemy zauważyć ich znaczący rozwój, zarówno na polu organizacyjnym, jak i na polu naukowym (np. badania nad skutecznością polityk). Brakuje jednak wypracowanych mechanizmów, teorii i strategii, aby je uczynić bardziej efektywnymi (Zybała, 2015). Polskie polityki publiczne są silnie zakorzenione w procesach politycznych i dominuje w nich interes administracji publicznej oraz klasy politycznej (Sadura, 2017). Rozwiązaniem redukującym to zjawisko jest promowanie w działaniach publicznych współpracy między różnymi podmiotami potencjalnie związanymi z wprowadzanymi zmianami w obszarze życia społecznego (nie tylko centralne instytucje państwa czy instytucje samorządowe, ale też instytucje sektora pozarządowego, czy biznesu, będące przecież beneficjentami polityk publicznych; por. Śliwerski, 2013). Kolejnym wsparciem dla profesjonalizacji tychże polityk jest zwiększenie poziomu zaawansowania badań empirycznych i rozpowszechnienie podejścia *evidence-based policy* w procesie wprowadzania innowacyjnych rozwiązań na poziomie systemu (Kozaczka, 2016).

W zakresie polityki edukacyjnej w Polsce przez ostatnie trzydzieści lat wiele się działo. Nie tylko przeprowadzono gruntowne reformy systemowe i programowe, ale wypracowano też między innymi zasady ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, zmieniono rolę nadzoru pedagogicznego, rozszerzono rolę zarządzania lokalnego, opracowano koncepcję Krajowych Ram Kwalifikacji. Powstawały też liczne diagnozy i rekomendacje dla działań systemowych, wynikające z realizacji ogólnopolskich badań i uczestnictwa w programach międzynarodowych (Zybała, 2012). W zakresie generowania wiedzy w obszarze polityki edukacyjnej sporą rolę odgrywały (i odgrywają) jednostki ministerialne, takie jak Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) czy Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE).

1.3. Polityka publiczna a przywództwo edukacyjne

Prowadzenie skutecznej polityki edukacyjnej wiąże się z przywództwem. Nabiera ono szczególnego znaczenia w polityce edukacyjnej na poziomie lokalnym. W badaniach edukacyjnych coraz częściej uwzględnia się przywództwo edukacyjne jako czynnik oddziałujący na funkcjonowanie szkoły i warunkujący efektywność zmian wprowadzanych w edukacji. Choć brakuje jeszcze mocnych dowodów naukowych na znaczący wpływ przywództwa na osiągnięcia uczniów, to niewątpliwie odgrywa ono rolę w kształtowaniu efektywnych zmian w edukacji (Kołodziejczyk, 2019).

Przywództwo jest często opisywane w literaturze jako proces wywierania wpływu na innych w celu wspólnego osiągania celów. W definicjach nie tylko zaznacza się rolę lidera i jego zdolności bądź umiejętności, ale też uwzględnia się procesy grupowe i realizację wspólnych celów (Avery, 2009). Jak wskazuje Jakub Kołodziejczyk (2019), ważna jest dyskusja dotycząca różnicy między przywództwem a zarządzaniem. Pojęcia te nie są synonimami, postrzega się je jako dwa oddzielne procesy, nawzajem się uzupełniające. Istotą przywództwa jest wprowadzanie zmian w organizacji poprzez określanie kierunku działania, pozyskiwanie wśród pracowników akceptacji dla danej wizji poprzez jej komunikowanie oraz motywowanie ich do działania. Zarządzanie natomiast skupia się na tworzeniu i utrzymaniu stabilności w funkcjonowaniu organizacji.

Jak podkreśla Henryk Mizerek (2012), edukacji nie da się zautomatyzować, jest ona „raczej sztuką niż rzemiosłem”. Stąd specyfika zawodu nauczyciela, który z jednej strony podlega silnym regulacjom, z drugiej zaś ma daleko idącą autonomię w wyborze metod i sposobu pracy z uczniem. Dlatego nauczyciel staje się nieuniknionym przywódcą. Kołodziejczyk (2019) wskazuje, że analogicznie nie istnieją uniwersalne koncepcje przywództwa edukacyjnego. Ostatnio najintensywniej eksplorowane przez badaczy są koncepcje związane z przywództwem: pedagogicznym (ang. *instructional leadership*), transformacyjnym (ang. *transformational leadership*), rozproszonym (ang. *distributed leadership*) i skoncentrowanym na uczeniu się (ang. *leadership for learning*).

