

Jak wprowadzić w życie ocenianie włączające

Pierwszy etap realizacji projektu Agencji poświęconego ocenianiu w placówkach włączających zakończył się dyskusją nad ideą *oceniania włączającego* a następnie wyjaśnieniem tego pojęcia, oraz opracowaniem szeregu rekomendacji z zakresu polityki i praktyki oceniania włączającego. Drugi etap służyć miał głębszej analizie wiedzy zdobytej w pierwszej fazie poprzez:

- zbadanie, jak przeprowadzane jest ocenianie na poziomie szkoły, i w jaki sposób powiązane jest ono z działaniami oświatowych instytucji regionalnych i ogólnokrajowych oraz prowadzoną przez te instytucje polityką;
- opracowanie praktycznych wskazówek co do tego, jak ocenianie włączające wprowadzić w życie.

Zastosowano następującą metodę: powołano zespoły, w ramach których eksperci projektu współpracowali z nauczycielami i innymi specjalistami z pięciu lokalizacji wybranych do przeprowadzenia „studium przypadku”. W żadnym wypadku nie były to nigdy pojedyncze szkoły, lecz wybrane rejony (okręgi), zespoły szkół, lub poradnie/ centra wspomaganie wraz z placówkami przez nie obsługiwany. Tak powstałe zespoły z Austrii, Danii, Francji, Niemiec, i Wielkiej Brytanii (Anglii) zgodziły się na przeprowadzenie u siebie podczas trwania projektu wizytacji oraz na podjęcie pracy nad określonymi aspektami stosowanej przez siebie praktyki oceniania. Celem projektu było zbadanie praktyki oceniania na poziomie szkoły, a także sprawdzenie, w jaki sposób praktyka ta zależy od regionalnych i ogólnokrajowych instytucji oświatowych i prowadzonej przez nie polityki.

Więcej informacji na temat każdej z lokalizacji objętych projektem, oraz na temat działań podjętych w ramach projektu, znaleźć można na stronie internetowej projektu:

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Podczas prac nad projektem zebrano wiele informacji i materiałów dotyczących oceniania w placówkach włączających. Niniejszy dokument ma charakter bardziej ogólny niż inne materiały opracowane w ramach projektu – podsumowuje on wiedzę zdobytą podczas realizacji projektu i próbuje zdefiniować warunki, jakie muszą być spełnione, aby ocenianie włączające można było wprowadzić w życie w szkolnictwie powszechnym.

Dokument niniejszy opiera się na dyskusjach oraz obserwacjach i refleksjach, jakie pojawiły się podczas wizytacji przeprowadzonych w celu określenia „kwestii nadrzędnych” związanych z wdrażaniem

oceniającego. W ramach projektu starano się ustalić, jakie są najważniejszych czynniki, od których zależy wprowadzenie w szkole oceniania włączającego. Szukano przy tym czynników, które nie zależały od szczególnych uwarunkowań czy też określonego kontekstu oceniania, ale były wyraźnie zauważalne we wszystkich lokalizacjach objętych projektem (choć w różny sposób i w niejednakowym stopniu).

Uzupełnieniem tego krótkiego dokumentu jest wersja rozszerzona, opatrzona prezentacjami multimedialnymi i fragmentami dyskusji na temat własnych doświadczeń i praktyki oceniania, jakie przeprowadzili przedstawiciele władz oświatowych i nauczycieli, a także bibliografią zawierającą najważniejsze pozycje dotyczące przedstawianych zagadnień. Pełna wersja dostępna jest na stronie internetowej projektu: <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Dwa aspekty praktyki oceniania włączającego

Ocenianie włączające zostało zdefiniowane na potrzeby projektu Agencji jako *taki sposób oceniania w ogólnodostępnych placówkach oświatowych, który opiera się na polityce i praktyce ukierunkowanej na możliwie najlepsze wspomaganie procesu uczenia się wszystkich dzieci*. Powyższa definicja oraz towarzyszące jej rekomendacje przedstawione w raporcie podsumowującym pierwszy etap realizacji projektu, zostały potraktowane jako punkt wyjścia przy przeprowadzaniu analizy sytuacji w badanych placówkach. Dzięki temu można było zidentyfikować szereg czynników istotnych dla wdrożenia oceniania włączającego. Czynniki te kształtowały przebieg oceniania, a więc pracę nauczycieli oraz innych specjalistów i stron zaangażowanych w ten proces, w badanych w ramach projektu środowiskach edukacyjnych. Są to uwarunkowania natury ogólnej; nie zawsze wiążą się one bezpośrednio z ocenianiem, stosowanymi narzędziami i metodami, a nawet samym procesem nauczania i uczenia się.

