Działania kluczowe dla podnoszenia osiągnięć

Wytyczne dla nauczycieli i liderów szkolnych



Europejska Agencja do Spraw
Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

DZIAŁANIA KLUCZOWE DLA PODNOSZENIA OSIĄGNIĘĆ

Poradnik dla nauczycieli i liderów szkolnych

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (Agencja) jest niezależną i samorządną organizacją. Agencja jest finansowana przez Ministerstwa Edukacji krajów członkowskich oraz Komisję Europejską w ramach edukacyjnego programu operacyjnego Unii Europejskiej (UE) Erasmus+ (2014–2020).



Wsparcie powstania niniejszej publikacji przez Komisję Europejską nie oznacza wzięcia przez nią odpowiedzialności za treści jakie prezentuje, a za które odpowiadają wyłącznie autorzy publikacji. Komisja nie może być pociągana do odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie zawartych w niej informacji.

Jakiekolwiek opinie wyrażone w przewodniku lub zawartych w nim materiałach niekoniecznie odzwierciedlają oficjalne poglądy Agencji, krajów członkowskich czy Komisji.

Oryginalne wydanie angielskie:
Redaktorzy: Verity Donnelly and Anthoula Kefallinou
© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018**
ISBN: 978-87-7110-771-5 (wersja elektroniczna)

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org
Brussels Office
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

Wydanie polskie:
Tłumaczenie: Agata Cieńciała, korekta językowa: Iwona Dronia
Opracowanie merytoryczne: dr Magdalena Bełza-Gajdzica
© **Ministerstwo Edukacji i Nauki 2021**
ISBN: 978-83-66940-71-0 (wersja elektroniczna)

Przytaczanie treści zawartych w publikacji jest możliwe przez odwołanie się do źródła w następujący sposób: Europejska Agencja Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2018. Działania kluczowe dla podnoszenia osiągnięć: Wytyczne dla nauczycieli (polska wersja językowa 2021).

W celu zapewnienia większej dostępności niniejsza publikacja w oryginalnej (angielskiej) i polskiej wersji językowej jest możliwia do pobrania w dostępnym formacie elektronicznym na stronach Agencji www.european-agency.org oraz na stronach Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (zpe.gov.pl) i Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.ore.edu.pl).

Spis treści

DZIAŁANIA KLUCZOWE DLA PODNOSZENIA OSIĄGNIĘĆ 1
Wstęp 8
PRZEGLĄD PORADNIKA 10
1. Zbuduj kulturę podnoszenia osiągnięć 13
1.1. Jak stworzyć etos włączania? 14
1.1.1. Stwórz zasady szkoły włączającej 15
1.1.2. Umożliw dostęp i zwiększ oczekiwania 17
1.1.3. Skoncentruj się na dobrostanie 17
1.1.4. Zbuduj relacje zaufania 19
1.1.5. Zbuduj bezpieczną przestrzeń 20
1.2. Jak angażować się w badania naukowe? 22
1.2.1. Wypróbuj podejścia oparte na badaniach naukowych 22
1.2.2. Weź udział w badaniach w działaniu 24
2. Znieś ograniczenia uczenia się 28
2.1. Jak uczynić naszą pedagogikę bardziej włączającą? 28
2.1.1. Zrozum edukację włączającą w praktyce 28
2.1.2. Skup uwagę na uczeniu się 32
2.2. Jak rozwijać autentyczne (użyteczne) podejście do programu nauczania i oceniania? 36
2.2.1. Zbuduj szerszy program nauczania 38
2.2.2. Wykorzystaj ocenianie dla uczenia się 41
3. Zbuduj system wzajemnego wsparcia 45
3.1. Jak wspierać uczniów zagrożonych niższymi osiągnięciami? 45
3.1.1. Pracuj w zespołach wielospecjalistycznych 45
3.1.2. Możliwie najlepiej wykorzystaj personel wspomagający 47
3.1.3. Buduj zespoły międzyszkolne 49
3.2. Jak możemy wspierać nauczycieli? 50
3.2.1. Zapewnij ciągłe możliwości zawodowego doskonalenia się 50
3.2.2. Zaangażuj się we współpracę skoncentrowaną na priorytetach szkoły 52
3.3. Jak wspierać liderów? 55
3.3.1. Stwórz możliwości szkolenia się w zarządzaniu 55
3.3.2. Zbuduj lokalne szkolne zespoły zarządzania 56
4. Dbaj o wszystkich uczniów 57
4.1. Jak poznać swoich uczniów? 58
4.1.1. Słuchaj głosu uczniów 58
4.1.2. Zintensyfikuj czynności ukierunkowane na ucznia 61
4.1.3. Buduj u uczniów akceptację siebie i innych 62
4.2. Jak pomagać uczniom kształtować nastawienie na rozwój? 63
4.2.1. Skoncentruj się na wysiłku ucznia 63
4.2.2. Utwórz zbiór sposobów uczenia się 63
5. Dziel się przywództwem 66
5.1. Jak zapewnić zaangażowanie w program podnoszenia osiągnięć? 66
5.1.1. Przekaż wizję włączenia 66
5.1.2. Zmień wyzwania w możliwości 70
5.2. Jak dzielić się zadaniami kierowniczymi? 72
5.2.1. Zbuduj sieć współpracowników 72
5.2.2. Zaangażuj szerszą społeczność szkolną 73
5.2.3. Zarządzaj własnym rozwojem 74
6. Koncentruj się na tym co ważne 76

6.1. Jak używać danych dla podnoszenia osiągnięć? 76
6.1.1. Monitoruj postęp w sposób ciągły 77
6.1.2. Używaj zewnętrznych punktów odniesienia 78
6.2. Jak monitorować udział i zaangażowanie ucznia w proces uczenia się? 79
6.2.1. Zidentyfikuj przeszkody pełnego udziału i zaangażowania 79
6.2.2. Rozważ przyczyny braku zaangażowania 81
6.3. Jak przeprowadzić proces ewaluacji zasad i praktyki szkolnej? 84
6.3.1. Skoncentruj się na sprawiedliwym dostępie 84
6.3.2. Używaj wielu materiałów do samooceny 84
7. Razem osiągaj więcej 89
7.1. Jak możemy współpracować ze sobą w szkole? 90
7.1.1. Zacznij współpracę ze specjalistami 90
7.1.2. Zaplanuj zmianę wspólnotowo 91
7.2. Jak możemy współpracować z innymi szkołami organizacjami wspierającymi? 91
7.2.1. Dziel się wspólnymi celami 91
7.2.2. Wykorzystaj zasoby szkół specjalnych 93
7.3. Jak współpracować z lokalną społecznością? 95
7.3.1. Zaangażuj rodziny 95
7.3.2. Zbuduj partnerstwo szkoła-społeczność 98
Dodatkowe zasoby 101
Pozycje dodatkowe 107
Bibliografia 109
Aneks 1. Ramy edukacji włączającej 115
Aneks 2. Spektrum aktywności zorientowanej na głos ucznia 118
Aneks 3. Podsumowanie treści ułatwiające refleksję 119
Aneks 4. Wskaźniki edukacji włączającej wypracowane w ramach projektu „badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej” 122

Lista skrótów

Agencja - Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education)

ASD - Spektrum zaburzeń autystycznych (autism spectrum disorder)

PWD - Potrzeby dodatkowego wsparcia (ASN -additional support needs)

UE - Unia Europejska (European Union)

IC - Szkoła ogólnokształcąca (istituto comprensivo)

ICT - Technologie informacyjne i komunikacyjne (information and communication technology)

ITA - Technikum rolnicze (istituto tecnico agrario)

SU - Społeczność ucząca się/ społeczności uczące się (LC/LCs learning community)/społeczności uczące się

OECD - Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development)

PISA - Program Międzynarodowej Oceny Uczniów (Programme for International Student Assessment)

PO - Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączajacej (RA – Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education)

SPE - Specjalne potrzeby edukacyjne (SEN Special educational needs)

SWIFT - Zintegrowane ogólnoszkolne ramy przekształceń (Schoolwide Integrated Framework for Transformation)

UK - Zjednoczone Królestwo/Wielka Brytania (United Kingdom)

UNESCO - Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF - Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (United Nations Children's Fund)

USA - Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America)

Nota o poradniku

Niniejszy poradnik stanowi zbiór zasobów opracowanych przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencji) oraz inne organizacje. Agencja dołożyła wszelkich starań aby jej zasoby własne udostępnić w jak najszerszym zakresie. Jednakże nie może zagwarantować dostępności zasobów innych podmiotów.

Polskie wydanie poradnika uzupełniono o informacje zaczerpnięte z rodzimej literatury oraz przykłady praktyk zebrane w ramach projektu: Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej, realizowanego w 2020 roku przez Uniwersytet Slaski w Katowicach, finansowanego przez MEiN.

Poradnik zawiera liczne hyperlinki, które prowadzą do innych sekcji dokumentu oraz do materiałów online. Do uzyskania dostępu do materiałów online niezbędne jest połączenie internetowe.

Wstęp

Projekt Podnoszenia osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji inkluzyjnej (PO) został przeprowadzony przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencję) w latach 2014-2017. Polegał on na ścisłej współpracy z trzema społecznościami uczącymi się (SU):

- Istituto Tecnico Agrario Sereni (ITA – Technikum Rolnicze im. Emilio Sereni w Rzymie) oraz Istituto Comprensivo Antonio Rosmini (IC– Szkoła Podstawowa i Gimnazjum im. A. Rosmini w Rzymie), Włochy;
- Szkoła Podstawowa i Gimnazjum w Łajskach (Schools in Łajski), w gminie Wieliszew, Polska;
- Calderglen Learning Community (Szkoła Średnia Caldergen oraz Szkoła Średnia Specjalna Sanderson) w East Kilbride, UK (Szkocja).

Współpraca ta spowodowała, iż w projekcie skupiono się na wyzwaniach, jakie napotykają nauczyciele i dyrektorzy w ich codziennym wspieraniu procesu uczenia się młodych ludzi, w bliskiej pracy z rodzicami/opiekunami, specjalistami i innymi członkami szerszej społeczności.

Szkoły biorące udział w projekcie poddano badaniu w kontekstach ich krajów w celu zaprezentowania wdrażanych rozwiązań dotyczących edukacji włączającej oraz wymiany ich doświadczeń zarówno wewnątrz tych szkół, jaki między nimi. Dzięki projektowi powstała także międzynarodowa społeczność ucząca się, która dzięki wizytom w poszczególnych społecznościach uczących się oraz wykorzystaniu internetowego forum dyskusyjnego, ułatwiła debaty z liderami szkolnymi i badaczami z 29 krajów uczestniczących w projekcie[1].

We wczesnych etapach projektu, zespół Agencji dokonał przeglądu najnowszych badań, aby zapewnić oparty na wiedzy naukowej rozwój społeczności uczących się (SU). W czasie trwania projektu, badacze i liderzy dzielili się na forum badaniami i przykładami praktycznymi, odpowiadając na pytania społeczności uczących się oraz uczestników.

W poradniku wykorzystano również inne wyniki projektu PO, które obejmują:

- Przegląd literatury międzynarodowej (*literature review*): Zawiera on streszczenie ostatnich badań wraz z wkładem 22 państw uczestniczących w projekcie. Przegląd

[1] Kraje członkowskie Agencji uczestniczące w projekcie: Austria, Belgia (społeczność flamandzka i francuska), Chorwacja, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta, Holandia, Norwegia, Polska, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria i Wielka Brytania (Anglia, Irlandia Północna, Szkocja i Walia).

wskazuje strategie pomocne w doskonaleniu pracy szkoły i zwiększaniu osiągnięć w oparciu o podejścia oparte na współpracy.

- *Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej (Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education): Lekcje z polityki i praktyki europejskiej (Lessons from European Policy and Practice)*: Raport ten nakreśla politykę i praktykę zwiększania osiągnięć w uczestniczących w projekcie krajach członkowskich Agencji w odniesieniu do wyników i badań projektowych. Zawiera rekomendacje dotyczące polityki w kwestii wyzwań kluczowych.
- *Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów (Raising the Achievement of All Learners): Zasoby do wspierania samoceny (A Resource to Support Self-Review)*: Materiały te zostały rozbudowane i przetestowane przez społeczności uczące się w czasie trwania projektu. Są przeznaczone do użycia przy samoocenie pracy szkoły, a także do przeglądu potrzebnego wsparcia na poziomie polityki krajowej. Sekcja 6 poradnika zawiera dodatkowe informacje na temat tych materiałów.

Projekt „Podnoszenie osiągnięć" (PO) był próbą przesunięcia debaty z koncentrowania się na edukacji włączającej samej w sobie, w kierunku moralnego imperatywu zajęcia się nierównością i zwiększaniem osiągnięć wszystkich uczniów.

Projekt wskazuje, że potrzebne są różne podejścia, aby dopasować się do różnych kontekstów krajowych i lokalnych oraz, że nie ma prostych rozwiązań wielu złożonych kwestii dyskutowanych w czasie projektu. Jednakże, niniejsze wytyczne mają na celu syntezę szerokiej wiedzy pozyskanej w projekcie w sposób, który pomoże odnieść się do „rozbieżności" pomiędzy badaniami i praktyką.

Informacje opracowane na podstawie PO zostały przełożone na język polski i wzbogacone o doświadczenia polskie oraz wyniki badań jakie zostały przeprowadzone w ramach projektu Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej", finansowanego przez Ministra Edukacji Narodowej, zrealizowanego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w 2020 roku.

Przegląd poradnika

Jaki jest cel poradnika?

W poradniku przedstawiono praktyki zebrane w projekcie Podnoszenia Osiągnięć (PO), aby wspierać SU w skupianiu się na zapewnianiu równego dostępu i włączenia dla podnoszeniajakości kształcenia i zwiększania osiągnięć wszystkich uczniów. W celu dostarczania konkretnych wskazówek, wytyczne zostały uporządkowane wokół głównych problemów codziennej praktyki liderów szkolnych i nauczycieli. Potencjalnie, mogą one również wpływać na sposób myślenia decydentów wszystkich szczebli. Powinni oni podjąć namysł nad efektywnymi sposobami wdrażania takiej praktyki w kontekście lokalnej/krajowympolityki edukacyjnej.

Co zawiera poradnik?

Wskazówki sugerują określone działania, które warto podejmować indywidualnie lub we współpracy w celu zwiększenia osiągnięć uczniów, z uwzględnieniem odpowiadajacych im przesłanek kluczowch.

Tabela 1. Wskazówki działań zawarte w poradniku

Działania projektu PO	Przesłania kluczowe
Zbuduj kulturę podnoszenia osiągnięć	Kultura zaufania i otwartości umożliwia wszystkim uczniom odnieść sukces
Znieś ograniczenia w uczeniu się	Zwiększanie osiągnięć oznacza zwiększanie okazji do uczenia się dla wszystkich zainteresowanych
Zbuduj system wzajemnego wsparcia	Każda osoba potrzebuje wsparcia i może zapewnić wsparcie innym
Dbaj o wszystkich uczniów	Praktyka zwiększania osiągnięć jest skoncentrowana na uczniu
Dziel się przywództwem	Zwiększanie osiągnięć jest odpowiedzialnością wszystkich
Skoncentruj się na tym co ważne	Zwiększanie osiągnięć wymaga ciągłego monitorowania i namysłu nad priorytetami

Działania projektu PO	Przesłania kluczowe
Razem osiągaj więcej	Współpracująca społeczność ucząca się jest kluczem do zwiększania osiągnięć

Każda sekcja przewodnika dotyczy działań / przesłania kluczowego i uzasadnia prezentowane podejście do podnoszenia osiągnięć w odniesieniu do badań naukowych. Czynności kluczowe i związane z nimi przesłania łączą się ściśle z tymi obszarami materiałów samooceny projektu PO (self-review materials), które zidentyfikowano jako szczególnie ważne dla praktyki inkluzji i podnoszenia osiągnięć w jej obszarze:

- pedagogika dla wszystkich uczniów,
- wsparcie w uczeniu się,
- role i podejścia w zarządzaniu,
- uczniowski dobrostan i uczestnictwo,
- konstruowanie programu nauczania,
- partnerstwo i współpraca,
- systemy wsparcia.

W poradniku wyselekcjonowano przykłady praktyki ze społeczności uczących się i krajów uczestniczących w projekcie, aby zilustrować jak poszczególne działania wyglądają w kontekście funkcjonowania danej szkoły/społeczności uczącej się (SU). Poprzez te praktyczne przykłady, poradnik ukazuje, że zmiana praktyk jest możliwa i w ten sposób inspiruje liderów szkolnych i nauczycieli do podejmowania działań.

Pytania użyte w tytułach podsekcji mogą również służyć autorefleksji (patrz poniżej).

Sekcja DODATKOWE ZASOBY na końcu dokumentu zawiera kolejne przydatne linki.

Jak stosować wskazówki zawarte w poradniku?

Treści zawarte w poradniku potwierdzają, że nie ma szybkich, gotowych rozwiązań dla realizacji wyzwań związanych z podnoszeniem osiągnięć wszystkich uczniów. Jednak poprzez udostępnienie przykładów, kluczowych badań i praktyk, wytyczne zachęcają zarządzających, nauczycieli i innych profesjonalistów związanych z edukacją do czytania, refleksji i wspólnego rozważenia możliwości wykorzystania zebranej podczas realizacji projektu wiedzy w ich własnej sytuacji.

Wytyczne Treści poradnika i zasoby pomocnicze mogą stymulować dialog i rozwój, które zredukują bariery w uczestnictwie i zwiększą możliwości podnoszenia osiągnięć wszystkich uczniów.

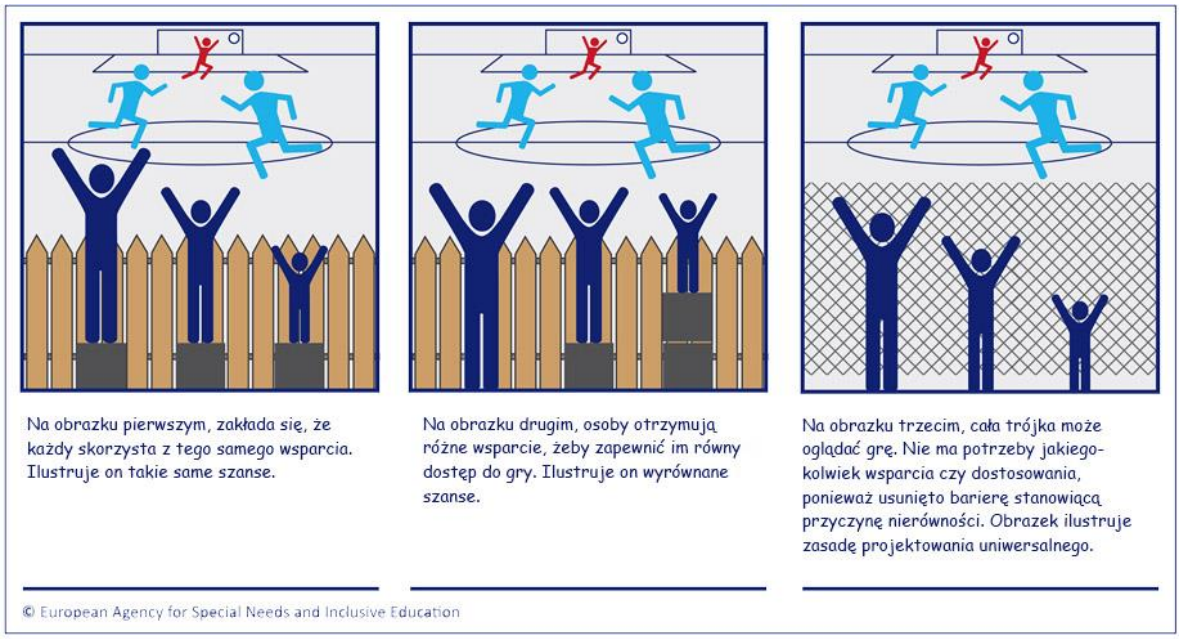
Wytyczne Treści poradnika zawierają „Zestawienie treści do przemyślenia” (‘Summary of Content to Guide Reflection’), które określają kluczowe dla każdego działania podnoszącego osiągnięcia (PO) kwestie i pytania. W dokumencie znajdują się także linki do odpowiednich sekcji materiałów projektowych służących do samooceny (self-review materials).

Użytkownicy mogą korzystać z poradnika standardowo (od początku do końca) lub wybiórczo, korzystając z poszczególnych sekcji w celu zapoznania się z konkretnymi działaniami kluczowymi, uzupełnianymi dalszymi pytaniami z dostępnej sekcji samooceny w zależności od zainteresowań i potrzeb użytkowników.

Refleksja nad kluczowymi przesłaniami ma skłonić podmioty edukacyjne do zrównoważonego procesu zmiany mającej na celu zwiększanie szans edukacyjnych i osiągnięć wszystkich uczniów.

1. Zbuduj kulturę podnoszenia osiągnięć

Kultura zaufania i otwartości umożliwia sukces wszystkim uczniom. Stworzenie takiej kultury wzmocni wszystkie inne sugerowane działania. Aby stworzyć kulturę podnoszenia osiągnięć (PO), szkoły powinny pracować nad zapewnieniem wyrównywania szans poprzez stosowanie innowacyjnych rozwiązań i w ten sposób działać na rzecz przezwyciężania barier doświadczanych przez niektórych uczniów.



Rysunek 1. Równość, wyrównanie i projektowanie uniwersalne

Obrazki na rysunku ilustrują różnicę między równością i wyrównywaniem szans. Rysunek trzeci wyraża zasadę projektowania uniwersalnego – procesu stwarzania możliwości poprzez projektowanie otoczenia, które będzie dostępne dla wszytkich.

Należy pamiętać, że takie ilustracje są uproszczeniem i nie biorą pod uwagę na przykład przyczyn nierówności. Nie sugerują one, że przyczyna nierówności leży po stronie uczniów, ale pokazuje, że w związku z kontekstem w jakim się znaleźli, może powstać „różnica możliwości".

Aby zacząć likwidować te różnice, szkoły muszą wysłuchać swoich uczniów i wspierać wysokie aspiracje ich wszystkich.

Praca w projekcie Podnoszenie Osiągnięć (PO) potwierdziła, że ten cel można osiągnąć poprzez **tworzenie etosu włączania** i **angażowanie się w badania naukowe**. Działania w tym zakresie zostały szczegółowo opisane poniżej.

„Można zmienić szkołę z tymi samymi politykami, dyrekcją i gronem nauczycieli. Można połączyć inkluzję z dobrymi osiągnięciami. Można zmienić szkołę przy pomocy dostępnych zasobów. Można zmienić podejście do uczniów, rodziców, nas samych”.

Dyrektor Działu Edukacji i Służb Społecznych Gminy Essunga, Szwecja (Europejska Agencja, 2013a, s. 25)

1.1. Jak stworzyć etos włączania?

Etos szkoły włączającej przezwycięża uprzedzenia i dyskryminację oraz sprawia, że prawa uczniów zostają urzeczywistnione. Nauczyciele i osoby zarządzające szkołą powinni brać odpowiedzialność za wszystkich uczniów i współdziałać na ich rzecz – uznając, że każdy uczeń może się uczyć i mieć osiągnięcia. Personel szkolny powinien pracować tak, by wszyscy uczniowie czuli się bezpieczni i objęci opieką oraz mogli cieszyć się pozytywnymi i wspierającymi relacjami.

Jest to szkoła dla wszystkich (bez wykluczania jakiejkolwiek grupy uczniów), w której różnorodność uznawana jest jako wartość, wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej aktywnie uczestniczą w procesach kształcenia i wychowania oraz otrzymują stosowne do potrzeb i możliwości wsparcie. Szkoła dba o dobrostan wszystkich uczniów. Klimat szkoły opiera się na szacunku i współpracy (współdziałaniu) wszystkich interesariuszy. Przestrzeń szkoły nie zawiera barier architektonicznych, sale są odpowiednio wyposażone w środki dydaktyczne. To także szkoła współpracująca z wieloma instytucjami lokalnymi i glokalnymi (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020, s. 144-115).

Jej podstawę stanowi organizacyjna kultura szkoły ukonstytuowana na wspólnotowości, szacunku, równości, uznaniu różnorodności jako wartości

(Gajdzica,2020, s. 31)

Zob. Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców

Przykład z Luksemburga zaprezentowany poniżej ilustruje takie podejście w szkole, gdzie wszyscy uczniowie są akceptowani i cenieni:



Przyjmowanie wszystkich uczniów w Eis Schoul, Luksemburg

Eis Schoul jest innowacyjną szkołą w Luksemburgu, która przyjmuje wszystkich uczniów w wieku 3–12 lat. Wśród jej uczniów, uważa się, że przynajmniej 10% ma specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) i/lub niepełnosprawność.

Szkoła zorganizowana jest zgodnie z założeniami edukacji włączającej. Wszyscy uczniowie w pełni biorą udział w każdym aspekcie życia szkolnego. Wielospecjalistyczny zespół, składający się z nauczycieli, wykwalifikowanych edukatorów, psychologa i pedagoga, ustala psycho-pedagogiczne ramy oddziaływań dla wszystkich uczniów w szkole.

Szkoła nieustająco weryfikuje cele w szkolnym planie rozwoju, które są corocznie dostosowywane do bieżących potrzeb. Plan powstaje przy użyciu innowacyjnych metod ewaluacji, które biorą pod uwagę zarówno indywidualne procesy uczenia, jak i społeczny i interaktywny ich wymiar.

Praca w projekcie PO sugeruje następujące kroki, które mogą przyczynić się do rozwijania etosu szkoły włączającej.

1.1.1. Stwórz zasady szkoły włączającej

Pierwszym krokiem w tworzeniu etosu włączania jest przyjęcie konkretnych wartości, które podzielane z pozostałymi członkami społeczności szkolnej, będą inspirować kadrę doakceptacji odpowiedzialności za każdego uczestnika procesu edukacji.

