



System oceniania w placówkach włączających

Kluczowe zagadnienia w
polityce i praktyce oświatowej

System oceniania w placówkach włączających

**Kluczowe zagadnienia w polityce i
praktyce oświatowej**

Publikację niniejszego dokumentu wsparł Dyrektoriat Generalny do spraw Edukacji, Szkoleń, Kultury i Wielojęzyczności przy Komisji Europejskiej:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Raport zredagowała Amanda Watkins, kierownik projektu Agencji, na podstawie informacji dostarczonych przez członków Rady Przedstawicieli Agencji, Koordynatorów Krajowych, i wyznaczonych Ekspertów Krajowych z zakresu oceniania. Dane kontaktowe zawiera lista uczestników projektu, umieszczona w końcowej części niniejszego dokumentu.

Zezwala się na kopiowanie i cytowanie fragmentów niniejszego dokumentu pod warunkiem umieszczenia danych bibliograficznych wskazujących na ich źródło, w następującym brzmieniu: Watkins, A., red. (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. (System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej)* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Niniejszy raport dostępny jest w postaci elektronicznej w formie plików tekstowych w 19 wersjach językowych, w celu zapewnienia szerokiego dostępu do zawartych w nim informacji. Wersje elektroniczne pobrać można ze strony internetowej Agencji: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Tłumaczenie: Maria Libura

Niniejsza wersja raportu powstała w drodze tłumaczenia z oryginału w języku angielskim. Tłumaczenie dostarczone zostało przez kraj członkowski Agencji. Angielski oryginał oraz inne wersje językowe można pobrać ze strony internetowej: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Okładka: Francisco Bezerra, lat 19. Francisco jest uczniem szkoły zawodowej LPDM Centrum Pomocy Społecznej w Lizbonie w Portugalii.

ISBN: 9788790591939 (Wersja elektroniczna)

ISBN: 9788790591724 (Wersja drukowana)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Biuro w Brukseli
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org


www.european-agency.org





SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
1. WSTĘP	9
1.1 Projekt Agencji: System Oceniania.....	9
1.2 Raporty Krajowe i Raport Podsumowujący: ich zakres i cele	12
1.3 Definicje robocze	14
2. OCENIANIE W PLACÓWKACH WŁĄCZAJĄCYCH	19
2.1 Ocenianie w kontekście ogólnej polityki oświatowej	19
2.2 Ocenianie służące określeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych.....	22
2.3 Ocenianie wspomagające proces nauczania – uczenia się.....	23
2.4 Ocenianie służące porównaniu osiągniętych przez uczniów wyników	25
2.5 ocenianie służące monitorowaniu ogólnych standardów edukacyjnych.....	26
2.6 Podsumowanie	27
3. OCENIANIE – WYZWANIA I INNOWACJE	29
3.1 Wykorzystanie informacji płynących z procesu oceniania w monitorowaniu standardów edukacyjnych	30
3.2 Wykorzystanie wstępnego rozpoznania SPE do kształtowania procesu nauczania – uczenia się.....	36
3.3 Opracowanie polityki oceniania i procedur wspomagających ocenianie bieżące.....	42
3.4 Podsumowanie	49
4. W STRONĘ OCENIANIA WŁĄCZAJĄCEGO – WYTYCZNE DLA POLITYKI I PRAKTYKI OŚWIATOWEJ	51
4.1 Ocenianie włączające.....	51
4.2 Wytyczne dla nauczycieli pracujących w klasach ogólnodostępnych	55
4.3 Wytyczne w zakresie sposobu organizacji szkoły.....	57



4.4 Wytyczne dla członków specjalistycznych zespołów oceniających.....	60
4.5 Wytyczne dotyczące polityki oceniania.....	61
4.6 Podsumowanie	65
5. UWAGI KOŃCOWE	67
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEKS.....	73
SŁOWNICZEK	75
UCZESTNICZY PROJEKTU	79



WSTĘP

Rada Przedstawicieli Krajowych Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami już w roku 2004 podniosła kwestię systemu oceniania w placówkach włączających, wskazując na wagę problemu. W powszechnym odczuciu istniała wówczas potrzeba, by poddać analizie systemy oceniania stosowane w placówkach włączających, oraz wskazać przykłady dobrej praktyki w tym zakresie. Podstawowe pytanie brzmiało: jak przejść od oceniania wykazującego braki (zwykle na podstawie diagnozy medycznej) do modelu oceniania edukacyjnego czy też interaktywnego.

Problem postawiony na forum Rady Przedstawicieli Krajowych dał początek ważnemu projektowi, w który zaangażowały się 23 kraje: Austria, Flamandzko – i Francuskojęzyczna wspólnota Belgii, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Islandia, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Norwegia, Polska, Portugalia, Republika Federalna Niemiec, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania (tylko Anglia) i Włochy.

Niniejszy Raport Podsumowujący przedstawia najważniejsze rezultaty pierwszego etapu projektu System Oceniania. Został on opracowany w oparciu o informacje zawarte w raportach częściowych opisujących politykę i praktykę oceniania, dostarczonych przez wszystkie wymienione wyżej kraje. Raporty te dostępne są na stronie projektu: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Do chwili obecnej w pracach nad projektem uczestniczyło pięćdziesięciu Ekspertów z wymienionych wyżej państw. Dane kontaktowe Ekspertów znaleźć można w końcowej części niniejszego dokumentu, a także na stronie internetowej projektu. Pragnę gorąco podziękować wszystkim ekspertom, jak również Nickowi Peacey z Instytutu Edukacji w Londynie (który był ekspertem zewnętrznym projektu), oraz Przedstawicielom Krajowym w Radzie Agencji i Koordynatorom Krajowym, za wkład, jaki wnieśli do projektu System Oceniania. To od ich wysiłków zależało jego powodzenie.

Cor Meijer
Dyrektor

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami



1. WSTĘP

1.1 Projekt Agencji: System Oceniania


W roku 2005 Agencja rozpoczęła prace nad dużym projektem poświęconym systemom oceniania, które wspierają proces włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych. W projekt zaangażowały się państwa członkowskie Agencji oraz kraje cieszące się statusem obserwatora.

W zamyśle celem projektu była analiza sposobów oceniania, które wspomagają nauczanie i uczenie się w placówkach włączających. W początkowej fazie projektu szczególną uwagę poświęcono problemowi przechodzenia od „medycznego” modelu oceniania deficytów rozwojowych, do systemu oceniania opartego na podejściu edukacyjnym/interaktywnym, który wspomaga podejmowanie decyzji w procesie nauczania – uczenia się, uwzględniając jednocześnie środowisko kształcenia. Zagadnienie to znalazło się w centrum uwagi, ponieważ w powszechnym odczuciu przedstawicieli krajów skupionych w Agencji, medyczny model oceniania, skupiając się na deficytach, zwiększa prawdopodobieństwo „segregowania” uczniów. Podejście edukacyjne, przeciwnie, zwiększa szanse skutecznej integracji uczniów, ponieważ zwraca uwagę na mocne strony dziecka, a informacja zawarta w ocenie przekłada się bezpośrednio na strategię nauczania – uczenia się.

Późniejsze dyskusje na forum członków i obserwatorów Agencji wykazały jednak konieczność poszerzenia tematyki prowadzonych w ramach projektu badań o kwestie związane z zagadnieniami prawnymi i ustawowymi oraz polityką w zakresie oceniania w placówkach szkolnictwa specjalnego, jak również wpływem tychże na praktykę oceniania stosowaną przez szkoły i nauczycieli.

Rozmowy z członkami Rady Przedstawicieli Agencji i Koordynatorami Krajowymi wskazały w szczególności na fakt, że ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) może służyć wielu różnym celom:

- monitorowaniu ogólnych standardów nauczania;
- wypełnianiu zadań administracyjnych (takich jak przyjmowanie uczniów, rozdział środków finansowych i innych zasobów, itd.);

- 
-
- wstępnemu rozpoznaniu SPE;
 - określeniu uzyskanych osiągnięć (końcowe ocenianie sumujące, po skończeniu programu nauczania);
 - wspomaganie procesu nauczania – uczenia się (ocenianie bieżące i kształtujące).

Przedstawiciele wszystkich krajów uczestniczących w projekcie zgodnie stwierdzili, że analiza systemu oceniania w edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami powinna uwzględniać wszystkie wymienione wyżej potencjalne zastosowania.


Agencja rozpoczęła realizację projektu w roku 2005. W pierwszym etapie projektu uczestniczyły 23 państwa – członkowie i obserwatorzy Agencji. Uzgodniono, że podstawowym celem w tej fazie projektu będzie zbadanie, w jaki sposób polityka i praktyka oceniania mogą wspierać skuteczność procesu nauczania – uczenia się. Za kluczowe uznano pytanie: jak ocenianie uczniów w ramach edukacji włączającej może najskuteczniej wspomóc podejmowanie decyzji dotyczących metod nauczania – uczenia się, stosowanej metodologii i podejmowanych w procesie kształcenia kroków.

Ustalono także, że na tym etapie analizie poddany zostanie wyłącznie system oceniania w placówkach szkolnictwa podstawowego stosujących edukację włączającą (a więc ogólnodostępne/masowe szkoły i klasy).

Za zadania szczegółowe uznano:

- opracowanie zasobu wiedzy zawierającego dostępne informacje na temat polityki i praktyki oceniania w krajach uczestniczących w projekcie;
- przeanalizowanie przykładów nowatorskich rozwiązań w zakresie polityki i praktyki oceniania, oraz opracowanie na ich podstawie wytycznych w zakresie oceniania w placówkach stosujących edukację włączającą.

Niemniej jednak pełny opis systemu oceniania, który wspomaga proces nauczania – uczenia się, wymagał także uwzględnienia w projekcie polityki oceniania prowadzonej w poszczególnych krajach, a w związku z tym również stojących za nimi konkretnych rozwiązań prawnych określających:

-
- 
- powszechny system oceniania osiągnięć edukacyjnych (t.j. ocenianie, któremu w systemie szkolnictwa podlegają wszyscy uczniowie, nie tylko ci z SPE);
 - wstępne i bieżące ocenianie uczniów z SPE;
 - rekrutację uczniów, przydział zasobów i środków pomocowych;
 - wymagania dotyczące egzaminów i ocen przewidzianych programem nauczania;
 - tryb opracowania Indywidualnych Programów Nauczania (IPN), lub innych dokumentów wytyczających uczniom cele i kierunek kształcenia.

W ramach pierwszego etapu projektu zaplanowano cały szereg działań. Pierwszym z nich był krótki przegląd literatury przedmiotu (koordynowany przez odpowiedzialną za projekt grupę) poświęcony sposobom oceniania stosowanym we szkolnictwie podstawowym o charakterze włączającym w krajach pozaeuropejskich. Omówione w nim zostały anglojęzyczne publikacje opisujące podstawy prawne, cele, jakim służyć może ocenianie, oraz nowe trendy w praktyce oceniania.

Główne działania podejmowane w ramach projektu opierały się na wkładzie wniesionym przez ekspertów wyznaczonych przez poszczególne kraje. Państwa nominowały jednego lub dwóch ekspertów krajowych – przy czym jeden miał reprezentować władze oświatowe, a drugi – być praktykiem z sektora edukacji. Dane kontaktowe ekspertów znaleźć można w końcowej części niniejszego dokumentu.

W roku 2005 eksperci wzięli udział w dwóch spotkaniach zorganizowanych w ramach realizacji projektu, podczas których uzgodnione zostały cele, zamierzenia, oraz kryteria mające obowiązywać na pierwszym etapie jego realizacji. Zwieńczeniem programu było zaś seminarium, zorganizowane w Wiedniu w związku z Austriacką prezydencją w Unii Europejskiej. Wzięli w nim udział powołani eksperci, Koordynatorzy Krajowi Agencji, a także wielu Członków Rady Przedstawicieli i zaproszeni goście. Wykłady plenarne wygłosili przedstawiciele Instytutu Edukacji w Londynie oraz OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju). Oprócz warsztatów prezentujących przykłady praktyki oceniania w poszczególnych krajach odbyły się także dyskusje nad osiągnięciami



i wynikami projektu.

Najważniejszym etapem zbierania danych podczas realizacji projektu było dostarczenie przez poszczególne kraje informacji na temat panującego tam systemu oceniania. Każde z państw posiada własny system oświatowy, dlatego też nominowani eksperci przygotowali szczegółowe raporty przedstawiające politykę i praktykę w zakresie oceniania w szkołach ogólnodostępnych. W opracowaniu raportów współpracowali także Koordynatorzy Krajowi i Członkowie Rady Przedstawicieli Agencji.

Raporty Krajowe, przegląd literatury przedmiotu z krajów pozaeuropejskich, a także prezentacje przedstawione podczas seminarium w Wiedniu, dostępne są w formie plików do pobrania ze strony poświęconej projektowi System Oceniania: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Raporty Krajowe i Raport Podsumowujący: ich zakres i cele

Raporty Krajowe przedstawiają politykę i praktykę oceniania obowiązującą w danym kraju, oraz wyjaśniają powody, dla których przyjęła się taka a nie inna jej forma. Podstawowym celem powstania raportów było zebranie *konkretnych informacji na temat szczegółowych rozwiązań i polityki oceniania w każdym z krajów*, przed przystąpieniem do analizy i próby głębszego zrozumienia zagadnień związanych z praktyką oceniania w szkolnictwie podstawowym o charakterze włączającym.

W zakresie polityki oceniania raporty obejmowały:

- opis obowiązujących w danym kraju rozwiązań prawnych w odniesieniu do oceniania uczniów (ogółu populacji oraz dzieci z SPE);
- opis wdrażania krajowej polityki oceniania;
- refleksję nad pojawiającymi się wyzwaniem, tendencjami, innowacjami, oraz zmianami zachodzącymi w systemie oświaty.

Jeżeli chodzi o praktykę oceniania stosowaną w placówkach włączających, projekt koncentrował się na przykładach dobrej praktyki, w szczególności zaś na następujących kwestiach:

- wzorcowych przykładach metod i narzędzi oceniania;

-
- osobach, które powinny być zaangażowane w proces oceniania;
 - problemach związanych z procesem nauczania – uczenia się;
 - przykładach nowatorskich rozwiązań dotyczących oceniania.

W każdym z Raportów Krajowych starano się także podkreślić cechy wyróżniające dobrą praktykę oceniania w warunkach kształcenia włączającego na poziomie podstawowym, oraz te wykładniki polityki w zakresie oceniania (zarówno tej mającej zastosowanie do całej populacji, jak i tej skierowanej wyłącznie do uczniów z SPE), które wspomagają dobrą praktykę oceniania.

Niniejszy raport podsumowujący ma za zadanie zebrać informacje przekazane przez poszczególne kraje, aby:

- określić *cele i metody oceniania* w placówkach włączających (o czym traktuje rozdział 2 Raportu);
- określić *wspólne dla wszystkich krajów wyzwania oraz wskazać na wprowadzane w poszczególnych państwach nowatorskie rozwiązania* w zakresie oceniania, które wspomagają edukację włączającą (rozdział 3);
- *opracować wytyczne dla całej Europy*, na podstawie informacji dostarczonych przez poszczególne kraje. Zostały one przedstawione w formie zasad, na których oparta jest polityka i praktyka oceniania wspomagająca edukację włączającą (rozdział 4).

W Raporcie przedstawione zostały informacje na temat polityki i praktyki oceniania stosowanych w krajach uczestniczących w projekcie, trzeba jednak zaznaczyć, że porównywanie czy też jakakolwiek ocena systemów i rozwiązań przyjętych w poszczególnych krajach nie stanowi przedmiotu raportu.

Raport niniejszy ma w założeniu stanowić poręczne źródło informacji przydatnych dla decydentów oraz pracowników sektora oświaty, zaangażowanych w proces oceniania w placówkach szkolnictwa podstawowego o charakterze włączającym. Z oczywistych względów adresowany jest do osób zaangażowanych w edukację specjalną, które są szczególnie zainteresowane taką polityką i praktyką nauczania, które wspomagają edukację włączającą. Powinien jednak trafić także do decydentów i pracowników oświaty odpowiedzialnych za kształtowanie i wdrażanie polityki oceniania w szkolnictwie



ogólnodostępnym.

Jednym z ważniejszych zadań raportu jest *uświadomienie problemów związanych z systemem oceniania w placówkach szkolnictwa podstawowego o charakterze włączającym decydentom odpowiadającym za powszechnie obowiązujący (nie tylko w odniesieniu do SPE) system oceniania*, tak, aby mogli dostrzec, że cała polityka oceniania powinna uwzględniać uczniów z SPE.

Aby dobrze wypełnić to zadanie, należy najpierw wyjaśnić terminologię używaną w pracach nad projektem, a następnie w niniejszym raporcie.

1.3 Definicje robocze

W czasie realizacji projektu Agencji System Oceniania wszyscy jego uczestnicy, zarówno powołani eksperci, jak i Koordynatorzy Krajowi i członkowie Rady Przedstawicieli Agencji, wskazywali na niebezpieczeństwo wyływające z faktu, iż specjaliści pracujący na szczeblu międzynarodowym mogą odnosić się do zupełnie różnych rzeczy – słów, pojęć, i procedur – mówiąc o ocenianiu w placówkach szkolnictwa podstawowego o charakterze włączającym.

Jak się wydaje, istnieją po temu dwa główne powody. Po pierwsze, angielskie słowo „assessment” nie ma dokładnego odpowiednika w innych językach europejskich. W niektórych językach pojęcia „oceniania” (assessment) i „ewaluacji” (evaluation) są niemal równoznaczne, w innych zaś mają bardzo szczególne – i całkowicie odmienne – znaczenia.

Drugi powód jest następujący. W każdym kraju przyjęte są zupełnie różne formalne i nieformalne procedury, które mogą, ale nie muszą, zostać uznane za formy oceniania. Procedury te wynikają zazwyczaj z charakterystycznej dla danego państwa polityki i rozwiązań prawnych w zakresie oświaty ogólnodostępnej i szkolnictwa specjalnego. I tak np., w niektórych krajach istnieją dwa całkowicie odmienne zbiory regulacji prawnych dotyczących oceniania wszystkich uczniów: z jednej strony powszechny system oceniania związany z obowiązującym w całym kraju programem nauczania, z drugiej zaś – związany z rozpoznaniem SPE. W innych krajach

mamy z kolei do czynienia z jednolitym zbiorem regulacji prawnych obejmującym wszystkie formy oceniania.