Z przywództwem w edukacji, według Grzegorza Mazurkiewicza (2015), łączy się przede wszystkim fenomen uczenia się osób i instytucji. Przywództwo takie wiąże się ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym, tak aby tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów. Efektem tych działań jest uformowanie się wspólnoty uczących się osób, dzielących wspólne

wartości. Czy nauczyciel może być przywódcą edukacyjnym? Mazurkiewicz (2011) wymienia trzy cechy nauczyciela-przywódcy: intelektualną wrażliwość, gotowość do „bycia aktywistą edukacyjnym” oraz naukowe podejście do procesu kształcenia, polegające na nieustannej rewizji swojej wiedzy, doskonaleniu umiejętności, refleksyjnej analizie własnego działania. Przywódcą edukacyjnym staje się również dyrektor szkoły, który powinien być nie tylko menadżerem, ale też osobą tworzącą w szkole warunki, dzięki którym uczniowie są w stanie efektywnie uczyć się, a nauczyciele pracować, pomimo obciążeń i wzrastającej liczby wyzwań (Madalińska-Michalak, 2010). Rolą dyrektora szkoły, jako naturalnego przywódcy edukacyjnego w skali lokalnej, jest więc wspieranie uczenia się oraz tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju tych, którzy się uczą i nauczają.

Przywódcą w edukacji coraz częściej staje się też lider samorządowy, który kieruje zmianami administracyjnymi w oświacie na poziomie lokalnym. Rolą działacza samorządowego jest stworzenie dyrekcji i nauczycielom takich warunków pracy, w których skutecznie mogą być realizowane zarówno wymagania edukacyjne stawiane przez państwo (podstawa programowa), jak i potrzeby związane z lokalną społecznością.

Rada Europejska (za: Mazurkiewicz, 2015) zwraca uwagę na charakterystyczne kompetencje dobrych przywódców edukacyjnych. Idealni przywódcy są osobami zaangażowanymi, umiejącymi motywować i inspirować, posiadającymi umiejętności pedagogiczne, komunikacyjne i zarządcze. Przywództwo edukacyjne okazuje się skuteczne wtedy, gdy liderzy oświatowi podnoszą jakość nauczania i uczenia się w warunkach równości wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, w środowisku współpracującym i o określonych rolach poszczególnych członków wspólnoty. Skuteczny przywódca edukacyjny zapewnia nauczycielom autonomię w zakresie pozyskiwania zasobów i wdrażania innowacyjnych sposobów nauczania. Zarazem czuje się odpowiedzialny za zarządzanie i wprowadzanie zmian przed organami lokalnymi i społecznością.

Według OECD (2012) kwestie, które można stosunkowo łatwo poprawić w zakresie przywództwa, to:

- wprowadzanie zmian w sposobie przygotowania dyrektorów – zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności i kluczowych kompetencji,
- wspieranie przywództwa partycypacyjnego oraz tworzenie systemu doskonalenia i wsparcia kadry kierowniczej,
- pomaganie w rozwoju umiejętności przywódczych i zapewnianie odpowiednich możliwości rozwoju, adekwatnie do stworzonego modelu przywództwa edukacyjnego,

- poprawianie atrakcyjności warunków pracy oraz uświadamianie środowisku szkolnemu roli dyrektorów.

Interesująca wydaje się koncepcja zrównoważonego przywództwa Andy’ego Hargreavesa i Davida Finka (Davis, 2006, za: Madalińska-Michalak, 2010). Szkoła, według nich, jest instytucją nieustannie uczącą się i wychodzącą poza obowiązujące granice działania. Istotą jej funkcjonowania jest uczenie się zmiany. Liderzy edukacyjni powinni zatem tworzyć i rozwijać potencjał szkoły w zakresie efektywnego wprowadzenia zmian. Zmiany te należy wprowadzać z ostrożnością, opierając się na tym, co konstituowało szkołę do tej pory. Chodzi też o takie zmiany, które niosą szansę dla wszystkich uczestników edukacji. Liderzy edukacyjni, dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału, mogą kierować zmianą tak, aby ugruntować rolę i miejsce szkoły zarówno w środowisku lokalnym, jak i w społeczeństwie.

Ważne zmiany w edukacji powinny być konsultowane z samorządami, nauczycielami czy rodzicami. Pedagogiczna autonomia, współpraca z interesariuszami na poziomie lokalnym jest, według ekspertów, cechą najlepszych systemów edukacji (por. Jakubowski, Gajderowicz, Wiśniewski, 2019).