Polska społeczność ucząca się podsumowuje takie podejście w przykładzie poniżej:



Wizja włączenia SU w Łajskach

Pracujemy razem, żeby zbudować:

- silne poczucie **przynależności** do szkolnej społeczności osób uczących się,
- akceptację **idei edukacji włączającej** – system postaw i wartości,
- **uczenie się przez całe życie** – ciągły rozwój nauczycieli, asystentów, specjalistów,
- zespoły, w których **„każdy może zastąpić każdego”,**
- miejsce, w którym każdy pracownik **czuje się potrzebny,**

- codzienną współpracę poprzez **dzielenie się wiedzą i doświadczeniem,**
- **praktykę zorientowaną na ucznia** – każdy uczeń jest ważny i oceniany elastycznie, aby wspierać jego osiągnięcia

Więcej w prezentacji o zarządzaniu wizjonerskim (presentation on Visionary Leadership) polskiej społeczności uczącej się.

Włoska SU dostarcza kolejnego przykładu reguł opracowanych w szkole i stosowanych w kierowaniu praktyką szkolną:



Zasady doskonalenia „podejścia włączajacego"

W IC Rosmini, zespół kierowniczy organizuje, zarządza, monitoruje i promuje nową wizję pedagogiczną. Zespół określa następujące zasady w kierowaniu uczeniem się i doskonaleniu „podejścia włączajacego" w szkole:

Myśl globalnie – „zobacz" powiązane systemy, struktury i procesy, które mają wpływ na Twoją sytuację lokalną.

Myśl lokalnie – pozyskaj wsparcie społeczności lokalnej i zajmij się potrzebami i problemami wszystkich zainteresowanych, zwłaszcza uczniów i rodziców.

Buduj sieci – zapewnij powiązania z wszystkimi przedstawicielami i specjalistami w regionie, z jasno ustalonymi rolami, np. ze służbami społecznymi i opieką zdrowotną.

Działaj elastycznie – zachęcaj nauczycieli do stosowania szerokiego spektrum strategii zorientowanych na ucznia oraz do personalizowania programów nauczania, szczególnie dla uczniów o mniejszych szansach.

Oferuj wiele opcji na wielu poziomach, z wieloma rodzajami wsparcia.



Badania wskazują…

Badania wśród polskich nauczycieli wszystkich form i na różnych etapach kształcenia pokazują, że największe znaczenie dla sukcesu działań włączających ma zgodność co do sensowności działań włączających.

(Chrzanowska, 2020, s. 325)

1.1.2. Umożliw dostęp i zwiększ oczekiwania

Przy promowaniu kultury podnoszenia osiągnięć wymaga się od nauczycieli, aby brali pod uwagę tożsamość i pochodzenie wszystkich uczniów. Muszą oni planować dostępne i kulturowo responsywne możliwości przy użyciu odpowiednich zasobów. Nauczyciele włączający unikają opcji, które defaworyzują niektórych uczniów. Pracują aby zminimalizować różnice między uczniami a jednocześnie utrzymać wysokie oczekiwania wobec wszystkich (patrz: sekcja „Zrozum edukację włączającą w praktyce" Understand inclusive pedagogy in practice).



Szkoła włączająca powinna przyjmować zasadę dostępności rozumianej jako otwartość na różnorodność oraz świadomość jej znaczenia dla każdego uczestnika procesu dydaktycznego. Dostępność to „wrota do włączania". Placówka dostępna zapewnia uczniom wszechstronną edukację i bezpieczeństwo, jej zasadami są perfekcjonizm i sumienność, ciągłe kształcenie i dokształcanie, konsekwencja w działaniu.

(Małachowska, Tarwacki, 2019, s. 110-112)

Na temat zasad edukacji włączającej zob. Kluczowe zasady...

1.1.3. Skoncentruj się na dobrostanie

W kulturze podnoszenia osiągnięć każda osoba należąca do społeczności uczącej się czuje się doceniona. Kierujący szkołą skupia się na dobrostanie i udziale całego personelu, uczniów i ich rodzin. Uczniowie, którzy czują, że są częścią społeczności szkolnej, prawdopodobnie będą osiągać lepsze wyniki w nauce i będą bardziej zmotywowani w szkole. To z kolei może pomóc zredukować uczucie izolacji czy odrzucenia. Ta sama zasada dotyczy nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej, którzy doświadczają poczucia przynależności.



Badania wskazują…

Im więcej uczniów czuje sens przynależności do swojej szkoły, tym mniej prawdopodobne jest, że będą się oni angażować w ryzykowne i antyspołeczne zachowania (OECD, 2017).

Dobrostan ucznia odnosi się do „psychologicznego, poznawczego, społecznego i fizycznego funkcjonowania oraz do zdolności, które są mu potrzebne do szczęśliwego i spełnionego życia" (ibid., s. 35). Wykazano, że dobrostan zwiększa motywację uczniów, a zwiększona motywacja to konieczny warunek sukcesu szkolnego.

Pozytywna atmosfera szkoły sprzyja rozwojowi wszystkich uczniów, jednak czasami uczniowie znajdujący się w trudniejszej sytuacji życiowej, emocjonalnej, społecznej potrzebują dodatkowego zabezpieczenia ich potrzeb i poczucia bezpieczeństwa. Poniższa propozycja pokazuje pomysł polskich nauczycieli określający sposób zadbania o dobrostan uczniów.

Personel szkoły, w tym nauczyciele, dbają o dobrostan psychiczny uczniów między innymi eliminując zbędne negatywne emocje. Uczeń może liczyć na ich pomoc także poza klasą. Organizowany jest kącik SOS, gdzie uczeń może uzyskać natychmiastowe wsparcie, także w sytuacji nauczania zdalnego (indywidualny czat). Promowana jest „wczesna interwencja". Uczeń powinien być jak najmniej obciążony emocjonalnie, nie powinno dochodzić do sytuacji piętnowania ucznia, a nauczyciele powinni wykazywać się cierpliwością.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020, s. 27)

Ważną funkcją opracowanych w szkole programów wychowawczo – profilaktycznych jest budowanie pomostu między edukacją, wychowaniem i profilaktyką oraz zintegrowanie oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i z zakresu promocji zdrowia (...)

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020, s. 38)

W kulturze podnoszenia osiągnięć, kadra szkoły zmierza do zredukowania konfliktów i incydentów nękania. Przy występowaniu wszelkich form nękania (OECD, 2017), mogą być potrzebne specjalne programy do zapobiegania i radzenia sobie z takimi incydentami w szkole. Program taki został wdrożony w Finlandii – opis poniżej.

Fiński program zapobiegania nękaniu

KiVa, innowacyjny szkolny program przeciwdziałania nękaniu, został opracowany w oparciu o badania naukowe na temat nękania, przeprowadzone na Uniwersytecie w Turku w Finlandii.

KiVa składa się z działań uniwersalnych, skupionych podejmowanych w sytuacjiincydentami nękania. Każdy przypadek jest indywidualnie i grupowo dyskutowany przez zespół KiVa i uczniów, których dotyczy. Działania obejmują zapewnieniewsparcia rówieśniczego dla ofiar.

Efektywność tego programu pzostała potwierdzona w kilkunastu krajach. Ponadto, odnotowano również pozytywny wpływ na popularność szkoły, motywację do nauki i podnoszenia osiągnięć.

Więcej informacji na stronie internetowej KiVa (http://www.kivaprogram.net).

1.1.4. Zbuduj relacje zaufania

Liderzy szkolni powinni radzić się pozostałych członków wspólnoty szkolnej, wzmacniać ich oraz budować relację zaufania. Wymaga to otwartości i odejścia od kultury, która sprzyja obwinianiu innych za błędy, czy słabe wyniki.

Nauczyciele powinni poświęcić czas na budowanie silnych i opiekuńczych relacji z uczniami i pomiędzy nimi. W szczególności, powinni rozumieć, że relacje rówieśnicze są ważnym czynnikiem wspomagającym uczenie się.



Badania wskazują…

Nauczyciele muszą wziąć pod uwagę „siłę i status relacji rówieśniczych, aby ustalić co uczniowie robią i jak oceniają zaangażowanie własne oraz innych uczniów w aktywności lekcyjne” (Nuthall, 2007, s. 104).

Uczniowie potwierdzają, że jakość relacji jakie budują z dorosłymi w szkole jest tym, co najbardziej pomaga im się rozwijać (Taylor i Parsons, 2011).

Im więcej nauczyciele przekazują uczniom kontroli, wyzwań i możliwości do współpracy, tym większa jest ich motywacja, zaangażowanie i osiągnięcia (Toshalis i Nakkula, 2012).

Sukces pracy w grupie zróżnicowanej wiąże się ze zmianą stylu kierowania nauczaniem / uczeniem się i przejściem od modelu autokratycznego do demokratycznego, opartego na przywództwie (nauczyciel jako lider), partycypacji i poszanowaniu każdego uczestnika tego procesu (Jachimczak, 2019, s. 153).

W miarę jak uczniowie pokonują kolejne etapy szkoły ponadpodstawowej, ich świadome uczestnictwo w życiu szkoły, może stać się bardziej kompleksowym zadaniem. Relacje dom - szkoła często stają się trudniejsze do utrzymania. Praca uczestniczących w projekcie społeczności uczących się ukazała, że wspieranie uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią, może korzystnie wpływać na osobisty rozwój i osiągnięcia ucznia. Na przykład,

zapewnienie doradztwa oraz mentoringu może wesprzeć przygotowanie uczniów do życia po ukończeniu szkoły.

Przykład takiego wsparcia można znaleźć w pracy polskiej SU, którą opisano poniżej[2]:

Wsparcie mentoringowe w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Łajskach, Polska

W Łajskach relacje z uczniami nie kończą się po ukończeniu szkoły. Szkoła buduje silne relacje z uczniami oparte na zaufaniu poprzez zapewnienie doradztwa w zakresie możliwości wyboru spośród dostępnych opcji po ukończeniu szkoły oraz utrzymywanie bliskiego kontaktu z absolwentami.

Szkoła intensywnie pracuje nad ułatwieniem przejścia pomiędzy różnymi etapami edukacji: z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej oraz po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej do funkcjonowania w społeczności gminy Wieliszew. Ma to na celu zagwarantowanie wszystkim uczniom ciągłości nauki.

Osiąga się to poprzez:

- zapewnienie warsztatów prowadzonych przez doradcę zawodowego w klasach szkoły podstawowej;
- wsparcie uczniów w ostatniej klasie gimnazjum;
- organizowanie wizyt we wszystkich szkołach powiatu Legionowo i na targach edukacyjnych w Warszawie;
- monitorowanie wyboru szkoły średniej i klasy lub szkoły zawodowej;
- wspieranie asystentów uczniów ze SPE i specjalistów w utrzymywaniu kontaktów z absolwentami oraz w kontaktach z nowymi szkołami, aby zapewnić łagodne przejście i adaptację do nowego środowiska szkolnego.

1.1.5. Zbuduj bezpieczną przestrzeń

Szkoła powinna być bezpieczną przestrzenią, która odpowiada potrzebom wszystkich uczniów, a także kadry. Nie wystarczy zniwelować bariery architektoniczne, należy jeszcze sprawić aby szkoła zachęcała do bycia w niej i pełnego uczestnictwa Powinna być otwarta,

[2] Projekt realizowany był w latach 2014-2017, wówczas w Polsce obowiązywał system szkolny, w którym funkcjonowały gimnazja.

witająca, funkcjonalna zachęcająca do współpracy, oddająca różne upodobania uczestników procesu edukacji. Elastyczność sal lekcyjnych powinna pozwalać na pracę zarówno indywidualną, jak i grupową. Korytarze mogą stanowić przestrzeń odpoczynku i pracy oddającą różne style funkcjonowania (relaksacja i wyciszenie przy muzyce lub książce, aktywne spędzanie wolnego czasu przy grach np. tenisie stołowym itd.) w nawiązaniu do potrzeb edukacyjnych i społecznych uczniów. Ważne by uczniowie mieli również możliwość skorzystania z miejsc wyciszeń.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Przestrzeń może sprzyjać atmosferze włączania i sprawiać, że proces edukacji będzie przebiegać w bardziej efektywny, a zarazem przyjemniejszy sposób. Każda z części przestrzeni szkolnej – wejście, szatnia, korytarz czy sala lekcyjna – wpływa na zachowania osób tu przebywających. Dlatego jej transformacja zmienia nie tylko wygląd pomieszczeń, lecz także relacje między ludźmi oraz podejście do nauczania

(Swat-Pawlicka, 2018)

W ramach projektu "Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej" przeprowadzono dyskusje fokusowe z dyrektorami, kadrą pedagogiczną i niepedagogiczną, rodzicami i uczniami wybranych 40 szkół podstawowych. Dyskutanci wygenerowali kilka elementów przestrzeni sprzyjającej podnoszeniu osiągnięć wszystkich uczniów (pomijając niwelowanie barier architektonicznych, które zdaje się być standardem). Przykłady opisano poniżej.

Dobre praktyki organizacji przestrzeni, Polska

- Przestrzeń korytarzowa – kąciki tematyczne na korytarzach – przestrzeń podzielona, dostępna i dostosowana do potrzeb wszystkich uczniów. Bywają zróżnicowane kolorystycznie i funkcjonalnie, np. kącik literatury naukowej, literatury pięknej, przestrzeń do aktywności sportowych, lub innej, np. kącik z grami planszowymi.
- Pomieszczenia do wyciszenia – jest często podyktowane potrzebami uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera, zaburzeniami zachowania, nadwrażliwych na bodźce. Pomieszczenia te służą również innym uczniom, którzy potrzebują wyciszenia z powodu nagromadzonych emocji. Pomieszczenia te są różnie nazywane i w różny sposób organizowane. Bywają wyposażane w sprzęt muzyczny służący relaksacji, mogą być

puste i niekolorowe wyposażone w fotel, kanapę służąca także jako miejsce fizycznego odpoczynku.

- Ciche dzwonki lub ich brak – dzwonki to narażanie na niepotrzebny hałas i stres, a oddanie kontroli nad czasem lekcji dzieciom powoduje u nich zarówno wyciszenie, jak i poczucie odpowiedzialności i partnerstwa w procesie dydaktycznym.
- Muzyka relaksacyjna w czasie przerw – może wpływać kojąco i relaksacyjne na same dzieci, ale może również obniżać w nich poziom napięcia i agresji, sprzyjając pozytywnym postawom.
- Pracownie specjalistyczne – będące domeną szkół specjalnych, w szkołach ogólnodostępnych traktowane bywają jako przestrzeń innowacyjna, sprawiają, że potrzeby wszystkich uczniów mogą być zaspokojone na terenie szkoły, a nie w innych instytucjach.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

1.2. Jak angażować się w badania naukowe?

Szkoły i nauczyciele muszą znać wyniki badań naukowych oraz rozróżniać słabą argumentację od pełnowartościowych badań, które pomogą im oprzeć praktykę na tym, co z dużym prawdopodobieństwem zadziała w ich sytuacji.



„Badania nigdy nie wskażą nauczycielom co robić – zajęcia szkolne są zbyt skomplikowane, żeby była możliwa jakakolwiek recepta, a różnice w kontekście mogą uczynić działanie skutecznym w jednej sytuacji, zupełnie katastrofalnym w innej. Jednakże, badania naukowe mogą pokazać nauczycielom, które ścieżki są warte eksploracji, a które prawdopodobnie okażą się ślepymi zaułkami".

(Wiliam, 2013, s. 19)

Poniżej wymieniono działania, zidentyfikowane w doświadczeniach uczestników projektu mogące pomóc szkołom w planowaniu dialogu i refleksji nad uczeniem się i nauczaniem, które oparte są na odpowiednich i dostępnych informacjach:

1.2.1. Wypróbuj podejścia oparte na badaniach naukowych

W kulturze podnoszenia osiągnieć, liderzy szkolni powinni wspierać nauczycieli (i innych zainteresowanych członków społeczności) w zaznajamianiu się z bieżącymi rezultatami badań naukowych i w testowaniu nowych podejść wspólnie z innymi nauczycielami w szkole. Nauczyciele nie powinni obawiać się porażki, powinni postrzegać ją jako ważną część ich zawodowego doskonalenia. Nauczyciele ze społeczności uczących się biorący

udział w projekcie wyrazili pogląd, że nauczyciele w szkołach powinni “być bardziej odważni w stosowaniu innowacji” i “nie bać się zbaczań z utartych ścieżek”.



Badania wskazują:

Nauczyciele mogą korzystać z wyników badań w różny sposób:

- aby przewodzić i uzasadniać podejmowane decyzjeaby zmienić swój sposób widzenia problemu oraz możliwości jego rozwiązania
- aby utwierdzić się w podjętej decyzji

(Penuel i Johnson, 2016).

Jeśli szkoły nie wykorzystują wyników badań naukowych i nie angażują się w wymianę nowych idei i pomysłów z innymi podmiotami, działającymi zarówno wewnętrz, jak i na zewnętrz szkoły, niewiele się zmieni. Wyniki badań mogą pomóc w zaangażowaniu całego personelu szkoły w wdrażanie nowatorskich rozwiązań doskonalących pracę szkoły, dając potwierdzenie, że nie jest to tylko kolejny „trend”.

W projekcie Podnoszenie osiągnięć, społeczności uczące się aktywnie angażowały się w różnorodne działania oparte na wiedzy i rezultatach badań naukowych. Eksperymentowały z różnymi metodami, których skuteczność udowodniono wcześniej oraz dzieliły się swoimi doświadczeniami z innymi uczestnikami projektu na internetowym forum projektu.

Szczegóły dotyczące używania tego forum znajdują się poniżej.



RAFORA: internetowe forum dyskusyjne projektu „Podnoszenie osiągnięć”

W celu wsparcia wymiany pomysłów między uczestnikami projektu, stworzono niepubliczne forum internetowe. Zawierało ono informacje o projekcie, o trzech społecznościach uczących się i wizytach w nich, łącznie z prezentacjami, filmami, zdjęciami i powstałymi w projeckie dokumentami. W trakcie trwania projektu, do forum dodano literaturę krajową, składającą się z ponad 200 dokumentów (prace akademickie, badania prowadzone przez ministerstwa i agencje krajowe oraz inne materiały dotyczące tematyki projektu). Do materiałów dodano także przegląd literatury (literature review), aby dopełnić rozszerzającą się na forum wymianę informacji.

Dyskusje na tej platformie prowadzone były na dwóch poziomach:

- W obrębie SU: Każda szkoła ucząca się prowadziła dyskusje w jej języku narodowym w celu zmotywowania i zaangażowania zainteresowanych podmiotów, które nie operowały swobodnie językiem angielskim, a których wkład był kluczowy dla działań w projekcie. Włoska SU intensywnie używała forum do wymiany doświadczeń, dyskusji i dokumentowania planów nauczania pomiędzy personelem.
- Pomiędzy SU oraz pomiędzy członkami międzynarodowej społeczności osób uczących się: W tej sekcji poruszano tematy dotyczące priorytetów zidentyfikowanych przez SU w perspektywie różnych krajów. Wszyscy -uczestnicy projektu i społeczności uczące się - mogli zadawać pytania i mieć swój wkład w dyskusję.

1.2.2. Weź udział w badaniach w działaniu

Badania w działaniu prowadzone w szkołach umożliwiają praktykom analizowanie ich własnych działań i używanie dowodów naukowych do wsparcia procesu nauczania i uczenia się. Lider szkoły/ placówki powinien wspierać nauczycieli w rzucaniu wyzwań obecnemu stanowi rzeczy i w rozwijaniu kultury praktyki opartej na badaniach naukowych jako części szerszej kultury podnoszenia osiągnięć wszystkich uczniów.



„W szkołach, w których ewaluacja stanowi ważny element kultury organizacyjnej, nauczyciele uczestniczą nie tylko w ewaluacji wewnętrznej przeprowadzanej z poziomu całej szkoły, ale dokonują ewaluacji różnych, indywidualnie lub zespołowo realizowanych projektów, programów i zbierają informacje zwrotne o swojej pracy od uczniów, rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego” (zob. Jaśko, br. s. 270, Nauczyciel jako badacz).



Badania wskazują:

Jeśli w praktyce nauczyciele szkoleni są jako badacze w działaniu, potrafią pracować takimi sposobami, które efektywnie wspierają wszystkich uczniów (OECD, 2012). Są dwa sposoby, w których badania mogą zarówno dostarczać informacji i korzystać z praktyki, jak i przyczyniać się do udoskonalania szkoły:

1. **Wiedza ekspercka jako wkład z „zewnątrz”**, na przykład w postaci badacza reprezentującego szkolnictwo wyższe lub innego eksperta. Może być konieczna, kiedy nie ma odpowiedniej liczby wykwalifikowanych nauczycieli i możliwości stymulowania

procesów transformacji lub gdy wiedza wynikająca z najnowszych badań jest nieosiągalna.

2. **Wiedza ekspercka wynikająca z „wewnątrz”**, w klasach, w oddziałach, czy w szerszej zawodowej społeczności uczących się; wiedza ekspercka jest tu wewnętrzna i opiera się na podstawowej wiedzy wykwalifikowanych nauczycieli niezbędnej do wprowadzenia zmian oraz procesach transformacji (Mincu, 2015, s. 254).

Przykład, który podkreśla znaczenie badań w działaniu, pochodzi z Chorwacji:



Szkoła zaangażowana w badania w Chorwacji

Szkoła Podstawowa im. Frana Krsto Frankopana jest szkołą państwową dla uczniów w wieku 7-14 o różnym pochodzeniu społeczno-ekonomicznym. Szkoła zaangażowała się w badania w działaniu, aby promować nauczanie skoncentrowane na uczniu.

Badania w działaniu przeprowadzono jako część kilku projektów Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu w Zagrzebiu: „Nowe Technologie Edukacyjne i Edukacja Ustawiczna”, „Uczenie się przez Odkrywanie”, „Badania w Nauczaniu Przyrody i Społeczeństwa”. Badania przeprowadzono pod zwierzchnictwem Ministerstwa Nauki, Edukacji i Sportu i za zgodą rodziców.

Działania w obrębie badania w działaniu obejmowały:

- stworzenie środowiska, które wspiera uczenie się;
- rozwijanie interakcji jeden-do-jednego między uczniami i nauczycielami;
- pozwalanie na elastyczną strukturę procesu edukacji i podkreślanie niezależności uczniów w podejmowaniu decyzji;
- wdrażanie elementów pedagogiki reformy poprzez badania w działaniu (pedagogiczne modele Montessori, Waldorf, Step-by-step, Freinet).

Zaobserwowano następujące efekty:

- w praktyce indywidualnej nauczycieli – rozwój wiedzy i umiejętności nauczycieli, używanie przez nich praktyk wspomagających proces uczenia się uczniów, używanie odpowiednich strategii nauczania, reakcje na indywidualne potrzeby uczniów;
- w praktyce kooperacyjnej nauczycieli – zawodowe doskonalenie i współpraca nauczycieli, ich współdziałanie w poszerzaniu możliwości edukacyjnych uczniów, wspólne używanie wiarygodnych praktyk oceniania, sposoby wartościowania i angażowania się w zawodowe doskonalenie i współpracę, a także wkład w zwiększanie wydajności całego personelu poprzez dzielenie się przykładami i wiedzą fachową.

Więcej w prezentacji o badaniach w działaniu (presentation on Action Research) w Chorwacji.

W nurcie badań w działaniu obok kluczowego pytania: po co? (rozwój, zmiana, emancypacja), jak? (najczęściej jakościowe metody), ważne jest pytanie, kto prowadzi badania.

Cechą wyróżniającą Action research (badania w działaniu) od innych badań edukacyjnych jest to, że są prowadzone przez samych nauczycieli na ich własne potrzeby (imperatyw działania). Tego typu badania są cykliczne, zespołowe i użyteczne, w szczególności w kontekście inkluzji i ekskluzji w edukacji.

(Majorczyk, 2018, s. 152-153)

Argumentem przemawiającym za wyjątkowością badania w działaniu jest upodmiotowienie procesu synergii poznawania i zmieniania, zastępowania refleksyjnym działaniem tego, co nierzadko w codziennej praktyce przybiera postać korzystania z „książki kucharskiej”

(Czerepaniak-Walczak, 2014)

Poniżej zamieszczony przykład pokazuje jak ITA Sereni i IC Rosmini z włoskiej SU korzysta z fachowej wiedzy miejscowych uniwersytetów:

Wdrożenie metodologii badań we włoskiej SU

Podczas projektu Podnoszenia osiągnięć, obie szkoły we włoskiej SU współprowały z miejscowymi uniwersytetami.

Ze wsparciem Uniwersytetu La Sapienza w Rzymie, ITA Sereni miała okazję włączyć się w badania w celu analizy aspektów edukacji włączającej.

W szkole pilotażowo wprowadzono metodę uczenia się kooperatywnego w trzech klasach i dokonano pomiaru zmiany przy pomocy testów ilościowych na początku i na końcu okresu próby. Testy zogniskowano na różnych aspektach procesu uczenia się oraz wzięto pod uwagę czynniki poznawcze i emocjonalne, kontekst rodzinny, wpływ rówieśników i poziom samooceny.

W rezultacie, kooperatywne uczenie się jest obecnie szerzej stosowane. Grono pedagogiczne skorzystało na swoim udziale w badaniu, rozwijając wiedzę na temat metodologii badań, która może zapewnić konieczne informacje dla ich przyszłej pracy i

rozumienia doniesień naukowych. Więcej informacji o przykładzie dotyczącym uczenia kooperatywnego we włoskiej SU (Co-operative learning).

Podobnie, IC Rosmini współpracowała z Wydziałem Nauk Edukacyjnych Uniwersytetu Salesiana w Rzymie przy zastosowaniu struktury „Rozumienie przez Projektowanie" dla ukierunkowania programu nauczania, oceniania i zapewnienia instruktażu. Prace te zachęciły personel szkoły do wykorzystywania wyników badań naukowych w celu rozwijania nowych zasad nauczania i oceniania. Prace te doprowadziły również do opracowania bardziej odpowiadającego potrzebom i motywującego uczniów programu nauczania, który wspiera ich głębokie rozumienie procesu uczenia się.