Uwarunkowania te dotyczą raczej środowiska edukacyjnego jako całości – tego, w jaki sposób może ono wspomagać (lub wręcz przeciwnie – utrudniać) stosowanie różnych form oceniania włączającego przez nauczycieli. Choć mówimy tu o ich zasadniczej roli przy wdrożeniu oceniania włączającego, to bez trudu można dowieść, że odgrywają one ważką rolę w edukacji włączającej jako takiej, a ocenianie jest jedynie jednym z wielu procesów, na które czynniki te mają wpływ.

Występujące w środowisku edukacyjnym czynniki, które sprzyjają ocenianiu włączającemu, można podzielić na dwie grupy odpowiadające dwu aspektom polityki i praktyki oceniania:

- *organizacja systemu edukacji*: struktury organizacyjne, polityka oceniania i struktury wspierające proces oceniania;
- *obowiązujący system wartości*: nastawienie, wyznawane wartości i

przekonania leżące u podstaw kultury edukacyjnej szkoły i stosowanych w niej metod.

W ramach projektu udało się określić, jakie cechy systemu edukacji oraz obowiązującego w szkole systemu wartości wspomagają wprowadzenie oceniania włączającego. Choć każdej z tych cech poświęcono w tym dokumencie osobne omówienie, to należy jednak podkreślić, że jak wynika z przeprowadzonych badań, wszystkie one są ze sobą ściśle powiązane.

Polityka edukacyjna zachęcająca do działań innowacyjnych

W każdej z pięciu lokalizacji objętych projektem obowiązywała odmienna polityka oceniania. W niektórych placówkach opierała się ona na ogólnokrajowych egzaminach sumujących, które wymagają obszernej sprawozdawczości, ponieważ dane dotyczące osiągnięć uczniów służą monitorowaniu i ocenie wiarygodności procesu nauczania. W innych nie było żadnych narzuconych z zewnątrz procedur, osiągnięte przez uczniów wyniki nie stanowiły elementu monitorowania, a system oceniania opierał się przede wszystkim na ocenianiu bieżącym dokonywanym przez nauczyciela.

Niezależnie jednak od istniejących różnic na poziomie polityki krajowej czy regionalnej, można było zauważyć, że następujące elementy polityki oceniania miały zasadnicze znaczenie dla stworzenia warunków, które są niezbędne przy wprowadzeniu innowacji służących ocenianiu włączającemu:

- w podejmowaniu decyzji na poziomie lokalnym uczestniczyły wszystkie zainteresowane strony;
- elastyczność polityki oświatowej i systemu edukacji zachęcała do poszukiwania nowych rozwiązań i zmian w obowiązującym systemie i metodach oceniania;
- bezpośrednie zaangażowanie władz oświatowych w identyfikację i aktywizację istniejących zasobów ludzkich, finansowych, i materialnych, które umożliwiają podejmowanie decyzji na poziomie lokalnym oraz wprowadzanie innowacji w polityce i praktyce oceniania.

Najogólniej rzecz ujmując, wspomniane cechy polityki oceniania poparte były polityką oświatową wspierającą innowacje, kreatywność i zapewnienie nauczycielom swobody, dzięki której będą oni mogli twórczo podchodzić do swojej pracy; przykładem takiej polityki jest sytuacja, w której osoby zaangażowane w opracowanie innowacji z zakresu oceniania włączającego mają bezpośredni wpływ na kształtowanie polityki oceniania.

Interdyscyplinarne zespoły wspierające

Uczniowie, rodzice i nauczyciele wymagają wielorakich form wsparcia ze strony specjalistów w związku ze stosowaniem oceniania włączającego. Podczas realizacji projektu odnotowano następującą tendencję: coraz częściej odchodzi się od współpracy wielo-specjalistycznej na rzecz multi-dyscyplinarnej. Ocenianie inter-dyscyplinarne cechuje spojrzenie całościowe, oparte na zintegrowaniu wiedzy i perspektyw zaczerpniętych z różnych wyspecjalizowanych dziedzin. Nie jest to tożsame z podejściem wielospecjalistycznym, w ramach którego specjaliści z różnych dziedzin pracują równolegle, ale niekoniecznie w ramach jednego ustalonego i zintegrowanego podejścia. Działanie inter-dyscyplinarne wymaga kooperacji i współpracy na wszystkich poziomach, pomiędzy wszystkimi stronami zaangażowanymi w proces oceniania, i jest, jak już wspomniano w poprzedniej sekcji, w dużej mierze kształtowane poprzez decyzje podejmowane na poziomie lokalnym.