W odpowiedzi na powyższe kwestie wypracowana została struktura pojęciowa w ramach której roboczo zdefiniowano ocenianie w szkolnictwie podstawowym o charakterze włączającym.

Przegląd publikacji spoza Europy wykazał, że nawet w krajach anglojęzycznych terminologia nie jest stosowana jednolicie, a rozróżnienie pomiędzy ocenianiem i ewaluacją – jasne. W niniejszym dokumencie zdecydowano się przyjąć definicje zaczerpnięte z publikacji Keevesa [1994] i UNESCO [1994]; przez *ocenianie* rozumie się wyniki uzyskane przez jednostki lub małe grupy, oraz opinie na ich temat, oparte na wiarygodnych danych zebranych w określony sposób, podczas gdy słowo *ewaluacja* odnosi się do opisu pozaosobowych elementów systemu edukacji, takich jak instytucje, programy i metody nauczania. Informacje o wynikach oceniania poszczególnych uczniów mogą, w postaci zestawień, być używane w celu ewaluacji i oceny poszczególnych szkół lub nawet całego systemu szkolnictwa, co nie zmienia faktu, że pojęcia te mają zasadniczo różne znaczenie (o czym mowa poniżej).

Ogólny opis oceniania stanowił punkt wyjścia do uzgodnienia definicji roboczej używanej podczas prac nad projektem. Opiera się na niej także niniejszy raport. Oto ona:

Ocenianie odnosi się do metod stosowanych przez nauczycieli i inne osoby zaangażowane w proces kształcenia ucznia w celu zebrania informacji na temat jego osiągnięć i/lub postępu w różnych dziedzinach szkolnego doświadczenia (takich jak wyniki w nauce, zachowanie, umiejętności społeczne).

Powyższa definicja obejmuje wszelkie możliwe metody i procedury oceniania na wejściu i oceniania bieżącego. Zwraca także uwagę na następujące fakty:

- W proces oceniania zaangażowanych jest wiele różnych osób; nie tylko nauczyciele, pozostali pracownicy szkoły, i wspomagający proces nauczania pracownicy instytucji



zewnątrznych, ale także rodzice i sami uczniowie mogą brać udział w procesie oceniania. Każda z tych osób w inny sposób korzysta z informacji wpływających z oceniania.

- Informacje uzyskiwane w procesie oceniania dotyczą nie tylko ucznia, ale także środowiska szkolnego (a czasem także sytuacji w domu).

Przyjęta definicja wskazuje też na to, że projekt Agencji koncentrował się na procesie oceniania, a nie na szerszym pojęciu ewaluacji procesu kształcenia. Podczas prac nad projektem przyjęto definicję ewaluacji jako refleksji nauczycieli i innych osób zawodowo związanych z oświatą nad szeregiem czynników związanych z procesem nauczania – uczenia się, która ma pomóc w podjęciu decyzji co do dalszego toku pracy. Czynniki te obejmują zagadnienia takie jak zawartość programowa, potrzebne środki, skuteczność przyjętych strategii wdrażania programów, itd. Zebrane w procesie oceniania informacje na temat uczniowskich wyników w nauce stanowią istotny, ale nie jedyny, element ewaluacji.

W ramach projektu omówione zostały różne określenia, które odnoszą się do procedur i metod oceniania (takie jak ocenianie bieżące, kształtujące, diagnozujące, sumujące, czy zadania testowe). Wszystkie zostały zebrane i przedstawione w Słowniczku, który znajduje się w końcowej części niniejszego dokumentu.

Ponieważ projekt Agencji koncentrował się na ocenianiu w szkołach podstawowych o charakterze włączającym, trzeba też było ustalić, jaki zakres ma szkolnictwo podstawowe w poszczególnych krajach, oraz co należy rozumieć przez „placówkę o charakterze włączającym”.

Pierwszą kwestię rozwiązano w sposób pragmatyczny – po prostu wszystkie kraje w przedstawionych raportach jasno zdefiniowały grupy wiekowe objęte kształceniem podstawowym, oraz typy szkół, w których odbywa się kształcenie na tym poziomie.

Trudniej było dojść do porozumienia co do tego, jakie szkoły należy uznać za „włączające”. W innych obszarach działania Agencji (patrz np. Meijer 2003) przyjęto następującą definicję roboczą: ... *[szkoły o charakterze włączającym] to takie placówki edukacyjne, w których*

uczniowie ze specjalnymi potrzebami realizują możliwie największy zakres programu nauczania w ogólnodostępnej klasie wraz z kolegami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych ... (s.9).


Podczas spotkań z ekspertami projektu za naczelną zasadę uznano wytyczne dotyczące edukacji włączającej zawarte w Deklaracji z Salamanki UNESCO (1994): *Szkoły ogólnie dostępne o charakterze włączającym stanowią najskuteczniejszy środek w walce z postawami dyskryminującymi, jednocześnie tworząc otwarte i przyjazne społeczności, które budują społeczeństwo włączające i zapewniają edukację dla każdego. Ponadto szkoły te zapewniają skuteczne kształcenie większości dzieci, poprawiając jednocześnie skuteczność i rentowność całego systemu edukacji (s.8).*

Różnorodność typów szkół i rodzajów świadczeń omówionych w Raportach Krajowych wskazuje na olbrzymie trudności, jakie napotkać musi próba porównania sytuacji w różnych krajach. Każde państwo znajduje się ... *na innym etapie drogi w stronę edukacji włączającej, wskazanej przez Deklarację z Salamanki (Peacey 2006).* Ambicją niniejszego raportu jest pomóc w tej wędrówce przez dostarczenie informacji potrzebnych do tego, by osiągnąć szersze i głębsze rozumienie tego, jak ocenianie wspomaga proces włączania.

Sam termin „włączanie” także przeszedł dalekie przeobrażenia od czasu, gdy został po raz pierwszy użyty w odniesieniu do edukacji. Tak więc, po pierwsze, obecnie uważa się, że odnosi się on do szerokiego grona uczniów podatnych na wykluczenie, nie tylko z powodu SPE. Można więc uznać, iż wyniki projektu Agencji dotyczącego oceniania, choć koncentruje się on na SPE, będą miały znaczenie dla sukcesu edukacyjnego większego grona uczniów.

Po drugie, dla wielu osób wprowadzenie tego terminu stanowiło oczywistą próbę wyjścia w myśleniu o edukacji dla wszystkich poza ideę kierowania wszystkich dzieci do szkół ogólnodostępnych. W najprostszej wersji oznaczało to bowiem po prostu fizyczną koegzystencję uczniów z SPE i bez takich potrzeb w jednej przestrzeni szkolnej.

Po trzecie, początkowo termin ten używany był w przekonaniu, że uczniowie z SPE powinni mieć „dostęp do programu nauczania”.



Takie myślenie zakładało, że program nauczania jest czymś raz na zawsze ustalonym i niezmiennym, a uczniowie z SPE potrzebują specjalnego wsparcia, aby powszechnie obowiązujący program był dla nich dostępny. Obecne użycie zwrotu „włączający” wychodzi z założenia, że uczniowie z SPE mają prawo do programu nauczania dostosowanego do własnych potrzeb, a obowiązkiem systemu edukacji jest program taki im stworzyć. Program nauczania nie jest niezmienny; należy go dostosować tak, aby odpowiadał potrzebom wszystkich uczniów.

Z takim rozumieniem włączania wiążą się trzy kluczowe propozycje:

1. Program nauczania dla wszystkich musi uwzględniać nauczanie przedmiotowe i rozwój umiejętności społecznych. Cele programowe i przyjęty sposób ich osiągania powinny brać pod uwagę te dwa zadania.
2. Włączanie to proces, a nie stan. Pracownicy sektora edukacji muszą nieustannie pracować nad tym, by umożliwić wszystkim uczniom kształcenie się i udział w życiu szkoły.
3. Ponieważ szkoły ogólnodostępne/masowe zapewniają kształcenie zdecydowanej większości uczniów w Europie, umieszczenie, w sensie fizycznego przebywania, uczniów z SPE w takich szkołach nadal stanowi istotny wymiar włączania.

Podsumowując, termin „placówki włączające” w ramach niniejszego projektu odnosi się do kształcenia w szkołach i klasach ogólnodostępnych, w których:

- uczniowie z SPE i bez takich potrzeb uczą się razem;
- opracowywane są programy nauczania umożliwiające naukę i udział w zajęciach szkolnych wszystkim uczniom.

2. OCENIANIE W PLACÓWKACH WŁĄCZAJĄCYCH

We wszystkich krajach ocenianie postępów w nauce ucznia nie tylko odbywa się przy pomocy różnych metod i procedur, ale też służy bardzo różnym celom. Polityka oświatowa oraz praktyka nauczania powodują, że informacje uzyskane za pomocą różnych metod oceniania znajdują wysoce zróżnicowane zastosowanie.

Jeżeli chodzi o cele, jakim służyć może ocenianie, należy pamiętać, że nie ogranicza się ono do czynności, jakie w klasie przeprowadza nauczyciel przed podjęciem decyzji o kolejnych krokach w programie nauczania swoich uczniów. Informacje, jakich dostarcza proces oceniania, oprócz tego, że wspomagają nauczanie i uczenie się, mogą służyć celom administracyjnym, monitorowaniu standardów edukacyjnych, procesowi selekcji i diagnozy, a także wspomagać proces podejmowania decyzji o zastosowaniu konkretnych środków. Różne sposoby oceniania mogą też rozstrzygać o kwalifikacji uczniów, oraz alokacji zasobów i formach wspomagania.


Fragment z Raportu Krajowego Republiki Federalnej Niemiec dobrze oddaje sytuację panującą w większości państw: *... ocenianie osiągnięć edukacyjnych to proces pedagogiczny, a zarazem akt administracyjny, oparty na przepisach obowiązującego prawa.*

Cele, a tym samym i metody oceniania, jakie stosują nauczyciele w placówkach włączających, podyktowane są prowadzoną w danym kraju polityką w zakresie oświaty w ogóle, i szkolnictwa specjalnego w szczególności. Poniżej przedstawione zostało omówienie różnic i podobieństw, jakie mogą występować w zakresie celów oceniania w szkolnictwie podstawowym o charakterze włączającym.

2.1 Ocenianie w kontekście ogólnej polityki oświatowej

Zanim przejdziemy do wniosków wynikających z Raportów Krajowych, należy objaśnić zasadnicze punkty ogólnej polityki oświatowej prowadzonej we wszystkich krajach, odnoszące się do oceniania.

Po pierwsze, systemy edukacji (tzn. polityka oświatowa i praktyka nauczania) w różnych krajach są bardzo odmienne, ponieważ każdy



z nich ewoluował przez długie lata kształtowany przez szczególne uwarunkowania. Podobnie rzecz się ma z systemami oceniania; pomimo podobieństwa stosowanych metod i celów, każdy z nich jest inny.¹ Polityka i praktyka oceniania w każdym kraju jest owocem zmieniającego się ustawodawstwa oraz sposobu rozumienia i koncepcji nauczania – uczenia się.

Po drugie, systemy oceniania w oświacie włączającej stanowią integralną część zarówno systemu szkolnictwa powszechnie dostępnego jak i specjalnego w danym kraju. Aby w pełni zrozumieć wpływ, jaki ocenianie wywiera na proces nauczania – uczenia się w placówkach włączających, należy ocenianie i związane z nim kwestie analizować w kontekście polityki dotyczącej obu tych systemów.

Po trzecie, także definicje i sposób rozumienia „edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami” są bardzo różne w poszczególnych krajach. Nie istnieją zaakceptowane przez wszystkie państwa interpretacje wyrażeń takich jak upośledzenie, specjalne potrzeby, czy niepełnosprawność. Różnice te wynikają z odmiennych regulacji administracyjnych, finansowych i proceduralnych, a nie zróżnicowania w zakresie częstości występowania i rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych w poszczególnych państwach (Meijer, 2003). W tym raporcie chcemy zanalizować powszechnie występujące problemy, jakich nastrocza ocenianie w placówkach o charakterze włączającym, jednocześnie pamiętając o tym, jak różne definicje i spojrzenia przyjmowane są w praktyce w edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami.

Należy też mieć świadomość, że edukacja włączająca jest zjawiskiem dynamicznym. Rozwijała się w różny sposób w poszczególnych krajach, i nieustannie ewoluuje. Wszędzie mamy do czynienia z ciągłą zmianą polityki, praktyki nauczania, i samej koncepcji edukacji włączającej. Zmiany te wpływają następnie na zadania stawiane systemom oceniania w placówkach włączających,

¹ Czytelnicy mogą się o tym przekonać czytając Raporty Krajowe zebrane w ramach projektu Ocenianie, dostępne pod adresem internetowym: www.european-agency.org/site/themes/assessment, a także Przeglądy Krajowe dostępne na krajowych stronach Agencji: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html

a co za tym idzie, obecną praktykę oceniania w poszczególnych państwach należy zawsze widzieć w szerszym kontekście przeprowadzanych w danym kraju reform systemu oświatowego.


W następujących krajach rewiduje się obecnie i modyfikuje politykę oraz ustawodawstwo w zakresie edukacji włączającej: na Cyprze w Republice Czeskiej, Danii, Estonii, Francji, Hiszpanii, Holandii, na Litwie, w Szwajcarii (gdzie trwają w szczególności prace nad nową strategią finansowania SPE), oraz we Włoszech. Wprowadzane w tych państwach zmiany wpłyną m. in. na procedury oceniania.

W odpowiedzi na niedawne zmiany w prawie dotyczącym edukacji włączającej francuskojęzyczna wspólnota Belgii wdraża obecnie projekt pilotażowy, podczas gdy wspólnota flamandzkojęzyczna znajduje się w trakcie zmian polityki i przepisów prawa dotyczących edukacji włączającej, które opracowane są na podstawie wiedzy i doświadczeń zdobytych dzięki prowadzonym projektom pilotażowym. Austria, Czechy, Republika Federalna Niemiec, oraz Węgry, przygotowują się do wprowadzenia w życie nowej polityki i rozwiązań prawnych regulujących system jakości i monitorowania edukacji. Wpłyną one na proces włączania i oceniania w szkolnictwie włączającym, szczególnie w zakresie oceniania i monitorowania krajowych standardów edukacyjnych.

Wszystkie wymienione wyżej czynniki determinowały drogę rozwoju polityki i praktyki oceniania w różnych krajach. A to znaczy, że poszczególne państwa prezentują zdecydowanie różne podejście do następujących kluczowych kwestii związanych z procesem oceniania:

- Dlaczego oceniamy uczniów?
- Kto korzysta z informacji, jakich dostarcza proces oceniania?
- Kto przeprowadza ocenianie, i przy udziale jakich dodatkowych osób?
- Co jest poddawane ocenie?
- Jak oceniani są uczniowie?
- Do czego porównywane są wyniki oceniania?

Wszystkie te pytania dotyczą zadań, jakie pełnić mogą procedury oceniania. W zależności od przyjętej perspektywy i przekonania o celu, jakiemu w pierwszym rzędzie służyć powinno zbieranie



informacji poprzez proces oceny, otrzymamy na nie zupełnie inne odpowiedzi.

We wszystkich krajach informacje uzyskane w procesie oceniania wykorzystuje się na wiele sposobów. W niektórych państwach obowiązują powszechne ujednoczone systemy oceniania, które obowiązują wszystkich uczniów, a których celem jest porównanie uzyskanych przez uczniów wyników i monitorowanie powszechnych standardów edukacyjnych. We wszystkich krajach obowiązują szczególne procedury oceny indywidualnej uczniów, które mają określić dokładnie charakter specjalnych potrzeb, i w ten sposób wspomóc proces nauczania – uczenia się. Obie formy oceniania są ze sobą na różny sposób powiązane, zgodnie z krajowymi regulacjami.


W następnych punktach znajduje się opis podstawowych celów, jakim służy proces oceniania w praktyce placówek włączających w różnych krajach. Także Aneks umieszczony na końcu niniejszego raportu przedstawia poglądowo zadania stawiane przed procesem oceniania w placówkach włączających w zależności od krajowej polityki edukacyjnej.

2.2 Ocenianie służące określeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych

Pomimo widocznych różnic w sposobie oceniania i późniejszego wykorzystania informacji zebranych w tym procesie, wszystkie kraje uznają potrzebę precyzyjnego określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych konkretnego ucznia. W każdym państwie obowiązują regulacje prawne określające precyzyjnie tryb rozpoznawania indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów, którzy mają trudności w szkole. Różne są natomiast sposoby diagnozowania tych potrzeb, i stosowane w tym zakresie procedury.

Ocena, jaką na wejściu otrzymują uczniowie podejrzewanych o SPE może służyć dwóm celom:

- postawieniu diagnozy w związku z oficjalną decyzją o potrzebie „rozpoznania” ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wymagają dodatkowych środków wspomagających nauczanie;

-
- 
- w systemach, w których ocenianie skupia się na określeniu mocnych i słabych stron, jakie uczeń może przejawiać w różnych dziedzinach szkolnego doświadczenia, traktuje się ją jako pomoc w tworzeniu programu nauczania; informacje używane są wówczas w sposób kształtujący – często jako punkt wyjścia do tworzenia Indywidualnych Programów Nauczania (IPN) lub podobnych programów edukacyjnych, które wytyczają cele kształcenia, a nie stanowią jedynie pojedynczego aktu wstępnej oceny ucznia.

W większości krajów mamy do czynienia ze „stopniowalnym” podejściem do rozpoznania SPE. Czasem są to jasno zdefiniowane etapy, np. na początku nauczyciel w ogólnodostępnej klasie sam określa napotykaną trudność i stara się im zaradzić, potem w miarę potrzeby angażowani są inni specjaliści pracujących w szkole, a gdy sytuacja tego wymaga, występuje się o pomoc specjalistów spoza szkoły i wsparcie z zewnątrz.