Więcej o przykładzie dotyczącym rozumienia przez projektowanie (Understanding by Design) z włoskiej SU.

2. Znieś ograniczenia uczenia się

Podnoszenie osiągnięć polega na zwiększaniu możliwości uczenia się każdego członka społeczności uczącej się. Jakiekolwiek bariery dla uczenia się odczuwane przez uczniów nie powinny być postrzegane jako problemy w uczniach, ale jako zachęta do rozwiązywania problemów, do współpracy i uczenia się z wykorzystaniem badań naukowych.

Bardzo istotne jest, aby nauczyciele mieli wsparcie w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i nabywaniu pewności siebie potrzebnej do uczenia wszystkich uczniów w klasie, raczej poszukiwali sposobów na przekazywanie tej odpowiedzialności innym.

W projekcie PO, dwie strategie okazały się znacząco usprawniać uczenie się i nauczanie:

- rozwijanie **pedagogiki włączajacej**, aby umożliwić wszystkim nauczycielom zwiększenie możliwości uczenia się wszystkich uczniów,
- rozwijanie bardziej **autentycznego (użytecznego) podejścia do programu nauczania i oceniania**.

2.1. Jak uczynić naszą pedagogikę bardziej włączającą?

Szkoły powinny skupić się na wysokiej jakości nauczaniu dla wszystkich. Edukacja włączająca odchodzi od używania dodatkowych lub osobnych podejść. Mogą one bowiem podkreślać różnice, których niwelowanie miało być ich celem. Zamiast tego, skuteczni liderzy i nauczyciele powinni koncentrować uwagę na tym, co uczniów łączy. Odnosi się to, na przykład, do potrzeby uwzględnienia czynników motywacyjnych i osobowościowych oraz potrzeby stosowania odpowiedniego programu nauczania i wsparcia w nauce.

Poniżej opisano idee oparte na badaniach naukowych i przykładach zebranych w projekcie:

2.1.1. Zrozum edukację włączającą w praktyce

Uczniowie wnoszą w proces własnego uczenia się różne zasoby: doświadczenia, zainteresowania i oczekiwania. Uczą się w różny sposób i mogą wymagać różnych form stymulacji, różnych sposobów przetwarzania informacji i różnych sposobów wyrażania się. Czas i tempo uczenia się także są zróżnicowane. Co najważniejsze, różnice te nie mogą być postrzegane jako wskaźniki „zdolności”.



Badania wskazują…

Pedagogika włączająca:

- jest podejściem do uczenia się i nauczania, którego celem jest pokonanie różnic między uczniami przez poszerzanie opcji dostępnych dla każdego, raczej niż różnicowanie zadań tylko dla niektórych uczniów (Spratt i Florian, 2014);
- dąży do odejścia od praktyk, które polegają na porównywaniu, pozycjonowaniu i etykietowaniu oraz na przeświadczeniu o trwałych zdolnościach (Swann et al., 2012);
- wskazuje, że to nie uczeń przygotowuje się i zmienia do potrzeb szkoły, lecz to szkoła dokonuje w swej organizacji zmian, by dopasować się do możliwości dziecka, by prowadzić je do rozwoju na miarę jego możliwości (Kujawiński, 2010);
- jest innowacyjnym modelem szkoły zapewniającej uczniom dostęp do wysokiej jakości kształcenia (Szumski, 2019, s. 24);
- jest nadzieją na rekonstrukcję świata w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego, a także imperatywem zmiany od środka współczesnej szkoły, w tym jej kultury, jak i modeli wychowania oraz nauczania (Bąbka, Nowicka, 2019).

Nauczyciele i dyrektorzy muszą dokładnie rozumieć zasady, koncepcje i wyzwania związane z pedagogiką włączającą. Tabela w aneksie Aneks 1 zawiera ich opisy, z podkreśleniem jak idee te wyglądają w praktyce.

Nauczyciele powinni także pamiętać, że spersonalizowane uczenie się to nie to samo co indywidualizacja w nauczaniu. **Indywidualizacja i różnicowanie są głównie kierowane przez nauczyciela**, który zapewnia wskazówki/instrukcje odpowiednio dostosowane do potrzeb pojedynczych uczniów lub grup. **Personalizacja jest procesem kierowanym przez ucznia**, który uczestniczy w planowaniu i jest odpowiedzialny za powiązanie uczenia się ze swoimi własnymi zainteresowaniami. Podsumowanie zawarte jest w „Etapach spersonalizowanych środowisk uczenia się" (Stages of Personalized Learning Environments).



Podejście spersonalizowane na Litwie

W szkole Romuvos Progymnasium w Šiauliai (Litwa), uczniowie mogą uzyskać konsultacje, pomoc społeczną i psychologiczną, doradztwo zawodowe i opiekę zdrowotną. Treści edukacyjne personalizowane są z uwzględnieniem doświadczeń, motywacji,

zainteresowań, celów i stylów uczenia się uczniów. Wszyscy uczniowie w wieku 5-8 lat mają możliwość wyboru przedmiotów i modułów fakultatywnych oraz sami wypełniają swoje dokumenty postępów i samooceny.

Dokładniej mówiąc, prowadzą swoje specjalne osobiste teczki, składające się z:

- arkusza postępów i samooceny ucznia, uzupełnianego przez wychowawcę i zawierającego komentarze rodziców;
- samooceny postępów w kompetencjach ogólnych (tzn. dotyczących uczenia się jak się uczyć, komunikacji, inicjatywy i kreatywności osobistej, planowania społecznego i poznawczego);
- samooceny refleksji nad kompetencjami ogólnymi, wraz z komentarzami wychowawcy i rodziców;
- planu kariery edukacyjnej;
- samooceny aktywności społeczno-obywatelskiej, wraz z komentarzami wychowawcy i rodziców.



Aby idea edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów mogła być urzeczywistniana muszą ją rozumieć wszyscy nie tylko dyrektorzy i nauczyciele, ale także inni pracownicy szkoły i rodzice.



“ […] ważny jest kontakt nauczycieli z pracownikami obsługi, by także oni znali problemy każdego dziecka”

„Organizujemy spotkania informacyjne dla rodziców o edukacji włączającej”

Fragmenty wypowiedzi pochodzące z badań fokusowych Projektu „Dobre praktyki…”

„Warto przełamywać ściśle informacyjny charakteru tradycyjnej wywiadówki uzupełniając ją:

o warsztaty, podczas których w formie aktywnych ćwiczeń rodzice uzyskają informacje na temat dziecka,

o spotkania ze specjalistami, którzy poszerzą wiedzę rodziców na tematy związane z rozwojem i funkcjonowaniem dzieci”.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Przykład poniżej pokazuje jak IC Rosmini (włoska SU) stworzyła swoje własne reguły nauczania, które odzwierciedlają zasady pedagogiki włączającej:

„Dekalog" nauczania w IC Rosmini, Włochy

Personel IC Rosmini używał forum projektu PO, aby dzielić się planami lekcji i wprowadzać pomysły w praktykę. Pomogło to wszystkim nauczycielom zastanowić się nad kształceniem włączającym, ułatwiającym wysokie osiągnięcia wszystkim uczniom. Rozmowy te zaowocowały stworzeniem poniżej zamieszczonego „dekalogu" nauczania wszystkich uczniów:

1. Przemyśl na nowo role nauczycieli i uczniów: wszyscy uczniowie mają role do wypełnienia – nauczyciele jako osoby wspomagające mogą sprawić, że zostaną one spełnione.
2. Doceń fakt, że nieprzewidywalność nauczania i uczenia się może być możliwością.
3. Rozważ różnice jako wartości.
4. Nauczaj interdyscyplinarnie, w oparciu o wspólne tematy – to ma siłę przełamywania barier.
5. Udostępniaj doświadczenia w uczeniu się przez używanie języka ekspresji (sztuka, poezja, muzyka i kreatywność, osadzone w ogólnym programie nauczania).
6. Wspieraj nauczycieli: znajdź czas na planowanie, dzielenie się doświadczeniami i wspólne nauczanie w nieosądzający sposób.
7. Stwórz elastyczną przestrzeń: otoczenie jest ważne w uczeniu się.
8. Zapewnij otwartość i elastyczność: stawiaj wymagające zadania i oferuj potrzebne wsparcie dla wszystkich uczniów jako indywidualnych jednostek.
9. Zaangażuj uczniów w samoocenę i ocenę nauczyciela – zapewnij informację zwrotną poprzez ocenianie opisowe i okazje do dialogu.
10. Zbuduj relacje zaufania, równoważ konkurencję ze współpracą – skoncentruj się na kompetencji.

Liderzy i nauczyciele podkreślają znaczenie **czasu potrzebnego** nauczycielom do wspólnego przedyskutowania i relfksji nad doskonaleniem praktyki i wypracowaniem stanowiska szkoły wobec zjawiska różnorodności.

Więcej w prezentacji o pedagogice IC Rosmini (włoska SU) (presentation on Pedagogy by IC Rosmini).

2.1.2. Skup uwagę na uczeniu się

Nauczyciele muszą zastanowić się nad związkiem między nauczaniem i uczeniem się oraz nad tym, jak mogą sprawdzić, czy uczenie się w ogóle wystąpiło.



Badania wskazują…

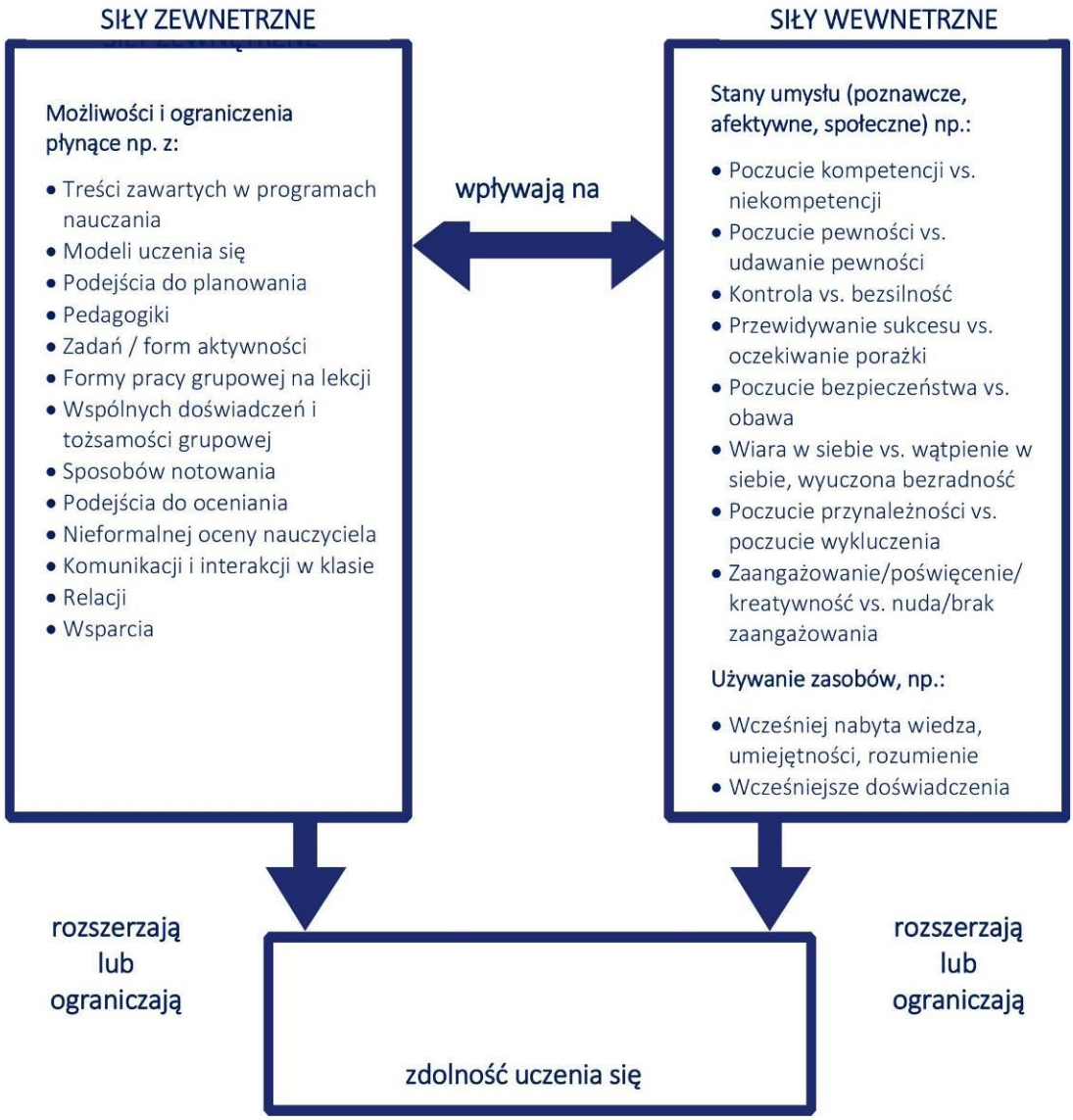
Dla nauczycieli, „uczyłem tego” można zastąpić „nauczyli się tego” bez sprawdzaniaczego (o ile czegokolwiek) uczniowie nauczyli się naprawdę. Poniżej wymienione zachowania można łatwo zaobserwować, ale niekoniecznie wskazują one, że jakiekolwiek uczenie się miało miejsce.

Słabe substytuty uczenia się:

1. Uczniowie są zajęci: wykonują dużą pracę, szczególnie pisemną.
2. Uczniowie są zaangażowani, zainteresowani i zmotywowani.
3. Uczniom poświęca się uwagę, np. informacje zwrotne i wyjaśnienia.
4. Klasa jest zorganizowana, spokojna i kontrolowana.
5. Program nauczania został „zrealizowany” (to znaczy zaprezentowany uczniom w jakiejś formie).
6. Uczniowie (przynajmniej niektórzy) podali właściwe odpowiedzi (bez względu na to, czy naprawdę je rozumieją i potrafią odtworzyć je samodzielnie, czy nie).

(Coe, 2013, s. 12)

Działania w projekcie PO kładą nacisk na potrzebę skupiania uwagi przez nauczycieli bardziej na zwiększaniu zdolności uczenia się niż na dokonaniach i/lub „standardach” osiągnięć. Po pierwsze i przede wszystkim, nauczyciele powinni wierzyć, że zdolność uczenia się można zwiększać u wszystkich uczniów. Aby to osiągnąć, muszą być świadomi sił wewnętrznych i zewnętrznych, mających wpływ na zdolność uczenia się, które to zaprezentowano na rysunku 2 (zaadaptowane z Swann et al., 2012).



Rysunek 2. Siły wpływające na zdolność uczenia się

Badania wskazują…

Sześć kroków do doskonałego uczenia się, przedstawione poniżej, opiera się na potwierdzonych wynikach z badań prowadzonych w zespołach klasowych oraz badań nauk kognitywnych:

Krok 1: Przygotuj kontekst uczenia się. Zanim rozpocznie się nauczanie, ważne jest, żeby nauczyciele uporządkowali kontekst uczenia się poprzez pomoc uczniom w ukształtowaniu mentalnego nastawienia zorientowanego na rozwój oraz w zrozumieniu wartości uczenia

się. Proces uczenia się może być również ułatwiony poprzez wprowadzenie jasnych reguł, co poprawi zachowanie.

Krok 2: Oceń wiedzę wcześniejszą. Na tym etapie, nauczyciele, zanim zaczną uczyć czegokolwiek nowego, pomagają uczniom zapamiętać nowe informacje poprzez nawiązanie do tego, co już wiedzą na dany temat.

Krok 3: Zaprezentuj nowy materiał. Można zrobić to poprzez podejście multisensoryczne:

- obrazy i przedmioty;
- etykiety (słowa wizualne);
- słowa wypowiadane (zwerbalizowane);
- dotyk i ruch.

Nauczyciele powinni dostarczyć uczniom zarówno całościowego obrazu, jak i odpowiednich szczegółów związanych z uczeniem się. Powinni prezentować materiał w krótkich fragmentach, aby ułatwić uczniom formowanie pamięci długoterminowej przed wprowadzeniem dalszego materiału.

Krok 4: Wyznacz ambitne zadanie. Tu nauczyciele wyznaczają cele i założenia uczenia (na odpowiednim poziomie trudności), które pomogą uczniom skupić uwagę na tym co ważne. Testowanie hipotez i rozwiązywanie problemów mogą ułatwić uczniom myślenie i wyrażanie myśli – a najlepiej także pracę z innymi. Robienie notatek i podsumowań również może wspierać myślenie.

Krok 5: Zapewnij informację zwrotną. Jest ona potrzebna do sprawdzenia uczenia się i upewnienia się, że umysł dokonuje właściwych połączeń. Dlatego należy zapewniać ją podczas procesu uczenia się. Informacja zwrotna może mieć postać ustną lub pisemną i może być dostarczana przez nauczyciela, inne dzieci lub samych uczniów przy użyciu kryteriów i schematów oceny. Przyswojenie nowych treści zaistnieje tylko w oparciu o informację zwrotną.

Krok 6: Zaplanuj powtarzanie. Powtarzanie (trzy lub cztery odpowiednie kontakty z materiałem) jest kluczem do przetwarzania informacji i tworzenia pamięci długoterminowej. Przydatne mogą tu być takie podejścia jak uczenie się dla biegłości, instrukcja bezpośrednia lub zaplanowane i ukierunkowane zadanie domowe.

Więcej w sekcji „Zasoby dodatkowe” (Additional Resources).

Podsumowując, stosowanie różnych strategii uczenia się w całej gamie działań może wspomagać uczniów w utrwalaniu wiedzy i ćwiczeniu umiejętności. Strategie takie jak projektowanie uniwersalne mogą pomóc nauczycielom w pokonywaniu barier i personalizowaniu procesu uczenia się uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

Przykład poniżej opisuje strategię systemową wprowadzoną przez włoską SU w celu usprawnienia procesu uczenia się:

Rozumienie poprzez projektowanie

W IC Rosmini (włoska SU), personel z pomocą lokalnego uniwersytetu stosował ramy Rozumienia poprzez projektowanie (Understanding by Design - UbD, McTighe i Wiggins, 2011). Kluczowe idee tych ram są następujące:

- nacisk na nauczanie i ocenianie ukierunkowane na rozumienie i transfer wiedzy;
- projektowanie programu nauczania (który zaczyna się myśleniem o końcu tego procesu), podkreślające zaangażowanie ucznia w uczenie się oraz utrwalanie umiejętności, wiedzy i zrozumienia.

Model ten wychodzi poza cele związane z treścią, aby umożliwić uczniom przetworzenie i użycie informacji w celu ułatwienia zrozumienia i przekazu, a także aby rozwijać głębokie rozumienie w odpowiedzi na istotne pytania.

Uczniowie wykazują rosnącą niezależność oraz nadają sens swojemu procesowi uczenia się poprzez autentyczne działanie. Zdolność do wyjaśniania, interpretowania, stosowania, zmieniania perspektywy, empatii i samooceny może być wskaźnikiem zrozumienia.

Nauczyciele stają się „trenerami rozumienia" z naciskiem na uczenie się. Zamiast zakładać, że to, co zostało nauczone zostało przyswojone przez uczniów, nauczyciele sprawdzają skuteczność zrozumienia znaczenia nauczanych treści i ich przekazu.

Więcej w prezentacji włoskiej SU (presentation on Inclusive Teaching and Learning)

oraz w Dodatku A: UbD w załączniku(Appendix A: UbD in a nutshell).

Uczenie oparte na współpracy w ITA Sereni

Celem ITA Sereni było udoskonalenie uczenia się opartego na współpracy poprzez integrację różnych dyscyplin ze wsparciem lokalnego uniwersytetu. To aktywne i doświadczalne podejście daje uczniom możliwość współpracy i namysłu w celu rozwiązywania autentycznych problemów. Mogą oni pracować razem nad wspólnymi zadaniami lub wykonywać zadania, które przyczyniają się do wspólnego wyniku. Uczniowie oceniają swoją pracę oraz pracę rówieśników, przez co zyskują sposobność do jej zrewidowania i udoskonalenia. Środowisko zachęca do podejmowania ryzyka, ze wsparciem, w nieoceniającym otoczeniu.

Więcej w filmie włoskiej SU (video ‘Co-operative Learning’).

Udowodniono, że podejście to ma pozytywny wpływ na przyswajanie wiedzy i na rozwój umiejętności społecznych i współpracy. Z uwzględnieniem informacji zwrotnych od uczniów, podejścia takie są aktualnie stosowane szerzej.

Więcej o podejściu ITA Sereni do edukacji włączającej w prezentacjach: Pedagogy (Sereni) i Teaching through art.

Z reguły, nauczyciele próbują różnych podejść pedagogicznych, które mogą stosować elastycznie w zależności od sytuacji. Więcej informacji na temat różnych podejść znajduje się w Sekcji 5.2 Uczenie strategii dla zróżnicowania (Teaching strategies for diversity) w przeglądzie literatury RA. W „Zasobach dodatkowych” (Additional Resources) znajduje się lista dalszych źródeł.

2.2. Jak rozwijać autentyczne (użyteczne) podejście do programu nauczania i oceniania?

W 2017, na Malcie, podczas międzynarodowej konferencji na temat zwiększania osiągnięć, maltański Minister Edukacji i Zatrudnienia, Evarist Bartolo, zaznaczył:

„Chcę, żeby młodzi ludzie pracowali. Tak, pracowali, a pracę postrzegali jako część życia. Musimy przygotowywać ich do życia. A praca jest jego częścią, nie odwrotnie”.

(Bartolo, 2017)

Co rozumiemy przez pojęcie „autentyczne”? W tym znaczeniu odnosi się do umiejętności, wiedzy, rozumienia i podejść związanych z programem nauczania i ocenianiem, które realnie pomogą uczniom w przygotowaniu się do życia i pracy. Mają być zatem pragmatyczne i użyteczne. Badania sugerują duże znaczenie wiedzy w budowaniu tych umiejętności. Wiedza pełni także kluczową rolę w przeciwdziałaniu nierówności przez umożliwienie ludziom bardziej aktywnego uczestnictwa w życiu własnym i życiu ich lokalnych społeczności.

Badania wskazują…

Nasza zdolność do myślenia, rozumowania, rozwiązywania problemów, tworzenia i współpracowania jest całkowicie zależna od tego, co wiemy. Aby myśleć, musimy mieć zarówno o czym, jak i czym myśleć… (Didau i de Bruyckere, 2017, s. 179).

Znajdziesz informację w internecie, ale będziesz potrzebował wiedzy, żeby wiedzieć, czy jest ona prawidłowa… (ibid., s. 180).

Ważną praktyką zachęcającą ucznia do włączania się w proces uczenia się jest stosowanie dialogu motywującego. To oparty na współpracy styl rozmowy, służący wzmocnieniu u ucznia własnej motywacji i zobowiązania do zmiany. Dialog motywujący w szkole wspiera proces uczenia się, nie piętnuje uczniów, ani nie skutkuje negatywnymi konsekwencjami wobec nich.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Oferta dla uczniów w nowej podstawie programowej w Walii

Nowa podstawa programowa w Walii kładzie nacisk na doświadczenia w uczeniu się jako integralne dla programu nauczania i pogłęboinego procesu uczenia się. Obejmuja ona następujące obszary: sztuki ekspresyjne; zdrowie i dobrostan; nauki humanistyczne: języki, czytanie i pisanie oraz komunikacja; matematyka i liczenie; nauka i technologia oraz konieczne umiejętności interdyscyplinarne – czytanie i pisanie, liczenie i kompetencje cyfrowe.

Istotą nowego programu nauczania jest „Oferta dla uczniów". Daje ona dyrektorom szkół i nauczycielom elastyczność potrzebną by znaleźć sposoby na wzbudzenie zainteresowań, stymulowanie pasji i zwiększenie zaufania do uczniów, aby podnieść ich aspiracje i ambicje. Oferta zachęca również szkoły do rozszerzenia partnerstw poza tradycyjnymi ramami programów nauczania, na rzecz oferowania uczniom szerokiego zakresu możliwości angażowania się. Sieć Szkół Pionierskich pracuje wspólnie z organizacjami partnerskimi, aby zapewnić uczniom bogaty program aktywności, pomagając im zdobyć nowe doświadczenia w sztuce, nauce, sporcie, walijskiej kulturze i dziedzictwie, dalszej nauce i pracy.

Więcej w: Podstawa programowa dla Walii – Podstawa programowa przygotowująca do życia (A curriculum for Wales – a curriculum for life).

2.2.1. Zbuduj szerszy program nauczania

Oprócz zwracania uwagi na strukturę oraz rodzaj wiedzy i umiejętności w ramach programu nauczania, nauczyciele i dyrektorzy powinni pamiętać, że wzmacnianie inteligencji emocjonalnej i rozwijanie umiejętności społecznych są także ważne dla kształtowania perspektyw życiowych uczniów.



„…szersze dokonania nie są dodatkiem do podnoszenia standardów akademickich, ale są ich integralną częścią”.

(Florian, Black-Hawkins i Rouse, 2017, s. 31)

Szkoły powinny zadbać, żeby programy nauczania pozwalały na pewną **elastyczność**, żeby zaspokoić pełne spektrum zróżnicowania uczniów. Powinny organizować kursy, które odzwierciedlają zainteresowania i tak samo angażują kadrę, jak i uczniów. W miarę możliwości, szkoły powinny zapewnić uczniom wybór, tak, żeby widzieli oni programy nauczania jako właściwie przygotowujące ich do przyszłego życia.



Zwiększanie elastyczności programów nauczania na Malcie

Ramy Krajowej Podstawy Programowej na Malcie mają na celu zwolnienie szkoły i uczniów od centralnie nałożonych sylabusów i danie im wolności w rozwijaniu programów, które będą lepiej trafiać w potrzeby uczniów. Dodatkowo, rezultaty uczenia się wyrażone poprzez stwierdzenia „Potrafię…” zaplanowano, aby wzmocnić uczniów, przesuwając nacisk na to, co uczeń osiągnął raczej niż na intencje nauczyciela.