Po zapoznaniu się z pracą różnego typu specjalistycznych zespołów oceniających działających w pięciu lokalizacjach objętych projektem możemy stwierdzić, że – niezależnie od sposobu organizacji takich zespołów - wszystkie strony zaangażowane w proces oceniania (rodzice, nauczyciele, i władze oświatowe) oczekują i zachęcają do stosowania inter-dyscyplinarnego podejścia do oceniania. Podejmowaniu działań inter-dyscyplinarnych sprzyjają następujące czynniki:

- działania takie postrzegane są jako ekonomiczne wykorzystanie ograniczonych środków publicznych;
- dzięki takim działaniom możliwe staje się zarówno skuteczniejsze zarządzanie nakładami pracy specjalistów zaangażowanych w oceniania, jak również lepsze ukierunkowanie współpracy z uczniami, rodzicami i nauczycielami;
- działania inter-dyscyplinarne stwarzają możliwości bardziej elastycznego wsparcia oraz reagowania na pojawiające się potrzeby.

Inter-dyscyplinarny charakter pracy nad ocenianiem włączającym wymaga również, jak się wydaje, zmiany ośrodka odpowiedzialnego za nadzór nad formami wspomagania i pomocy ze strony specjalistów zaangażowanych w proces oceniania. Proces podejmowania decyzji nie tylko coraz bardziej angażuje jego wewnątrzszkolnych uczestników, a więc nauczycieli, rodziców i uczniów; w coraz większym stopniu przyjmują oni na siebie odpowiedzialność za kierowanie tym procesem we współpracy ze specjalistami z zewnątrz, tj. spoza bezpośredniego środowiska szkolnego ucznia. Taka zmiana metod pracy wymaga zmiany nastawienia specjalistów zaangażowanych w proces oceniania, a także zmiany sposobu ich pracy.

Rola i wizja liderów

Bardzo ważna przy tworzeniu odpowiedniego środowiska oraz wspólnego systemu wartości okazała się rola i wizja liderów w każdej z badanych lokalizacji.

Politykę sprzyjającą innowacjom powinny formułować oraz inicjować kluczowe grupy lub osoby, które posiadają jasną wizję edukacji włączającej jako takiej, a w szczególności miejsca, jakie zajmuje w jej ramach ocenianie włączające. Także kluczowe osoby odpowiedzialne za pracę zespołów specjalistów wspomagających ocenianie są zazwyczaj motorem zmiany stylu pracy z wielospecjalistycznego na inter-dyscyplinarny. Takie wpływowe osoby nie tylko inicjują zmianę sposobu działania, ale też wskazują, na jakich wartościach i zasadach powinna opierać się polityka edukacyjna i mechanizmy ją wspierające.

Z projektu Agencji jasno też wynika, jak ważną rolę w rozwoju środowiska szkolnego otwartego na innowacje i zmiany odgrywa kierownictwo i dyrekcje szkół oraz ośrodków wspierających (poradni), które kształtują system wartości nastawiony na edukację i ocenianie włączające. W każdej z objętych projektem lokalizacji kierownicy placówek:

- mieli własną wizję oceniania włączającego, którą sami wypracowali, i do której następnie przekonali swój zespół i pracowników;
- aktywnie propagowali w szkole kulturę organizacji, która zapewniała rodzicom i uczniom współuczestnictwo w ocenianiu;
- inicjowali zmiany w zakresie praktyki nauczania, albo też aktywnie wspierali pracowników, którzy takie zmiany postulowali;
- organizowali pracę swojej placówki w taki sposób, który nie tyle promował, co wręcz wymagał pracy zespołowej, wspólnego rozwiązywania problemów, i wypracowywania przez zespół spójnej wizji nauczania i uczenia się;
- dbali o zachowanie niezbędnej elastyczności zasobów (miejsca, czasu, środków finansowych), dzięki czemu można było tworzyć i wprowadzać nowatorskie rozwiązania w zakresie metod i narzędzi oceniania;
- zapewniali nauczycielom oraz personelowi wspomagającemu możliwość kształcenia się i rozwoju w zakresie metod i narzędzi oceniania, oraz edukacji włączającej jako takiej;
- budowali skuteczne środki komunikacji dotyczącej oceniania oraz procesu nauczania i uczenia się w ogóle, oparte na „wspólnym języku” zrozumiałym dla uczniów, rodziców, i pracowników szkoły, i przez wszystkie te strony używanym.