Stopniowe gromadzenie coraz dokładniejszych i specjalistycznie ukierunkowanych informacji na temat mocnych i słabych stron ucznia częstokroć wiąże się z zaangażowaniem specjalistów z różnych dziedzin – ochrony zdrowia, psychologii, pomocy społecznej – którzy przeprowadzają różne formy oceniania (często w postaci testów diagnostycznych), dające wgląd w funkcjonowanie ucznia w różnych dziedzinach. W każdym z krajów, w mniejszym lub większym zakresie, w ocenianie związane z wstępnym rozpoznaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych zaangażowane są interdyscyplinarne zespoły specjalistów.

We wszystkich krajach ocenianiu mającemu za cel wstępne rozpoznanie SPE poddawani są uczniowie we wszystkich placówkach edukacyjnych, zarówno włączających, jak specjalnych. Jednakże uczniowie w placówkach włączających bywają dodatkowo oceniani w trybie, który nie musi obowiązywać uczniów w szkołach specjalnych. Opisujemy to w kolejnym punkcie.

2.3 Ocenianie wspomagające proces nauczania – uczenia się

We wszystkich w krajach stosowane są jakieś formy bieżącego oceniania kształtującego, związane zwykle z programami nauczania



– uczenia się.

W placówkach włączających ocenianie bieżące:


- wiąże się bezpośrednio z programami nauczania realizowanymi przez uczniów (z SPE lub bez takich potrzeb);
- zazwyczaj nie zawiera elementu porównywania, a raczej koncentruje się na informacjach ułatwiających nauczycielowi planowanie kolejnych kroków w kształceniu konkretnego ucznia (ocenianie kształtujące);
- może, ale nie musi zawierać elementów sumujących, związanych z podstawowymi wymogami programów nauczania.

W krajach, w których wprowadzono powszechnie obowiązujące programy nauczania, ocenianie kształtujące wiąże się zwykle z celami nauczania i wymogami programowymi, jakie stawia się przed ogółem uczniów. Kryteria oceny mogą w takiej sytuacji określać, co podlega ocenie, i w jaki sposób ma być oceniane. Zasadniczą cechą tego rodzaju systemów jest to, że odpowiedzialność za przygotowanie i przeprowadzenie procesu oceniania spoczywa na szkołach ogólnodostępnych i zatrudnionych tam nauczycielach. Podyktowane jest to celem tak rozumianego oceniania, które ma z założenia pomagać w podejmowaniu decyzji o następnych krokach w programie kształcenia poszczególnych uczniów.

Często też takie same metody oceniania stosowane są wobec ogółu uczniów, zarówno jeśli chodzi o cele (oceniane treści programowe), jak i procedury (stosowane metody oceniania). Raporty krajowe wskazują na trzy podstawowe problemy, jakie w związku z tym pojawiają się w kontekście oceniania uczniów z SPE:

- istnieje potrzeba, by informacje uzyskane w procesie wstępnego rozpoznania SPE znalazły odzwierciedlenie w celach programowych;
- należy powiązać cele programowe i terminarz oceniania z IPN poszczególnych uczniów lub innym, podobnym narzędziem służącym ustalaniu celów nauczania;
- należy modyfikować i adaptować metody oceniania używane w szkołach powszechnie dostępnych, tak, aby wychodziły one na przeciw potrzebom uczniów z różnymi trudnościami.

Aby ocenianie bieżące w placówkach włączających było możliwie



skuteczne, należy zapewnić nauczycielom ze szkół ogólnodostępnych kontakt z interdyscyplinarnymi zespołami specjalistów, które powinny także pomagać we wprowadzeniu w życie wspomnianych zaleceń, gdy zachodzi taka potrzeba.

2.4 Ocenianie służące porównaniu osiągniętych przez uczniów wyników

W niektórych krajach procedury oceniania, którymi objęci są wszyscy uczniowie w placówkach włączających, służą przede wszystkim określeniu osiągnięć edukacyjnych uzyskiwanych na kolejnych etapach szkolnej kariery. Zazwyczaj przybierają one formę przeprowadzanego przez szkołę oceniania sumującego, które wiąże się z:


- wystawieniem świadectwa dla ucznia, rodziców i innych zainteresowanych stron;
- wystawieniem ocen/stopni obrazujących osiągnięte wyniki nauczania.

Ocenianie sumujące/końcowe podsumowuje osiągnięcia, jakie uczeń zdobył w szeregu zadań wykonywanych zazwyczaj przez pewien okres czasu, np. w ciągu roku szkolnego. Tego rodzaju ocenianie ma na celu porównanie obecnych wyników ucznia z wcześniejszymi, albo też stwierdzenie, jak osiągnięcia danego ucznia wypadają na tle wyników zdobytych przez jego rówieśników.

Porównanie informacji na temat wyników uzyskanych przez grupę uczniów pozwala z jednej strony zobaczyć postęp, jakiego dokonali poszczególni uczniowie, z drugiej zaś może też zostać użyte w szerszym procesie ewaluacji, np. w celu określenia stopnia efektywności danego programu nauczania.

Rodzicom, a właściwie ogółowi społeczeństwa, ta forma i ten cel oceniania są najlepiej znane.

Ocenianie sumujące/końcowe może też służyć jako podstawa do podejmowania istotnych decyzji dotyczących kariery szkolnej ucznia. W zależności od kraju, będą to np. decyzje o powtarzaniu klasy, czy też skierowaniu ucznia na specjalistyczne badania związane z SPE.



Ocenianie sumujące/końcowe pozwala ustalić osiągnięcia i słabości w odniesieniu do konkretnych celów programowych, nie zawsze jednak dostarcza kształtujących informacji zwrotnych, które mogą być pomocne w tworzeniu programów nauczania i kształcenia w przyszłości.


Powiązanie wymogów oceniania sumującego/końcowego z celami IPN to jedno z wyzwań, jakie stoją przed nauczycielami w placówkach włączających. Kolejne stanowi kwestia, w jaki sposób należałoby zmodyfikować skale ocen/stopni związanych z ocenianiem sumującym, aby odpowiadały one potrzebom uczniom z SPE i trudnościami w nauce.

2.5 Ocenianie służące monitorowaniu ogólnych standardów edukacyjnych

W coraz większej liczbie krajów stosowane procedury koncentrują się na ocenie powszechnie obowiązujących celów/standardów dotyczących procesu kształcenia i osiągnięć uczniów. Odchodzi się powoli od oceniania skierowanego na potrzeby indywidualnego ucznia w stronę oceniania skierowanego na potrzeby grupy uczniów. Zmiana ta wypływa zwykle z modyfikacji polityki edukacyjnej w szerszym zakresie ewaluacji standardów w ramach całego systemu oświaty.

Ocenianie takie stanowi zwykle formę oceniania sumującego, ponieważ odbywa się zgodnie z kluczowymi etapami obowiązującego w danym kraju programu nauczania. Niemniej jednak, przesunięcie akcentu na ocenianie związane z krajowymi standardami nauczania wpływa zwykle z potrzeby podniesienia poziomu wyników nauczania wszystkich dzieci, niezależnie od ich możliwości. Ma też w zamyśle służyć zwiększeniu odpowiedzialności szkoły i podnieść skuteczność jej działania. Proces oceniania i monitorowania osiągnięć uczniów uważany jest za kluczowe narzędzie przy podejmowaniu decyzji zmierzających do tego celu.

Uczniowie przystępują do egzaminów zewnętrznych lub też podawani są standaryzowanemu ocenianiu, dzięki czemu uzyskane wyniki odnoszą się do celów wyznaczonych na poziomie ogólnokrajowym, i są wysoce wiarygodne. Rezultaty procesu



oceniania uczniów są często podawane w postaci zestawień, i używane przez ministerstwa, władze lokalne, dyrektorów szkół i nauczycieli w celu ewaluacji osiągniętych standardów w odniesieniu do poszczególnych uczniów i ich grup.


Przy zastosowaniu tego typu oceniania uczniowie poddawani są odpowiednim procedurom mającym ocenić, na ile udało się im osiągnąć powszechnie obowiązujące standardy nauczania, raczej niż w celu określenia poczynionych postępów i dalszego trybu nauczania (jak ma to miejsce w przypadku bieżącego oceniania kształtującego). Ocenianie takie nie zawsze wspomaga proces nauczania – uczenia się, i w krajach, gdzie jest stosowane, podejmowane są próby powiązania standardowych testów z ocenianiem bieżącym, opracowywanym i wdrażanym przez szkoły i nauczycieli.

W przypadku placówek włączających różne kraje próbują wypracować strategie mające zapewnić uczniom z SPE prawo do uczestnictwa w ogólnokrajowych egzaminach, co wiązać się musi z odpowiednią modyfikacją tychże egzaminów.

2.6 Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedstawione zostały podstawowe cele, jakim służy proces oceniania w placówkach włączających w krajach uczestniczących w projekcie Agencji. Nie można po prostu zestawić systemów oceniania różnych krajów wedle zadań, jakie mają spełniać, ponieważ w mniejszym lub większym stopniu wszystkie kraje stosują systemy oceniania we wszystkich wspomnianych wyżej celach. Daje się jednak zauważyć, że systemy różnych krajów charakteryzują się podejściem do oceniania wykształconym w odpowiedzi na zapotrzebowanie na informacje określonego rodzaju.

Trudno powiedzieć, dlaczego w danym kraju kładzie się nacisk na tego a nie innego rodzaju informacje, i w związku z tym stawia przed procesem oceniania takie a nie inne określone cele. Zainteresowani czytelnicy mogą się zapoznać z Raportami Krajowymi, które to szczegółowo przedstawiają. Można jednak stwierdzić, że choć sposób podejścia do oceniania i cele stawiane przed tym procesem nieustannie się zmieniają, polityka i praktyka oceniania w poszczególnych krajach wydaje się być ukierunkowana na zbieranie



informacji służących w pierwszym rzędzie jednemu spośród opisanych wyżej celów.

Ustalane na szczeblu ogólnokrajowym zadania systemu oceniania mogą w sposób istotny wpływać na los uczniów z SPE w placówkach włączających. Różne formuły oceniania uznać można za to, co Madaus (1988) nazywa „ocenianiem doniosłym”. Taki tryb oceniania składa się z egzaminów i procedur, które w odczuciu uczniów, nauczycieli, rodziców, decydentów, i ogółu społeczeństwa, przynoszą informacje natychmiastowo i bezpośrednio przekładające się na karierę szkolną ucznia i jego przyszłość.

Za przykład oceniania doniosłego służyć może system dorocznej ogólnokrajowej oceny uczniów w Wielkiej Brytanii (a dokładniej w Anglii). Od wyników tego testu mogą zależeć losy i reputacja dyrektorów szkół, ponieważ jego wyniki publikowane są w gazetach, aby umożliwić rodzicom i wszystkim zainteresowanym porównanie osiągnięć różnych szkół. Zapewnia to systemowi oceniania olbrzymi wpływ na kształtowanie polityki oświatowej na poziomie szkoły, regionu, i całego kraju.

Wszystkie opisane wyżej cztery cele, jakim służy ocenianie, mogą potencjalnie mieć charakter oceniania doniosłego, ponieważ informacje uzyskiwane w procesie oceniania we wszystkich krajach bywają na różne sposoby wykorzystywane przy podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących przyszłości uczniów, a nawet nauczycieli, szkół, i całego systemu edukacji.

Różne cele, jakim służą informacje uzyskane w procesie oceniania, otwierają różne możliwości, a zarazem generują rozmaite problemy. Wszystkie państwa stoją obecnie przed szeregiem wyzwań, jakie pojawiają się w związku z prowadzoną polityką i praktyką oceniania w szkołach podstawowych o charakterze włączającym. W kolejnym rozdziale przyjrzymy się tym wyzwaniom i próbom znalezienia na nie właściwej odpowiedzi.

3. OCENIANIE – WYZWANIA I INNOWACJE

Podstawowe problemy związane z procesem oceniania w szkolnictwie podstawowym o charakterze włączającym, przed jakimi stają obecnie kraje zaangażowane w projekt, zdają się wyływać ze zmieniających się koncepcji dotyczących tak samych celów tego procesu, jak i możliwych i wskazanych sposobów wykorzystania zdobytych tą drogą informacji. Wszystkie kraje rozważają obecnie, w jakim stopniu ich system oceniania:

- dostarcza informacji, które mogą wspomóc podejmowanie decyzji w zakresie polityki edukacyjnej na poziomie ogólnokrajowym;
- niesie ze sobą pozytywne lub negatywne skutki dla poszczególnych uczniów (czy stosowane procedury mają „wysoką stawkę” czy też nie);
- wspomaga edukację włączającą czy też, przeciwnie, edukację segregującą (dzielącą uczniów według osiągnięć i możliwości).

Powyższe kwestie zmuszają państwa do zastanowienia się, wokół czego powinien się koncentrować ich system oceniania i stosowane metody. Niezależnie od obecnie stosowanego podejścia do oceniania i sposobu pożytkowania uzyskanych w trakcie tego procesu informacji, we wszystkich krajach trwa debata na następujące tematy:

1. Poprawa wyników uzyskiwanych przez wszystkich uczniów – w tym uczniów z SPE – poprzez skuteczne wykorzystanie informacji płynących z oceniania przez różne gremia i do różnych celów.
2. W przypadku uczniów z SPE, przesunięcie uwagi ze wstępnego rozpoznania SPE na podstawie diagnozy, stawianej zwykle przez osoby nie związane z ogólnodostępną szkołą, i związanego z tym rozdziału środków, na ocenianie bieżące, którego dokonuje nauczyciel w klasie, a które wspiera proces nauczania – uczenia się.
3. Rozwój systemów kształtującego ocenianie bieżącego, które znalazłyby skuteczne zastosowanie w szkołach ogólnodostępnych, oraz wypracowanie narzędzi, które pozwoliłyby szkołom i nauczycielom przyjąć odpowiedzialność za ocenę procesu kształcenia uczniów z SPE, a nawet wstępnego rozpoznania specjalnych potrzeb uczniów.

Powyższe trzy obszary problemowe przedstawiają najważniejsze wyzwania, przed którymi stają dziś decydenci i zaangażowani w



proces nauczania praktycy we wszystkich krajach.

Zarówno urzędnicy odpowiedzialni za politykę oświatową, jak praktycy związani zawodowo z tym sektorem we wszystkich krajach, starają się obecnie wypracować skuteczne strategie w odpowiedzi na przedstawione wyzwania, dzięki czemu mamy coraz więcej przykładów innowacyjnego podejścia do polityki i praktyki edukacyjnej w tym zakresie. Przykłady te mogą służyć za wzorce dobrej praktyki w dziedzinie polityki i praktyki oceniania.

W dalszej części tego rozdziału omówimy pokrótce najważniejsze problemy związane ze wspomnianymi wyzwaniami. Każdy z nich zostanie przedstawiony w postaci pytania, na które państwa zaangażowane w projekt szukają właściwej odpowiedzi.

Konkretne przykłady *nowatorskich rozwiązań* w dziedzinie polityki i praktyki oceniania zaczerpnięte z Raportów Krajowych pokazują, jak poszczególne państwa próbują odpowiedzieć na pojawiające się problemy. Obszary innowacji wyróżniliśmy w tekście umieszczając je ramkach.

Należy podkreślić, że prezentowane tu przykłady nowatorskich rozwiązań zostały dobrane tak, aby wskazać na tendencje występujące w co najmniej kilku krajach. Czytelnicy zainteresowani bardziej szczegółowymi informacjami na temat rozwiązań stosowanych w danym państwie mogą sięgnąć do odpowiednich Raportów Krajowych.

3.1 Wykorzystanie informacji płynących z procesu oceniania w monitorowaniu standardów edukacyjnych

We wszystkich krajach rozważana jest możliwość stworzenia systemu oceniania standardów edukacyjnych, oraz zastosowania go do wyników w nauce wszystkich uczniów. Zgodnie z takim podejściem, uczniowie przystępują do testów lub innych zewnętrznych sprawdzianów wiedzy, których wyniki służą nauczycielom i kierownictwu szkoły, a przede wszystkim osobom odpowiadającym za politykę oświatową, do ewaluacji osiągniętych wyników w nauce.

W niektórych państwach system taki działa już od wielu lat. W Raporcie Krajowym z Wielkiej Brytanii (Anglii) podkreśla się cel, jaki przyświeca ocenianiu ukierunkowanemu na ogólnokrajowe standardy: *Cały proces oceniania w Anglii należy postrzegać w kontekście rządowych priorytetów poprawy wyników nauczania i sytuacji w szkołach. Te priorytety odnoszą się do wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości i zdolności.*

Wykorzystanie informacji uzyskanych w procesie oceniania poszczególnych uczniów, także tych z SPE, do monitorowania a następnie podnoszenia standardów edukacyjnych to obszar refleksji w sektorze oświaty, a zarazem wielkie wyzwanie, jakie stoi przed wszystkimi krajami. Nie należy też lekceważyć znaczenia międzynarodowych badań porównujących standardy edukacyjne, a w szczególności programu OECD PISA (www.pisa.oecd.org), pomimo tego, że nie są one ukierunkowane na szkolnictwo podstawowe. Na szczeblach krajowych rośnie nacisk na zwiększenie odpowiedzialności za edukację na wszystkich poziomach – krajowym, regionalnym, i szkolnym – a co za tym idzie, coraz częściej podkreśla się rolę wykorzystania informacji na temat wyników nauczania jako czynnika kształtującego politykę oświatową.