Nauczyciele otrzymują szczególne wskazówki, jak stosować stwierdzenie „Potrafię…” w ich nauczaniu. Dzieje się to poprzez „Pogram uczenia się i oceny”, który zawiera przykłady, jak można osiągnąć wyniki w nauce, oraz odniesienia do treści, pomagające umieścić konkretne doświadczenia (w uczeniu się) w odniesieniu do nauczanego przez nich przedmiotu.

W projekcie „Podnoszenie Osiągnięć” zaznaczono potrzebę angażowania **wszystkich** uczniów poprzez zarówno bezpośrednio wyrażone, jak i „ukryte” aspekty programu

nauczania. W ramach projektu, SU podjęły trud zbudowania programu, który zakłada udział, ale także jest zorganizowany wokół udziału wszystkich uczniów.

Elastyczne opcje programu nauczania są cechą wyróżniającą szkołę Calderglen:



Poszerzanie opcji programu nauczania w Calderglen

Zarządzający i nauczyciele w Calderglen rozwinęli szeroki zakres lekcji mistrzowskich i kursów, prowadzących do zdobycia kwalifikacji krajowych. Zawierają one różne możliwości rozwijania praktycznych i zawodowych umiejętności, aby zapewnić wybór i sprostać szerokim potrzebom i zainteresowaniom uczniów. Obejmują one: malowanie i dekorowanie, kosmetologię, ciastkarstwo, elektronikę, kompozycję (piosenek), Radio Calderglen, aplikacje „apps for good", projektowanie gier komputerowych, projektowanie mody, media, makijaż, edukację na świeżym powietrzu, akademię sztuki, fotografię i teatr kukiełkowy.

Więcej w prezentacji o Programie Nauczania (presentation on Curriculum) ze szkockiej społeczności uczącej się.

Dostępne do wyboru opcje mogą pomóc motywować uczniów, poprawić frekwencję, dostarczyć im informacji potrzebnych do wyboru zawodu, wspierać naukę innych przedmiotów i pozwolić uczniom zdobyć kwalifikacje potrzebne do podjęcia studiów. Klasy mistrzowskie często inicjują nauczyciele ze szczególnym talentem/zainteresowaniem, co także dostarcza kadrze motywacji i angażuje się w proces zarządzania.



Więcej w filmie "Zaspakajanie potrzeb uczniów poprzez program nauczania" (Meeting Learners' Needs through the Curriculum).

Zakres ścieżek zawodowych w programie szkoły średniej wspiera zasadę, że lepsze jest uczenie się w kontekście oraz, że kursy zawodowe zapewniają realną i cenną alternatywę dla uniwersytetu. To praktyczne podejście angażuje uczniów, którzy w innym przypadku byliby zagrożeni ryzykiem wczesnego opuszczenia szkoły, oraz podnosi ich świadomość realiów przyszłego rynku pracy.

Program nauczania Calderglen zakłada umieszczanie na stanowiskach pracy oraz wstępne wprowadzenie do kwalifikacji zawodowych dla uczniów z dodatkowymi potrzebami w zakresie wsparcia (DPW), jak również partnerstwo z uniwersytetem i programy próbne. Rozwój partnerstwa szkoła – pracodawca oferuje Fundacja Praktyka Zawodowa w Inżynierii (Foundation Apprenticeship in Engineering) we współpracy z East Kilbride Group Training Association. Pozwala to uczniom na obecność w miejscu pracy/szkolenia przez dwa dni w tygodniu.



Więcej w filmie Stowarzyszenie Szkoleń Grupowych East Kilbride (East Kilbride Group Training Association).

Więcej informacji o wielu inicjatywach rozwijania potencjału młodych pracowników (w UK – Szkocji) w prezentacji „Rozwijanie potencjału młodych pracowników w Szkocji" ('Developing Scotland's Young Workforce' presentation) i odpowiednich biuletynach „Rozwijanie potencjału młodych pracowników" (Developing Young Workforce) z Calderglen - wydanie grudniowe i czerwcowe (December issue i June issue).

Dla ITA Sereni, uczenie się w powiązaniu z pracą jest priorytetem programu nauczania, co pokazuje przykład poniżej:



Uczenie się w powiązaniu z pracą w ITA Sereni

Włoska SU (ITA Sereni) promuje uczenie się powiązane z pracą, które ma pomóc młodym ludziom rozwijać umiejętności i kompetencje zawodowe poprzez bezpośrednie doświadczenia praktyczne w szkole i w firmach zewnętrznych. Uczniowie muszą odbyć 400 godzin pracy podczas trzech ostatnich lat szkoły, aby posiąść umiejętności i wiedzę związaną z pracą. Częściowo odbywa się to poprzez wzajemne uczenie się uczniów, co rozwija także umiejętności społeczne i interpersonalne. Naprzemienny model doświadczeń szkolnych i tych związanych z pracą, ma na celu integrację potrzebnej wiedzy i doświadczenia praktycznego.

Rodzice mogą również angażować się w takie aktywności. Uczenie w powiązaniu z pracą przyczyniło się do większych oczekiwań rodziców, szczególnie rodziców dzieci z niepełnosprawnościami.



Więcej w filmie "Uczenie się w powiązaniu z pracą" (Work-related learning) włoskiej SU oraz w prezentacji o współpracy (presentation on Collaboration) włoskiej SU.

Praktyka SU potwierdziła także, że stosowanie **sztuki w programie nauczania** może wspomagać uczenie się i zapewniać uczestnictwo wszystkich uczniów w szkolnych aktywnościach – w obrębie programu nauczania i w działaniach ponadprogramowych. Przykłady praktyki opartej na sztuce pochodzą z polskiej i włoskiej społeczności lokalnej:



Wspieranie uczenia się włączającego poprzez sztukę

W polskiej społeczności uczącej się, każdy uczeń ma okazję do nauki grania na instrumencie dętym i do uczestnictwa w szkolnym zespole. Jako alternatywę, nauczyciele muzyki zainicjowali Batucadę, zespół bębnowy, dostępny dla wszystkich uczniów. Absolwenci uczestniczą w spotkaniach orkiestr i uczą gry na instrumentach młodszych uczniów.

Więcej w prezentacji „Pedagogika polskiej SU" (Pedagogy by the Polish LC).



Zobacz filmy polskiej SU "Szkolna orkiestra" (school orchestra) i „Zespół bębnowy Batucada" (Batucada drums orchestra).

W IC Rosmini, stosuje się muzykę, taniec, sztukę i dramę, aby umożliwić ekspresję i komunikację każdemu uczniowi. Pomaga to przetwarzać informacje i przekazywać treści kulturowe, a także budować zaufanie i wzmacniać rozwój społeczny i emocjonalny. Aktywności muzyczne i plastyczne skoncentrowane są na języku. Uczniowie uczą się, że ciało ma swój własny język, a każdy uczeń bierze aktywny udział poprzez „układankę" różnych aktywności.



Zobacz film IC Rosmini video, szczególnie od 06:40 (from 06:40) do 07:58.

2.2.2. Wykorzystaj ocenianie dla uczenia się

Aby włączyć wszystkich uczniów w proces oceniania i zapewnić bazę do bardziej wrażliwego na potrzeby uczniów nauczania i spersonalizowanego uczenia się, ocenianie kształtujące powinno być podstawą codziennej praktyki.

Ważne jest, aby pamiętać **dlaczego** oceniamy i **w jakim celu** informacje te są wykorzystywane. Celem głównym musi być wspieranie uczenia się (ciągłe ocenianie kształtujące).

Poniższy przykład podkreśla znaczenie takiej praktyki holistycznej:



Planowanie nauczania i oceniania w IC Rosmini

Personel IC Rosmini w Rzymie poszukiwał odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak dzieli się kryteria sukcesu z uczniami?
- W jaki sposób są oni angażowani w planowanie uczenia się i czy rozumieją co jest potrzebne do „sukcesu"?

Po zapoznaniu się z odpowiednimi badaniami, nakreślono następujące kroki:

- Zaplanuj działanie: zdecyduj jaką wiedzę, umiejętności, postawy i głębokie rozumienie chcesz, żeby uczeń osiągnął (w odpowiedzi na podstawowe pytania). Aby umożliwić ciągłe doskonalenie kompetencji, umiejętności powinny być takie same w zekresie wszystkich treści przedmiotowych.
- Określ wcześniejszą wiedzę i doświadczenia uczniów związane z tematem – słownictwo, zainteresowania, indywidualny profil ucznia.
- Zaplanuj różne doświadczenia związane z uczeniem się (także praktyczne), pamiętając o celach ogólnych i szczegółowych. Utrzymuj aktywność uczniów i ich zaangażowanie w uczenie się, poprzez pracę w parach, w grupach lub samodzielnie.
- Używaj pytań, teorii rusztowania (scaffolding) map semantycznych, zasady małych kroków, zwracając uwagę na umiejętności i postawy jako część nieustającego oceniania kształtującego różnych typów wiedzy i myślenia interdyscyplinarnego.
- Stosuj te same zadania dla wszystkich – z pomocą rusztowania lub określonym rodzajem wsparcia dla uczniów z trudnościami.
- Oceń umiejętność przywoływania i integrowania wiedzy, umiejętność i głębokie zrozumienie możliwości jej praktycznego zastosowania, zanim spojrzysz na autentyczne wyniki.

Po zadaniu/aktywności, wszyscy uczniowie otrzymują informację wstępną, zawierającą analizę kompetencji. Wypełniają tabelę samooceny, aby wyrazić swoje poglądy i umożliwić nauczycielom zindywidualizowanie nauczania.

Uczniowie otrzymują również zadanie próbne przygotowane przez nauczyciela i porównują z nim swoje rozwiązanie/wykonanie. Następnie analizują mocne i słabe punkty i zadają pytanie „Co muszę zrobić, żeby osiągnąć lepszy wynik?”

Należy także zapewnić ciągłość informacji przekazywanej rodzicom i innym szkołom, do których trafia uczeń (np. przy zmianie szkoły) oraz na potrzeby promocji do następnego etapu (dla dalszej/wyższej edukacji lub pracodawców). Taka ocena podsumowująca pokazuje proces uczenia się danej osoby przez jakiś okres czasu. Informacje te potrzebne są także na poziomie ogólnoszkolnym dla doskonalenia i rozliczalności szkoły z efektów podejmowanych działań. Informacje do oceny podsumowującej zbiera się zazwyczaj w konkretnych grupach uczniów i w całych społecznościach szkolnych.

Ważne jest, aby nauczyciele zapewnili równowagę między ciągłym ocenianiem kształtującym i ocenianiem podsumowującym (np. poprzez testy i egzaminy). Należy zadbać, aby nie przeznaczać więcej uwagi na przygotowywanie uczniów w zakresie przedmiotów i umiejętności, które podlegają egzaminowaniu (nauczanie „pod testy”)

kosztem redukcji czasu na kształtującą informację zwrotną i rozwój niezbędnych kompetencji uczniów (Muskin, 2015).



„Fundamentem oceniania kształtującego jest jego treść służąca nauczycielom i uczniom jako podstawa refleksji i dopasowywania praktyki. Jednak w zbyt wielu przypadkach ocenianie uczenia się służy zebraniu informacji, a nie poprawie wyników uczenia się.

…ogromna ilość energii poświęcana jest przez nauczycieli na stawianie ocen, które często przynoszą bardzo mało korzyści uczniom".

(Wiliam i Christodoulou, 2017, s. 23–24)

Strategie kluczowe w ocenianiu dla uczenia się obejmują:

- angażowanie uczniów w samoocenę i wzajemną ocenę dokonywaną przez innych uczniów (monitorowaną przez nauczyciela);
- skłanianie uczniów do rozmawiania o ich uczeniu się – poprzez zadawanie pytań, zaplanowanych jako integralna część procesu nauczania;
- dostarczanie informacji zwrotnych, które wymagają, żeby uczniowie myśleli i działali – a następnie dalsze odpowiadanie, aby pomoc uczniom doskonalić ich podejście do uczenia się;
- wyjaśnianie po co udzielane są informacje zwrotne.



Badania wskazują…

- „Mądra informacja zwrotna" może zredukować ryzyko uznania przez uczniów twierdzeń oceniających dokonanych przez nauczycieli jako nieobiektywnych.
- Nauczyciel buduje pisemną lub ustną informację zwrotną tak, aby zawierała trzy następujące elementy:
  - Opis informacji zwrotnej: Nauczyciel opisuje charakter oferowanej informacji zwrotnej.
  - Wysokie standardy: Nauczyciel podkreśla i wyjaśnia wysokie standardy użyte do oceny pracy ucznia i udziela informacji zwrotnej, która ma cel instuktażowy.

- Zapewnienie dotyczące możliwości ucznia: Nauczyciel stwierdza wyraźnie, że uczeń ma umiejętności konieczne do sprostania tym standardom (Yeager et al., 2013).

Zobacz: „Mądra informacja zwrotna” (‘Wise’ Feedback).

Więcej o informacji zwrotnej znajduje się w sekcji „Nastawienie na rozwój” (growth mindset).

Ocenianie odgrywa kluczową rolę dla uczniów doświadczających barier w uczeniu się. W tym przypadku, profesjonaliści reprezentujący inne dyscypliny mogą pracować razem z kadrą szkoły i z rodzinami nad likwidowaniem barier poprzez precyzyjnie ukierunkowane działania, konsekwentnie stosowane przez wszystkie zaangażowane w ten proces osoby.



Ocenianie kształtujące opierające się na wskazaniu mocnych stron dziecka, jego dotychczasowych osiągnięć oraz tego w czym jest kompetentne (Skrzypczak, 2019) – a nie koncentrowaniu się na stopniach przyznawanych za wyniki – bardziej motywuje uczniów.

Jednolity wewnątrzszkolny system oceniania stosowany przez wszystkich nauczycieli w całej szkole, oceny opisowe, pochwały i wyróżnienia, docenianie wykonanej pracy jako motywacji do dalszego uczenia się, to właściwa forma systemu wspierania uczenia się. (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół*… 2020, s. 66).

Zob. Podstawy oceniania kształtującego Podstawy oceniania kształtującego

Poniższy przykład z Holandii prezentuje podejście nastawione na doskonalenie:



Model „oceniania dla doskonalenia”

W Holandii, oparty na praktyce model „oceniania dla doskonalenia” skupia się na cyklu „planuj-wykonaj-sprawdź-działaj”. Ocenianie dla Interwencji lub Doskonalenia (Assessment for Intervention or Improvement – AFI) zawiera wskazówki dla osób dokonujących oceny, np. psychologów szkolnych i edukacyjnych. Metoda ta także wspiera nauczycieli, rodziców i uczniów poprzez analizę i rozwiązanie systuacji problemowej w klasie. Model składa się z:

- opisu i analizy sytuacji wokół indywidualnego ucznia, grupy uczniów lub klasy;
- sformułowania i sprawdzenia hipotez dotyczących uczniów, grup, środowiska uczenia się, wychowawczo-edukacyjnej strategii nauczyciela i wsparcia rodziców w uczeniu się dzieci;

- opisu celów SMART (specyficznych, mierzalnych, ambitnych, realistycznych, określonych w czasie) oraz skutecznych działań w celu ich osiągnięcia;
- monitorowania i oceny efektów tych działań oraz stwierdzenia, czy cele te zostały osiągnięte;
- analizy wyników ewaluacji: jaki skutek powyższe działania miały na ucznia/uczniów, grupę, środowisko uczenia się, wychowawczo-dydaktyczną strategię nauczyciela i wsparcie rodziców w uczeniu się ich dzieci?
- zaplanowania nowego cyklu nauczania i uczenia się.

Model ten zwiększa aktywność uczniów i pomaga specjalistom odpowiadać na ich potrzeby w uczeniu się, biorąc pod uwagę kontekst klasy. Składa się na to podejście nauczyciela, relacje z rówieśnikami i wsparcie rodziców. Model zachęca także do pozytywnej komunikacji pomiędzy osobami zarządzającymi szkołą, nauczycielami, rodzicami i innymi specjalistami.

Więcej informacji w prezentacji o pedagogice i ocenianiu (presentation on Pedagogy and Assessment) z Holandii.

Strona internetowa Międzynarodowego Stowarzyszenia Psychologii Szkolnej (ISPA) zawiera ilustracje modelu AFI w praktyce:

Ocenianie dla Interwencji: model oparty na praktyce (Assessment for Intervention: a practice-based model)

AFI: co nowego? (AFI: what's new?)

3. Zbuduj system wzajemnego wsparcia

Każda osoba w społeczności uczącej się potrzebuje wsparcia. W równym stopniu każda osoba jest również źródłem wsparcia dla innych. Taki system wzajemnego wsparcia, gdzie koledzy i rówieśnicy pomagają sobie nawzajem, jest ważną częścią kultury „podnoszenia osiągnięć".

3.1. Jak wspierać uczniów zagrożonych niższymi osiągnięciami?

3.1.1. Pracuj w zespołach wielospecjalistycznych

We wszelkich działaniach mających na celu podnoszenie osiągnięć, kluczowym zadaniem jest dobrze ukierunkowane wsparcie dla uczniów z grupy ryzyka. Społeczności uczące się biorące udział w projekcie przekonały się, że wsparcie dla uczniów jest najbardziej skuteczne, gdy **cały personel pracuje razem** – szczególnie wtedy, kiedy dzieli się wiedzą i

umiejętnościami z różnymi grupami zainteresowanych (np. wiedzą o poszczególnych uczniach, wiedzą o potrzebach edukacyjnych/niepełnosprawności, treściach przedmiotowych). Poniżej zamieszczone zostały przykłady, które ukazują w jaki sposób wszystkie trzy społeczności uczące się współpracowały, aby wspierać uczniów z niepełnosprawnościami:



Multidyscyplinarne grupy robocze w ITA Sereni

Aby prowadzić włączanie uczniów z niepełnosprawnościami, ITA Sereni utworzyło multidyscyplinarne grupy robocze. Robocze grupy ds. włączenia, które są statutowym wymogiem we Włoszech, są zespołami edukacyjnymi. Składają się z dyrektora, nauczycieli realizujących program nauczania i nauczycieli pomocniczych, rodziców, psychologów i innych specjalistów (np. ze służby zdrowia lub usług społecznych). Robocza grupa ds. włączenia działa na poziomie strategicznym, aby promować włączanie w całej szkole, oraz na poziomie operacyjnym, aby zapewnić wsparcie praktyczne oraz oceniać, monitorować i rozwijać potencjał kadr. Dla każdego ucznia ze SPE lub z niepełnosprawnością, operacyjna grupa robocza ds. niepełnosprawności opracowuje plan edukacyjny, który może być zmieniany ilekroć grupa uzna to za potrzebne. Członkowie grupy pracują razem, aby ustalić cele i weryfikować wdrażanie i skuteczność wszelkich interwencji.

Więcej o tym podejściu w prezentacji (presentation from ITA Sereni) włoskiej SU.



Zaspakajanie potrzeb uczniów w Calderglen

Grupa robocza Zaspokajania Potrzeb Uczniów w Calderglen składa się z reprezentantów każdego zespołu przedmiotowego w szkole. Takie rozwiązanie daje pewność, że każdy nauczyciel z każdego zespołu przedmiotowego jest odpowiedzialny za zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów. Grupa, pod przewodnictwem szkolnego koordynatora ds. dodatkowych potrzeb edukacyjnych (DPE), spotyka się co ok. sześć tygodni. Członkowie grupy dzielą się strategiami zaspakajania potrzeb uczniów z DPE (np. z dysleksją) i dyskutują na ich temat. Osoba kontaktowa reprezentująca każdy zespół przedmiotowy dalej dzieli się informacjami na temat tych strategii z innymi nauczycielami uczącymi dany przedmiot, aby stopniowo wprowadzić wdrożenie strategii w praktyce nauczania wszystkich przedmiotów. Może to polegać, na przykład, na stosowaniu strategii wizualnych w celu zapewnienia dostępności tekstów czy prezentacji. W oczywisty sposób jest to korzystne dla uczniów ze szczególnymi trudnościami w nauce, ale może też pomóc wielu innym uczniom.

Więcej w filmie: “Grupy robocze: Zaspokajanie Potrzeb Uczniów” (Working Groups: Meeting Learners’ Needs).

Wsparcie w uczeniu w Łajskach

W polskiej społeczności uczącej się, nauczyciele i inni specjaliści pracują razem, aby stworzyć indywidualny plan edukacyjny dla każdego ucznia z dodatkowymipotrzebami. Plan taki, nazywany „Indywidualnym Programem Edukacyjno-Terapeutycznym”, opracowuje go wychowawca klasy z pomocą innych nauczycieli i specjalistów. Zawiera on wszystkie informacje o uczniu i jego potrzebach. Dla każdego ucznia zespół wspólnie opracowuje dostosowania w ramach poszczególnych zajęć edukacyjnych (takich jak język polski, matematyka, biologia etc.), organizuje wkład merytoryczny innych profesjonalistów (np. psychologów, logopedów) oraz angażuje, jeśli zachodzi potrzeba, inne osoby wspierające ucznia w procesie uczenia się (dodatkowego nauczyciela współorganizującego kształcenie, asystenta ucznia lub pomoc nauczyciela).

Przykład Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego

3.1.2. Możliwie najlepiej wykorzystaj personel wspomagający

Asystenci wspierający uczniów w procesie uczenia się mają często zapewniać wspomaganie uczniów z niepełnosprawnościami. Ich rola, kwalifikacje i doświadczenie różnią się w zależności od kraju i od szkoły w obrębie poszczególnych państw.

Badania wskazują…

SWIFT (2017) pokazały, że personel wspomagający (np. paraprofesjonaliści, specjaliści) na zajęciach edukacyjnych w ramach kształcenia ogólnego, może wspierać rozwój wszystkich uczniów i pomagać zbudować akceptację różnorodności i odmienności.

Jednakże inne wyniki badań sugerują, że asystenci wspierający uczniów w procesie uczenia się ogólnie mają mały wpływ, a ich koszt jest duży (streszczenie badań potwierdzających w: Higgins, Kokotsaki and Coe, 2012.

Największe korzyści widoczne są, gdy asystenci szkoleni są w zapewnianiu realizacji specyficznych/dedykowanych programów/podejść. Zauważono pewne negatywne efekty, kiedy asystenci pracujący indywidualnie z uczniami (często z trudnościami w nauce i z

niepełnosprawnością) stają się barierą dla ich włączenia, a rola asystenta staje się rolą nauczyciela „zastępczego”.

Przegląd literatury projektu „Podnoszenia osiągnięć” dostarcza więcej informacji na ten temat – strona 23 (page 23).

Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel wspomagający był również swego rodzaju promotorem, propagatorem edukacji włączającej oraz wiedzy na temat niepełnosprawności (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020, s. 68).

We Włoszech, wykwalifikowani nauczyciele pracują w roli wspomagającej z nauczycielami przedmiotowymi. Poniższy przykład pokazuje jak personel szkolny w ITA Sereni pracował, aby bardziej efektywnie wykorzystać zasób nauczycieli wspomagających:

Konstruowanie wskazówek dla nauczycieli wspomagających w ITA Sereni

W czasie projektu PO dyrektorzy i nauczyciele w ITA Sereni docenili znaczenie jasno wyznaczonych ról i obowiązków nauczycieli wspomagających, co umożliwiło im efektywną pracę z nauczycielami innych przedmiotów. W ramach zmian w strukturze zarządzania, dyrektor stopniowo „dzielił się” odpowiedzialnością za nauczycieli wspomagających z grupą doświadczonych nauczycieli. Ten „zespół edukacyjny ds. włączenia” składa się z doświadczonych nauczycieli, którzy potrafią upowszechniać najlepsze praktyki w organizacji i dydaktyce.

Ze wsparciem szkolnego psychologa, grupa rozwinęła szkolenia dla nowych nauczycieli wspomagających, aby dzielić się wspólną wizją praktyki włączającej, z podkreśleniem znaczenia dobrostanu i pozytywnej atmosfery.

Aby zbudować pozytywne relacje pomiędzy personelem uczącym i wspomagającym – szczególnie w kontekście dużej rotacji pracowników – grupa sporządziła wytyczne dla nauczycieli wspomagających, na podstawie bazy danych dotyczących skutecznych praktyk.

Co ważne, wytyczne te opracowano dla nauczycieli bez szczególnego doświadczenia, w taki sposób, aby objęły:

- odniesienia do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) jako ramy koncepcyjne;

- odniesienia do ram regulacyjnych edukację włączającą we Włoszech;
- instrukcje uzupełniania dokumentów dla uczniów z niepełnosprawnościami: Dynamiczny Profil Funkcjonalny, Indywidualny Plan Wychowawczy i Spersonalizowany Plan Dydaktyczny. Muszą one uwypuklać mocne strony i potencjał ucznia, aby zaplanować najlepsze działania wychowawcze i dydaktyczne dla każdego ucznia;
- instrukcje dotyczące zarządzania Operacyjną Grupą Roboczą;
- spis najlepszych praktyk i krótką bibliografię.

3.1.3. Buduj zespoły międzyszkolne

W mniejszych społecznościach lub środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie szkoła nie ma zapewnionej całej gamy specjalistów, tworzenie zespołów składających się ze specjalistów z wszystkich okolicznych szkół stwarza możliwość dyskutowania wyzwań jakie stoją przed poszczególnymi szkołami. Specjaliści mogą liczyć na wsparcie w postaci dobrych praktyk związanych z omawianiem różnych przypadków. Istnieje także możliwość wymiany międzyszkolnej specjalistów jeśli zaistnieje taka potrzeba (np. kiedy szkoła potrzebuje surdopedagoga, a nie jest on zatrudniony, to może liczyć na wsparcie tego specjalisty zatrudnionego w innej placówce.

„U nas w gminie mamy cztery szkoły podstawowe i utworzyliśmy gminny zespół wszystkich nauczycieli specjalistów, którzy zajmują się właśnie dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych [...] W tym zespole są zarówno nauczyciele z mniejszych jak i z większych szkół. Ich doświadczenia są różne. Z korzyścią dla naszych uczniów specjaliści wymieniają się doświadczeniami między sobą, organizują różnorodne przedsięwzięcia, w których biorą udział także rodzice dzieci z całej gminy”.