Podczas dyskusji, jakie odbyły się w ramach realizacji projektu, zwrócono uwagę na fakt, że kierownictwo wielu placówek odczuwa silną potrzebę „formalizacji” nieformalnej wiedzy i wymiany zdań na temat oceniania, tak aby rozwiązania nowatorskie oraz wprowadzane zmiany

można było udokumentować i rozważać, dzielić się nimi z innymi i uczyć na ich podstawie. Taka „formalizacja tego, co nieformalne”, jest bardzo ważna, jeżeli chcemy nowatorskie rozwiązania z zakresu oceniania wprowadzić na stałe w praktykę nauczania w ramach jednej placówki (szkoły); staje się ona *niezbędna*, o ile chcemy, by z rozwiązań tych skorzystali także specjaliści spoza środowiska danej szkoły.

Szczególnie w odniesieniu do praktyki oceniania, choć także w bardziej ogólnym sensie, kierownicy ci zasługują na miano „reformatorów”; postrzegają oni zarządzane przez siebie placówki jako „wspólnoty kształcenia się” oparte na zasadzie współpracy obejmującej podejmowanie decyzji, planowanie, oraz stały rozwój zawodowy wszystkich pracowników.

Otwartość na różnice w środowisku edukacyjnym

W samym sercu systemu wartości, na którym opiera się ocenianie włączające, leży przekonanie, że występowanie różnic w środowisku edukacyjnym jest zjawiskiem pożądanym. Dobrze, gdy pogląd ten podzielają wszystkie strony zaangażowane w pracę szkoły. Pozytywne nastawienie do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych stanowiło bodaj najważniejszą cechę kultury edukacyjnej szkoły oraz metod, które wspomagały wprowadzanie oceniania włączającego. Takie pozytywne nastawienie widoczne było w planach i działaniach kierownictwa szkoły oraz w codziennej pracy nauczycieli i personelu wspomagającego.

Działania, które z jednej strony miały zapobiec jakimkolwiek formom segregacji, z drugiej zaś – kształtować szkołę otwartą dla wszystkich, oparte były na następujących przekonaniach:

- najważniejszym celem oceniania jest wsparcie procesu nauczania i uczenia się, a nie – określanie trybu nauczania (rodzaju placówki) czy przydziału środków;
- uczenie się jest procesem; same treści nauczania i program nie są najważniejsze; zasadniczym celem kształcenia jest nauczenie się „jak się uczyć”, a nie przyswojenie wiadomości z przedmiotu.

Działalność zespołów we wszystkich lokalizacjach badanych w ramach projektu wyraźnie pokazuje, że narzędzia i metody, które skutecznie wspierają proces uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mogą być pomocne w promowaniu integracji społecznej i edukacyjnej innych grup uczniów (np. dzieci wywodzących się z innych grup społecznych lub etnicznych). W rezultacie wyjście naprzeciw różnorodnym potrzebom edukacyjnym coraz częściej postrzegane jest jako budowanie edukacji dla wszystkich dzieci, a nie jedynie określonej ich grupy.

Refleksja nad praktyką nauczania

We wszystkich lokalizacjach objętych projektem nauczyciele, a w pewnym stopniu także inni specjaliści, znajdowali czas na zastanowienie się i refleksję – wykorzystywali okazje, by spojrzeć z dystansu na swoją pracę, lepiej zrozumieć proces nauczania i uczenia się, i wyciągnąć wnioski na przyszłość. Przeprowadzanie refleksji nad własną pracą można zinterpretować jako skutek przebywania w środowisku nauczania nakierowanym na sprostanie zróżnicowanym potrzebom edukacyjnym, środowisku opartym na pracy zespołowej i podejściu problemowym. Niemniej jednak wydaje się oczywiste, że dla wielu nauczycieli zaangażowanie w rozwój zawodu i kierowanie się zasadami wyływającymi ze wspólnego systemu wartości stanowiło podstawę ich pracy.

Nawyk refleksji wydaje się odgrywać zasadniczą rolę przy wprowadzaniu innowacji. Refleksja opiera się w istocie na podejściu problemowym, które z kolei prowadzi do praktyki opartej na sprawdzonych faktach. Takie podejście dowartościowuje nauczycieli, ponieważ angażuje ich w proces wyznaczania celów i ich ewaluacji, który pomaga w określeniu jakości praktyki nauczania.