Wyzwania

W obliczu stojących przed nimi wyzwań, odpowiadający w danym kraju za oświatę decydenci oraz pracownicy sektora edukacji powinni rozważyć szereg zasadniczych kwestii wiążących się ze stosowaną polityką i praktyką oceniania:

- Do jakiego stopnia mechanizmy „wysokiej odpowiedzialności” należałoby powiązać z wynikami oceniania osiągniętymi przez uczniów? W jaki sposób decydenci powinni korzystać z informacji uzyskanych w drodze standaryzowanego oceniania przy podejmowaniu decyzji dotyczących jakości systemu edukacji lub jego elementów? Jak wykorzystuje się te informacje przy podejmowaniu decyzji rozstrzygających o przyszłości szkół, programów nauczania, nauczycieli, a czasem i samych uczniów?
- Jakie prawa do uczestnictwa w ogólnokrajowych testach/sprawdzianach wiedzy mają uczniowie z SPE? Czy wszyscy uczniowie mają jednakowe prawo do oceny w ramach ogólnodostępnego/masowego szkolnictwa?

- Czy uprawnienia do uczestnictwa w procesie oceniania wiążą się z prawem do właściwych metod oceniania uwzględniających specyficzne specjalne potrzeby edukacyjne? W jaki sposób ogólnokrajowe testy/sprawdziany wiedzy są modyfikowane, aby usunąć przeszkody, na jakie w procesie oceniania napotykają uczniowie z różnymi rodzajami SPE?
- Jak najlepiej poradzić sobie z włączeniem informacji na temat wyników oceniania uczniów z SPE w ogólnokrajowy system monitorowania standardów edukacyjnych? Jak uwzględnić relatywne postępy i wyniki uzyskane przez uczniów z SPE, i uniknąć zagrożenia podziału uczniów, szkół, a nawet regionów, na kategorie „lepszych” i „gorszych”?

Raport z Wielkiej Brytanii (Anglii) sugeruje, że silny nacisk na ujednoczenie systemu oceniania wiąże się z ... *zagrożeniami dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* ... na które trzeba znaleźć odpowiedź. Raport ze Szwecji wskazuje z kolei na potrzebę ... *kompromisu pomiędzy wymogami, jakie dyktuje proces podejmowania decyzji, a warunkami i możliwościami, jakimi dysponują szkoły rejonowe* ...

Innowacje

Z analizy Raportów Krajowych widać wyraźnie, że w odpowiedzi na wyzwania i problemy, jakie stwarza wykorzystywanie informacji płynącej z oceniania do monitorowania standardów edukacyjnych, wprowadzane są nowatorskie rozwiązania w zakresie polityki i praktyki nauczania. Poniżej prezentujemy szereg takich innowacji wraz z przykładami ich zastosowania w różnych krajach.

Dostęp do wysokiej jakości edukacji jako prawo wszystkich uczniów, także uczniów z SPE

Obszarem, w ramach którego prowadzone są w wielu krajach nowatorskie projekty, jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji uczniom z SPE poprzez wyszczególnienie uprawnień w dokumentach określających politykę edukacyjną. W Wielkiej Brytanii (Anglii) program „Every Child Matters” (Liczy się każde dziecko) koncentruje się na osiąganych przez dziecko wynikach i wymaga od

wszystkich szkół, by uwzględniały te czynniki, od których zależy zaspokojenie potrzeb wszystkich dzieci. W Islandii stosowana jest jednolita forma oceniania, używana w celach kształtujących, oparta na założeniach ogólnokrajowego programu nauczania. Działania takie wzbudzają coraz szerszą dyskusję na temat jakości i monitorowania „standardów włączania” na poziomie szkoły.

Na Węgrzech wokół monitorowania standardów toczy się debata na temat prawa wszystkich uczniów do wysokiej jakości edukacji, poczyniono też pierwsze kroki w kierunku wykorzystania informacji zdobytych w procesie oceniania związanego z wymogami ogólnokrajowego programu nauczania do zapewnienia poszanowania tego prawa.

Monitorowanie standardów stanowi jeden z celów, ale nie cel wyłączny, ogólnokrajowej polityki w zakresie oceniania

W coraz większej liczbie krajów wykorzystanie informacji zdobytych w procesie oceniania w celu monitorowania standardów edukacyjnych stanowi jeden z elementów – a nie jedyny obszar zainteresowania – polityki w zakresie oceniania. W Islandii politykę monitorowania ogólnokrajowych standardów edukacyjnych dopełniają jasne wytyczne stwierdzające, że podstawowym celem oceniania dla wszystkich uczniów jest kształtowanie. Takie postawienie sprawy wspiera też polityka na poziomie samorządów lokalnych, kierująca ocenianiem bieżącym w ogólnodostępnych szkołach.

W Danii wprowadzany jest obecnie „system nastawiony na wyniki”, który zakłada przeprowadzenie szeroko zakrojonych testów ogólnokrajowych i zastosowanie informacji płynącej z oceniania sumującego do monitorowania standardów edukacyjnych. Niemniej jednak wprowadzenie tego systemu łączy się ściśle z ... *ocenianiem kształtującym jako podstawowym narzędziem zapewniania jakości ...*

W Austrii Ministerstwo Edukacji postanowiło nie włączać uczniów z SPE w ogólnokrajowe testy/sprawdziany wiedzy, a zamiast tego zdefiniowane zostały „standardy edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami”, które koncentrują się na środowisku nauczania i

procedurach zapewniających poprawę jego jakości. Grupa ekspertów opracowuje obecnie wytyczne w zakresie: standardów dla placówek włączających; zastosowania IPN-ów jako instrumentów w procesie ewaluacji i zapewnienia jakości; reorganizacji wstępnego oceniania procedur związanych z SPE; wprowadzenia większej elastyczności w sposobach finansowania SPE; gruntownego przemyślenia roli i zadań nauczyciela w związku z nowymi możliwościami kształcenia w tym zawodzie.

Zapewnienie wszystkim uczniom prawa do udziału w ogólnokrajowych testach sprawdzających standardy edukacji

Większość krajów, w których istnieje system ogólnokrajowych procedur oceniania, lub które się do wprowadzenia takiego systemu przyczyniają, uznaje prawo wszystkich uczniów do udziału w tych procedurach. Wiąże się to z jasno sprecyzowanymi strategiami, które mają zapewnić:

- uczniom z SPE dostęp do ujednoliconych form oceniania;
- wiarygodność ogólnokrajowym procedurom oceniania, które mają przyczyniać się do rozwoju edukacji włączającej, a nie – segregującej, skupiającej się na słabych stronach i w coraz większym stopniu „szufladkującej” uczniów.

W wielu krajach trwają prace nad ideą „uniwersalnego systemu oceniania”, w którym wszystkie testy i procedury sprawdzające układane są tak, by były możliwie dostępne dla wszystkich.

W Czechach i Danii, odpowiednio przystosowany model oceniania stanowi integralną część tworzonego właśnie systemu. W Wielkiej Brytanii (Anglii) przez dłuższy okres czasu opracowywano zmodyfikowany system oceniania uczniów z SPE. Jednym z jego rezultatów jest tzw. „skala P”, stanowiąca narzędzie oceny tych uczniów przejawiających trudności w nauce, którzy nie są w stanie osiągnąć najniższych wymagań programowych stawianych ogółowi uczniów.

Przesunięcie akcentów w zakresie umiejętności, które sprawdzają ogólnokrajowe testy i procedury

W niektórych krajach wprowadzane zmiany dotyczą tego, co stanowi przedmiot oceny. Dobrym przykładem jest Łotwa, gdzie system oceniania zmieniany jest tak, by sprawdzał umiejętność rozwiązywania problemów raczej niż zapamiętywania informacji i faktów.


W Portugalii ogólnokrajowe sprawdziany wiedzy są ściśle związane z kryteriami stosowanymi do oceniania umiejętności uczenia się. W zamyśle ma to pomóc nauczycielom w zrozumieniu co, jak, i kiedy oceniać, a następnie w wykorzystaniu wyników ogólnokrajowych sprawdzianów wiedzy w celach kształtujących.

Niemniej jednak palącą kwestią w wielu krajach pozostaje troska o to, by ogólnokrajowe sprawdziany wiedzy nie służyły w pierwszym rzędzie do porównywania między sobą uczniów, nauczycieli, szkół, czy regionów. Przykładem kraju, który próbuje zmierzyć się z tym problemem, jest Francja. Nawet jeśli informacja o ocenie poszczególnego ucznia odnosi się do „krajowego systemu oceniania”, podana jest tak, by wyniki nie ... *zachęcały rodziców do porównywania szkół między sobą, ... nie mają też one wpływu na rozdział środków.*

Wykorzystanie informacji płynących z ogólnokrajowych testów i sprawdzianów wiedzy do planowania toku kształcenia poszczególnych uczniów

Działania zmierzające w tym kierunku prowadzone są we wszystkich krajach, w których istnieje system ogólnokrajowych testów i sprawdzianów wiedzy. Wskazuje to na edukacyjny cel takiego modelu – informacje płynące z ogólnokrajowych procedur oceniania powinny być wykorzystywane do tego, by poprawić jakość kształcenia poszczególnych uczniów.

Szwedzki Raport Krajowy zwraca uwagę na dylemat, przed jakim staje dziś wiele państw: jak odnaleźć równowagę pomiędzy wykorzystaniem ... *informacji uzyskanych w procesie oceniania do pomocy w indywidualnym rozwoju uczniów, a społecznym*



zainteresowaniem danymi dotyczącymi podniesienia poziomu kształcenia w szkołach.

W Islandii, jako jedną ze strategii wykorzystania ogólnokrajowych sprawdzianów wiedzy w procesie podejmowania decyzji dotyczących toku kształcenia poszczególnych uczniów, stosuje się metodę interpretacji informacji uzyskanych z takich sprawdzianów przy użyciu wskaźników demograficznych. Znajduje ona zastosowanie w procesie weryfikacji i ewaluacji polityki zarządzania funduszami i zasobami na poziomie regionalnym.

Przegląd danych zawartych w Raportach Krajowych pozwala stwierdzić, że wdrażanie opisanych wyżej innowacji pozwala na lepsze wykorzystanie informacji płynącej z ogólnokrajowych testów i sprawdzianów wiedzy w celu podniesienia jakości kształcenia wszystkich uczniów, w tym uczniów z SPE.

3.2 Wykorzystanie wstępnego rozpoznania SPE do kształtowania procesu nauczania – uczenia się

Przed wszystkimi krajami stoi zadanie takiej organizacji procedur wstępnego rozpoznania SPE, aby dostarczały one informacji, które następnie można by wykorzystać do kształtowania procesu nauczania – uczenia się. Oznacza to w istocie porzucenie medycznego modelu „diagnozy” SPE, który koncentruje się na brakach, na rzecz modelu edukacyjnego, opartego na potrzebach procesu nauczania, w którym na „zwykłym” nauczycielu w ogólnodostępnej/masowej klasie spoczywa większa odpowiedzialność za wstępne, a następnie bieżące, ocenianie ucznia.

We wszystkich krajach za wstępne rozpoznanie i diagnozę specjalnych potrzeb ucznia odpowiadają interdyscyplinarne zespoły specjalistów z różnych dziedzin (ochrony zdrowia, opieki społecznej, psychologii), a w niektórych z nich to one nadal decydują o umieszczeniu dziecka w określonej placówce oświatowej i związanych z tym środkach.

Zmiana celu przyświecającego wczesnemu rozpoznaniu, tak, aby wiążący się z tym proces oceny kształtował proces nauczania – uczenia się, a nie służył „szufladkowaniu” uczniów wedle kryteriów diagnostycznych, stawia przed decydentami w różnych krajach następujące zasadniczej wagi pytania:

- Czy systemy oświatowe nastawione na wczesne rozpoznanie SPE, a nie stosujące jednocześnie innych form oceniania, przejawiają relatywnie wysoki poziom segregacji uczniów? Czy skupienie uwagi na diagnozie i rozpoznaniu SPE skutkuje wyższą liczbą uczniów przypisanych do kategorii „potrzebujący wspomagania”? W jaki sposób można wypracować sprawiedliwe i obiektywne procedury oceniania, które w najmniejszym stopniu „szufladkują” uczniów, i nie powodują wzrostu liczby uczniów kierowanych do szkół specjalnych?
- Jak uniknąć sytuacji, w której wstępne rozpoznanie przybiera charakter oceniania doniosłego? Jakie są skutki bezpośredniego powiązania „oficjalnej” oceny specjalnych potrzeb z rozdziałem środków? Jakie strategie kierują postępowaniem szkół, nauczycieli, i rodziców, przy zwracaniu się o ocenę potrzeb dziecka, jeśli taka ocena wiąże się bezpośrednio z przyznaniem pomocy?
- Jak należałoby przeformułować związek pomiędzy rozdziałem funduszy i środków a diagnozą? Jak, w trakcie stawiania rozpoznania, uniknąć uprzedzeń i braku obiektywizmu w odniesieniu do rozdziału zasobów i kwalifikacji do placówek edukacyjnych? Jak poradzić sobie z faktem, że niektórzy uczestnicy procesu oceniania mają interes w tym, by system koncentrował się na wstępnym rozpoznaniu SPE?
- Jaka jest właściwa relacja pomiędzy diagnozą medyczną a ocenianiem w systemie edukacji, które koncentruje się na procesie kształcenia? Czy ciągły postęp nauk medycznych może dostarczyć informacji pożytecznych w procesie kształcenia?
- Jak najlepiej zorganizować proces wstępnego rozpoznania potrzeb ucznia, dokonywany przez interdyscyplinarny zespół specjalistów? Kto ostatecznie odpowiada za całość oceny? Czyją rolą jest zapewnienie, by informacje płynące z oceniania były pożyteczne z perspektywy procesu kształcenia? Kto ma troszczyć się o powiązanie rozpoznania z bieżącym ocenianiem postępów

w nauce przy użyciu specjalistycznych metod dostosowanych do SPE (t.j. specjalistycznych narzędzi i technik, przy udziale nauczycieli specjalnych i wspomagających, z uwzględnieniem IPN-u)?

- W jaki sposób uwzględnić w procesie oceniania sytuację, kiedy specjalne potrzeby konkretnego ucznia wynikają z czynników zależnych od szkoły, a nie samego ucznia? W jaki sposób czynniki związane z poprawą środowiska szkolnego są uwzględniane w wyjściowym ocenianiu indywidualnych potrzeb? Czy i jak czynniki środowiskowe, m. in. szkolne, rodzinne, itd., uwzględniane są w ocenianiu, które bierze pod uwagę kontekst, a nie skupia się wyłącznie na samym uczniu?

Innowacje

Raporty Krajowe wskazują na nowatorskie rozwiązania zarówno w polityce jak i praktyce oceniania, które starają się odpowiedzieć na powyższe pytania.

Zmiany w rozumieniu roli i funkcji oceniania
związanego ze wstępnym rozpoznaniem

Szereg krajów zauważa zmieniającą się rolę wstępnego rozpoznania i oceny potrzeb, a także pracach nad znalezieniem niezbędnych w tej dziedzinie nowych rozwiązań. Dwie kwestie wydają się szczególnie ważne w tym kontekście.

Pierwszą dobitnie wyraża Raport z Francji, który wskazuje, że wstępnemu rozpoznaniu powinna przyświecać intencja wsparcia kształcenia ucznia w ramach szkolnictwa ogólnodostępnego/masowego, a nie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, do jakiego typu szkoły specjalnej należy wysłać dziecko. Myśl tę rozwija Raport z Holandii: *... zespoły odpowiadające za ocenę specjalnych potrzeb nie powinny stawiać sobie za cel dokładnego opisu deficytów dziecka, lecz raczej od początku oceniać dziecko pod kątem decyzji dotyczących procesu nauczania.*

Raport z Holandii zwraca też uwagę na drugi obszar, w którym liczne kraje wprowadzają nowatorskie rozwiązania. Wstępne rozpoznanie i

ocena potrzeb edukacyjnych powinny służyć decyzjom dotyczącym toku nauczania i uczenia się, a unikać niepotrzebnego „szufladkowania” uczniów i podziału ich na różne kategorie. Jeśli zaakceptujemy taką zmianę celu oceniania, informacje zeń płynące mogą być wykorzystane nie tylko przy podejmowaniu oficjalnych rozstrzygnięć, a przy tym ... *rodzice, uczniowie, i nauczyciele stają się „konsumentami” wyników oceniania.*

Zmieniające się rozumienie roli wstępnego rozpoznania potrzeb edukacyjnych wiąże się ściśle z zależnością pomiędzy wyjściową oceną potrzeb a rozdziałem środków. Zagadnienie to stanowi przedmiot kolejnej debaty i innowacyjnych rozwiązań wprowadzanych w wielu krajach.

Pomoc udzielana w odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne ucznia i związany z tym przydział środków/form pomocy nie może zależeć wyłącznie od postawienia „formalnej” diagnozy i decyzji o „rozpoznanie”

Wszystkie kraje w taki czy inny sposób starają się zmienić tryb udzielania pomocy tak, aby jej przyznanie nie zależało wyłącznie od „formalnej decyzji” wydanej na podstawie wstępnego rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Estonia i Wielka Brytania (Anglia) to dwa kraje, w których pomoc kierowana do określonej grupy uczniów z SPE w szkolnictwie ogólnodostępnym nie wymaga koniecznie jakiejś formy oficjalnej decyzji opartej na orzeczeniu wielospecjalistycznego zespołu. Szkoły mogą korzystać z innych ścieżek dostępu do wsparcia edukacyjnego, związanych z finansowaniem i pomocą w ramach systemu edukacji ogólnodostępnej/masowej.

Innowacje w tej dziedzinie wyrastają więc na gruncie zmiany całej polityki dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych. Prezentowane niżej nowatorskie rozwiązania w zakresie zastosowania i wykorzystania informacji płynących z wstępnego rozpoznania uznać można za przykłady dobrej praktyki, na których wzorować można decyzje dotyczące zmian w polityce oświatowej.


Wielospecjalistyczne zespoły przeprowadzają wstępne rozpoznanie z udziałem nauczyciela ze szkoły ogólnodostępnej/masowej, rodziców i uczniów, którzy traktowani są jako równorzędni partnerzy w procesie oceniania

Zmiana pojmowania roli wstępnej oceny potrzeb edukacyjnych wiąże się nieuchronnie z dyskusją na temat tego, kto powinien przeprowadzać taką ocenę. Wszystkie kraje zmiernają do sytuacji, w której w proces wstępnej oceny zaangażowane są osoby bezpośrednio zainteresowane rozpoznanie. Kluczowa rola przypada tu rodzicom, ale rozważany jest też udział samych uczniów, nauczycieli szkół ogólnodostępnych, a także innych specjalistów z różnych dziedzin i o różnym doświadczeniu zawodowym (m. in. z sektora opieki zdrowotnej, pomocy społecznej i poradni psychologicznych).