Fragment wypowiedzi nauczyciela pochodzący z badań fokusowych (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

3.2. Jak możemy wspierać nauczycieli?

3.2.1. Zapewnij ciągłe możliwości zawodowego doskonalenia się

Promocja podnoszenia osiągnięć następuje wtedy, kiedy nauczyciele mają dostęp do wysokojakościowych możliwości zawodowego doskonalenia się. Oczywiste jest, że dyrektorzy powinni wspierać zawodowy rozwój pracowników, sami biorąc także aktywny w nim udział.



„Większość dorosłych zmienia swoje praktyki po prostu nie wskutek czytania i obserwowania pracy innych, lecz wskutek połączenia tych biernych czynności z aktywną współpracą i uczeniem się poprzez działanie”.

(Jensen et al., 2016, s. 8)

Aby nauczyciele nauczyli się skuteczności, proces ten musi obejmować czynności związane z ich praktyką oraz powinien uwzględniać priorytety doskonalenia się szkoły.



Ważne jest aby dokształcanie odpowiadało aktualnym, zmieniającym się dynamicznie potrzebom szkoły. Kiedy pojawia się jakieś wyzwanie cała kadra powinna wiedzieć, w jaki sposób temu wyzwaniu sprostać.



“[…] cały czas się szkolimy, mamy wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Jeśli tylko pojawia się nowy problem w szkole, to natychmiast organizujemy szkolenie w trakcie którego dowiadujemy się i ustalamy jak go rozwiązać ”.

Fragment wypowiedzi pochodzący z badań fokusowych projektu (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)



Z badań wynika, że w ciągłym podnoszeniu kompetencji nauczycielom pomaga przede wszystkim: udział w specjalistycznych wykładach, seminariach i warsztatach

prowadzonych przez specjalistów oraz wewnątrzszkolne dyskusje związane z wyzwaniami jakie spotykają ich ze strony uczniów o zróżnicowanych potrzebach w rozwoju (*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020, s. 48).



Badania wskazują…

Doświadczenia nauczycieli w doskonaleniu zawodowym, które prawdopodobnie najlepiej wpływają na wyniki uczniów, obejmują:

- **Wspólne poszukiwanie i dialog** – aktywności oparte na potwierdzonych doniesieniach, wykonywane wspólnie z innymi zainteresowanymi stronami, mogą dostarczać okazji do weryfikowania przekonań i założeń. Pary/grupy powinno się zachęcać do eksperymentowania z nowymi podejściami, do dawania i odbierania ustrukturyzowanych informacji zwrotnych i do rozważania wyników badań.
- **Coaching i mentoring** – coaching może wspierać praktyków w testowaniu nowości. Specjaliści coachingu i mentorzy mogą oferować i demonstrować nowe podejścia w konkretnej sytuacji.
- **Sieci** – współpraca wewnątrzszkolna i pomiędzy szkołami, korzystanie z wewnętrznej i zewnętrznej wiedzy fachowej. Oba typy współpracy powinny skupiać się na efektach uczenia się wszystkich uczniów.

(Cordingley i Bell, 2012)

Agencja opracowała *Profil nauczycieli włączających* (Europejska Agencja, 2012), który ustanawia cztery wartości zasadnicze i zbiór powiązanych z nimi kompetencji nauczycieli włączających. Mogą one stanowić podstawę ciągłych działań związanych z doskonaleniem zawodowym. Zostały użyte w materiałach szkoleniowych opracowanych przez Radę Europy (Council of Europe) i UNICEF.



Wartości i obszary kompetencji nauczycieli w *Profilu nauczycieli włączających*

Wartość: Docenianie różnorodności uczniów: różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.

Obszary kompetencji: Koncepcje edukacji włączającej, przekonania nauczyciela dotyczące różnic pomiędzy uczniami.

Wartość: Wspieranie wszystkich uczniów: nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.

Obszary kompetencji: Promowanie każdego ucznia w procesie uczenia się oraz nabywania kompetencji społecznych, praktycznych i emocjonalnych; efektywne podejścia dydaktyczne w zróżnicowanej/heterogenicznej klasie.

Wartość: Nastawienie na współpracę: wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.

Obszary kompetencji: Współpraca z rodzicami i rodzinami; współpraca z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.

Wartość: Indywidualny rozwój zawodowy: nauczanie musi być oparte na uczeniu się – nauczyciele biorą na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie.

Obszary kompetencji: Nauczyciele jako refleksyjni praktycy; początkowa edukacja nauczycielska jako fundament ciągłego doskonalenia i rozwoju zawodowego.

(*Profil nauczycieli włączających, Profile of Inclusive Teachers*)

3.2.2. Zaangażuj się we współpracę skoncentrowaną na priorytetach szkoły

Praca z innymi nauczycielami i profesjonalistami w szkole i poza nią może poszerzać wiedzę i umiejętności oraz wyposażać nauczycieli tak, żeby mogli rozwijać swoją praktykę, aby zaspokoić zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów.

Przykład poniżej podkreśla wagę programów szkoleń zawodowych opartych na współpracy i skupiających się na priorytetach szkoły.

Program Doskonalenia Zawodowego w Szkole w Alambrze, Cypr

Szkoła Podstawowa w Alambrze jest wiejską szkołą na Cyprze z 93 uczniami, która prowadziła Program Doskonalenia Zawodowego z pomocą Instytutu Pedagogicznego Cypru.

Po zdiagnozowaniu potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie uczenia się, szkoła ustaliła swoje priorytety. Następnie utworzono plan działania, który zawierał:

- Ustalenie celów dla każdej klasy i każdego ucznia.
- Zaplanowanie szkoleń zawodowych dla nauczycieli w obrębie szkoły (szkolenie grupowe i indywidualne).

Szkolenie zawierało:

- Obserwacje zajęć.
- Spotkania nauczycieli.
- Wymianę pomysłów dotyczących strategii nauczania i oceniania.

Wszystkie działania zostały poddane ocenie, a cele zredefiniowano.

Proces ten przyniósł pozytywne rezultaty:

- Nauczyciele są bardziej zadowoleni ze swojego uczenia i z osiągnięć uczniów.
- Uczniowie są bardziej szczęśliwi i zadowoleni z lekcji. Są bardziej aktywni na zajęciach i lepiej potrafią zrozumieć lekcje.
- Rodzice cieszą się, widząc poprawę wyników swoich dzieci i łatwiej im pomagać dzieciom w domu.

Finalnie, ewaluacja potwierdziła podwyższone osiągnięcia.

Więcej w prezentacji “Program doskonalenia zawodowego w szkole” (School-Based Teachers’ Professional Learning) na Cyprze.

Przykłady poniżej wyjaśniają jak można wspierać nauczycieli na różne sposoby:



Grupa wsparcia dla wychowawców klas na Łotwie

Szkoła Podstawowa w Valmierze (Łotwa) posiada grupę wsparcia dla personelu pracującego z uczniami, którzy doświadczają trudności w uczeniu się. W skład grupy wchodzą: logopeda, pedagog społeczny, psycholog i zastępca dyrektora. Grupa ściśle współpracuje z zarządem szkoły.

W obrębie szkoły, zajęcia uczniów tego samego pionu klasowego są usytuowane razem, żeby zachęcać do współpracy między nauczycielami.

Oprócz innych podejść, nauczyciele używają TIK (Technologie Informacyjne i Komunikacyjne) w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów. W naukę dzieci zaangażowani są też rodzice. Dalsze wsparcie specjalistyczne dostępne jest dzięki regionalnemu centrum edukacji włączającej, które mieści się w szkole.

Dane zebrane w szkole pokazują, że osiągnięcia edukacyjne, łącznie z wynikami w nauce, odzwierciedlają zainwestowany wkład.



Szkolne wsparcie psychologów w Irlandii

W Irlandii, Krajowe Centrum Pedagogiczno-Psychologiczne (NEPS) wspiera rozwój akademickich, społecznych i emocjonalnych kompetencji wszystkich uczniów. Jej priorytetem są uczniowie zagrożeni defaworyzacją edukacyjną oraz uczniowie ze SPE. NEPS stosuje model konsultacyjny, który umożliwia nauczycielom skuteczną interwencję u uczniów wymagających wsparcia w różnym zakresie. Psycholodzy stosują podejście konsultacyjne, skupione na rozwiązywaniu problemów i na samych rozwiązaniach, aby uczniowie osiągali pozytywne efekty. NEPS zachęca szkoły do wzięcia odpowiedzialności za wstępną ocenę, planowanie edukacyjne i interwencję w przypadku uczniów z trudnościami w uczeniu się, trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi.

Możliwości szkoleniowe w szkockiej SU

Szkolenie kadry w Calderglen składa się z krótkich pobytów u lokalnych pracodawców, aby uzyskać informacje ważne w nauczaniu i konstruowaniu programów nauczania. Pracownikom szkoły regularnie zapewnia się także specjalistyczne szkolenia, zgodne z potrzebami szkoły.

W filmie o doskonaleniu nauczycieli (video on teacher training), została przedstawiona organizacja szkolenia nauczycielki ukierunkowana na zwiększenie jej wiedzy i rozumienia spektrum zaburzeń autystycznych (ASD). To podniosło możliwości szkoły i pozwoliło zastosować właściwą praktykę w ulepszaniu wsparcia dla uczniów z ASD, także by zapobiec ewentualnym wyzwaniom w przyszłości.

Doskonalenie zawodowe w Belgii (Wspólnota Flamandzka)

Z wsparciem Departamentu Edukacji i Szkolenia Wspolnoty Flamandzkiej, trzy instytucje stworzyły grupę trenerów zawodowych, w celu rozwijania praktyk włączających w szkołach. Nastąpiło to w ścisłej współpracy ze wszystkimi partnerami lokalnymi (np. rodzicami, uczniami, ośrodkami doradztwa dla uczniów, doradcami metodycznymi, nauczycielami edukacji specjalnej i innymi ekspertami). W latach 2015-2017, każda z 60 szkół wzięła udział w ośmiu sesjach szkoleniowych.

Dla każdej szkoły utworzono zespół podstawowy, składający się z 5-10 profesjonalistów. W skład każdego zespołu weszło przynajmniej dwóch wychowawców lub nauczycieli przedmiotu z różnych poziomów kształcenia, koordynator SPE, dyrektor i tzw. „krytyczny

przyjaciel" reprezentujący partnera. Zespół podstawowy ustalił priorytety danej szkoły (np. Projekt uniwersalny dla uczenia się, kooperatywne łączenie się w grupy, strategie kooperatywnego uczenia się). Członkowie zespołu podstawowego spotykali się też z członkami innych zespołów w ramach sieci szkoleniowej pomiędzy szkołami.

Generalnie, doświadczenia w doskonaleniu zawodowym oscylowały wokół współpracującej praktyki zespołowej, coachingu, rozwoju szkoły – wszystko w celu zbudowania bardziej włączającej polityki szkolnej, usunięcia barier i inwestowania w zasoby, dobre warunki i zarządzanie włączające.

Więcej w prezentacji „Społeczności Doskonalenia Zawodowego" (Professional Learning Communities) z Belgii (Wspólnota Flamandzka).

3.3. Jak wspierać liderów?

Projekt „Podnoszenie osiągnięć" podkreślił znaczenie roli liderów w zwiększaniu efektywności szkoły i wyników uczniów. Projekt Agencji dotyczący organizacji wsparcia (Organisation of Provision project) uwydatnił potrzebę wsparcia „osamotnionych dyrektorów" (Europejska Agencja, 2014, s. 11). Zagadnienie to staje się coraz bardziej istotne ze względu na ostatnie zmiany, takie jak: wzrost autonomii szkoły, bardziej rygorystyczne środki rozliczania z realizacji zadań i częste zmiany w strategiach politycznych, które stawiają wyższe wymagania wobec profilu i roli personelu zarządzającego szkołą.

Europejska Sieć Strategii Politycznych Zarządzania Szkołami (EPNoSL) sugeruje, iż:

„…nie ma jedynej drogi do rozwoju polityki zarządzania szkołą dla równości i uczenia się. Są różne sposoby dla krajów członkowskich UE osiągania zaawansowanego poziomu polityki zarządzania szkołą ukierunkowanej na zapewnianie równości szans i uczenia się".

EPNoSL opracowało wiele zasobów do wspierania szkolnych liderów, kładących nacisk na równość szans i uczenie się: Szkolny zestaw narzędzi szkolnego lidera (School Leadership Toolkit).

3.3.1. Stwórz możliwości szkolenia się w zarządzaniu

Zdolności przywódcze mogą być dalej wzmacniane poprzez udział w inicjatywach skierowanych na rozwój koptencji zarządczych, co sugeruje poniższy przykład z Estonii:

Doskonalenie zarządzania oferowane w Estonii

W 2015, estońskie Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych uruchomiło projekt pilotażowy „Szkoła włączająca”. Miał on na celu wzmocnić współpracę pomiędzy urzędnikami władz centralnych i lokalnych oraz szkołami, zharmonizować koncepcję edukacji włączającej i pilotażowo wdrożyć środki organizacyjne, wspierające wlączenie uczniów z SPE w szkołach ogólnodostępnych.

Nauczycielom i dyrektorom oferowane są programy ciągłego doskonalenia, których przekrojowym celem jest implementacja edukacji włączającej. Mają one polepszyć zdolności kadry i osób zarządzających szkołami, co z kolei zwiększy rezultaty uczenia się uczniów. Zastosowane metody doskonalenia wspierają:

- indywidualny rozwój, kreatywność, przedsiębiorczość oraz ducha innowacji uczniów;
- wdrożenie założeń edukacji włączającej;
- lepsze radzenie sobie uczniów z SPE na wszystkich poziomach i we wszystkich formach edukacji.

3.3.2. Zbuduj lokalne szkolne zespoły zarządzania

Oprócz udziału w krajowym systemie doskonalenia komptencji przywódczych, wielu szkolnych liderów znajduje wsparcie ze strony innych liderów w sieciach lokalnych. Poniższy przykład z Islandii ukazuje jak zespoły zarządzania mogą wspierać się nawzajem i dzielić się odpowiedzialnością za doskonalenie szkoły:

Zbudowanie społeczności zawodowego doskonalenia się w Islandii

Oddeyrarskóli jest obowiązkową szkołą publiczną dla uczniów w wieku 6-16 lat, usytuowaną w gminie Akureyri (północna Islandia). Wszyscy dyrektorzy szkół na tym terenie spotykają się co miesiąc, aby szkolić się razem i budować między szkołami silną społeczność doskonalenia zawodowego. Gmina podpisała umowę z Centrum Rozwoju Szkoły Uniwersytetu Akureyri (UNAK), aby zapewnić programy rozwoju zawodowego dla nauczycieli tego rejonu, którzy pragną poszerzać swoje umiejętności poprzez pracę z doradcą zawodowym z UNAK.

Zarządzający wspierają rozwój i doskonalenie nauczycieli przez regularne spotkania, pracę zespołową i nauczanie zespołowe. Biorą pod uwagę opinie wyrażone przez uczniów i

rodziców oraz dobrze wykorzystują media społecznościowe, aby dzielić się pomysłami i dobrymi praktykami.

W zachodnim Belfaście, jednym z najbardziej defaworyzowanych i najuboższych społeczeństw, dziewięcioro dyrektorów spotyka się regularnie, aby dyskutować na temat wspólnych spraw i problemów, oraz żeby wymieniać się pomysłami i fachową wiedzą. Więcej informacji znajduje się w prezentacji o przywództwie przygotowanej przez społeczność uczącą się w zachodnim Belfaście (West Belfast Area Learning Community) w Irlandii Północnej.

4. Dbaj o wszystkich uczniów

Projekt „Podnoszenie Osiągnięć" wykazał duże znaczenie praktyki zorientowanej na ucznia w podnoszeniu ich osiągnięć. Ponieważ wrasta zróżnicowanie uczniów i wiele państw wyraża troskę o rosnącą liczbę uczniów dotkniętych negatywnymi doświadczeniami z dzieciństwa, potrzeba zadbania o wszystkich uczniów staje się coraz ważniejsza. Praca nad tym powinna mieć na celu zapobieganie problemom społecznym, emocjonalnym i psychicznym oraz wsparcie dla uczniów, którzy doświadczają tych lub innych barier w uczeniu się. Generalnie kadry szkolne są świadome, że uczniowie prawdopodobnie nie będą się uczyć jeśli będą głodni, spragnieni, zmęczeni lub będą odczuwać dyskomfort, ani też gdy będą się bali i nie będą czuli się bezpieczni. Nauczyciele muszą zbudować relacje zaufania z uczniami i poznać ich, tak aby mogli zapewnić im potrzebne wsparcie i umożliwić powodzenie. Podczas projektu, szkoła z Finlandii podzieliła się skutecznym podejściem (więcej informacji w prezentacji „Wszechstronne wsparcie uczenia się" (Versatile support for learning' presentation).



Warunki wstępne do rozwoju wszystkich uczniów

Po przeanalizowaniu w projekcie własnej praktyki, społeczność ucząca się w Łajskach wskazuje, że aby dbać o wszystkich uczniów potrzebne są:

- Jasne zasady i wartości oraz kultura zachowań pozytywnych.
- Indywidualizacja edukacji – wyszukiwanie zdolności, mocnych stron i talentów.
- Uczenie się przez nauczanie innych.
- Wolność samorealizacji.

- Pomoc i wsparcie rówieśnicze.
- Elastyczność podstawy programowej każdego przedmiotu.

Więcej informacji w prezentacji polskiej SU (Presentation from the Polish LC) z międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć.



Elementem kultury szkoły wysokiej jakości dla wszystkich jest koncepcja metodyczna oparta na holistycznym i spersonalizowanym podejściu do każdego ucznia, ukonstytuowana na współpracy wszystkich jej uczestników, łączącym oddziaływania edukacji i terapii urzeczywistnianych przez nauczycieli (posiadających podstawowe kompetencje do pracy w grupie zróżnicowanej) we współpracy ze specjalistami, rodzicami oraz podmiotami ulokowanymi poza murami szkoły, w tym szczególnie z placówkami specjalnymi i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Badania naukowe i projekt „Podnoszenie osiągnięć" wskazują, że praktyki zorientowane na ucznia ukonstytuowane są na dwóch elementach:

- słuchaniu głosu uczniów i poznaniu ich jako indywidualnych osób,
- kształtowaniu u każdego ucznia nastawienia, które umożliwi mu najlepsze wykorzystanie oferowanych mu możliwości.

4.1. Jak poznać swoich uczniów?

4.1.1. Słuchaj głosu uczniów

Zdolność słuchania głosu uczniów jest jednym z głównych czynników promujących proces zmian w szkolnictwie (Europejska Agencja, 2013b). Pytanie uczniów o ich szkołę i integrowanie ich odpowiedzi z praktyką szkolną musi być kluczową częścią procesu rozwoju szkoły.



Badania wskazują…

Promowanie głosu uczniów związane jest z ważnymi efektami edukacyjnymi, takimi jak:

- Zwiększone powodzenie uczniów marginalizowanych.
- Większe uczestnictwo podczas zajęć.
- Wzmocnienie wysiłków związanych z reformą szkoły.
- Lepsza autorefleksja.
- Minimalizacja niepowodzeń uczniów.
- Spadek problemów z zachowaniem.

(Toshalis i Nakkula, 2012)

Projekt „Podnoszenie osiągnięć" podkreślił wagę „zauważania" uczniów i poznawania ich jako indywidualnych osób oraz budowania silnych opiekuńczych relacji (patrz: Sekcja 1 – Section 1). W pozytywnej atmosferze szkolnej, dyrektorzy i nauczyciele powinni modelować pozytywne relacje i wpływać korzystnie na osiągnięcia akademickie poprzez pomaganie uczniom czuć się „właścicielami" swojego uczenia się i czuć, że mogą mieć wpływ na późniejsze efekty.

Podczas międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć, 10 uczniów ze społeczności uczących się (SU) i z Malty zaprezentowało swoje poglądy na osiągnięcia, z wykorzystaniem tekstów, filmów, sztuki oraz dialogu i interakcji z innymi delegatami. Uczniowie podkreślali większe skupianie się na uczeniu się, aniżeli na dokonaniach i „standardach" osiągnięć. Maria, uczennica z Malty, powiedziała:

„Osiągnięcia przychodzą w różnych formach przez całe życie. Niektóre uważane są za wielkie, wybitne osiągnięcia, być może nawet kamienie milowe. Innym przypisuje się niewielką wagę lub nawet w ogóle nie zauważa. Jednakże każde z nich i wszystkie razem, na ich własny sposób przez całe nasze indywidualne życie, kształtują nas po trochu w miarę jak rośniemy. Uczą nas, tak jak uczą nas nasze błędy, a tych wszyscy robimy wiele. Nie ważne jak bardzo się trudzimy, jak długo coś znosimy, w pewnym momencie wszyscy się potykamy. Być może, to jest największym osiągnięciem z wszystkich – odbudowa po potknięciu, podniesienie się po upadku. Wola kontynuowania, pokonania naszych przeszłych porażek i zwątpień w samych siebie. Wszyscy urodziliśmy się dla wielkości. Może w dziwny i trochę śmieszny sposób, osiągnięcie leży w samym osiągnięciu. W niepokornym impasie naszych życiowych potyczek i w woli sukcesu".

(Maria, uczennica z Malty)

Inne wypowiedzi uczniów można zobaczyć w prezentacji z warsztatów dla uczniów (Learners' Workshop presentation) i filmie o ich poglądach na osiągnięcia (views on achievement).

Poniższy przykład ilustruje jak szkoła w Danii systematycznie stosuje rozmowy nauczyciel-uczeń w celu intensyfikowania postępów w nauce i zapewnianiu lepszego samopoczucia uczniom.

Kształcące rozmowy z uczniami w szkole w Hals, Dania

W szkole w Hals (gmina Aalborg, Dania), współpraca nauczycieli została jasno skoncentrowana na tym, co poprawia uczenie się uczniów. Personel pedagogiczny wzmacnia samoocenę uczniów poprzez bliski kontakt i zaangażowanie. Zespoły nauczycieli inspirują się wzajemnie oraz dyskutują i dzielą się refleksjami na temat kształcących rozmów z uczniami. Zróżnicowane wyniki testów, połączone ze wsparciem, tworzą podstawę kształcących rozmów dyrekcji z zespołami. Cel kształcących rozmów został ukierunkowany na podnoszenie świadomości uczniów i zachęcania ich do określania przez nich własnych celów rozwojowych. Dotyczy to zarówno celów społecznych, jak i akademickich. Rozmowy te odbywają się systematycznie - indywidualnie i w grupach. Stały się one częścią systemu szkolnego, zwiększając ogólny dobrostan oraz wzmacniając prace nad włączaniem w szkole.

Więcej w: Duński System Szkolny – studium przypadku (*The Danish School System – A Case Study*).

Oddanie głosu uczniów może mieć walory diagnostyczne mające na celu rozpoznanie trudnych zachowań i przeciwdziałanie wykluczeniu.

Diagnoza polegająca na samoocenie uczniów – przykład polski

Interesującą praktyką przywoływaną przez badanych jest samoocena uczniów. W jej ramach uczniowie wskazują swoje możliwości, umiejętności, mocne strony, a także te, które w ich odczuciu wymagają wzmocnienia. Taka ocena pozwala uchwycić punkt widzenia ucznia, jakże często niedoceniany w diagnozie, pozwala rozpoznać pozycję / potrzeby ucznia z jego perspektywy („…postanowiliśmy zebrać to wszystko razem, zrobić taką diagnozę, na terenie całej naszej szkoły, wszystkich uczniów jak oni widzą to ze swojej strony, czy czują się wykluczeni, jeżeli tak, to co jest powodem tego wykluczenia? I na tej podstawie opracować dodatkowe zajęcia…”). Praktyka ta wiąże się również z oceną

dobrostanu uczniów. Dzięki samoocenie można określić poziom zaangażowania w życie szkoły poszczególnych uczniów, zdiagnozować ich samopoczucie. Dyskutanci podkreślają, że to szczególnie ważne wszak edukacja wysokiej jakości to również zapewnienie uczniom dobrego samopoczucia, kształtowania wspólnotowości i odpowiedzialność za społeczność szkolną.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020) s. 76-77

4.1.2. Zintensyfikuj czynności ukierunkowane na ucznia

Toshalis i Nakkula (2012) zidentyfikowali zbiór doświadczeń, które tworzą spektrum czynności zorientowanych na ucznia w szkole i na zajęciach w klasie. Role związane z wpływem, obowiązkami i podejmowaniem decyzji postrzegane są jako kontinuum.

Aneks 2 (Annex 2) prezentuje spektrum czynności zorientowanych na ucznia. Więcej na ten temat także w: „Motywacja, Zaangażowanie i Głos Ucznia" (*Motivation, Engagement, and Student Voice*).

W szkole działania związane z wysłuchiwaniem głosu ucznia często obejmują umożliwianie mu ekspresji jego opinii, konsultacje i różne formy uczestnictwa ucznia. Aby upewnić się, że zaangażowanie ucznia nie ma charakteru pozornego, szkoły powinny realizować działania w całym kontinuum: pracować z uczniami w prawdziwym partnerstwie, zwiększać ich aktywność i zapewniać im możliwości podejmowania roli liderów.

Więcej informacji dostępne jest online na: Spektrum głosu (Spectrum of Voice).

Podczas trwania projektu PO, szkocka SU pracowała nad zwiększeniem ilości aktywności ukierunkowanych na wzmocnienie głosu uczniów w szkole. Przykład poniżej opisuje niektóre z nich.

Słuchanie uczniów w Calderglen

W szkole średniej w Calderglen, głos uczniów jest zawarty w misji szkoły i jest częścią kształtowania oraz dbania o społeczność uczniowską. Szkoła ma jasny plan strategii promowania zdrowia i dobrostanu uczniów; wykorzystuje systematycznie pozyskiwane dane w celu analizy u uczniów stopnia poczucia stawania się silniejszym, nabierania pewności siebie i wzrastania umiejętności przywódczych.