1.4. Poziomy kształtowania i realizacji polityk publicznych

Polityki publiczne są kształtowane na różnych poziomach. Zaczniemy od globalnej, ponadnarodowej perspektywy, następnie przejdziemy do perspektywy porównawczej (międzynarodowej) oraz krajowej i lokalnej.

Coraz częściej wskazuje się na konieczność projektowania globalnej, ponadnarodowej polityki edukacyjnej. Szczególnie odnosi się to do edukacji na poziomie podstawowym i średnim, którą należałoby zaliczyć do dóbr publicznych, choćby przez to, że tworzy podwaliny dobrze funkcjonujących społeczeństw (edukacja jest postrzegana jako katalizator rozwoju społecznego czy narzędzie modernizacji państwa; Szymala, 2009). Takie stanowisko przyjmuje i konsekwentnie wdraża UNESCO, kluczowa instytucja międzynarodowa zajmująca się problematyką edukacji, której misją jest między innymi troszczenie się o równy dostęp do dobrej edukacji ujmowanej jako podstawowe prawo człowieka i niezbędny warunek umożliwiający zrównoważony rozwój.

Wątkiem przewodnim ostatniego raportu UNESCO, zatytułowanego *Rethinking Education. Towards a global common good?*, jest umożliwienie adaptacji jednostek i wspólnot do szybko zmieniającej się rzeczywistości globalnej (UNESCO, 2015). Autorzy raportu postulują bardziej

humanistyczne i holistyczne podejście do polityki edukacyjnej. Wzywają do wzmocnienia wychowawczego aspektu oświaty. Raport postuluje wzmocnienie analitycznego zaplecza globalnej polityki edukacyjnej. Międzynarodowe projekty badawcze powinny więcej uwagi poświęcić kwestiom finansowania edukacji i zwrotów z inwestycji w oświatę. Autorzy opracowania mają jednak świadomość, że prowadzenie zakrojonych na szeroką skalę badań jakości kształcenia jest obciążone ryzykiem dostosowania kształcenia do wymogów samych badań. Innymi słowy – istnieje prawdopodobieństwo wypracowywania przez decydentów takich strategii, których podstawą będzie dopasowanie metod kształcenia do mierzonych umiejętności (Koniewski, 2013).

Trendy globalne są faktem i dyskusja o edukacji na poziomie światowym jest niezbędna. Tym bardziej, że obserwujemy zjawisko powolnego wycofywania się państwa z obszaru edukacji (Kędzierski, 2017). Przyczyn tego zjawiska upatruje się między innymi w wewnętrznych problemach budżetowych, co często skutkuje obniżeniem publicznych nakładów na edukację. Obserwujemy ponadto globalne trendy urynkowania się sektora usług edukacyjnych, rozwój szkolnictwa prywatnego i alternatywnych form edukacji. Jednocześnie nieuniknione wydaje się prowadzenie publicznych polityk na poziomie krajowym i lokalnym, które korespondują z międzynarodowymi założeniami w obszarze edukacji.

Poza globalnym podejściem obserwujemy złożone zjawiska na tzw. poziomie międzynarodowym, który wpływa na tworzenie poszczególnych polityk publicznych. W obszarze porównań międzynarodowych można odnaleźć wiele inspiracji, skorzystać z wypracowanych pomysłów danych krajów i zaimplementować je lokalnie. Wydaje się, że np. przyglądanie się innym krajom i włączanie udanych rozwiązań do własnej polityki i praktyki edukacyjnej jest rozwiązaniem wspólnym dla wielu krajów osiągających wysokie wyniki edukacyjne. Jak zauważają niektórzy eksperci krajowi (Jakubowski, Gajderowicz, Wiśniewski, 2019), ogólne ramy działania systemu edukacji czy program nauczania powinny uwzględniać wiedzę ekspercką i badania, ale również wykorzystywać doświadczenia międzynarodowe.

Perspektywa krajowa i lokalna to istotna warstwa działań w zakresie polityk publicznych. Poszczególne systemy szkolne mogą zyskać na gromadzeniu lepszych i adekwatnych danych, aby śledzić wyniki jednostek i monitorować jakość funkcjonowania instytucji szkolnych nie tylko na poziomie krajowym, ale też w mniejszej skali, na poziomie lokalnym. Powstaje pytanie o to, jak wykorzystać wyniki badań naukowych i przełożyć