W Szwajcarii „interdyscyplinarne” zespoły, w których istotną rolę odgrywają rodzice i uczniowie, uważane są za krok we właściwym kierunku, ponieważ przeprowadzają one proces oceniania potrzeb ucznia z głębokim zrozumieniem problemów i uwzględniając ich kontekst. Ten obszar innowacji omawia szerzej raport z Holandii: ... *Nauczycieli traktuje się jako ekspertów w dziedzinie edukacji, rodziców – ekspertów z doświadczeniem praktycznym, a uczniów uznaje się za ważnych partnerów w procesie oceniania potrzeb edukacyjnych. Wszyscy jego uczestnicy na każdym etapie oceniania wnoszą istotne informacje, i z tego tytułu należy uznać ich za partnerów w procesie oceniania.*

Raport z Hiszpanii podkreśla konieczność zapewnienia tego, by wszyscy zaangażowani w proces oceniania przyjmowali perspektywę edukacyjną. W tym kraju wielospecjalistyczne zespoły działają według jednolitych kryteriów oceniania, nawet jeżeli posługują się odmiennymi narzędziami i różnym zapleczem teoretycznym.

Ocenianie związane ze wstępnym rozpoznanie SPE powinno być ukierunkowane na przygotowanie IPN-u lub innego dokumentu wyznaczającego cele kształcenia



Wszystkie opisane wyżej obszary innowacji wskazują na zmiany dotyczące rodzaju informacji, jakie uzyskać można w drodze wczesnego rozpoznania specjalnych potrzeb. W większości krajów odchodzi się od oceniania ukierunkowanego na postawienie diagnozy, na rzecz takiego, które ma dostarczyć wskazówek przydatnych w procesie nauczania – uczenia się. Ogólnokrajowa polityka dotycząca wstępnego rozpoznawania potrzeb edukacyjnych we Francji stwierdza, że ocenianie powinno określić zarówno mocne strony ucznia, jak jego potrzeby i słabości. Powinno też służyć opracowaniu IPN-u lub podobnego programu kształcenia dla danego ucznia.

Raporty z Cypru, Holandii, Portugalii, czy Włoch, żeby wymienić tylko kilka krajów, zgodnie podkreślają potrzebę stosowania oceniania uwzględniającego kontekst, które prowadzi w efekcie do konkretnych wytycznych w sprawie działań, jakie należy przeprowadzić. W Hiszpanii wypracowywany został system, w którym wielospecjalistyczne zespoły zaangażowane w proces oceny sprawdzają następnie, jak podane przez nie wskazania wdrażane są przez szkołę w ramach IPN-u.

Ten obszar innowacji wskazuje dobitnie, jak potrzebne jest, by wstępne rozpoznanie i ocena potrzeb edukacyjnych łączyły się z ocenianiem bieżącym. Obydwie procedury są ze sobą związane i powinny się wzajemnie wspomagać. Wyjaśnia to Raport z Islandii: ... oficjalna ocena rozwoju dokonana przez lekarza i psychologa jest istotna, ale ważne jest także, by w sposób bardziej skuteczny połączyć ze sobą wnioski płynące z takiej oceny, i praktykę nauczania i pracy w szkole, pomiędzy którymi mamy dziś przepaść.

Indywidualny Program Nauczania może znacząco oddalić się od „ogólnego” systemu oceniania. Z tego powodu niektóre rządy, m. in rząd Wielkiej Brytanii (Anglii), postanowiły wspierać działania zmierzające do włączenia indywidualnych programów nauczania dla uczniów z SPE w wewnątrzszkolny system ustanawiania indywidualnych celów i sprawdzania postępów wszystkich uczniów.

3.3 Opracowanie polityki oceniania i procedur wspomagających ocenianie bieżące

We wszystkich krajach stosowane są takie lub inne formy bieżącego oceniania kształtującego, które bezpośrednio przekłada się na decyzje dotyczące procesu nauczania – uczenia się. W szkołach ogólnodostępnych ocenianie takie jest bardzo często bezpośrednio powiązane ze szkolnym programem nauczania, obowiązującym wszystkich uczniów, niezależnie od rozpoznania SPE. Takie podejście można więc uznać za praktykę włączającą, ponieważ narzędzia i metody oceniania nie są „specjalne”, lecz jednakowe dla wszystkich uczniów, zarówno gdy chodzi o cel, jak stosowane procedury.

Wyzwania

Z analizy Raportów Krajowych wynika, że zasadniczym wyzwaniem, przed jakim stają dziś wszystkie państwa, jest nie tyle kwestia tego, jak wprowadzić w życie ocenianie bieżące przekładające się na praktykę nauczania i tok kształcenia, ale raczej jak wesprzeć tego rodzaju praktykę poprzez odpowiednią politykę oświatową i wytyczne zachęcające do stosowania oceniania bieżącego.

W związku z tym pojawiają się następujące kluczowe kwestie:

- Czy wszyscy uczniowie szkół ogólnodostępnych mają prawo do oceniania bieżącego? Czy uczniom z SPE przysługuje taki sam tryb oceniania bieżącego, jak ich kolegom z klasy? Czy te prawa zostały wyrażone w dokumentach definiujących politykę oświatową?
- Kto odpowiada za formułowanie i wdrażanie oceniania bieżącego? Czy odpowiedzialność spoczywa przede wszystkim na szkole ogólnodostępnej/masowej i nauczycielu w klasie, czy też ocenianie przeprowadzają także osoby z zewnątrz? Czy pewna samodzielność szkoły w opracowywaniu i przeprowadzaniu oceniania wspiera edukację włączającą?
- Skąd szkoły ogólnodostępne/masowe i pracujący w nich nauczyciele czerpią porady na temat przygotowania i przeprowadzania oceniania bieżącego? W jaki sposób doradzają im członkowie zespołów wielospecjalistycznych? Jeśli ocenianie związane jest z określonymi przez rząd celami edukacyjnymi,

-
- jakie „wytyczne” dotyczące oceniania otrzymują nauczyciele?
- Jak należałoby powiązać ze sobą wstępne rozpoznanie, ocenianie bieżące, oraz IPN (lub podobną metodę wyznaczającą cele kształcenia) w przypadku uczniów z SPE? Jakie ryzyko „zaszufladkowania” niesie ze sobą IPN, który zawiera jedynie „diagnozę” nie opatrzoną wskazaniem pomocnymi w procesie nauczania – uczenia się? Jaką rolę w zapewnieniu właściwych powiązań pomiędzy tymi procesami powinien odgrywać „zwykły” nauczyciel, a jaką członkowie specjalnych zespołów ocenających?

Innowacje

Raporty Krajowe wskazują na przykłady nowatorskich rozwiązań w zakresie polityki i praktyki nauczania. Przykłady te podzielić można na kilka kategorii odpowiadających kluczowym dziedzinom innowacji.

Prowadzona na poziomie krajowym polityka oświatowa zachęcająca do stosowania oceniania bieżącego w szkołach ogólnodostępnych

Jeżeli chcemy, aby prowadzona na szczeblu krajowym polityka oświatowa zachęcała do stosowania oceniania bieżącego, które przekłada się na proces nauczania – uczenia się, musimy uwzględnić wiele czynników. Po pierwsze, coraz powszechniejsze jest przekonanie o tym, że za postępy ucznia odpowiadają nie tylko nauczyciele uczący w jego klasie, ale cała szkoła, a nawet lokalne i krajowe władze oświatowe, odpowiedzialne za politykę oświatową. Takie podejście stosowane jest w Norwegii, gdzie troska o wyniki każdego z uczniów stała się przedmiotem odpowiedzialności na poziomie krajowej polityki w sektorze edukacji.

W większości krajów trwają prace nad tym, by zapewnić uczniom z SPE prawo do oceniania bieżącego. Na Litwie np. nie stosuje się żadnych oddzielnych procedur wobec uczniów z SPE uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. W Estonii wszyscy uczniowie uczęszczający do ogólnodostępnych szkół mają, w myśl niedawnych zmian w ustawodawstwie (2005), prawo do oceniania bieżącego.

Polityka oświatowa powinna nie tylko zapewnić uczniom prawo do oceniania bieżącego, ale także pomagać nauczycielom i szkołom w opracowaniu, a potem wdrażaniu, systemów takiego oceniania.

W większości krajów, w których obowiązują ogólnokrajowe programy nauczania, albo rozważane jest wprowadzenie wytycznych oraz udzielenie wsparcia w opracowaniu i wdrożeniu oceniania bieżącego, albo też odpowiednie rozwiązania w tej dziedzinie zostały już wprowadzone. Raport Krajowy z Norwegii podkreśla zasadniczy sens wprowadzania wytycznych w zakresie oceniania: *... wszyscy nauczyciele ... zyskują dzięki nim wspólne rozumienie treści programu nauczania, które zyskują bardziej konkretny wymiar.*

Dzięki długiemu okresowi konsultacji, na Cyprze wypracowane zostały dokładniejsze wytyczne dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych, oraz szeroki zasób instrumentów pomocnych w ocenianiu, nauczaniu, i uczeniu się.

W Czechach Narodowy Program Rozwoju Edukacji także zawiera takie wytyczne. Podobnie nowe programy nauczania w Estonii mają zostać opatrzone takimi wskazówkami, a w Wielkiej Brytanii (Anglii), oprócz krajowego systemu nauczania obowiązuje szereg „standardów” oraz wytycznych odnośnie wszystkich form oceniania kształtującego.

Ocenianie bieżące powinno być jasno określone w planie rozwoju szkoły

Obok prowadzonej na szczeblu ogólnokrajowym polityki promującej te formy oceniania, które wspomagają proces nauczania – uczenia się, liczącym się obszarem innowacji jest polityka na poziomie szkoły. Raport Krajowy z Danii wskazuje na wagę dobrze zdefiniowanego przywództwa w szkole i potrzebę tworzenia dokumentów określających misję programową w zakresie oceniania. Dokumenty takie stosowane są w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkojęzycznej) oraz na Węgrzech, gdzie procedury oceniania muszą być wpisane w plan rozwoju szkoły i dokumenty definiujące jej misję (statut). W Hiszpanii wszystkie szkoły prowadzą programy „uwaga na zróżnicowanie”, których coraz bardziej znaczącym

elementem jest sposób oceniania.

Tworzenie zespołów, które współpracują w procesie oceniania bieżącego w ogólnodostępnych klasach

Zapewnienie ogólnodostępnym szkołom i pracującym w nich nauczycielom odpowiedniej pomocy, jakiej potrzebują przy tworzeniu skutecznych procedur oceniania uczniów z SPE stanowi kolejny obszar, w którym wprowadzane są liczne innowacje. Jak widać z przykładów, w centrum zainteresowania znajduje się zapewnienie ogólnodostępnym szkołom pomocy, informacji i odpowiednich środków. Niezwykle istotnym zagadnieniem jest również budowanie takich form współpracy pomiędzy „zwykłymi” nauczycielami a specjalistami, które nie odbierają nauczycielom w klasie odpowiedzialności za ocenianie uczniów.

W Luksemburgu nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych pracują często w zespołach, dzięki czemu mogą dzielić się wiedzą i doświadczeniem. W Islandii, Grecji i Portugalii, ocenianie należy do obowiązków nauczycieli, którzy mogą się jednak zwracać się o pomoc do specjalistycznych ośrodków dysponujących wielospecjalistycznymi zespołami. Na Cyprze, Węgrzech, w Grecji, Polsce i we Włoszech, nauczyciele współpracują z pedagogami specjalnymi w ramach „wspólnych zespołów oceniających”, kiedy wymaga tego sytuacja.

W Austrii, Czechach i Grecji, szkoły ogólnodostępne/masowe, pracujący w nich nauczyciele, a nawet rodzice, mogą zwrócić się o radę i pomoc do ośrodków i poradni edukacji specjalnej, które dysponują specjalistyczną wiedzą, doświadczeniem i odpowiednimi środkami. Podobnie w Republice Federalnej Niemiec, gdzie charakterystyczną cechą systemu wsparcia stają się sieci współpracy, w które angażują się różni uczestnicy procesu oceniania. Ocenianie bieżące udokumentowane w postaci IPN-u stosowane jest w większości regionów, w których zadanie to należy do obowiązków szkół ogólnodostępnych.

Na współpracy koncentruje się także pilotażowy projekt realizowany w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkojęzycznej), w ramach którego szkoły specjalne służą wiedzą szkołom ogólnodostępnym, dzieląc się

doświadczeniem. W Norwegii tworzy się szkoły „modelowe”, stanowiące przykład, na którym wzorować się mogą inne placówki, i w ten sposób wspierana jest idea dzielenia się doświadczeniem w ocenianiu pomiędzy różnymi szkołami ogólnodostępnymi.

W Raportach z Danii i Republiki Federalnej Niemiec podkreśla się potrzebę dobrej współpracy pomiędzy nauczaniem przedszkolnym, szkołami ogólnodostępnymi, i specjalistycznymi zespołami oceniającymi. Procedury oceniania, które łączą ze sobą kolejne etapy kształcenia, służą dobru ucznia z SPE, jego rodziny, oraz nauczycielom.

Poszerzenie zakresu oceniania, tak, aby obejmowało ono nie tylko treści programowe nauczania przedmiotowego

W coraz liczniejszej grupie krajów poszerzanie zakresu oceniania, tak, aby obejmowało ono wszystkie wymiary szkolnego doświadczenia – naukę, zachowanie, umiejętności społeczne i relacje z rówieśnikami, itd. – stanowi kolejny obszar różnorodnych innowacji. Raporty z Węgier i Republiki Federalnej Niemiec podkreślają konieczność wprowadzenia tego rodzaju rozwiązań jako formy wsparcia procesu włączania w edukację ogólnodostępną poszczególnych uczniów.

Obok poszerzania zakresu oceniania, wiele krajów prowadzi działania mające zapewnić, by informacje płynące z procesu oceniania służyły zarówno uczniom, jak i nauczycielom. W Polsce coraz większą wagę przykładana się do wykorzystywania informacji płynącej z oceniania w celu jasnego, pozytywnego informowania uczniów o czynionych przez nich postępach w nauce. Na Litwie i Łotwie informowanie ucznia o sukcesach w nauce uznawane jest za wysoce motywujące, jednocześnie jednak dba się o to, by uczniowie rozumieli, jak zdobyli określoną wiedzę (oprócz tego, że wiedzą, czego się nauczyli), gdyż w ten sposób ocenianie staje się narzędziem, dzięki któremu uczniowie mogą zrozumieć proces własnego kształcenia.

Budowanie związków pomiędzy IPN-em (lub innymi)

metodami określania indywidualnych celów kształcenia) a ocenianiem

W różnych krajach stosowane są rozmaite strategie budowania jasnych powiązań pomiędzy procedurami oceniania bieżącego, a realizowanym przez ucznia IPN-em (lub podobnym dokumentem). Trzy poniższe przykłady konkretnych innowacji wskazują na podstawowe obszary, na których koncentrują się nowatorskie rozwiązania.

Pierwszy przykład pochodzi z Holandii, gdzie wprowadzono model „Ocenianie według potrzeb”. Opiera się on na założeniu, że wszystkie zalecenia zawarte we wstępnej ocenie edukacyjnych potrzeb dziecka muszą zostać uwzględnione w jego IPN-ie. Na ich podstawie wyznaczać się także powinno cele nauczania i oceniania bieżącego. Drugim przykładem jest Szwecja, gdzie zarówno na poziomie polityki jak praktyki nauczania, przywiązuje się dużą wagę do badania związków, jakie zachodzą pomiędzy ocenianiem a IPN-em, i poszukuje rozwiązań, które najlepiej służą temu, by te dwie procedury możliwie najlepiej się wspomagały. W Belgii z kolei (we Wspólnocie Francuskojęzycznej) zasadniczą cechą projektów pilotażowych w zakresie edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych stanowi użycie zintegrowanych procedur oceniania w ramach IPN-ów.

Rozwijanie zasobów, metod i narzędzi oceniania, dostępnych dla nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych

Tworzenie nowatorskich metod i narzędzi oceniania jest przedmiotem żywego zainteresowania we wszystkich krajach. W każdym z Raportów Krajowych znalazły się konkretne przykłady nowatorskich rozwiązań wprowadzanych w tej dziedzinie. Nie ma tu miejsca, by je wszystkie wymieniać, a zainteresowanych Czytelników zapraszamy do lektury poszczególnych Raportów Krajowych.

Należy jednak zwrócić uwagę na dwie kwestie natury ogólnej, jakie pojawiają się w związku z zagadnieniem metod i narzędzi oceniania. Pierwszą z nich podnosi Raport z Luksemburga, w którym to kraju

trwają działania zmierzające do zmiany wyobrażeń nauczycieli, uczniów, i rodziców, na temat możliwości, jakie dają obecnie używane tam metody oceniania. W szczególności procedury oceniania obecnie stosowane przez szkoły głównie w celach podsumowania osiągnięć edukacyjnych, mogą też być używane jako pożyteczne ... *narzędzie komunikacji pomiędzy rodzicami, dziećmi, i szkołą.*

Obszarem, na którym wprowadza się bardzo wiele nowatorskich rozwiązań jest samoocena uczniów. Austria, Dania, Republika Federalna Niemiec i Węgry w różny sposób akcentują potrzebę ... *bezpośredniego zaangażowania [uczniów] w proces oceniania.*

Raport z Luksemburga podkreśla potrzebę przekazania uczniom odpowiedzialności za proces kształcenia, poprzez zaangażowanie ich w proces oceniania, a w Islandii trwają szeroko zakrojone prace nad zaangażowaniem uczniów w proces samooceny i samodzielnego wyznaczania celów kształcenia.