Poprzez radę uczniów, społeczność ucząca się buduje odpowiedzialną i współpracującą społeczność młodych, proaktywnych ludzi. W obrębie rady uczniów, zespoły reprezentujące poszczególne roczniki odpowiedzialne są za różne obszary, np. tablice ogłoszeń/ekspozycji i szkolną gazetkę. Istnieje również możliwość kontaktów członków rady z instytucjami charytatywnymi i zespołami zbierającymi fundusze. Spotkania

odbywają się co najmniej raz w miesiącu, co daje uczniom czas na rozwinięcie swoich pomysłów.

Wywiady z uczniami potwierdzają duże znaczenie czynności, które kształtują odporność w przezwyciężaniu wyzwań i umożliwiają uczniom sukces.

Więcej w filmie o uczniach z Calderglen (video of the Calderglen learners) z międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć.

4.1.3. Buduj u uczniów akceptację siebie i innych

Akceptacja siebie i drugiego człowieka stanowi podstawę budowania poczucia bezpieczeństwa w relacji opartej na zaufaniu i poszanowaniu godności.

Do zadań realizowanych w klasie w celu budowania akceptacji siebie i innych może służyć:

- Współtworzenie ze wszystkimi uczniami kontraktu dotyczącego zasad przeciwdziałania dyskryminacji, segregacji;
- Prowadzenie warsztatów na temat emocji, tożsamości, poczucia własnej wartości i godności, w których każdy uczeń mógłby wyrazić siebie i poznać innych;
- Projektowanie procesu kształcenia z wykorzystaniem nauki przez współpracę oraz realizowanie zajęć wzmacniających więzi między uczniami, czego dobrym przykładem może być projekt tutoringu rówieśniczego (Sajdera, 2016), a także elementy zmodyfikowanego programu „Big Brothers Big Sisters of Poland”, który wykorzystuje potencjał starszych uczniów tej samej szkoły lub szkoły wyższego szczebla;
- Inicjowanie spotkań w z rodzicami i uczniami, umożliwiających prezentację różnic i podobieństw wynikających z „odmienności”, co stanowiłoby podstawę budowania zrozumienia i akceptacji dla każdego dziecka (Jachimczak, 2019, s. 153);
- Wolontariat uczniowski prowadzony zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią.

Rozwijanie wolontariatu w szkole

4.2. Jak pomagać uczniom kształtować nastawienie na rozwój?

4.2.1. Skoncentruj się na wysiłku ucznia

Praca w projekcie Podnoszenie osiągnięć pokazała, że możliwe jest stworzenie warunków, które zachęcają uczniów do docenienia ich własnego wysiłku włożonego w uczenie się i w proces ich rozwoju, aniżeli do skupiania się na „wykonywaniu" i demonstrowaniu swoich możliwości. Carol Dweck, psycholog z USA, nazywa to „nastawieniem na rozwój".



Badania wskazują…

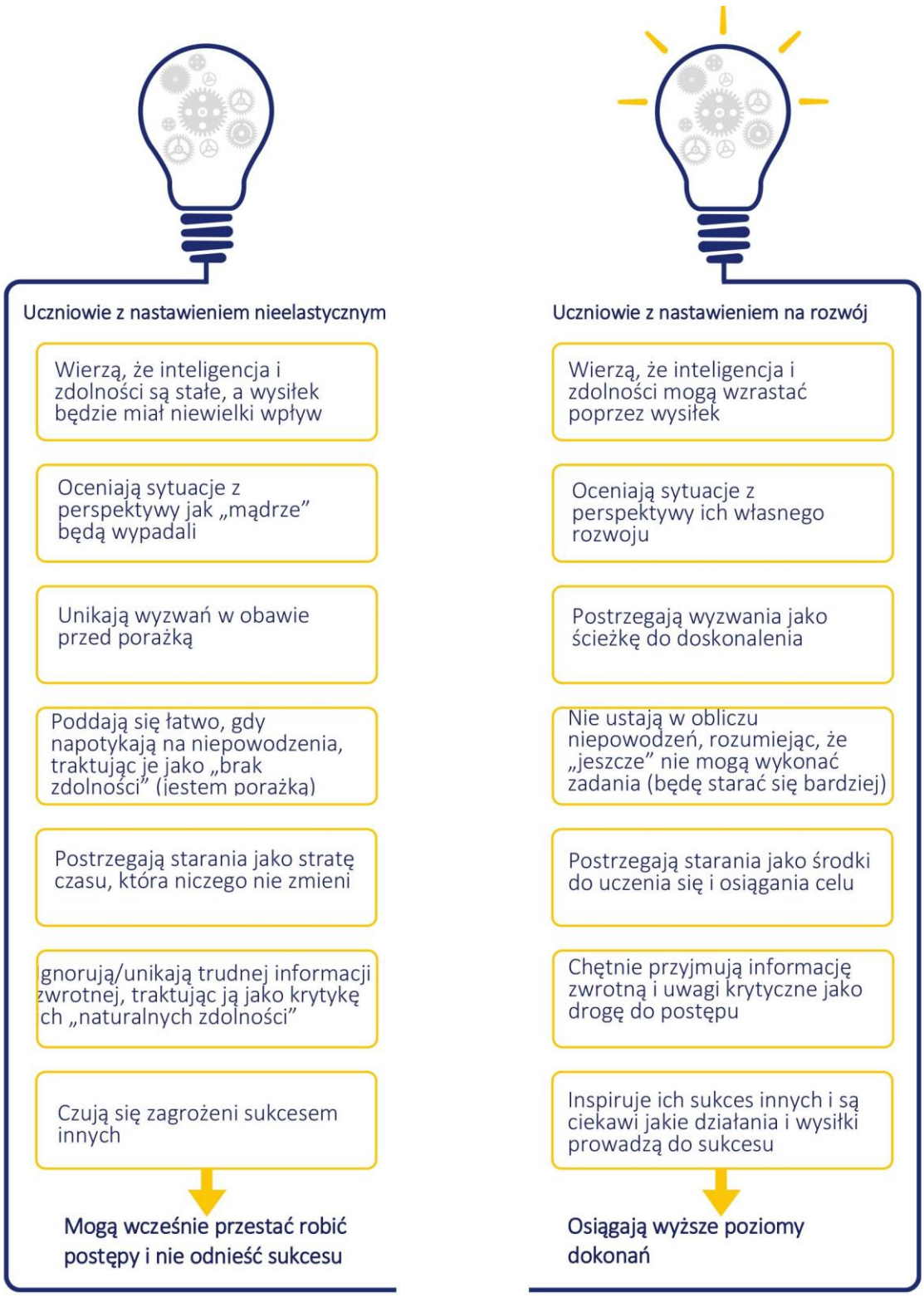
Badania wykazały, że uczniowie nastawieni na rozwój wierzą, że ich możliwości mogą zmieniać się wraz z właściwie ukierunkowanym wysiłkiem. Z chęcią przyjmują informacje zwrotne na temat sposobów doskonalenia i są bardziej odporni, kiedy napotykają trudności. Kiedy uczniowie mają „nieelastyczne" nastawienie do niezmiennych możliwości swojego rozwoju, nie wierzą, że ich zdolności mogą ulec zmianie i dlatego zazwyczaj unikają wyzwań (Dweck, 2006).

Dane dostarczone przez Sieć Badawczą Nauczycieli (Evidence Based Teachers Network) potwierdzają, że uczniowie nastawieni na rozwój osiągają przeciętnie o jedną ocenę lepsze wyniki niż ci z nastawieniem „nieelastycznym".

4.2.2. Utwórz zbiór sposobów uczenia się

Budowanie nastawienia na rozwój nie polega tylko na pochwale wysiłku – uczniowie muszą rozwinąć pewien repertuar sposobów uczenia się i powiązać je z sukcesem (Dweck, 2015). Dweck wskazuje, że nikt nie ma nastawienia na rozwój we wszystkim i przez cały czas. Nawet u uczniów przeważająco nastawionych na rozwój coś spoza ich strefy komfortu może wywołać nastawienie „nieelastyczne". Konieczne jest wtedy zrozumienie i poradzenie sobie z tym.

Rysunek 3 zawiera podsumowanie kluczowych cech tych dwóch podejść: nastawienia na rozwój i nastawienia „nieelastycznego".



Rysunek 3. Kluczowe cechy nastawienia na rozwój i nastawienia nieelastycznego.
Źródło: *zaadaptowane z graphic by N. Holmes*

Poniższy przykład wyjaśnia jak podejście to zwiększyło osiągnięcia uczniów z Calderglen.

Budowanie nastawienia na rozwój w szkole średniej Calderglen

Zobacz film “Kształtowanie nastawienia na rozwój (Developing a Growth Mindset) przygotowany przez Calderglen.

Praca nad nastawieniem na rozwój zaczęła się w dwóch działach – matematyki i wychowania fizycznego. W obu działach został wyznaczony nauczyciel prowadzący i prezentujący pomysły swoim współpracownikom. Prace prowadzono w obrębie istniejących zasobów w całej szkole w ciągu dnia pracy. Przewodniczący zespołów matematyki i języka angielskiego także zintegrowali prace związane z rozwojem umiejętności czytania i liczenia w całej szkole.

W przedziale ponad 12 miesięcy, w obu działach został wykazany duży wzrost osiągnięć uczniów, który został odzwierciedlony w wyższych współczynnikach zdawalności krajowych egzaminów na wszystkich poziomach. Zastosowane strategie okazały się szczególnie skuteczne u uczniów z niższych etapów edukacyjnych oraz uczniów z potrzebami społecznymi, emocjonalnymi i behawioralnymi. Szczególny nacisk położono na to jak nauczyciele (i rodzice) pomagają uczniom radzić sobie z błędami.

Praca ta miała także wpływ na doskonalenie się nauczycieli, co pokazuje film poniżej.

Zobacz film „Przyjęcie nastawienia na rozwój” (Adopting a Growth Mindset).

5. Dziel się przywództwem

Podnoszenie osiągnięć jest odpowiedzialnością wszystkich i jest najbardziej efektywne wtedy, kiedy przywództwo jest współdzielone. Kierowanie takie wymaga od liderów dostosowania ich stylu zarządzania oraz zapewnienia ludziom w obrębie szkoły możliwości wzajemnego kierowania sobą.



"Prowadzenie reformy systemowej nie polega na zlecaniu, napędzaniu, czy wymaganiu lepszych dokonań, polega na stworzeniu warunków, w których zwiększa się wiedza i umiejętności zawodowe, skuteczne przywództwo istnieje na wszystkich poziomach, a co najważniejsze – każde dziecko w każdej sytuacji jest głównym motorem i celem nadrzędnym poprawy system". (Harris, 2012, s. 400–401)

Aby rozwinąć silne, współdzielone i włączające przywództwo niezbędne są następujące procesy:

- Zapewnienie zaangażowania w podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów.
- Dzielenie się zadaniami w zakresie przywodztwa ze wszystkimi zainteresowanymi.

5.1. Jak zapewnić zaangażowanie w program podnoszenia osiągnięć?

5.1.1. Przekaż wizję włączenia

Skuteczni liderzy szkolni jasno komunikują wizję, która utrwala wartości i zasady edukacji włączajacej. Z czasem, może to mieć wpływ na przekonania i postawy całej społeczności oraz przynieść zmiany.



Piramida strategiczna Calderglen

W szkockiej społeczności uczącej się, cały rozwój postrzegany jest przez „pryzmat włączania". Zjawisko to zaczyna się upowszechniać od góry systemu organizacyjnego i przenika przez wszystkie poziomy. Zespół zarządzający jest przekonany, że sukces tego podejścia leży w traktowaniu wzajemnego szacunku, włączenia i osiągnięć jako wartości

zasadniczych – moralnego imperatywu. Wartości te są także wplecione w sam etos i kulturę społeczności uczącej się.
Piramida strategiczna na Rysunku 4 pokazuje wizję, kluczowe wartości i podejścia do uczenia się w Calderglen. Wyżsi rangą liderzy muszą upewniać się, czy wartości stosuje się w codziennej praktyce. Wzajmeny szacunek, włączenie i osiągnięcia mogą stać się rzeczywistością tylko poprzez modelowanie / naśladownictwo.



Rysunek 4. Piramida strategiczna szkoły w Calderglen (© Calderglen High School)

Aby upewnić się, że wszyscy w społeczności uczącej się stosują się do przesłań kluczowych, zarządzający muszą zapewnić jasnośc rozumienia koncepcji edukacji włączającej. Aby osiągnąć wspólne zrozumienie koncepcji edukacji włączającej jako edukacji o wysokiej jakości, która zawsze stawia każde dziecko na pierwszym miejscu, konieczny jest dialog między wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia i wychowania. (Barber et al., 2012, s. 59).

Przykład poniżej opisuje drogę polskiej społeczności uczącej się do włączenia uczniów z niepełnosprawnościami:



Promowanie nastawień włączających w polskiej SU

W polskiej SU w Łajskach, rozwój edukacji włączającej w szkole rozpoczął się wraz z przyjęciem ucznia ze spektrum autyzmu (ASD), którego inne szkoły nie były skłonne przyjąć. Dyrekcja szkoły była w stanie zobaczyć i rozwinąć mocne strony tego ucznia i zaakceptować go – oraz kolejnych uczniów ze SPE, których przyjęto do szkoły – takich jakimi byli. Mieli oni wszyscy pozytywne nastawienie „móc – wykonać" do pokonywania wszelkich trudności jakie napotykali. Wyzwania związane ze zróżnicowaniem posłużyły jako bodziec do rozwoju zawodowego i współpracy oraz do rozwoju wartości i postaw włączających w całej SU.

Szkoła zbudowała silne relacje między uczniami, personelem i rodzicami oraz rozwinęła wachlarz podejść pedagogicznych (głównie poprzez sztukę), które umożliwiły uczniom uczestnictwo. Poprzez włączanie coraz większej liczby uczniów zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych, szkoła rozwinęła sieć skutecznych powiązań z innymi podniotami i członkami społeczności lokalnej, aby zwiększać swoje możliwości włączania każdego ucznia i zaoferowania mu spersonalizowanych możliwości uczenia się.

To pomyślne włączenie ucznia z ASD było otwarciem na możliwości oferowane przez praktyki włączające. Finalnie, doprowadziło to do poszerzenia możliwości zapokojenia potrzeb uczniów także na poziomie gimnazjum, którzy na początku swojej edukacji w szkole podstawowej nie zdołali znaleźć dla siebie miejsca w szkole. Podczas projektu, liczba uczniów wzrosła z 148 w 2013 do 459 w 2017.

Więcej w filmie z Łajsk poniżej.



Łajski video

5.1.2. Zmień wyzwania w możliwości

Wyznawanie określonych wartości i misji danej społeczności jest czasami rezultatem określonego wyzwania, co opisano powyżej. Jednakże, aby okazja taka była proaktywna, dyrektorzy mogą chcieć rozpocząć proces rozwoju od **analizy kontekstu ich własnej szkoły**.



Badania wskazują…

Proces kompleksowych zmian może stać się wyzwaniem dla wielu tradycyjnych struktur i procesów szkolnych. Dlatego musi on wychodzić poza proste wdrożenie „czegoś nowego" oraz szybkie korekty (Skoglund i Stacker, 2016).

Zmiany osiąga się najlepiej „kiedy ludzie stopniowo biorą odpowiedzialność równolegle ze swoim rozwojem" (Dorczak, 2013, s. 53).

Dyrektorzy muszą zredefiniować założenia, wartości i wcześniejszy sposób myślenia. Poprzez refleksję, mogą wprowadzić nowe zrozumienie zróżnicowania uczniów jako podstawy dla zmieniającej się praktyki. Poniższy przykład z polskiej społeczności uczącej się ilustruje, w jaki sposób zmiany w zespole kierowniczym spowodowały zmiany w zarządzaniu całą szkołą oraz umożliwiły efektywne zastosowanie umiejętności i wiedzy całej kadry.



Reorganizacja zespołu zarządzającego w Łajskach

Ponieważ liczba uczniów w SU w Łajskach wzrosła, szkoła zreorganizowała swój zespół zarządzający. Dyrektor wyznaczył pedagoga specjalnego jako swojego zastępcę, aby wcielić etos edukacji włączającej w życie. Zastępca ten pokierował wprowadzaniem nowych pracowników, czyniąc jasnym oczekiwanie, że cała kadra weźmie odpowiedzialność za wszystkich uczniów – łącznie z tymi, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia. Kierowanie szkoły było dalej dzielone poprzez rozwijanie współpracujących zespołów, co miało zapewnić utrzymanie pozytywnego etosu w sytuacji rozrzosu szkoły.

Powyższy przykład pokazuje w jaki sposób systematyczne dzielenie wspólnych wartości i podejścia szkoły może być korzystne, szczególnie dla nowych członków społeczności szkolnej. Dyrektorzy powinni starać się odejść od reagowania na problemy i wyzwania w

kierunku przyjmowania podejść proaktywnych/prewencyjnych. Gdy uczniowie ponoszą porażki, skuteczni dyrektorzy postrzegają to jako wadę systemu – nie ucznia – i organizują środki zaradcze w taki sposób, aby unikać etykietowania i stereotypowego postrzegania uczniów. Jako część ich kierowniczej roli, uznają reprezentowanie interesów wszystkich uczniów oraz dostrzegają wartość zróżnicowania potrzeb uczniów w zwiększaniu możliwości szkoły do włączania i dbania o wszystkich.

Włączający liderzy **skupiają się na równości** szans i dbają, żeby wszyscy uczniowie, szczególnie defaworyzowani i zagrożeni wykluczeniem, byli kształceni przez wykwalifikowaną i doświadczoną kadrę. Nie akceptują niskich aspiracji i słabej wydajności.



Transformacja szkoły w Norwegii

Szkoła średnia niższego szczebla w Telemarku, Norwegia, była tradycyjną szkołą z tradycyjnymi zasobami w zakresie edukacji specjalnej – oraz słabymi wynikami nauczania. W ostatnich latach, stała się innowacyjną, włączającą szkołą z dobrymi wynikami.

Proces rozwoju prowadzony był przez liderów, którzy pracowali nad poprawą nastawień nauczycieli i wiedzy uczniów, aby dalej rozwijać dydaktykę i uczenie się.

Wspólnie ustalono jakiej szkoły wszyscy zainteresowani chcą i zbudowano silną kulturę współpracy w ramach i między poszczególnymi etapami edukacyjnymi w szkole. Struktury i procedury zarządzania edukacyjnego i administracyjnego stały się przejrzyste. Rozwinięto dobrą współpracę w zakresie specjalnych potrzeb w nauczaniu z rodzicami oraz lokalnymi ośrodkami doradztwa edukacyjnego i psychologicznego.

Szkołę zreorganizowano ze stałym zespołem nauczycieli w każdym roku szkolnym, którzy pozostawali z tymi samymi uczniami w ósmej, dziewiątej i dziesiątej klasie, wzmacniając w ten sposób relacje. Nauczanie nie jest oparte na tradycyjnym użyciu podręczników; każdy zespół nauczycieli tworzy swoje własne materiały dydaktyczne oparte na programie nauczania. Aby wspierać tę innowację, nauczyciele mająpółtorej godziny tygodniowo na pracę w grupie nad rozwojem edukacyjnym.

Więcej w prezentacji: „Skuteczna edukacja włączająca” (Effective Inclusive Education) z Norwegii.

Projekt Organizacja Wsparcia (country visit reports) dostarcza więcej przykładów takich zmian w szkołach.

5.2. Jak dzielić się zadaniami kierowniczymi?

Podnoszenie osiągnięć angażuje wszystkich zainteresowanych w czynności kierownicze. Zarządzanie włączające jest procesem demokratycznym, który umożliwia zainteresowanym ich wkład w poprawienie wyników wszystkich uczniów. Dzielenie się zadaniami kierowniczymi oraz podejmowanie dodatkowej odpowiedzialności zapewnia rozwój przywództwa szkoły dla przyszłości.



Badania wskazują…

Reformy odgórne mają długą historię niepowodzenia (Hargreaves and Ainscow, 2015).

Zarządzanie nie jest „własnością jednostek, ale jest nieodłączne" w strategiach, działaniach, decyzjach i praktykach w całym kontekście szkoły (Óskarsdóttir, 2017, s. 23–24).

Badania nad podnoszeniem osiągnięć szkolnych podkreślają pozytywny związek pomiędzy zwiększoną dystrybucją ról i zadań kierowniczych a lepszymi wynikami uczniów i zmianami w szkole (Day et al., 2009; Harris, 2009).

Więcej: strony 37–43 Przeglądu literatury RA (literature review).

5.2.1. Zbuduj sieć współpracowników

Poniższy przykład z Włoch pokazuje jak społeczność ucząca się dzieliła się przywództwem, co okazało się korzystne dla pracowników i uczniów:



Przeniesienie się do „spłaszczonej" struktury zarządzania w ITA Sereni

ITA Sereni jest dużą i złożoną organizacją. W trakcie projektu, dyrektor zrewidował podejście szkoły do zarządzania, które wcześniej miało strukturę piramidy. Rewizja ta była okazją dla dyrektora do zbudowania bardziej płaskiej struktury, poprzez rozwinięcie sieci współpracowników, którzy mogą służyć wsparciem i dzielić się codziennymi zadaniami, np. prowadzeniem grupy roboczej nadzorującej włączanie uczniów z niepełnosprawnością. W tym przypadku, grupa doświadczonych nauczycieli wzięła odpowiedzialność za zorganizowanie pracy nauczycieli wspierających (w tym kierowanie asystentami

wspierającymi nauczanie), planowanie rozkładu lekcji, wzajemne nauczanie, uczenie zorientowane na pracę dla uczniów ze SPE, oraz wsparcie dla sportu i rekreacji.

Zdając sobie sprawę ze złożoności pracy bardziej ukierunkowanej na włączanie, zarządzający szkołą sugerują, że poświęcanie dużej uwagi relacjom jest przydatne. Zauważają, że współdzielone zarządzanie wzmacnia motywację i tworzy atmosferę pozytywnej wzajemnej zależności, w kontekście, który przyjmuje demokrację za wartość i za metodę.

Więcej w prezentacji „Zarządzanie w ITA Sereni" (Leadership by ITA Sereni).

5.2.2. Zaangażuj szerszą społeczność szkolną

Wyniki projektu Podnoszenie Osiągnięć potwierdzają korzyści takiego podejścia do zmian, w którym zarządzający szkołami rozwijają strategie właściwe w ich lokalnej sytuacji. Przekazywanie zasobów i władzy oraz rozwijanie poczucia wspólnej odpowiedzialności poprzez angażowanie nauczycieli, uczniów i rodziców wydaje się mieć pozytywny wpływ na szerszą społeczność szkolną. Oczywiste było to na poniższym przykładzie szkockiej społeczności uczącej się:



Możliwości zaangażowania w przywództwo członków społeczności szkolnej

W SU w Calderglen, zarządzanie definiuje się jako „sztukę przekonywania ludzi do pracy we wspólnym celu" (Goleman, 1996, s. 149). Ustalonym celem jest postrzeganie praktyki przez soczewki włączania – aby zwiększyć realizację i osiągnięcia wszystkich uczniów. Dyrektorzy, kadra, uczniowie i rodzice są traktowani zarówno jak osoby uczące się i jak liderzy.

W obrębie SU, 39% nauczycieli zaoferowano możliwość podjęcia odpowiedzialności w skali całej szkoły, np. za czytanie i pisanie lub budowanie nastawienia na rozwój. Dodatkowo, 58% personelu angażuje się w zadania kierownicze, a 42% w współpracę z partnerami edukacyjnymi poza szkołą. W miarę rozwoju nowych umiejętności, dodatkowa odpowiedzialność zaowocowała zwiększonym zaufaniem i wiarą w swoje możliwości. Zaangażowanie zarządzających nauczycieli w te inicjatywy zwiększyło także ich wpływ na resztę personelu.

Zarządzający szkołą zdawali sobie sprawę, że o ile wsparcie zapewniono nowo wykwalifikowanym nauczycielom, nie ma programu dla nowych nauczycieli w szkole. Bardzo chętnie zatem przekazywali kluczowe informacje o stosowanych w szkole podejściach włączających i o nacisku na zwiększanie osiągnięć wszystkich uczniów. Program mentorski dla wszystkich nowych nauczycieli prowadzony przez doświadczonych pracowników, zapewnił dalsze możliwości w rozwijaniu przywództwa – wartości i podejścia promowane w szkole mogły być dyskutowane i mogły wpływać na codzienną praktykę.

Co ważne, uczniom także zapewnia się możliwości podejmownaia roli liderów. W programie „Rozwijanie młodych kadr” (Developing the Young Workforce)”, uczniowie biorą udział w warsztatach przedsiębiorczości i biznesu. Są odpowiedzialni za kontakty z partnerami, organizację i reklamowanie spotkań etc.



Więcej w filmie „Rozwijanie młodych kadr” (Developing the Young Workforce).

Mała grupa uczniów była także odpowiedzialna za utworzenie grupy absolwentówszkoły. Komunikują się oni z dawnymi uczniami poprzez media społecznościowe oraz organizują spotkania z obecnymi uczniami, aby doradzać w sprawach możliwościwyboru po skończeniu szkoły, w zakresie zawodów, świata pracy etc.



Więcej w filmie „Absolwenci” (Alumni).

Na koniec, rodzice także wzięli udział w przeprowadzeniu szkolenia dla personelu szkoły oraz przekazywaniu informacji zwrotnych o różnych aspektach pracy szkoły.

Podsumowanie zarządzania w Calderglen w prezentacji o strategiach zarządzania (presentation on leadership strategies) z międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć.