Co ciekawe, proces refleksji podejmowanych przez nauczycieli pod wieloma względami stanowi odbicie procesu oceniania uczniów. Ustanawianie celów oraz osobista refleksja nad uzyskanymi wynikami stanowią podstawę zarówno przeprowadzanej przez nauczycieli refleksji nad własną pracą, jak i oceniania uczniów. Co więcej, przeważnie to właśnie ci nauczyciele, którzy potrafili zastanowić się nad własną pracą, najsukuteczniej posługiwali się ocenianiem służącym uczeniu się oraz ocenianiem włączającym.

Kierownicy i dyrektorzy szkół podkreślali w szczególności wagę „konstruktywnej krytyki”, pochodzącej od specjalistów spoza szkoły lub organizacji zewnętrznych współpracujących ze szkołą, i wspomagających zespoły nauczycieli w procesie refleksji nad własną praktyką nauczania. (W gruncie rzeczy metodologia zastosowana w projekcie Agencji opierała się na założeniu, że wizytujące grupy ekspertów pełniły taką właśnie rolę wobec zespołów w odwiedzanych lokalizacjach.) Dyrektorzy szkół uważali też, że zaangażowanie osób z zewnątrz, wspomagających pracowników szkoły w lepszym zrozumieniu własnej pracy, stanowiło często bodziec do zmiany sposobu nauczania oraz nastawienia do edukacji włączającej.

Podsumowanie

Z przeprowadzonego projektu jasno wynika, że nie ma prostych rozwiązań, które pozwalałyby na wprowadzenie w życie oceniania

włączającego w każdej szkole i klasie. W każdej z lokalizacji objętych projektem Agencji wypracowano inne podejście do oceniania i skupiono się na różnych zagadnieniach, które w danym momencie uznano za podstawowe przy wprowadzaniu edukacji włączającej. Zmienność ta wynikała po części z uwarunkowań lokalnych, ale przede wszystkim z kultury organizacyjnej szkoły (lub przyjętego w niej systemu wartości) oraz polityki edukacyjnej (i struktur) warunkujących działania badanych zespołów.

Niezależnie jednak od różnic pomiędzy badanymi lokalizacjami możemy stwierdzić, że ocenianie włączające to proces wymagający innowacji oraz elastyczności myślenia i działania ze strony władz oświatowych i nauczycieli. Zmiany sposobu myślenia oraz działania są konieczne dla wprowadzenia w życie oceniania włączającego.

Dwa wspomniane wcześniej zagadnienia dotyczące organizacji systemu edukacji i systemu wartości, są ze sobą ściśle związane i od siebie zależne. Struktury odpowiadające za ocenianie są zazwyczaj zewnętrzne wobec środowiska szkoły: o sprawach takich jak polityka oświatowa dotycząca edukacji włączającej i oceniania, mechanizmy finansowania oświaty, środki wsparcia oraz zatrudnienie specjalistów, decyduje się zazwyczaj na poziomie ogólnokrajowym lub regionalnym, a poszczególne szkoły muszą działać w ramach wyznaczonych tymi strukturami.

Niemniej jednak przyjęty w szkole system wartości determinuje w znaczącym stopniu to, jak te narzucone rozwiązania zostaną w praktyce w danej placówce zastosowane. Struktury wyznaczone ogólnie mogą określać parametry, wedle jakich szkoła ma działać, ale to przyjęty system wartości decyduje o tym, jak te parametry zostaną zinterpretowane.

Najważniejszą myślą, jaka nasuwa się w związku z analizą lokalizacji objętych projektem, jest to, że choć stworzenie struktur wspierających ocenianie jest bardzo ważne, to jednak czynnikiem krytycznym dla skutecznego wykorzystania „możliwości”, jakie stwarza system edukacji i struktury wspierające, jest system wartości obowiązujący w danej szkole.

Zbudowanie takiego systemu wartości, który jest potrzebny dla wprowadzenia w życie oceniania włączającego, to wyzwanie, przed jakim stają władze oświatowe i nauczyciele. W całej Europie znajdziemy wiele przykładów, na których możemy się wzorować. Mamy nadzieję, że zdefiniowanie najważniejszych cech oceniania włączającego w praktyce będzie ważnym głosem w toczącej się dyskusji w poszczególnych krajach i na szczeblu międzynarodowym.