W różnych krajach na różne sposoby podkreśla się potrzebę spożytkowania korzyści, jakie uczniom z SPE i ich nauczycielom przynieść może samoocena.

Wypracowanie nowych sposobów dokumentacji wyników oceniania i innych informacji na temat procesu kształcenia dziecka

Nowatorskie rozwiązania w zakresie metod i narzędzi oceniania wiążą się także z innowacjami dotyczącymi sposobów rejestrowania wyników oceniania i innych informacji na temat procesu kształcenia dziecka. Podobnie jak w pozostałych przypadkach, Raporty Krajowe dostarczają przykładów konkretnych rozwiązań w tej dziedzinie. Pomimo specyfiki każdego z nich, można wyróżnić pewne wspólne dla wszystkich państw obszary wprowadzanych innowacji.

Nieomal wszystkie kraje wspominają w swoich raportach o coraz powszechniejszym użyciu portfolio ucznia dokumentującego jego ocenianie. Austria, Czechy, Dania, Republika Federalna Niemiec, i Węgry jasno pokazują, jak różne mogą być sposoby wykorzystania

portfolio dokumentującego proces uczenia się.


Szereg krajów zwraca uwagę na zastosowanie metod informatycznych i nowoczesnych środków komunikacji do rejestracji wyników w nauce osiąganych przez dziecko. I tak np. w Islandii używane są w tym celu rejestrowane na taśmach magnetofonowych rozmowy z uczniami oraz zapis wideo przedstawiający dzieci w sytuacji uczenia się.

Nacisk, jaki kładziony jest w różnych krajach na rozwój nowych metod oceniania uczniów oraz dokumentacji obrazującej proces uczenia się, ma na celu wyposażenie nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych w szeroki zasób narzędzi, które pomogą im zindywidualizować proces oceniania uczniów z SPE. Raport z Belgii (ze wspólnoty Flamandzkofonijczyckiej) jasno wskazuje na fakt, że rozwój zindywidualizowanych metod oceniania wyrasta z szerszego procesu indywidualizacji kształcenia uczniów z SPE w szkołach ogólnodostępnych, i tych dwóch spraw nie można od siebie oddzielać. W podobnym tonie utrzymany jest komentarz z Islandii: *... różnorodność metod nauczania jest kluczem do oceniania włączającego. [...] Ocenianie włączające należy postrzegać jako element szerszego procesu rozwoju szkolnictwa włączającego.*

3.4 Podsumowanie

Opisane wyżej trzy wyzwania – i związane z nimi obszary innowacji – zwracają uwagę na różne cele nauczania, przedstawione w Rozdziale 2. Wyzwania te związane są z procesem, w którym każdy z krajów rozważa na nowo proporcje przypadające poszczególnym celom oceniania w swoim systemie oświatowym. Trzy procesy oceniania znajdują się w centrum uwagi: ocenianie służące monitorowaniu standardów, ocenienie ukierunkowane na wstępne rozpoznanie potrzeb edukacyjnych, oraz ocenianie wspierające proces nauczania – uczenia się.

Każdy z tych procesów oceniania ma swoje zalety i wady, i żadnego z nich nie można uznać za „najlepszy”, albo „ten właściwy kierunek”. Różne formy nacisku, brak zainteresowania określoną metodą oceniania w przeszłości, lub – przeciwnie – nadmierne skupienie się na jednej z nich, skutkują pojawianiem się nowych wyzwań, a te z



kolei prowadzą do zmian. Wszystkie kraje starają się rozwijać oczywiste korzyści płynące z tych trzech procesów oceniania, i jednocześnie zredukować negatywne skutki innych.

Z analizy Raportów Krajowych wynika, że, co prawda w różny sposób, wszystkie kraje starają się odnaleźć właściwe proporcje, w jakich procesy te powinny być stosowane, i to jest być może najważniejszy kierunek działań. Zrównoważone podejście do oceniania w placówkach włączających oznacza, że każdy z elementów praktyki oceniania przekłada się na pozostałe i je wspiera. Zrównoważone podejście charakteryzuje także polityka i praktyka oceniania, która unika oceniania doniosłego i minimalizuje potencjalnie negatywne skutki, jakie procesy i procedury oceniania mogą nieść dla wszystkich uczniów, a w szczególności dzieci z SPE.

Podsumowując, największe wyzwanie, przed jakim stają dziś wszystkie kraje, wiąże się z takim kierunkiem rozwoju systemów oceniania, który ułatwia proces włączania, a nie staje się potencjalnie kolejną barierą. Zasadniczymi cechami charakteryzującymi politykę i praktykę oświatową, które zapewniają, że ocenianie ułatwia a nie utrudnia włączanie zajmuje się kolejny rozdział.

4. W STRONĘ OCENIANIA WŁĄCZAJĄCEGO – WYTYCZNE DLA POLITYKI I PRAKTYKI OŚWIATOWEJ

Pomimo bardzo różnych punktów wyjścia i różnych problemów, z jakimi borykają się poszczególne kraje, wszystkie one podejmują starania, by ocenianie ułatwiało, proces włączania, a go nie utrudniało. Ponadto we wszystkich krajach trwa debata dotycząca metod, jakie należałoby zastosować, aby systemy oceniania stały się naprawdę bardziej włączające dla uczniów z różnymi rodzajami SPE.

W niektórych państwach – np. w Republice Federalnej Niemiec i Austrii – oznacza to analizę uprawnień uczniów z SPE do włączenia w procedury oceniania, stosowane w szkołach ogólnodostępnych. W krajach, w których prowadzona jest polityka oświatowa zakładająca ogólnokrajowe, powszechne procedury oceniania, kroki zmierzające do nadania ocenianiu bardziej włączającego wymiaru koncentrują się na adaptacji i modyfikacji procedur oceniania stosowanych powszechnie w szkołach ogólnodostępnych w taki sposób, aby stały się one dostępne dla uczniów z różnymi rodzajami SPE.

Wiele uwagi poświęca się dziś modyfikacji metod oceniania stosowanych powszechnie w szkołach ogólnodostępnych. W wielu krajach zauważalny jest też trend zmierzający w kierunku „oceniania uniwersalnego”, w którym to systemie materiały służące ocenianiu są tak zaplanowane i zaprojektowane, aby były dostępne możliwie szerokiej grupie uczniów bez potrzeby dalszych zmian na późniejszych etapach ich stosowania.

Niemniej jednak wydaje się oczywiste, że we wszystkich krajach pojawia się szersze pojęcie *oceniania włączającego*, które należy dobrze zrozumieć. Na nim skupiamy się w dalszych częściach tego rozdziału.

4.1 Ocenianie Włączające

Na podstawie analizy informacji zebranych w ramach realizacji projektu Agencji, ocenianie włączające można opisać następująco:

Ocenianie włączające to taki sposób oceniania w ogólnodostępnych placówkach oświatowych, który

oparte jest na polityce i praktyce ukierunkowanej na możliwie najlepsze wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów. Nadrzędnym celem oceniania włączającego jest to, by cała polityka oceniania i wszystkie stosowane procedury, wspierały i wzmacniały skuteczny proces włączania, przyczyniając się do uczestnictwa w edukacji ogólnodostępnej wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem, w tym dzieci z SPE.


Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest wyjaśnienie szeregu czynników istotnych z perspektywy oceniania włączającego.

Zasady leżące u podstaw oceniania włączającego

- wszystkie procedury oceniania powinny być wykorzystywane tak, aby wspomagały i ułatwiały proces uczenia się wszystkich dzieci;
- wszyscy uczniowie powinni być uprawnieni do udziału we wszystkich procedurach oceniania;
- cała polityka powszechnego, jak również specjalnego, oceniania, powinna brać pod uwagę i uwzględniać potrzeby uczniów z SPE;
- wszystkie procedury oceniania powinny się wzajemnie uzupełniać;
- wszystkie procedury oceniania powinny promować różnorodność poprzez określenie i docenienie osiągnięć oraz postępów w nauce każdego z uczniów;
- ocenianie włączające otwarcie zmierza do zapobieżenia procesowi segregacji, poprzez unikanie, o ile to możliwe, różnych form szufladkowania uczniów, a zamiast tego koncentruje się na praktyce uczenia się i nauczania, która wspiera proces włączania w placówkach ogólnodostępnych.

Cele oceniania włączającego

- celem oceniania włączającego powinna być poprawa procesu uczenia się wszystkich dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych;
- wszystkie procedury, metody i narzędzia oceniania, powinny przekładać się na proces nauczania – uczenia się oraz wspierać nauczyciela w jego pracy;

-
- 
- ocenianie włączające może składać się z szeregu procedur, które służą także innym celom, poza wspomaganie procesu nauczania – uczenia się; cele te mogą być związane z ocenianiem sumującym, wstępnym rozpoznaniem SPE, lub monitorowaniem standardów edukacyjnych; wszystkie one powinny przekładać się na proces uczenia się, muszą też być „dopasowane do zadania”, czyli należy je stosować jedynie do celów, do jakich zostały stworzone.

Metody używane w ocenianiu włączającym

- Ocenianie włączające zakłada możliwość użycia szeregu metod i strategii oceniania uczniów. Charakterystyczną cechą ich wszystkich jest to, że służą gromadzeniu danych na temat procesu kształcenia dziecka.
- Metody oceniania włączającego dokumentują rezultaty i wyniki nauczania, a zarazem dostarczają nauczycielom informacji pozwalających rozwijać i doskonalić proces uczenia się poszczególnych dzieci i grup uczniów w przyszłości.
- Podejmowanie decyzji na podstawie oceniania włączającego opiera się na wielu źródłach, obrazujących podejmowane działania, i przedstawia dane o procesie uczenia się zbierane przez pewien okres czasu (nie są to więc informacje oparte na wrywkowych, jednorazowych sprawdzianach).
- W ocenianiu włączającym należy stosować wiele różnych metod, w celu zapewnienia szerokiego zakresu oceniania różnych dziedzin (zarówno wiedzy przedmiotowej, jak i innych umiejętności).
- Metody oceniania powinny być ukierunkowane na dostarczenie informacji o „wartości dodanej” dotyczącej postępów w nauce dziecka i jego rozwoju, a nie jedynie wrywkowej informacji.
- Każda metoda oceniania powinna być umiejscowiona w kontekście, a wszystkie czynniki środowiskowe, związane ze szkołą, rodziną, itd., wpływające na przebieg procesu uczenia się dziecka powinny zostać uwzględnione.
- Ocenianie włączające powinno zostać poszerzone o ocenę czynników wspierających proces włączania poszczególnego ucznia, co umożliwi skuteczne podejmowanie decyzji dotyczących zarządzania szkołą, klasą, i udzielaniu odpowiedniego wsparcia.

Osoby zaangażowane w proces oceniania włączającego

- Ocenianie włączające wymaga aktywnego zaangażowania nauczyciela w klasie, samego ucznia, jego rodziców, rówieśników, oraz innych osób uczestniczących w procesie oceniania.
- Procedury wykorzystywane w przeprowadzaniu oceniania włączającego należy opracowywać na podstawie wspólnego rozumienia pojęć i wartości procesów oceniania i włączania, oraz zasadach współuczestnictwa i współpracy różnych stron zainteresowanych procesem oceniania.
- Ocenianie powinno mieć zawsze na celu wzmocnienie ucznia, którego dotyczy, poprzez dostarczenie mu wglądu we własny proces nauczania i motywację do dalszej nauki.
- Wszyscy uczniowie mają prawo do uczestnictwa w ocenianiu włączającym, zarówno dzieci z SPE, jak ich koledzy z klasy i rówieśnicy.

Ocenianie włączające należy uznać za ważny cel, który powinien przyświecać decydentom odpowiedzialnym za oświatę i praktykom nauczania. Niemniej jednak ocenianie włączające może się urzeczywistnić tylko w ramach odpowiedniej polityki i przy odpowiedniej organizacji działalności szkół i nauczycieli wspomagających, którzy sami muszą mieć pozytywne nastawienie do edukacji włączającej.

W każdym z Raportów Krajowych dostarczonych Agencji przez państwa uczestniczące w projekcie znalazło się kluczowe przesłanie dotyczące polityki i praktyki oświatowej wspierającej ocenianie włączające. Przesłania te, wyrosłe na gruncie określonej sytuacji panującej w danym kraju, pogrupować można tematycznie według pracy wykonywanej przez najważniejszych uczestników procesu oceniania włączającego.

W kolejnych punktach przedstawimy wspomniane przesłania w postaci szeregu podstawowych zasad (które wyróżnione zostaną w ramach tekstowych) i związanych z nimi wytycznych skierowanych do różnych grup zawodowych i decydentów zaangażowanych w ocenianie włączające.

4.2 Wytyczne dla nauczycieli pracujących w klasach ogólnodostępnych

We wszystkich krajach uznaje się, że kluczową rolę w zapewnieniu wdrożenia oceniania włączającego w szkołach ogólnodostępnych odgrywają nauczyciele. Podstawowa zasada, jaka płynie z prac nad projektem Agencji w odniesieniu do pracy nauczycieli w procesie oceniania włączającego, jest oczywista:

Aby nauczyciele wdrożyli ocenianie włączające w klasach ogólnodostępnych, muszą mieć do tego pozytywne nastawienie, odpowiednie przygotowanie zawodowe, wsparcie, oraz środki.

Szczegółowe wytyczne związane z powyższą zasadą można przedstawić następująco:

Nastawienie nauczycieli

- Zasadniczą rolę odgrywa nastawienie, jakie ma nauczyciel w klasie ogólnodostępnej w stosunku do edukacji włączającej, a w związku z tym i do oceniania włączającego. Budowaniu pozytywnego nastawienia służą odpowiednie szkolenia zawodowe, zapewnienie wsparcia i niezbędnych środków, oraz osobiste doświadczenie, na czym polega skuteczna edukacja włączająca. Nauczyciele powinni mieć możliwość zdobycia takich doświadczeń, bowiem pomagają im one w wyrobieniu pozytywnego nastawienia koniecznego w procesie włączania.
- Osobiste doświadczenie, wsparcie, i szkolenia zawodowe, powinny wpływać na kształtowanie pozytywnego nastawienia nauczycieli do radzenia sobie ze zróżnicowaniem w klasie ogólnodostępnej, zachęcać do poznawania związków pomiędzy ocenianiem a uczeniem się, do zrozumienia pojęcia „sprawiedliwego” i równego dostępu do oceniania, do pracy nad holistycznym podejściem do oceniania, które wspomaga praktykę nauczania i nie koncentruje się na określaniu słabych stron ucznia, oraz do angażowania ucznia i jego rodziców w proces uczenia się i oceniania.



Kształcenie nauczycieli

- Zarówno studia, kształcenie w ramach doskonalenia zawodowego, jak specjalistyczne szkolenia, powinny mieć na celu przygotowanie nauczycieli do stosowania oceniania włączającego w klasach ogólnodostępnych.
- Szkolenia zawodowe powinny wyjaśniać powody i przesłanki teoretyczne stojące za ocenianiem włączającym. Powinny też zapewniać możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia w stosowaniu podejścia, metod i narzędzi oceniania włączającego.
- Szkolenia dla nauczycieli powinny przygotowywać do stosowania oceniania bieżącego jako narzędzia pracy. Powinny też uczyć stawiania jasnych i konkretnych celów nauczania oraz wykorzystywania wyników oceniania do planowania dalszych etapów kształcenia wszystkich uczniów. W szczególności szkolenia powinny dostarczać nauczycielowi narzędzia służące powiązaniu IPN-u (lub podobnego narzędzia) z ocenianiem bieżącym.

Wsparcie i środki udostępniane nauczycielom

- Aby skutecznie wdrożyć ocenianie włączające, nauczyciele muszą pracować w środowisku szkolnym oferującym im niezbędną do tego celu elastyczność, wsparcie, i odpowiednie środki.
- Strategią, która wspiera włączającą praktykę nauczania jako taką, a w szczególności ocenianie włączające, jest tworzenie możliwości pracy zespołowej, która stwarza okazję do współpracy, wspólnego planowania, i dzielenia się doświadczeniem.
- Na poziomie szkoły, zespołu nauczycieli, oraz każdej z klas, należy planować i wspierać możliwości udziału uczniów, rodziców i rówieśników w procesie oceniania bieżącego.
- Specjalistyczne informacje płynące z oceniania, które dotyczą wstępnego rozpoznania specjalnych potrzeb powinny być przedstawiane nauczycielom w taki sposób, aby mogli z nich bezpośrednio skorzystać w procesie nauczania. Najlepszym sposobem pozostaje w tym wypadku pełny udział nauczyciela w procedurach wielospecjalistycznego oceniania.
- Nauczyciele potrzebują informacji na temat najlepszych metod i

sposobów podejścia do tematu oceniania wspierającego proces włączania. Dotyczy to także informacji przedstawiającej konkretne przykłady nowatorskich rozwiązań, na których można się wzorować.

- Nauczyciele potrzebują dostępu do różnorodnych narzędzi oceniania i odpowiednich środków dydaktycznych. Mogą to być np. przykłady uczniowskich portfolio czy dzienniczków ucznia, jak również materiały służące do przeprowadzania oceniania w zakresie umiejętności pozaprzedmietowych, samooceny i oceny koleżeńskiej.
- Nauczycielom dać należy swobodę w wykonywaniu swoich zadań oraz zapewnić czas, który będą mogli przeznaczyć na czynności związane z procesem oceniania, aby mogli oni wdrożyć ocenianie włączające i zaangażować się we wspólne działania, których ono wymaga.

4.3 Wytyczne w zakresie sposobu organizacji szkoły

Obok pracy nauczycieli i wychowawców, kolejnym istotnym czynnikiem we wprowadzaniu oceniania włączającego jest sposób organizacji pracy w szkole. Z prac nad projektem Agencji wynika następująca podstawowa zasada:

Warunkiem wdrożenia przez szkoły ogólnodostępne włączającej praktyki oceniania jest krzewienie „kultury włączającej”, zaplanowanie procesu oceniania włączającego, oraz odpowiednia organizacja placówki.

Organizacja pracy w szkole, która skutecznie wspiera ocenianie włączające, musi uwzględniać opisane poniżej czynniki.