5.2.3. Zarządzaj własnym rozwojem

Bycie odpowiedzialnym za powodzenie pracy całej placówki jest związane z ogromną odpowiedzialnością i obciążeniami psychicznymi łączonymi z oczekiwaniami stawianymi przez podmioty procesu edukacji. Bardzo ważne jest wsparcie dyrektorów i uzmysłowienie im możliwości, z jakich powinni korzystać przeciwdziałając wypaleniu sił oraz dbaniu o własne kompetencje aby być dobrze przygotowanym liderem.

Dobry zarządzający powinien dbać o kilka ważnych elementów. Które zaprezentowano w przykładzie poniżej.



Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym:

1. Rozwój samoświadomości w roli lidera - świadomie podejmuje liderską rolę opierając się na swoim potencjale i adekwatnym obrazie swoich mocnych stron i ograniczeń.

a) świadomość roli liderskiej i siebie w tej roli.

b) korzystanie z informacji zwrotnej.

2. Gotowość do uczenia się i rozwoju - rozwija się w sposób konsekwentny i skuteczny – oparty na świadomości własnych potrzeb rozwojowych.
3. Planowanie własnego rozwoju - planuje swój rozwój i uznaje planowanie rozwoju za ważny element pełnienia roli przywódcy edukacyjnego. Określa swoje cele rozwojowe w odniesieniu do wizji rozwoju szkoły.
4. Korzystanie ze wsparcia innych w rozwoju - współpracuje z innymi na rzecz własnego rozwoju.
5. Poszerzanie perspektywy - jest świadomy swojej roli w kontekście współczesnych wyzwań w zarządzaniu szkołą (w szczególności warunków funkcjonowania szkoły, ciągłego charakteru zmian; tworzenia społeczeństwa wiedzy; globalizacji).
6. Motywacja wewnętrzna i energia - pracuje i rozwija się korzystając ze swojej energii i motywacji wewnętrznej.

a) automotywacja.

b) równowaga praca - życie osobiste.

c) radzenie sobie ze stresem - podejmuje skuteczne wysiłki poznawcze, emocjonalne, behawioralne – dla zredukowania odczucia stresu i odzyskania kontroli nad własnym życiem.

7. Refleksyjność - dokonuje nieustannej analizy i refleksji wszystkich tematów, zadań i case'ów podczas trwania „kursu/studiów".

Więcej przykładów związanych z organizacją przywództwa w edukacji znajduje się na stronie projektu „Przywództwo edukacyjne"

6. Koncentruj się na tym co ważne

Podnoszenie osiągnięć wymaga monitorowania i przemyśleń, aby zapewnić właściwe skupienie się na zidentyfikowanych priorytetach SU. Dyrektorzy powinni współpracować z wszystkimi zainteresowanymi, żeby zbudować wspólną wizję i misję, która dostarcza wiedzy do planowania rozwoju szkoły i czyni przejrzystymi zadnaia, z realizacji których szkoła może być rozliczana.

Wszyscy członkowie społeczności szkolnej powinni współpracować, aby skonstruować przejrzysty plan zawierający:

- zmiany, które chcieliby wprowadzić;
- czynności do podjęcia;
- sposoby monitorowania i „mierzenia" tych zmian.

Plan powinien też zawierać decyzje o sposobie, w jaki szkoła może:

- wykorzystać dane dla podnoszenia osiągnięć;
- monitorować udział (szczególnie uczniów „zagrożonych" niewystarczającymi osiągnięciami);
- dokonywać oceny polityki i praktyki.

6.1. Jak używać danych dla podnoszenia osiągnięć?

Szkoły mogą dobrze wykorzystać dane w różnych celach, na przykład do:

- śledzenia postępów i osiągnięć ucznia oraz możliwości dalszej promocji w całym programie nauczania;
- ocenianiu skuteczności podejść do uczenia się i nauczania;
- zadbania o to, żeby organizacja szkoły (dobór uczniów do klas, alokacja kadry i środków, możliwości uczestnictwa w szerszych działaniach) wspierała WSZYSTKICH uczniów.

Jednak o ile dane są ważnym narzędziem, najlepszą praktyką sterują ludzie!

Jak wspomniano w Sekcji 2 (Section 2), dyrektorzy i nauczyciele powinni stosować przejrzyste praktyki oceniania i informowania o ocenie, aby poprawić uczenie się i korzystnie wpłynąć na doskonalenie ogólnoszkolne, z naciskiem na zapewnianie równości szans.

6.1.1. Monitoruj postęp w sposób ciągły

Monitorowanie postępu uczniów jest zadaniem dla całej kadry, z kluczową rolą osób zarządzających średniego poziomu, np. kierowników zespołów przedmiotowych. Poniższy przykład szkockiej SU pokazuje jak szkoła śledzi dokonania uczniów w sposób ciągły i identyfikuje potencjalne problemy jak tylko się pojawiają:



Używanie danych do zwiększenia możliwości programu nauczania w Calderglen

W szkole średniej w Calderglen, kierownicy zespołów przedmiotowych śledzą roczne doświadczenia i rezultaty w różnych obszarach realizacji programów nauczania (np. czytanie i pisanie, liczenie), aby mieć pewność, że uczniowie otrzymają promocję z trzeciej do czwartej klasy. Po analizie danych na temat wyników uczniów i opinii nauczycieli, dopasowują oni środki wsparcia w taki sposób, żeby wszyscy uczniowie spełnili warunki promocji, a kursy przedmiotowe zapewniały progres i spójność.

Cała kadra monitoruje informacje dotyczące uczniów przygotowujących się do egzaminów państwowych oraz ustala cele w każdej dziedzinie przedmiotowej. Nauczyciele dokonują oceny postępów każdego ucznia, identyfikują problemy i interweniują możliwie najszybciej, zapewniając potrzebne wsparcie.

W czasie trwania projektu PO, dane na temat zdawalności egzaminów państwowych wykazały, że wielu uczniów nie osiągało dobrych wyników w naukach ścisłych. Dyrektor przedyskutował te wyniki z nauczycielami z zespołu nauk ścisłych, uważającymi, że obecny sylabus nie miał elementów praktycznych, które bardziej angażowałyby niektórych uczniów. To doprowadziło do wdrożenia nowego programu z zakresu nauk ścisłych, skoncentrowanego na umiejętnościach laboratoryjnych. W ten sposób zaoferowano bardziej praktyczne podejście, ale wciąż zapewniające uczniom możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności z zakresu nauk ścisłych oraz osiągania poztywnych rezultatów egzaminów państwowych.



Więcej w filmie „Umiejętności laboratoryjne” (‘Lab skills’ video) i prezentacji o nauce laboratoryjnej (presentation on Laboratory Science).

Podobnie, przykład z UK (Anglia) pokazuje jak śledzenie danych w szkole średniej w Londynie pomogło zidentyfikować i przeciwdziałać problemom uczniów:

Monitorowanie danych w Szkole Hampstead w Londynie (UK)

Hampstead jest szkołą średnią w północnym Londynie, która rozpoczęła pracę z programem Osiągnięć dla Wszystkich, aby lepiej dotrzeć do 20% uczniów z najniższymi osiągnięciami. Podejście szkoły charakteryzowało się skupieniem uwagi na monitorowaniu postępów oraz zapewnieniu, że osiągnięcia uczniów, ich zachowanie i frekwencja są dla szkoły priorytetem. Śledzenie postępów w całej szkole stało się bardziej rygorystyczne oraz skoncentrowane na tym, żeby interwencje skupione były na właściwych uczniach. Wielu uczniów zidentyfikowano jako często nieobecnych lub zbyt często spóźniających się, a niektórych jako zagrożonych.

Szkoła założyła Klub Wcześnie Wstających – śniadaniowy klub adresowany dla maksymalnie 25 uczniów z grupy docelowej. Klub otwarty jest przed szkołą i pracujew nim wysoko wykwalifikowany asystent nauczania oraz inny członek personelu. Klub zapewnia dotarcie uczniów na czas do szkoły i ich gotowość do nauki. Jedna uczennica, która musiała opuszczać codziennie dom przed 7.00, żeby odbyć długą podróż do szkoły autobusem, każdego ranka czekała przed zamkniętą bramą szkoły. Mówi, że klub dał jej „bezpieczną przystań" i odegrał główną rolę w poprawie jej wyników.

6.1.2. Używaj zewnętrznych punktów odniesienia

Analiza porównawcza wyników innych szkół może być również pomocna, ale ważne jest tu stawianie pytań i uczenie się z doświadczeń innych w atmosferze współpracy, a nie współzawodnictwa. W UK (Szkocja), wprowadzono państwowe narzędzie porównawcze (Insight) w celu wspierania polityki redukcji różnic w wynikach. Więcej informacji znajduje się w prezentacji szkoły w Calderglen (plenary presentation from Calderglen) zaprezentowanej podczas międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć. Zewnętrzne punkty odniesienia (np. praca z innymi szkołami, uniwersytetami, wkład doradców) także pomagają w podnoszeniu świadomości dodatkowych uwarunkowań i we wspieraniu przekształceń.

Takie podejście oparte na współpracy zastosowano w UK (Irlandia Płn.):

Monitorowanie danych w Zachodnim Belfaście, UK (Irlandia Północna)

W SU Zachodniego Belfastu, wszystkie szkoły mają trzyletni strategiczny plan rozwoju oraz roczne plany operacyjne, zawierające cele na poszczególne lata. Szkoły skutecznie wykorzystują internetowe systemy monitorowania danych, które ukazują wyniki kształcenia i dostarczają informacji służącej podnoszeniu zidentyfikowanych wyników. Dane na temat wyników kształcenia są zestawiane z informacjami pozyskanymi z innych szkół. To umożliwiło szkołom poczuć dumę z wyników pracy szkół dziających w całej społeczności, zamiast tylko koncentrować się na własnych danych.

6.2. Jak monitorować udział i zaangażowanie ucznia w proces uczenia się?

6.2.1. Zidentyfikuj przeszkody pełnego udziału i zaangażowania

Pierwszym krokiem do podnoszenia osiągnięć ucznia jest zidentyfikowanie wszelkich barier udziału i zaangażowania w uczenie się oraz uporanie się z nimi możliwie najszybciej, jak to możliwe. IC Rosmini uważa również, że uczący się mogą stać się agentami zmiany ukierunkowanej na realizację włączania, a uczestnictwo to prowadzi do ich upodmiotowienia oraz zwiększonego zaangażowania.

„Uczniom należy pomóc odkryć, że mogą być sprawcami zmiany i stawać się bardziej jej podmiotami niż przedmiotami:

Raczej aktywni niż bierni;

Zaangażowani aniżeli wyobcowani;

Wnoszący wkład, niż go biernie przyjmujący”.

(IC Rosmini, prezentacja z międzynarodowej konferencji na temat Zwiększania Osiągnięć, kwiecień 2017)

Wymagającym zadaniem może być usunięcie barier udziału dla uczących się podatnych na ryzyko obniżonych osiągnięć, a szczególnie dla tych z niepełnosprawnościami.

Jako, że uczestnictwo uczących się może obejmować wiele rzeczy, ważne jest, aby przed zaplanowaniem czynności monitorowania ustalić, na czym należy się koncentrować.

Działania mające na celu poprawę sytuacji uczniów zagrożonych słabszymi osiągnięciami edukacyjnymi

W celu pomocy szkołom w wyrównywaniu szans edukacyjnych, w Szkocji powołano Fundusz Równości Szans Uczniów.
W odpowiedzi na tę inicjatywę, SU Calderglen ściśle współpracowała z lokalnymi szkołami podstawowymi, aby zidentyfikować uczniów uważanych za „zagrożonych" słabszymi osiągnięciami lub wykazujących niski poziom zainteresowania kontynuowaniem nauki w szkołach średnich.

Monitoring obejmuje analizę frekwencji, zachowania oraz osiągnięć uczniów na podstawie opracowanych kryteriów. Zaangażowanie uczniów w zajęcia badane jest z wykorzystaniem „Skali dobrostanu i zaangażowania" Leuvena. W celu zwiększenia uczestnictwa oraz zaangażowania uczniów w naukę szczególny nacisk kładzie się na uczenie się w domu, opiekę i wsparcie emocjonalne oraz rozwijanie umiejętności czytania i pisania. W ramach działań wdrożono także program „Rozwój Zawodowy Młodych Pracowników". Szkockie podejście ma charakter długofalowych działań, a nie krótkoterminowych rozwiązań.

Poniższy przykład prezentuje model wykorzystywany w Szwecji

Zwiększanie udziału uczniów z niepełnosprawnościami

W Szwecji, Państwowa Agencja ds. Edukacji i Szkół dla Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami stworzyła model rozumienia warunków wstępnych dla uczestnictwa, w szczególności dla niepełnosprawnych uczniów. Podnosi to świadomość nauczycieli oraz sprawia, że idea uczestnictwa jest bardziej widoczna podczas zajęć szkolnych.

Ten model teoretyczny oparty jest na pracy Jansona (2004; 2005). Określa on sześć aspektów uczestnictwa. Trzy z nich mogą zostać zaobserwowane, trzy inne wymagają poznania poglądów uczniów:

Aspekty obiektywne (obserwowalne):

1. Przynależność (formalna przynależność/zaangażowanie w klasę/grupę)

2. Dostępność:

- fizyczna (dostosowane materiały, technologia, przystępne środowisko).
- komunikacyjna (dostęp do komunikacji/języka, wspomagający /otwarty klimat).

3. Współdziałanie (udział ucznia w tych samych czynnościach co rówieśnicy).

Aspekty subiektywne (poglądy uczniów).

4. Uznanie – poczucie akceptacji przez innych.
5. Zaangażowanie – poczucie przynależności/zaangażowanie emocjonalne.
6. Autonomia (wpływ na własną sytuację).

Aspekty te ulegają zmianie w ciągu dnia, w zależności od interakcji ucznia (np. z rówieśnikami, nauczycielami itp.). W związku z tym, model ten obejmuje trzy różne kultury: kulturę nauczania, kulturę rówieśniczą i kulturę opiekuńczą (rodzic-dziecko). Uczniowie poruszają się pomiędzy tymi trzema kulturami w kontekście szkolnym kilkanaście razy w ciągu dnia nauki (Söderqvist Dunkers i Winberg, 2015).

Powyższy model może służyć edukatorom jako praktyczna „check-lista" podczas planowania zwiększenia uczestnictwa uczniów. Więcej w artykule „Model uczestnictwa" (‘Participation Model’ paper).

Ze względu na wielowymiarowość zaangażowania, możemy podzielić je na behawioralne, emocjonalne oraz poznawcze.



„Zaangażowanie" odnosi się do:

„…stopnia, w jakim uczniowie identyfikują się z procesem uczenia się i cenią rezultaty edukacji szkolnej oraz uczestniczą w szkolnych i pozaszkolnych aktywnościach".

(OECD, 2003, s. 8)

6.2.2. Rozważ przyczyny braku zaangażowania

Uczniowie, którzy nie poświęcają się uczeniu, określani są jako zniechęceni lub niezaangażowani. Powody braku zaangażowania mogą być różne, a niektóre z nich nie są zależne od szkoły. Jednak nauczyciele i dyrektorzy szkół powinni zwracać uwagę na uczniów „zagrożonych" brakiem zaangażowania.



Badania wskazują…

Następujące wskaźniki, obejmujące sześć obszarów, które mogą posłużyć do identyfikacji braku zaangażowania:

Obszar 1: Czynniki związane ze strukturą/środowiskiem (uczniowie reprezentujący mniejszości etniczne, starający się o azyl lub status uchodźcy, żyjący w ubóstwie etc.).

Obszar 2: Czynniki związane z poziomem osiągnięć /potrzebami edukacyjnymi (niski poziom osiągnięć, słaba frekwencja i/lub wykluczenie, uczniowie, którzy nie są rodzimymi użytkownikami języka, uczniowie z SPE /niepełnosprawnością etc.).

Obszar 3: Czynniki związane z lokalnymi usługami edukacyjnymi (słaby dostęp do komunikacji, brak odpowiednich kursów, informacji na temat kariery zawodowej, doradztwa i wskazówek).

Obszar 4: Czynniki związane z sytuacją osobistą/rodzinną (osoby uczące się, które są pod opieką; młodzi opiekunowie; uczniowie, którzy doświadczyli trudnych sytuacji – takich jak rozpad rodziny, rodzice przebywający w więzieniu, żałoba, częste zmiany szkoły, ciąża lub zostanie rodzicem w młodym wieku; uczniowie popełniający wykroczenia lub będący w trudnych relacjach społecznych – np. kultura gangów lub presja rówieśnicza).

Obszar 5: Czynniki związane z nastawieniem/aspiracjami (uczniowie nieuczestniczący w lekcjach/innych zajęciach szkolnych; mający niską samoocenę i poczucie własnej wartości; są nieszczęśliwi w szkole; nieodporni psychicznie; z niskimi, nierealistycznymi aspiracjami lub brakiem aspiracji i perspektyw).

Obszar 6: Czynniki związane ze ścieżkami rozwoju (uczniowie, którzy nie są świadomi swoich mocnych i słabych stron; nie rozumieją ścieżek rozwoju; nie są zadowoleni z dostępnych możliwości).

(Southcott et al., 2013)

Szczególnie uczniowie, którzy doświadczyli trudnych przeżyć w dzieciństwie, potrzebują silnych, opiekuńczych relacji, jasno sprecyzowanych oczekiwań, właściwego wsparcia i elastyczności w obrębie SU, aby zapewnić dla nich właściwe działania.

Przez cały czas trwania projektu, SU dostarczały przykładów uczniów, którzy z rożnych powodów zniechęcali się do uczenia. Poprzez spersonalizowane podejścia i silne relacje, zapobiegano brakowi zaangażowania tych uczniów w oferowane możliwości edukacyjne, a nawet zapobiegano przerwaniu przez nich nauki.

Oto jeden przykład z IC Rosmini:

Budowanie zaufania i udziału w IC Rosmini, Włochy

Personel IC Rosmini używa określenia „specjlane” w odniesieniu do umiejętności, a nie potrzeb uczniów. Jeden z uczniów, zmagający się z trudnościami emocjonalnymi, nie chciał uczestniczyć w zajęciach szkolnych, natomiast rozpoznano u niego zainteresowanie sztuką oraz powierzono mu zadanie namalowania muralu w budynku szkoły. Z czasem, w miarę jak rosła jego wiara w siebie, nauczyciele byli w stanie angażować go w szerszy zakres aktywności oraz inne dziedziny przedmiotowe.



Rysunek 5. Uczeń pracujący nad muralem



Rysunek 6. Ukończony mural

6.3. Jak przeprowadzić proces ewaluacji zasad i praktyki szkolnej?

Samoocena szkoły wspiera społeczność szkolną w dostrzeżeniu tego, co w praktyce szkolnej działa dobrze oraz tych obszarów pracy, które wymagają poprawy. Samoocena szkoły polega głównie na podejmowaniu przez szkołę odpowiedzialności za jej własny rozwój. Ogólnie ujmując, dyrektorzy powinni bardziej pracować w kierunku „wspólnej odpowiedzialności" niż być oceniani tylko za to, co jest najłatwiej zmierzyć. Dyrektorzy wraz z kluczowymi współpracownikami powinni dokumentować swoje priorytety, jasno uzasadniając decyzje podjęte z uwzględnieniem kontekstu społeczności lokalnej. Powinni z zadowoleniem przyjąć swoją odpowiedzialność za te obszary, które ceni cała społeczność szkolna.

6.3.1. Skoncentruj się na sprawiedliwym dostępie

Wszystkie zainteresowane strony powinny skupić uwagę na równości szans i zastanowić się, czy każdy uczeń ma równy dostęp do wszystkich struktur i procesów w obrębie społeczności uczącej się. Udzielenie odpowiedzi na następujące pytania może okazać się pomocne. Do wykonania tego zadania, przydatne mogą być następujące pytania:

- Czy każdy uczeń ma dostęp do wszystkich obszarów programu nauczania oraz ma wybór umożliwiający realizowanie swoich zainteresowań?
- Czy wszyscy uczniowie posiadają odpowiednie narzędzia informacyjno-komunikacyjne (TIK) lub inny sprzęt, który może im pomóc?
- Czy uczniowie są rozmieszczeni w grupach zgodnie z ich „możliwościami"? Czy mają szanse komunikować się z innymi uczniami w grupach rówieśniczych z możliwością wspierania innych i uzyskania wsparcia?
- Czy uczniowie mają szanse używać najnowszych zasobów i cieszyć się wygodnymi, dobrze wyposażonymi przestrzeniami do uczenia się?
- Czy każdy ma możliwość uczestniczenia w zajęciach pozaszkolnych i ponadprogramowych – z dodatkowym wsparciem, jeśli jest potrzebne?

Jeśli te kwestie zostaną rozwiązane dla wszystkich uczniów, każdy z nich będzie miał szansę na osiągnięcie sukcesu. W ten sposób, wysiłki na rzecz doskonalenia szkoły nie pogłębią różnic w osiągnięciach.

6.3.2. Używaj wielu materiałów do samooceny

Aby zebrać dane potrzebne do oceny sytuacji w trakcie procesu samooceny szkoły, można zastosować zbiór bardziej specjalistycznych podejść i metod, w tym materiałów zebranych od różnych zainteresowanych podmiotów (nauczyciele, uczniowie i opiekunowie).



Kwestionariusz samooceny w projekcie PO

W projekcie PO, samoocena społeczności uczącej się była postrzegana jako dynamiczny proces, wspomagający ciągły rozwój ukierunkowany na podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów. Materiały do samooceny zostały zaprojektowanie w celu mierzenia trudniejszych obszarów, zidentyfikowanych w ostatnich badaniach jako ważne dla praktyki włączania i zwiększania osiągnięć. Kwestionariusz samooceny szkoły obejmuje dwa kluczowe obszary zdefiniowane dla projektu: pedagogiki i stylów zarządzania oraz nadrzędnego, jakim są praktyki tworzenia sieci współpracy.

Zawiera on następujące wymiary:

1. Edukacja dla wszystkich.
2. Wsparcie uczenia się.
3. Rola liderów i ich podejście.
4. Dobro ucznia i jego uczestnictwo.
5. Opracowanie programu nauczania.
6. Partnerstwo i współpraca.
7. Systemy wsparcia dla personelu I kierownictwa szkoły.

Kwestionariusz samooceny szkoły jest otwartym zasobem edukacyjnym – *Podnoszenie Osiągnięć Wszystkich Uczniów: Zasób Wspomagający Samoocenę (Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*). Może być stosowany w jego obecnej formie lub jako podstawa do stworzenia podobnego kwestionariusza, odpowiedniego w kontekście lokalnym. Wymiary i stwierdzenia oraz skala ocen mogą zostać zmienione, mogą także zostać dodane pozycje uwzględniające priorytety lokalne.

Polska wersja kwestionariusza samooceny dostosowana do kontekstu polskiego (Kwestionariusz samooceny szkoły).

Jak już wspomniano, narzędzia do samooceny mogą zawierać oceny ogólnoszkolnej jakości nauczania i uczenia się. Mogą także dotyczyć skuteczności poszczególnych programów i inicjatyw podejmowanych w szkole, co prezentuje przykład poniżej:



Program „edukacji łączonej" w Hiszpanii

San Pío X w Hiszpanii jest państwową szkołą dwujęzyczną (na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej) z czterema klasami edukacji specjalnej. Od 2004 roku, szkoła prowadzi program „edukacji łączonej" jako krok do zaangażowania wszystkich uczniów w naukę i promowania edukacji włączającej. Każdy uczeń z klasy edukacji specjalnej należy również do równoległej zwykłej klasy. Wraz z odpowiednimi specjalistami (logopedzi, terapeuci pedagogiczni, fizjoterapeuci), uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) uczęszczają na rozmaite zajęcia i biorą udział w różnych aktywnościach w szkole.

Sesje oceniania służą ewaluacji stopnia satysfakcji nauczycieli, którzy biorą udział w procesie uczenia się uczniów. Ankietę dla nauczyciela stosuje się, aby poznać opinie nauczycieli na temat jakości programu edukacji łączonej. Zebrane informacje są analizowane w celu dalszego doskonalenia programu.

Więcej informacji można znaleźć w prezentacji „Projekt Edukacji Włączającej" (Inclusive Education Project) ze szkoły San Pío X.

Konieczne jest również dopilnowanie, aby dane były zbierane z wielu rożnych źródeł. Równie istotne jest zawarcie opinii wszystkich zaangażowanych w społeczność szkolną. Poniższy przykład z projektu Podnoszenia osiągnięć ilustruje nieustanne zaangażowanie ośrodka ITA Sereni w proces samooceny.

Narzędzia monitorowania w ITA Sereni

Narzędzia monitorowania stosowane w instytucie ITA Sereni to ankiety, wywiady, grupy dyskusyjne, kwestionariusze dla uczących się i ich rodzin oraz nauczycieli. Wszystkie są analizowane przez szkolną komisję ewaluacyjną.

Szkoła używa narzędzia QUADIS (QUADIS instrument). Ten zestaw do obserwacji i samoanalizy pomaga szkołom ocenić poziom poczucia przynależności uczniów z niepełnosprawnością. Zestaw ten dostarcza wielu narzędzi jakościowych i ilościowych.

Trzy obszary ewaluowane w procesie samooceny:

- Nauczanie i sfera wychowania – jak szkoła rozwija potencjał wszystkich uczniów i monitoruje ich proces uczenia się?
- Sfera organizacyjna – jak szkoła została zorganizowana by kierować, zarządzać i wspierać proces integracji i włączania?
- Sfera kulturowa i zawodowa – w jaki sposób praktykuje integrację i włączanie zarówno wewnątrz (w szkole), jak i w społeczności?

Kryteria obejmują: skuteczność, trafność, wydajność, funkcjonalność, znaczenie i bezstronność. Kwestionariusze wypełniają dyrektorzy, nauczyciele (także wspierający), kadra administracyjna, inni pracownicy szkoły oraz uczniowie z niepełnosprawnością i ich rodzice.

Wyniki są informacją zwrotną dla szkoły i są wykorzystywane przy planie naprawczym.