„Kultura organizacyjna” szkoły, która popiera edukację włączającą w ogóle, a w szczególności ocenianie włączające


- Nauczyciele i dyrektorzy szkół powinni przyjąć taką postawę wobec edukacji włączającej, która prowadzi do przemyślenia i zmiany organizacji nauczania, w tym także praktyki oceniania, tak aby ulepszyć proces kształcenia wszystkich uczniów.
- Potrzebne jest powszechne zrozumienie faktu, że „ulepszenie



- działalności szkoły” to jedyna droga do skutecznego wdrożenia edukacji włączającej.
- Zmiany procesu kształcenia w szkole powinny koncentrować się na zaspokajaniu potrzeb wszystkich uczniów, nie tylko dzieci z SPE.
 - Pracownicy szkoły muszą rozwijać pozytywną filozofię szkoły oraz „kulturę” opartą na przekonaniu o tym, że skuteczne ocenianie wspiera skuteczną edukację i ulepsza działalność szkoły.
 - Pracownicy szkoły powinni dzielić przekonanie, wedle którego ocenianie stanowi integralny element procesu nauczania – uczenia się, a za rozpoznanie i pokonanie barier, jakie wewnątrzszkolny system oceniania może stawiać przed uczniami z SPE odpowiada całe grono pedagogiczne.
 - Grono pedagogiczne powinno też dzielić przekonanie, iż do aktywnego udziału w ocenianiu mają prawo wszyscy uczniowie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych, oraz ich rodzice.

Planowanie procesu oceniania włączającego

- Nauczyciele powinni określić, jakie cechy ich środowiska szkolnego i wewnątrzszkolnego systemu oceniania, wspierają zaspokajanie potrzeb oceniania uczniów z SPE, a jakie stają temu na przeszkodzie.
- Należy opracować i wdrożyć wewnątrzszkolny plan lub system oceniania obejmujący wszystkich uczniów, w tym dzieci z SPE. Plan taki musi uwzględniać metody oceniania, sprawozdawczości, oraz monitorowania uczniowskich postępów, a także procedury ewaluacji całego systemu. Powinien też jasno wskazywać, jak szkoła ma pogodzić obowiązek przedkładania instytucjom zewnętrznym sprawozdań dotyczących wyników oceniania z potrzebą przededefiniowania i stałego ulepszania procesu kształcenia wszystkich uczniów, szczególnie zaś dzieci z SPE.
- Grono pedagogiczne powinno mieć dostęp do odpowiednich szkoleń w zakresie metod oceniania. Powinny one obejmować zarówno same techniki oceniania, jak i zastosowanie i interpretacja informacji płynących z różnych metod oceniania, służących różnym celom edukacyjnym i administracyjnym.
- Nauczyciele powinni mieć możliwość wykorzystywania różnych



podejść metodologicznych i narzędzi, które służą ocenianiu szeregu różnych aspektów procesu uczenia się (obok wiedzy przedmiotowej także zachowania i umiejętności społecznych), i uwzględniają różne konteksty oceniania (a nie tylko środowisko klasy czy szkoły).

Zapewnienie elastycznej organizacji pracy

- Szkoły powinny podjąć starania mające na celu zapewnienie potrzebnych środków, oraz elastyczne zasady pracy, które ułatwiają współpracę, nawiązywanie partnerskich relacji, oraz skuteczną komunikację pomiędzy nauczycielami, rodzicami, świadczącymi pomoc instytucjami zewnętrznymi, oraz specjalistami zaangażowanymi w szkolny system nadzoru pedagogicznego.
- Należy wypracować strategie wsparcia środowiskowego dla nauczycieli, które umożliwią dzielenie się dobrymi doświadczeniami, stworzą okazje do wspólnego namysłu nad informacjami uzyskanymi w drodze oceniania, i zapewnią stosowanie w jednolitych kryteriów przez całe grono pedagogiczne dzięki wewnątrzgrupowej dyskusji.
- Całe grono pedagogiczne powinno dążyć do zindywidualizowania procesu nauczania wszystkich dzieci, przy czym uczniowie powinni aktywnie angażować się w proces oceniania, zbierania informacji na temat własnego procesu kształcenia i dokumentowania go, a także uczestniczyć w wyznaczaniu celów kształcenia indywidualnego.
- Szkoły powinny aktywnie wspierać rozwój różnorodnych metod oceniania, odzwierciedlających różne style uczenia się, dzięki którym poszerza się repertuar środków służących zbieraniu danych dotyczących procesu kształcenia. Oznacza to, że szkoły powinny pozostawić nauczycielom daleko idącą swobodę w podejmowaniu decyzji kiedy i co oceniać, a także zapewnić im dostęp do metod i narzędzi oceniania opartych na stylach komunikacji preferowanych przez danego ucznia.
- Bezsprzecznie istotna rola przypada kierownictwu szkoły, które ostatecznie odpowiada za rozwój włączającej praktyki nauczania. Pracę dyrektora szkoły i jego zastępców powinny skutecznie wspierać podmioty zewnętrzne oraz polityka oświatowa na szczeblu regionalnym i ogólnokrajowym.

4.4 Wytyczne dla członków specjalistycznych zespołów oceniających

We wszystkich krajach panuje powszechne przekonanie o konieczności powoływania interdyscyplinarnych zespołów oceniających, w skład których wchodzić będą specjaliści z różnych dziedzin. Pozwalają one bowiem spojrzeć z różnych perspektyw zawodowych na proces kształcenia dziecka z SPE, uwzględniając jego różne aspekty. W zależności od sytuacji w danym kraju, członkami takich zespołów są specjaliści z różnych dziedzin, którzy swój wkład w proces oceniania mogą wносить na różnych etapach kariery szkolnej ucznia – zarówno przy stawianiu wstępnego rozpoznania SPE, jak i w trakcie oceniania bieżącego.

Z prac nad projektem Agencji wyłania się następująca podstawowa zasada:

Praca wszystkich pedagogów specjalnych/nauczycieli wspomagających zaangażowanych w ocenianie uczniów z SPE powinna się skutecznie przyczyniać do prowadzenia oceniania włączającego w ogólnodostępnych klasach.

Z zasadą tą wiążą się następujące wytyczne:

- Specjaliści z różnych dziedzin powinni wykazywać chęć współpracy w procesie oceniania. Oznacza to pracę z pełnym zaangażowaniem ucznia, jego rodziny, wychowawcy i nauczycieli.
- Wielospecjalistyczne zespoły oceniające powinny opierać się na zasadzie współpracy i podejścia interdyscyplinarnego. Wprowadzanie edukacji włączającej, która zaspokaja zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów dokonuje się najskuteczniej w drodze współdziałania i dzielenia doświadczeniem z procesu kształcenia pomiędzy wszystkimi stronami zaangażowanymi w edukację włączającą.
- Niezależnie od obszaru specjalizacji (medycyna, psychologia, opieka społeczna) wszyscy członkowie wielospecjalistycznych zespołów oceniając uczniów z SPE powinni posługiwać się metodami jakościowymi, a nie czysto ilościowymi, opierać się na

założeniu, że ocenianie stanowi element szerszego procesu kształcenia, oraz dokładać starań, by ich praca przekładała się na proces nauczania – uczenia się.

- Członkowie zespołów wielospecjalistycznych powinni dbać o utrzymanie równowagi pomiędzy potrzebą postawienia skutecznej i precyzyjnej „diagnozy” potrzeb konkretnego ucznia, a a unikaniem niebezpieczeństw, jakie wiążą się z szufladkowaniem uczniów i dzieleniem ich na różne kategorie w wyniku diagnozy.

4.5 Wytyczne dotyczące polityki oceniania


We wszystkich krajach istnieją regulacje prawne lub deklaracje lub dokumenty regulujące różne formy oceniania w ogólnodostępnych szkołach włączających. Wszędzie też przedmiot troski stanowi zapewnienie tego, by cała polityka oświatowa wspierała praktykę oceniania włączającego. Podstawowa zasada, jaka wyłania się w odniesieniu do tego problemu, jest następująca:

Cała polityka edukacyjna związana z ocenianiem – zarówno powszechnie obowiązującym, jak odnoszącym się wyłącznie do SPE – powinna być ukierunkowana na wprowadzenie włączającej praktyki oceniania i brać pod uwagę potrzeby wszystkich uczniów zagrożonych wykluczeniem, w tym dzieci z SPE.

Szczegółowe wytyczne wiążące się z tą zasadą można podzielić na trzy kluczowe grupy tematyczne.

Jak postrzegane są cele oceniania

Dlaczego mamy oceniać uczniów, kto powinien to robić, i jak następnie należy wykorzystać informacje płynące z tego procesu; w różnych krajach osoby odpowiedzialne za politykę i praktykę edukacyjną różnie podchodzą do tych zagadnień. Jeśli jednak chcemy, by ocenianie włączające wspierało się na skutecznej polityce w tym zakresie, to wydaje się oczywiste, że niezależnie od celów, jakie spełniają mają różne procedury oceniania w danym kraju, osoby odpowiedzialne za politykę i praktykę oceniania powinny



rozumieć, iż ostatecznym zamierzeniem oceniania włączającego jest wsparcie procesu uczenia się i zapewnienie wszystkim dzieciom w nim udziału.

Oznacza to, że:

- Wszyscy uczniowie powinni mieć prawo do udziału we wszystkich procedurach oceniania. Ocenianie powinno być dostępne dla wszystkich uczniów, w tym także uczniów z SPE.
- Wszystkie procedury oceniania powinny pomagać nauczycielom we wspomaganiu procesu uczenia się dziecka. A zatem, wszystkie procedury oceniania winny być powiązane z realizowanym w szkole programem nauczania i IPN-em ucznia lub innym dokumentem wyznaczającym cele kształcenia, i powinny z założenia dostarczać wielorakich danych dokumentujących proces uczenia się dziecka.
- Standardy edukacyjne powinny podlegać ewaluacji, ale z wyników wyrzykowego oceniania nie powinno się korzystać przy podejmowaniu decyzji dotyczących poszczególnych uczniów, nauczycieli, szkół, a także polityki finansowej i rozdziału środków.
- Decyzje o udzieleniu dziecku określonych form wsparcia, kwalifikacji do określonej placówki edukacyjnej, czy też o przyznaniu dodatkowych środków, powinny się opierać na wstępnym rozpoznaniu i procedurach diagnostycznych, niemniej jednak nie mogą być od nich całkowicie zależne.
- W sytuacji, gdy używane są testy ogólnokrajowe, powinny one dostarczać „wartości dodanej” w postaci informacji dla decydentów, podnosić oczekiwania, jakie nauczyciele i rodzice mają wobec dzieci, a także pomagać szkołom i nauczycielom w ulepszaniu swoich działań.
- Działalność szkoły należy poddawać ewaluacji na podstawie informacji dotyczących praktyki oceniania oraz długoterminowych (z „wartością dodaną”) danych płynących z oceniania postępów poszczególnych uczniów.
- Jeśli informacje płynące z oceniania dotyczące poszczególnych uczniów używane są w celach systemowych (takich jak ewaluacja postępów całej klasy), należy unikać niebezpieczeństwa zniekształcenia lub całkowitej utraty z pola widzenia kształtujących celów oceniania.
- Cele i zadania całego procesu oceniania powinny być jasno przedstawiane uczniom i ich rodzicom, tak aby ocenianie

postrzegali oni jako pozytywny proces wskazujący na postępy poczynione przez ucznia i jego osiągnięcia.

Centrum zainteresowania polityki i wytycznych w zakresie oceniania


Polityka edukacyjna zmierzająca do wprowadzenia oceniania włączającego powinna:

- Być prowadzona w szerszych ramach wyznaczonych przez ustawodawstwo, sposoby finansowania i zapewniania środków, które wspierają edukację włączającą; polityka oceniania powinna być powiązana z szerszą polityką wobec SPE i procesu włączania.
- Oceniać i wskazywać przykłady dobrej praktyki, a następnie wykorzystywać wiedzę płynącą z dobrej praktyki nauczania, uczenia się, i oceniania włączającego przy opracowywaniu zmian polityki oświatowej.
- Opierać się na przemyśleniu i zrozumieniu skutków decentralizacji odpowiedzialności za ocenianie w kontekście sytuacji panującej w danym kraju czy regionie; Należy unikać biurokratycznych procedur oceniania i popierać autonomię szkół we wdrażaniu oceniania włączającego.
- Zapewnić szkołom bieżące informacje i wskazówki dotyczące tego, jak informacje zdobyte w procesie oceniania – w szczególności informacji płynących z ustandaryzowanego oceniania zebranych w celach ogólnokrajowego monitorowania standardów – może zostać wykorzystana do ulepszenia warunków i praktyki nauczania dla wszystkich uczniów, także tych z SPE.
- Mieć na celu skuteczność procesu uczenia się wszystkich dzieci poprzez uznanie oceniania za zasadnicze narzędzie monitorowania postępów ucznia i podstawę planowania programu nauczania i jego realizację.
- Unikać zachęt do stosowania ilościowych metod oceniania, i zachęcać nauczycieli, szkoły i członków specjalistycznych zespołów oceniania do użycia różnorodnych procedur, metod i narzędzi.

Zapewnienie elastycznych struktur wspomagających, które zachęcają do oceniania włączającego

W kontekście wytycznych dotyczących tego, na czym powinna skupiać się uwaga w polityce oceniania, pojawiają się cztery następujące wytyczne odnośnie struktur wspierających:

- Decydenci z sektora oświaty powinny dokonać ewaluacji, a następnie postępować zgodnie z jej implikacjami w zakresie polityki promującej ocenianie włączające. Nauczyciele powinni korygować stosowane narzędzia aby skutecznie przeprowadzać proces oceniania, wymaga to jednak, by decydenci w pełni brali pod uwagę środki, jakich potrzebują nauczyciele, szkoły i pedagodzy wspomagający, aby skutecznie wprowadzić w życie ocenianie wspomagające.
- Istnieje zagrożenie, że niektórzy decydenci z sektora oświaty i dyrektorzy szkół dokonają takiej interpretacji edukacji włączającej, wedle której należy przykładać mniejszą wagę do specjalistycznej wiedzy i doświadczenia, które potencjalnie mogą w ogóle przestać się liczyć. Włączający system oceniania wymaga specjalistycznej wiedzy i metod, które powinny stać integralnym elementem całego modelu oceniania.
- Żywotną kwestią pozostaje organizacja skutecznych form wsparcia dla szkół. Wymaga to stworzenia struktur wsparcia pozwalających na współdziałanie pomiędzy różnymi instytucjami i placówkami z sektora oświaty oraz innych dziedzin, biorących udział w procesie oceniania wielospecjalistycznego. Ważnym aspektem takiej współpracy jest ocena przebiegu udzielanego wsparcia i skuteczności podejmowanych działań z perspektywy wszystkich uczestników procesu oceniania.
- Nauczycielom i pedagogom wspomagającym/rewalidacyjnym należy umożliwić dostęp do szkoleń przygotowujących do praktycznego zastosowania oceniania włączającego. Potrzeba też klarownej polityki dotyczącej toku kształcenia nauczycieli i późniejszego doskonalenia zawodowego, tak, aby wszyscy zaangażowani w proces oceniania mogli osiąść wiedzę i umiejętności potrzebne do przeprowadzania oceniania włączającego. Zasadniczym elementem takiej polityki musi być szkolenie pokazujące ocenianie jako proces rozwiązywania problemów, a nie punktowanie deficytów i słabości ucznia, ponieważ to ostatnie stanowić może przeszkodę do



wprowadzenia edukacji włączającej. Szkolenie nauczycieli koncentrować się musi na wykorzystaniu oceniania w celu odkrywania mocnych stron i zdolności ucznia, dzięki czemu staje się ono kluczowym narzędziem wspomagającym proces kształcenia.

4.6 Podsumowanie

Przedstawione wyżej wytyczne wskazują na kluczowe aspekty polityki i praktyki oświatowej, które należy uwzględnić chcąc wesprzeć wprowadzanie oceniania włączającego w ogólnodostępnych szkołach podstawowych. W zamyśle mają one pobudzić debatę wokół oceniania włączającego wśród osób odpowiedzialnych za politykę i praktykę nauczania, oraz zwiększyć świadomość zasadniczych problemów związanych z tym zagadnieniem w tych środowiskach.

Nasze wytyczne pokazują, jak wykorzystać ocenianie do wspomagania procesu uczenia się wszystkich dzieci uczęszczających do ogólnodostępnych szkół podstawowych. Osoby odpowiedzialne za politykę i praktykę nauczania powinny je dokładnie rozważyć, aby ocenianie wspomagało, a nie przeszkadzało we wprowadzaniu edukacji włączającej.

Projekt Agencji koncentrował się na szkolnictwie podstawowym, niemniej jednak podstawowe zasady, cele i intencje przyświecające ocenianiu włączającemu można z powodzeniem odnieść do innych etapów kształcenia, np. wczesnej interwencji, i szkolnictwa ponadpodstawowego. Cele i metody oceniania mogą ulegać zmianom, lecz podstawowe zasady wymienione wcześniej w tym rozdziale znajdują zastosowanie we wszystkich placówkach włączających.




5. UWAGI KOŃCOWE

W ostatnich latach znaczenie przypisywane procesowi oceniania w większości krajów Europy uległo dramatycznym przekształceniom. Widoczne są także szybko zachodzące zmiany w rozumieniu celów, jakim w pierwszym rzędzie służyć ma ten proces. Pogłębiła się również nasza wiedza na temat mechanizmów uczenia się dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, i zmieniło myślenie o celach edukacyjnych oraz programach nauczania. Co najważniejsze, coraz wyraźniej dostrzegamy słabości czysto „testowego” podejścia do oceniania. Niezależnie od tych przemian, różne grupy – m. in. decydenci, rodzice, a nawet media – wykazują obecnie zainteresowanie wynikami, jeżeli nie samym procesem, oceniania w szkołach.

Odchodzi się obecnie od bezosobowego traktowania uczniów, na rzecz podejścia, które uwzględnia indywidualne i środowiskowe uwarunkowania procesu uczenia się. Zarazem odchodzi się od sposobu oceniania polegającego na wyrwykowych sprawdzianach przeprowadzanych przez specjalistów nie pracujących na co dzień z klasą ogólnodostępną na rzecz oceniania bieżącego, w ramach którego nauczyciel pracujący z klasą ogólnodostępną, jak również rodzice i sami uczniowie pogłębiają rozumienie nie tylko tego, czego dziecko się uczy, ale także tego, jak się ono uczy.

Czynniki takie jak podejście do oceniania, stosowane narzędzia i metody, a także krąg osób zaangażowanych w ten proces, zmieniały się wraz z narastającym przekonaniem, że ocenianie należy traktować jako podstawowy element procesu nauczania – uczenia się. Trzeba jednak dodać, że wprowadzone dotychczas zmiany nie mogą w pełni zapobiec potencjalnie negatywnym skutkom oceniania, oraz użyciu metod niewłaściwych dla celu, jakiemu proces oceniania powinien służyć. Także informacja płynąca z oceniania może zostać wykorzystana przy podejmowaniu decyzji dotyczących kształcenia, które nie uwzględniają w pełni jego pierwotnego celu czy kontekstu.

Szersze konflikty panujące w systemach edukacji poszczególnych krajów również wpływają na debaty, jakie toczą się wokół oceniania włączającego. W roku 1996 UNESCO opublikowało raport *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Opisano w nim siedem obszarów, w których



pojawią się napięcia w systemach edukacji w XXI wieku. Co najmniej trzy z nich dotyczą kwestii związanych z ocenianiem. Nadal zachowują one swoją ważność, i z tego powodu warto się nimi zająć.


Rozdźwięk pomiędzy krótko – i długoterminowymi zadaniami edukacji – mogą pojawiać się naciski, by znaleźć szybkie odpowiedzi i łatwe rozwiązania spraw, które wymagają długofalowej strategii i reformy. Przykładem obszaru, w którym naciski na wprowadzanie zmian skutkują nie zawsze dobrze umocowanymi w rzeczywistych danych modyfikacjami polityki i praktyki, jest wykorzystanie informacji płynącej z oceniania uczniów do monitorowania standardów edukacyjnych.

Rozdźwięk pomiędzy konkurencyjnością a równością szans – istnieje potrzeba znalezienia równowagi pomiędzy konkurencyjnością, która jest źródłem motywacji, a współpracą, która prowadzi do równości i sprawiedliwości społecznej dla wszystkich. Ocenianie uczniów może opierać się na systemie konkurencyjnym, albo być ukierunkowane na wprowadzanie edukacji włączającej poprzez współpracę i dzielenie się doświadczeniami z procesu kształcenia.

Rozdźwięk pomiędzy rozwojem wiedzy a możliwościami jej przyswojenia przez jednostkę – należy zapewnić, by program nauczania obejmował całą wiedzę, jakiej uczeń może potrzebować, oraz stwarzał możliwości poznania metod uczenia się. Ocenianie jest dla nauczyciela podstawowym narzędziem, służącym określeniu, czego dziecko ma się jeszcze nauczyć, a także, w jaki sposób najlepiej można by to zrobić.

Mamy wyrażamy nadzieję, że podane w niniejszym raporcie informacje jasno przedstawiają możliwe odpowiedzi na te napięcia. Chcieliśmy pokazać, jak ważnym narzędziem może być ocenianie włączające dla nauczycieli i innych specjalistów w ich staraniach o to, by wszyscy uczniowie w szkołach włączających lepiej się uczyli.

Najważniejszym przesłaniem projektu Agencji, jest to, że ocenianie włączające powinno zostać wprowadzone do powszechnego systemu oceniania. Wdrażanie oceniania włączającego każe nauczycielom, dyrektorom szkół, oraz innym specjalistom pracującym w sektorze oświaty i decydentom, przemyśleć na nowo a



następnie przekształcić możliwości nauczania i uczenia się tak, aby poprawić kształcenie wszystkich uczniów.

Podsumowując, zasadnicze przesłanie płynące z raportów nadesłanych przez kraje uczestniczące w projekcie streścić można w następującym wniosku:

Zasady oceniania włączającego to zasady, które wspierają proces nauczania i uczenia się każdego z uczniów. Innowacyjne rozwiązania w ocenianiu włączającym stanowią przykład dobrej praktyki oceniania służącej wszystkim uczniom.





BIBLIOGRAFIA

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries – A brief Review of Literature**. Dostępne na stronie: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (ss. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Wystąpienie przedstawione podczas spotkania podsumowującego projekt Agencji „Ocenianie” 20 Maja 2006 roku, Wiedeń, Austria

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



ANEKS

Cele, jakim w ramach krajowej polityki oświatowej służyć ma ocenianie

Poniższa tabela pokazuje, jakim celom służyć ma ocenianie według wytycznych krajowej polityki oświatowej.

Kraj	Wstępne rozpoznanie SPE	Ocenianie bieżące	Ocenianie sumujące	Ocenianie standardów edukacyjnych
Austria	✓		✓	Obecnie w opracowaniu
Belgia (Fl)	✓	✓		
Belgia (Fr)	✓	✓		
Cypr	✓	✓		
Czechy	✓	✓		Obecnie w opracowaniu
Dania	✓			Obecnie w opracowaniu
Estonia	✓	✓		✓
Francja	✓	✓	✓	✓
Grecja	✓	✓		
Hiszpania	✓	✓		
Holandia	✓		✓	
Islandia	✓	✓		✓
Łotwa	✓			✓
Litwa	✓	✓		✓
Luksemburg	✓		✓	
Norwegia	✓	✓	✓	
Polska	✓	✓	✓	✓
Portugalia	✓	✓		✓
Republika Federalna Niemiec	✓	✓	✓	Obecnie w opracowaniu
Szwecja	✓	✓	✓	✓
Szwajcaria	✓		✓	Obecnie w opracowaniu
Węgry	✓		✓	Obecnie w opracowaniu
Wielka Brytania (Anglia)	✓	✓	Ma być wprowadzone	✓
Włochy	✓	✓	✓	✓



SŁOWNICZEK


Niniejszy słowniczek powstał w wyniku długich dyskusji z udziałem ekspertów zaangażowanych w realizację projektu. Stanowi więc swoisty glosariusz „definicji roboczych”, jakie zastosowano podczas realizacji projektu. Niejednokrotnie prezentowane tu definicje pojęć są owocem kompromisu, ponieważ ta sama terminologia bywa różnie stosowana w różnych językach, a czasem zależy nawet od sytuacji w danym kraju.

Badania przesiewowe – to wstępny proces służący rozpoznaniu uczniów z grupy ryzyka, u których mogą w przyszłości wystąpić trudności w określonej dziedzinie, i którzy z tego powodu powinni w pierwszym rzędzie zostać objęci opieką. Badania przesiewowe dotyczą ogółu uczniów, i dlatego stosowane w nich testy/ narzędzia badawcze są zwykle szybkie i proste w użyciu oraz łatwe w interpretacji. Badania przesiewowe stanowią często pierwszy etap procesu bardziej dokładnego oceniania (np. testów diagnostycznych).

Diagnoza – jest szczególnym sposobem wykorzystania informacyjnej funkcji oceniania, służącym do określenia konkretnych mocnych lub słabych stron ucznia w jednej lub kilku dziedzinach jego funkcjonowania. Pojęcie diagnozy zakłada zazwyczaj zbieranie informacji i ich interpretację z medycznej perspektywy, choć istnieje również „diagnoza” edukacyjna. Diagnoza stanowi jeden z aspektów procesu oceniania związanego ze wstępnym rozpoznaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Dostosowanie/adaptacja/modyfikacja oceniania – zmiana formy i warunków oceniania lub testu. Ma za cel umożliwienie uczniom z SPE wykazania się posiadaną wiedzą i umiejętnościami poprzez usunięcie barier, które wynikają z samego procesu oceniania (np. poprzez odczytanie pytań testu pisemnego uczniom z zaburzeniami widzenia).

Ewaluacja – oznacza działania, w których nauczyciel lub inny specjalista analizuje wszystkie czynniki wpływające na cały proces nauczania – uczenia się (w tym także ocenianie uczniowskich postępów w nauce) przed podjęciem decyzji o kolejnych działaniach,



jakie ma podjąć w swojej pracy.

Ocenianie – Ocenianie oznacza systematyczne zbieranie i wykorzystywanie przez nauczycieli i innych specjalistów informacji na temat osiągnięć ucznia i/lub jego rozwoju w różnych dziedzinach edukacji (wyników w nauce, zachowania, oraz zachowań społecznych).

Ocenianie bieżące – procedury oceniania stosowane w klasach, głównie przez nauczycieli przedmiotowych i wspierających ich specjalistów, które mają pomóc w doborze metod nauczania i określeniu kolejnych etapów w kształceniu ucznia. Ocenianie bieżące związane jest z pojęciem *oceniania kształtującego*.

Ocenianie na wejściu – pierwsze/wstępne ocenianie ogólnych umiejętności dziecka, lub też określonego ich zakresu, mające określić profil ucznia, jego słabe i mocne strony na początku danego etapu edukacji. Ocenianie na wejściu stosowane jest często w pierwszej fazie realizacji programu kształcenia, i stanowi punkt odniesienia, służący następnie do określenia postępów poczynionych w określonym czasie.

Ocenianie standaryzowane – zestaw informacji ilościowych dotyczący osiągnięć uczniów, uzyskiwanych przy pomocy testów z ustaloną wcześniej skalą możliwych do zdobycia wyników. Testy i skale ocen podlegają standaryzacji poprzez ich próbne zastosowanie na dużej grupie uczniów, co zapewnia niezawodność (t.j. powinny przynosić takie same wyniki w dłuższym okresie czasu) i obiektywność (t.j. mierzą to, co z założenia powinny).

Ocenianie sumujące – sprawdzian przeprowadzany w celu uzyskania zwięzłej informacji na temat poziomu osiągnięć ucznia z zakresu realizowanego programu kształcenia. Ocenianie sumujące przeprowadzane jest zazwyczaj pod koniec pewnego etapu kształcenia, albo na zakończenie programu nauczania. Bardzo często ma postać ilościową i wiąże się z uzyskaniem oceny lub stopnia, które pozwalają na porównanie osiągniętych wyników z wynikami rówieśników. Pojęciem związanym zwykle z ocenianiem sumującym jest *ocenianie zorientowane na wynik*.

Ocenianie uwzględniające potrzeby ucznia – to proces decyzyjny, w którym oceniający analizuje trudności w nauce przejawiane przez ucznia, i próbuje je wyjaśnić, aby sformułować wskazówki umożliwiające pokonanie tych trudności. Wskazówki te stanowią często podstawę opracowania Indywidualnego Programu Nauczania (IPN-u).


Ocenianie wspierające uczenie się – termin ten stosowany jest w wielu krajach w odniesieniu do wszystkich procedur oceniania jakościowego, które przekładają się na decyzje dotyczące wyboru metod nauczania i kolejnych etapów kształcenia dziecka. Procedury te przeprowadza zazwyczaj nauczyciel w klasie, czasem wraz z pedagogiem wspomagającym i innymi specjalistami. W Wielkiej Brytanii (Anglii) pojęcie to używane jest w specyficznym znaczeniu; Zespół d. s. Reformy Oceniania w roku 2002 zdefiniował *Ocenianie wspierające uczenie się* jako ... *proces poszukiwania i interpretowania danych pomagający uczniom i nauczycielom stwierdzić, na jakim etapie nauki znajdują się uczniowie, w jakim kierunku ma zmierzać proces ich kształcenia, i w jaki sposób najlepiej osiągnąć zakładane cele.*

Ocenianie wynikające z programu nauczania – ocenianie związane z programem nauczania; pozwala nauczycielom ocenić postępy w nauce i trudności swoich uczniów w zakresie opanowania treści objętych programem nauczania, co pomaga w podjęciu decyzji, czego uczniowie mają się dalej uczyć, i jak im ten materiał nauczania przekazać.

Ocenianie zorientowane na proces – ocenianie, które ma na celu rozwój edukacyjny ucznia poprzez zmiany i poprawę środowiska uczenia się. Metody stosowane podczas tego rodzaju oceniania koncentrują się zwykle na uczniu, są to np. rozmowy z uczniem, tworzenie portfolio, itp.

Pomiar dydaktyczny – pojęcie to odnosi się do oceniania, którego wynik wyrażony jest liczbą lub symbolem (ocena, wynik, stopień). Zakłada ono zazwyczaj możliwość porównywania ze sobą wyników/ocen, jakie uzyskali różni uczniowie.

Testowanie – to jedna z dostępnych metod oceniania postępów



danego ucznia w obrębie konkretnej dziedziny/przedmiotu. Testy są bardzo konkretne, przeprowadzane w z góry określony sposób, i używane w konkretnym celu.

Wielospecjalistyczne lub interdyscyplinarne zespoły oceniające – zespoły specjalistów z różnych dziedzin (edukacji, psychologii, ochrony zdrowia, opieki społecznej, itd.), którzy mogą ocenić ucznia z różnych perspektyw, a następnie dostarczyć szerokiej, wielospecjalistycznej oceny, wspomagającej podejmowanie decyzji o dalszym trybie kształcenia.

Wstępne rozpoznanie – identyfikacja potencjalnych specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) w odniesieniu do konkretnego ucznia. Prowadzi ono do procesu systematycznego zbierania informacji, które mogą zostać wykorzystane do opracowania profilu edukacyjnego ucznia, wskazującego na jego mocne i słabe strony, i ewentualne potrzeby edukacyjne. Wstępne rozpoznanie SPE może się łączyć z innymi procedurami oceniania, może też wymagać udziału specjalistów spoza szkoły ogólnodostępnej (włączając w to pracowników służby zdrowia). W większości krajów wstępne rozpoznanie SPE regulowane jest odrębnymi przepisami prawa, które dyktują określone procedury w tym względzie.

UCZESTNICY PROJEKTU

Obok członków Rady Przedstawicieli Agencji oraz Koordynatorów Krajowych (których dane kontaktowe znaleźć można na stronie internetowej: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html), w przygotowaniu Raportów Krajowych oraz niniejszego Raportu Podsumowującego udział wzięli następujący nominowani przez poszczególne kraje eksperci, których wkład z wdzięcznością odnotowujemy:

AUSTRIA	Pan Peter Friedle Pan Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
BELGIA (Wspólnota Flamandzkojęzyczna)	Pani Inge Placklé Pani Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIA (Wspólnota Francuskojęzyczna)	Pan André Caussin Pani Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
CYPR	Pani Merope Iacovou Kapsali Pan Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
CZECHY	Pan Jasmin Muhić Pani Věra Vojtová Pani Zuzana Kaprová	muhicj@ipp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
DANIA	Pan Niels Egelund Pan Martin Wohlers Pan Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESTONIA	Pani Aina Haljaste Pan Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANCJA	Pani Janine Laurent-Cognet	dpri@inshea.fr
GRECJA	Pani Mara Pantazopoulou Pani Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr



HISZPANIA	Pani M ^a Luisa Arranz Pan Victor Santiuste Bermejo Pani Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
HOLANDIA	Pani Noëlle Pameijer Pan Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
ISLANDIA	Pani Þóra Björk Jónsdóttir Pan Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ŁOTWA	Pani Anitra Irbe Pani Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITWA	Pani Laimutė Motuzienė Pani Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUKSEMBURG	Pani Joëlle Faber Pan Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NORWEGIA	Pani Yngvild Nilsen Pan Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdirektoratet.no
POLSKA	Pani Jadwiga Brzdak Pani Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGALIA	Pani Teodolinda Silveira Pani Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
REPUBLIKA FEDERALNA NIEMIEC	Pan Ulrich von Knebel Pani Anette Hausotter Pani Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de



SZWAJCARIA	Pani Annemarie Kummer	annemarie.kummer@szh.ch
	Pan Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
SZWECJA	Pani Ulla Alexandersson	ulla.alexandersson@ped.gu.se
	Pan Staffan Engström	Staffan.Engstrom@skolverket.se
WĘGRY	Pani Zsuzsa Hámoriné-Váczy	zsuzsa.vaczy@om.hu
	Pani Mária Kőpatakiné-Mészáros	kopatakim@oki.hu
WŁOCHY	Pan Pasquale Pardi	pasquale.pardi@istruzione.it
	Pani Lina Grossi	lgrossi@invalsi.it
WIELKA BRYTANIA (Anglia)	Pan John Brown	brownj@qca.org.uk
	Pani Tandi Clausen-May	t.clausen-may@nfer.ac.uk

System oceniania w placówkach włączających – Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej przedstawia najważniejsze wyniki pierwszej fazy realizacji projektu Agencji poświęconego ocenianiu. Raport opiera się na informacjach na temat polityki i praktyki oceniania dostarczonych przez 23 kraje.

Projekt koncentrował się na ocenianiu, które przekłada się na proces nauczania i uczenia się w szkołach podstawowych o charakterze włączającym. W Raporcie omówione zostały problemy związane z polityką oceniania i rozwiązaniami prawnymi dotyczącymi szkolnictwa włączającego, oraz roli, jaką odgrywają one w praktyce oceniania. Podjęta też została niezwykle ważna kwestia, jaką jest odchodzenie od procedur oceniania koncentrujących się na brakach (tzw. model medyczny) i wprowadzanie podejścia edukacyjnego. Raport wskazuje, w jaki sposób ocenianie w szkolnictwie włączającym może najskuteczniej przekładać się na decyzje dotyczące przebiegu procesu nauczania i uczenia się.

Raport niniejszy ma w zamyśle stanowić użyteczne źródło informacji dla osób odpowiedzialnych za politykę i praktykę oceniania w szkołach podstawowych o charakterze włączającym. Zainteresuje więc pracowników sektora edukacji specjalnej, którzy siłą rzeczy zainteresowani są polityką i praktyką nauczania wspomagającą proces włączania. Powinien jednak trafić także do rąk osób, które kształtują politykę oceniania w szkołach ogólnodostępnych i odpowiadają za jej wdrażanie, ponieważ i w tym wypadku należy zadbać o potrzeby wszystkich uczniów, w tym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.