Zastosowanie narzędzi QUADIS, wdrożenie nauki opartej na współdziałaniu wraz z innymi działaniami organizowanymi podczas trwania projektu, pomogły promować współpracę między nauczycielami przedmiotu i nauczycielami wspierającymi, ukazując ich potrzebę uczenia się przez całe życie.

Więcej w prezentacji o QUADIS (QUADIS presentation).

Niektóre obszary uznane za istotne dla członków SU mogą być trudne do zmierzenia. Może okazać się konieczne wypracowanie kreatywnych sposobów zdobywania danych – na przykład za pomocą metod jakościowych (np. kwestionariusze obserwacji). Jak już wspomniano, uważne zapoznanie się z opiniami i doświadczeniami uczniów oraz ich rodzin może ułatwić proces samooceny w szkołach. Jedną z kluczowych strategii gromadzenia informacji zwrotnych od uczniów jest wykorzystanie kwestionariuszy uczniowskich. Zasób Wspierający Samoocenę (*Resource to Support Self-Review*) zawiera kilka takich przykładów. Po zebraniu danych z różnych źródeł, szkoły powinny być w stanie zdecydować, co należy zrobić, aby osiągnąć poprawę w zakresie podniesienia jakości szkoły.



Badania wskazują…

Plan poprawy jakości szkoły powinien określać:

- Co wymaga usprawnienia?
- Jakich potencjalnych korzyści można się spodziewać?
- Jakie fakty przemawiają za wprowadzeniem tych rozwiązań?
- W jakim stopniu wpłynie to na obciążenie pracą nauczycieli?
- Jaki wpływ będzie to miało na edukację uczniów?
- Czy można przeprowadzić pilotaż zanim inicjatywa obejmie całą szkołę?
- Z kim należy się skonsultować, aby zapewnić pomyślne wdrożenie projektu?

(Hendrick i Macpherson, 2017)

Poniższy przykład z Portugalii informuje o planie udoskonalenia szkoły, który skupia się na poprawie doświadczeń uczenia się i wyników uczniów:



Zespół szkół w Ferreira de Castro, Portugalia

Zespół pięciu szkół, usytuowanych na przedmieściach Lizbony (Portugalia), znany jest z pracy nad integrowaniem wszystkich uczniów. W raportach ewaluacji zewnętrznej zauważono, że grupa szkolna jest prowadzona przez zespół kierowniczy o strategicznej wizji, który podejmuje skuteczne praktyki zarządzania. Szkoła rozwija wieloletni plan

poprawy pod tytułem „Interweniuj, żeby osiągać”, w którym ukazuje sposoby samoregulacji, budowania potencjału i rozwoju.

Plan zawiera następujące obszary:

- Doskonalenie uczenia się.
- Zapobieganie rezygnacji ze szkoły, absencji i niezdyscyplinowaniu.
- Partnerstwa: szkoła-rodzina-społeczność.

Plan przygotowywany jest z zaangażowaniem całej społeczności szkolnej. Ustala się następujące cele i zamierzenia:

- Cele ogólne – monitorowane dwa razy w roku, a oceniane raz w roku.
- Zbiór działań strategicznych z określonymi celami i kryteriami sukcesu - wszystkie kryteria sukcesu monitorowane są co sześć miesięcy, po czym w konsekwencji następują dostosowania interwencji.
- Systematyczne decyzje wewnętrzne podejmowane przez radę (składającą się z nauczycieli, techników, a w niektórych przypadkach także uczniów i opiekunów) w każdej szkole. Taka procedura gwarantuje wdrożenie strategii i dostosowań w celu poprawy jakości nauczania i uczenia się. Jest to często wzmacniane przez nauczycieli, którzy obserwują swoje koleżanki i kolegow z innych szkół, wymieniają się doświadczeniami i uczą we współpracy.

Więcej w prezentacji Ferreira de Castro (Ferreira de Castro presentation).

7. Razem osiągaj więcej

Współpracująca społeczność ucząca się jest kluczem do podnoszenia osiągnięć. Wyniki projektu PO sugerują, że doskonalenie szkoły powinno wynikać z zaangażowania całej społeczności szkolnej, w celu odnalezienia lepszych sposobów życia, pracy i nauki dla każdego. Potrzebne jest zbudowanie partnerstwa, współpraca i zaangażowanie we wspólne działania, aby doprowadzić do zrównoważonego rozwoju.

Podczas trwania projektu, liderzy społeczności uczących się angażowali się we wspólne działania dla zwiększenia możliwości uczenia się. Polegały one na rozwinięciu partnerstwa z:

- wieloma specjalistami oferującymi wsparcie dla uczniów i nauczycieli w szkole;
- rodzicami /opiekunami i rodzinami, wspierającymi proces uczenia poza szkołą;

- lokalnymi pracodawcami, organizatorami szkoleń oraz innymi szkołami, zapewniającymi fachową wiedzę i zasoby do doskonalenia programu nauczania;
- uniwersytetami, które wspierają wdrażanie nowych badań i wiedzy pedagogicznej;
- innymi szkołami / władzami lokalnymi / organizacjami woluntaryjnymi lub pozarządowymi, które dzielą się wiedzą i umiejętnościami poprzez rozwój zawodowy.

Poniżej znajdują się przykłady partnerstwa i współpracy w obrębie, pomiędzy i poza szkołami, które okazały się przydatne w dążeniu do zwiększania osiągnięć.

7.1. Jak możemy współpracować ze sobą w szkole?

7.1.1. Zacznij współpracę ze specjalistami

Wielu uczniów, szczególnie tych z ASN, może potrzebować wsparcia specjalistów w pokonywaniu barier w uczeniu się. Oprócz wspierania uczniów, profesjonaliści ci mogą ściśle współpracować z nauczycielami, aby poszerzyć ich zrozumienie i zdolność do pracy z różnymi uczniami.

Oto jak szkoła w Słowacji buduje silne partnerstwa w ramach kontekstu szkolnego:



Zespół wielospecjalistyczny w Słowacji

Szkoła usytuowana w Bratysławie (Słowacja) pracuje nad budowaniem rodziny włączającej. Głównym atutem szkoły jest jej zespół ekspertów do spraw włączenia. Specjaliści przyjmują konkretne role, ale także współpracują i dzielą się obowiązkami. Zespół ds. włączania składa się z wychowawców klas, specjalisty arteterapii, psychologa, nauczycieli edukacji specjalnej i asystentów nauczania.

Specjalistka arteterapii zajmuje się uczniami z traumą i problemami ze zdrowiem psychicznym, prowadząc terapię grupową i indywidualną. Prowadzi ona także artefiletikę (art philetic class), która jest programem prewencyjnym z elementami sztuki dla wszystkich uczniów w klasie. Specjalistka arteterapii ściśle współpracuje z wychowawcami klas oraz zapewnia szkolenia dla nauczycieli sztuki i pedagogów specjalnych.

Psycholog prowadzi programy prewencyjne w klasach, interweniuje w pracę uczniów i zajmuje się sprawami nękania. Nauczyciele edukacji specjalnej pomagają nauczycielom przedmiotu w czasie prowadzonych przez nich lekcji, wspierając wszystkich uczniów, nie tylko tych ze SPE. Psycholog szkolny, wraz z nauczycielem edukacji specjalnej i wychowawcą, organizują takie działania: szkolenia, tworzenie sieci międzypokoleniowych

(młodzi i starsi) oraz ponadprogramowe zajęcia na zewnątrz. Nauczyciele współpracują z mentorem, aby angażować uczniów w wiele różnych projektów twórczych.

7.1.2. Zaplanuj zmianę wspólnotowo

Promowanie współpracy motywuje wszystkie zainteresowane strony do pełnego angażowania się w życie szkoły. Podczas trwania projektu, personel ITA Sereni (włoska SU) zacieśnił współpracę w odpowiedzi na redukcję personelu pomocniczego.

Poniższy przykład wyjaśnia tę zmianę w praktyce szkoły:



Zaplanowanie zmiany w ITA Sereni

Na początku projektu PO, ITA Sereni (włoska SU) postawiła następujące ważne pytanie:

Jak możemy przezwyciężyć ciągłe napięcie, które codziennie odczuwamy między tym, co ważne dla przyszłości (szkoła „idealna"), a radzeniem sobie z presją teraźniejszości w złożonym kontekście (szkoła „realna")?

Kadra szkoły zdała sobie sprawę, że choć nie ma prostych rozwiązań, pewne odpowiedzi można uzyskać poprzez budowanie silnych relacji i zespołów współpracy. To zaowocowało zmianami w organizacji szkoły. Jak zauważył zespół:

Problemem zawsze był brak czasu na refleksję, zebranie się i zaplanowanie zmiany. Od zeszłego roku sytuacja jest gorsza, ale aktualnie jest pod kontrolą, ze względu na zwiększoną współpracę i poczucie odpowiedzialności. Szkoła rozwinęła trzyletni plan organizacji i zarządzania całą szkołą.

7.2. Jak możemy współpracować z innymi szkołami organizacjami wspierającymi?

7.2.1. Dziel się wspólnymi celami

Współpraca partnerska pomiędzy szkołami, które mają te same wspólne cele, stwarza potencjał podnoszenia możliwości i wsparcia oferowanego uczniom poprzez zwiększanie umiejętności, wiedzy i pewności siebie wśród nauczycieli.

Badania wskazują…

Zarządzający szkołami nie powinni zakładać, że można przenosić działania z jednej szkoły bezpośrednio na drugą. To, co sprawdza się w jednej szkole, może nie być skuteczne w innej. Jest bardziej prawdopodobne, że współpraca partnerska między szkołami będzie bardziej efektywna jeśli wspólnym celem będzie osiągnięcie najwyższej jakości kształcenia. Wszyscy praktycy muszą chcieć uczestniczyć i być przekonani do potrzeby zmiany przez działanie innowacyjne (Smith, 2016).

Wsparcie między szkołami wydaje się najbardziej efektywne kiedy uczestnicy doświadczają wzajemnie korzystnych relacji, które są „opratne na partnerskwie, pełne zaufania, otwarte i przejrzyste ” (Raport Estyn, 2015, s. 6).

We Włoszech, rejonowe centra wsparcia (CTSs) mają na celu dzielenie się najlepszymi praktykami w zakresie korzystania z Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych dla edukacji włączajacej. Opisuje to przykład poniżej:

Rejonowe centra wsparcia: sieć we Włoszech

ITA Sereni pracuje z CTS Leonori w rzymskim regionie Lazio. Sieć ta obejmuje 106 państwowych szkół ogólnodostępnych, w których uczą się osoby z niepełnosprawnościami. Celem jest wzmocnienie procesu włączenia poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii.

CTS-y zbierają i upowszechniają najlepsze praktyki.

Wypożyczają szkołom urządzenia elektroniczne (sprzęt i oprogramowanie) oraz wspomagające, np. drukarki Braille’a, dotykowe wzmacniacze obrazu, specjalistyczne klawiatury. Centra wspierają szkoły także w ich zakupie i efektywnym użytkowaniu. Podejmują również inicjatywy w celu promowania efektywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców i samych uczniów.

Nauczyciele pracujący w CTS-y stosują podejście partnerskie i wspierają swoich kolegów z innych szkół w radzeniu sobie z różnymi potrzebami uczniów w trakcie zajęć. Centra zapewniają również dostęp do kursów doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji specjalnej dla nauczycieli i dyrektorów szkół ogólnodostępnych. Szkolenia koncentrują się

na wczesnej identyfikacji ryzyka, strategiach nauczania ucznia i pracy z całą klasą, procedurach oceniania oraz formułowania wytycznych. W szkolenia mogą także angażować się uczelnie, instytuty badawcze, jednostki i towarzystwa naukowe oraz lokalne organy służby zdrowia.

7.2.2. Wykorzystaj zasoby szkół specjalnych

Wiele państw zmienia rolę szkół specjalnych tak, aby stanowiły wsparcie procesów włączania w szkołach ogólnodostępnych.

Rezultaty projektu PO wykazały także, że dobrze ukierunkowana współpraca między szkołami ogólnodostępnymi i specjalnymi może wspierać uczniów, szczególnie tych, którzy doświadczają trudności lub zmagają się z niepełnosprawnością.

Szkocka SU dostarcza przykłady działań kooperacyjnych między szkołą ogólnodostępną i specjalną, na czym szczególnie korzystają uczniowie z grupy ryzyka:



Ścisła współpraca z pobliską szkołą specjalną w Calderglen

W czasie trwania projektu PO, szkocka SU zintensyfikowała współpracę z pobliską szkołą specjalną. Chociaż inspekcja szkoły oceniła tę współpracę jako doskonałą, projekt PO postawił pytania o to, jak jeszcze można ją rozszerzyć. Oprócz uczniów szkoły specjalnej uczęszczających – a czasem też przenoszących się – do szkoły ogólnodostępnej, uczniowie z Calderglen są woluntariuszami w szkole specjalnej. Obie szkoły prowadzą wspólne szkolenia i aktywności dla uczniów. Szkoły również utworzyły wspólne rady uczniowsko-rodzicielskie.



Więcej w filmie o wolontariacie (video on volunteering) ze szkoły w Sanderson.

W poniżej prezentowanym przykładzie, szkoła specjalna funkcjonuje jako centrum zasobów i zapewnia wsparcie dla szkół ogólnodostępnych:



Centrum zasobów w Budapeszcie (Węgry) wspierające szkoły ogólnodostępne

Instytut Mozgásjavító zapewnia edukację dla około 200 uczniów z niepełnosprawnością ruchową, od przedszkola do szkoły średniej. Stanowi również centrum zasobów,

wspierające ponad 30 szkół ogólnodostępnych w ramach edukacji włączającej. Cel ten osiąga się poprzez:

- koordynację współpracy szkół w ramach SU;
- organizowanie spotkań, konferencji i wydarzeń, aby dzielić się najlepszymi praktykami;
- wspieranie rodzin uczniów z niepełnosprawnością poprzez różne programy (np. doradztwo, obozy letnie, prezentacje);
- zwiększanie udziału stron zainteresowanych w różnych obszarach (np. społecznym, medycznym, obywatelskim);
- współpracę z instytucjami szkolnictwa wyższego (głównie w sferze edukacji specjalnej).

Szkoły wypracowały zdolność wzmacniania swojego środowiska nauki poprzez współpracę, wspólne uczenie się i dzielenie najlepszymi praktykami. Współpraca ta jest także korzystna dla dyrektorów szkół, ponieważ wspiera elastyczny, innowacyjny i proaktywny sposób myślenia.



Raport z badań nad praktykami włączającymi ogólnodostępnych szkół podstawowych w Polsce wskazuje na kilka aspektów współpracy istotnych z punktu widzenia dyskutantów biorących udział projekcie.



Szkoły współpracujące ze sobą (Polska)

Współpraca może być realizowana poprzez:

- organizowanie wspólnych imprez z uczniami szkoły specjalnej (na terenie obu placówek i w przestrzeni publicznej),
- organizowanie spotkań, konsultacji metodycznych, porad, konferencji i innych wydarzeń, aby dzielić się najlepszymi praktykami,
- wzajemne korzystanie z infrastruktury (pracownie, sprzęt specjalistyczny, przestrzenie typu basen, siłownia, plac zabaw itp.),
- wymianę kadry ukierunkowaną na realizację konsultacji specjalistycznych (również w zakresie diagnozy) prowadzenie zajęć specjalistycznych przez nauczycieli szkoły specjalnej w szkole ogólnodostępnej,
- wymiana doświadczeń na poziomie dyrektorów – dzielenie się doświadczeniami związanymi z organizacją edukacji dzieci o zróżnicowanych potrzebach.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

7.3. Jak współpracować z lokalną społecznością?

7.3.1. Zaangażuj rodziny

Projekt PO ugruntował przekonanie, że wzmocnienie relacji z rodzinami i innymi członkami lokalnej społeczności jest kluczowe w staraniu się o lepsze osiągnięcia ucznia.



Badania wskazują…

Centrum SWIFT zauważa, że współpraca z rodzinami oparta na zaufaniu korzystnie wpływa na wyniki ucznia kiedy:

- *członkowie rodziny i personel szkoły posiadają relacje oparte na szacunku i wspólnej odpowiedzialności za proces nauczania, co przynosi obopólne korzyści; członkowie rodziny mają możliwość istotnego zaangażowania się w edukację ich dzieci i życie szkoły;*
- *szkoła odnosi się w adekwatny sposób do zainteresowań i zaangażowania rodziny pod względem kulturowym.*

(SWIFT, brak daty)

Współpracę z rodzinami opartą na zaufaniu, można osiągnąć poprzez utrzymywanie częstych kontaktów i angażowanie się w szczere dyskusje z rodzicami/opiekunami.

Przykład otwartego dialogu szkoły z rodzicami można znaleźć w pracy szkockiej SU:



Zaspakajanie potrzeb z perspektywy rodziców

Szkoła średnia Calderglen zorganizowała spotkanie, na którym cała kadra szkoły wysłuchała opinii rodziców odnośnie wsparcia ich dzieci. To pomogło nauczycielom zrozumieć trudności doświadczane przez uczniów.

Zobacz film "Zaspakajanie potrzeb z perspektywy rodzica" (Meeting Needs from a Parent's Perspective).

Film przedstawia matkę ucznia z ASN, omawiającą sposób, w jaki szkoła zaspokoiła potrzeby jej syna. Świadomość istnienia strategii wsparcia w szkole, pomogła mu skupić się na nauce. Pomoc, do której miał dostęp, umożliwiła mu rozwój niezależności i odporności, przygotowując go do życia w realnym świecie.

Praca nad nastawieniem na rozwój w Calderglen pomogła także zwiększyć zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci. Zespół matematyków opracował broszurę "Wskazówki dla opiekunów" (*Tips for Carers*), jako pomoc w wypracowaniu konsekwentnego podejścia do nauki pomiędzy domem a szkołą.

Szkoła również używa mediów społecznościowych do utrzymywania kontaktu z rodzicami i informowania o sukcesach ich dzieci.

Szkoły powinny zapewniać przejrzystość informacji dla wszystkich rodziców. W celu zbudowania relacji z rodzicami, z którymi może być bardziej utrudniony kontakt, szkoła musi zapewnić im elastyczne możliwości aktywnego zaangażowania się w proces edukacji ich dzieci.

Poniższe twierdzenie było głównym przesłaniem płynącym z dyskusji warsztatowych zorganizowanych w ramach międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć na Malcie:

„Szkoły powinny próbować znaleźć różne sposoby zwiększenia zaangażowania rodziców nie zawsze przecież obecnych w szkole i utrzymywania z nimi bliskiego kontaktu. Można to osiągnąć poprzez komunikację w mediach społecznościowych i przez zachęcanie ich do udziału w aktywnościach sportowych i organizację praktyk zawodowych".

(Międzynarodowa Konferencja nt. Zwiększania Osiągnięć, dyskusje warsztatowe)

(RA International Conference, workshop discussions).

Szkoła powinna angażować rodziców od początku pobytu ucznia w placówce, brać pod uwagę ich ogromną rolę już w samym procesie poznawania dziecka. To rodzice są pierwszym, a zarazem najcenniejszym źródeł informacji o uczniu.

„My organizujemy spotkania z rodzicami już w trakcie przygotowań na przykład IPET-u, żeby poznać rodzica. Oprócz oczekiwań i potrzeb dziecka również chcemy poznać potrzeby i oczekiwania rodziców, bo jeżeli chcemy z nimi współpracować w dalszej pracy z dzieckiem no to musimy znać ich potrzeby, wtedy jest zdecydowanie łatwiej…"

Wypowiedź rodzica z wywiadu fokusowego przeprowadzonego w ramach projektu Badania praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej w Polsce.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Kolejny przykład – z IC Rosmini pokazuje sukces szkoły w zaangażowaniu rodziców, zapewnieniu wzajemnego wsparcia oraz zwiększeniu świadomości bieżących problemów.

Angażowanie rodziców w IC Rosmini

Associazione Genitori Istituto Rosmini – AGIR (Stowarzyszenie Rodziców w IC Rosmini) ma na celu rozwijanie udziału i zaangażowania rodziców oraz wspiera szkołę w różnych aspektach życia szkolnego. Zbiera również fundusze na konkretne projekty i aktywności pozalekcyjne.

Działania obejmują spotkania z ekspertami, w celu przedyskutowania odpowiednich tematów (np. żywienie, nękanie, SPE i włączanie), wydarzenia muzyczne, targi książek i kursy dla rodziców i uczniów. Odnotowane korzyści obejmują doskonalenie umiejętności osobistych i innych, poszerzenie wiedzy i zrozumienia bieżących problemów szkoły, np. zrozumienia epilepsji.

Więcej informacji można znaleźć w prezentacji „Rola Rodziców" (Role of Parents) z IC Rosmini.

7.3.2. Zbuduj partnerstwo szkoła-społeczność



Badania wskazują…

Partnerzy ze społeczności, na przykład pracodawcy, mogą czerpać korzyści z relacji ze szkołami, rozwijając swoje własne kadry i wpływając na przyszłe pokolenie potencjalnych pracowników. Działania szkolno-społeczne mogą być również wyzwaniem dla postaw wobec edukacji włączającej i prowadzić do włączającego charakteru szkoły oraz praktyk mających wpływ na szerszą społeczność (Gross et al., 2015).

Współpraca ze społecznością może przyczynić się do pozytywnych wyników uczniów. Szkoła wspólnie z członkami społeczności, insytucjami, organizacjami, firmami i przemysłem pracuje na rzecz wspólnego celu: promocji dobrostanu i osiągnięć ucznia.

Przeprowadzenie takiej zmiany w społeczności wymaga oddania, wiedzy i skutecznego zarządzania. Na początku projektu PO, wszystkie trzy społeczności uczące się wyrażały silną chęć zaangażowania się w działania i sprawy lokalnej społeczności. Miały już swoich własnych partnerów, od lokalnych firm po uniwersytety. Podczas trwania projektu, dalej wzmacniały swoje sieci współpracy i aktywnie angażowały się w swoje społeczności lokalne.

Poniżej przedstawiono konkretne przykłady współpracy grup uczących się z podmiotami zewnętrznymi.



Partnerstwa polskiej SU

Udział w projekcie PO pozwolił polskiej SU uczyć się bezpośrednio od tych, którzy promują praktyki włączające w kraju i w całej Europie. Dzięki działaniom w sieciach projektu PO, szkoła zainicjowała ściślejszą współpracę z lokalnym uniwersytetem. Wynikiem tego było zorganizowanie praktyk w szkole. Zastępca dyrektora szkoły wyjaśnił, że idea powstała w rozmowach z zewnętrznymi ekspertami projektu PO: „Zdaliśmy sobie sprawę, że potrzebujemy naukowców, żeby sprowadzić wiedzę do naszej szkoły”.

Szkoła zorganizowała wizyty profesorów uniwersyteckich z zagranicy i współpracuje z Międzynarodową Helsińską Federacją na rzecz Praw Człowieka oraz polskim Ministerstwem Spraw Zagranicznych. Współpracuje również z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Ich wspólne działania obejmują:

- tworzenie projektów i nowych programów nauczania dla uczniów, uwzględniając wymagania rynku pracy,
- wdrażanie ustaleń badań naukowych i projektów, także tych współfinansowanych przez EU,
- tworzenie wspólnych zespołów badawczych,
- korzystanie z kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć praktycznych i teoretycznych,
- dokonywanie rewizji programu nauczania i planów studiów,
- organizowanie warsztatów w szkole i mentoring praktykantów.

Więcej informacji można znaleźć w prezentacji „Rozwijanie partnerstwa z uniwersytetami" (Developing Partnership with Universities).

Więzy społecznościowe w Calderglen

Uczniom z Calderglen oferuje się kursy z dziennikarstwa sportowego, zdrowia i dobrostanu, zdolności przywódczych w gminnych klubach sportowych oraz mistrzowskie kursy piłkarskie z lokalnym klubem piłkarskim. Kursy takie wzmacniają partnerstwo szkoła-społeczność oraz poprzez silny system motywacyjny umożliwiają rozwijanie odpowiednich umiejętności i wiedzy. Wpływa to korzystnie na obecność w szkole i na pracę w innych obszarach programu nauczania, prowadząc do udoskonalenia umiejętności czytania i pisania, umiejętności komunikacji oraz do lepszego zdrowia i dobrego samopoczucia.

Więcej w filmie „Dziennikarstwo sportowe i nauka piłki nożnej" (Sports Journalism and Football Studies).

Inne więzy społecznościowe to praca z lokalną grupą ludzi z demencją, zorganizowana przez lokalne instytucje opieki zdrowotnej. Uczniowie pracują tu w parach z tymi dorosłymi, pomagając im udokumentować ich historię życia. Oprócz wzajemnej korzyści z cotygodniowych spotkań, uczniowie piszą tekst na komputerze, skanują fotografie i tworzą książkę, którą dorośli mogą używać w zwykłych rozmowach o swoim życiu.

Film „Obywatelstwo globalne" (Global Citizenship' video) dostarcza więcej informacji o powiązaniach szkoły z lokalną społecznością i pracą na poziomie międzynarodowym nad budowaniem poczucia globalnego obywatelstwa.

Działania związane ze współpracą z organami prowadzącymi szkoły zostały wyeksponowane również w badaniach dotyczących praktyk włączających w polskich ogólnodostępnych szkołach podstawowych.

Szkoły uznają istotną rolę samorządów w zakresie kształtowania polityki włączania wskazując na następujące działania:

- monitorowania i informowania o stanie realizacji zadań oświatowych,
- wspieranie tworzenia bezpiecznych i higienicznych warunków realizacji podstawy programowej dla wszystkich dzieci,
- umożliwiania zatrudniania specjalistów w szkole zgodnie z potrzebami uczniów,
- „otwartości" na zindywidualizowane formy kształcenia,
- dbania o prawidłowy przebieg rekrutacji uczniów, kierując się zasadą powszechnej dostępności, w tym dostępności do szkoły ogólnodostępnej dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z wolą rodziców,
- gwarantowania środków finansowych (np. na pomoce dydaktyczne, właściwe podręczniki i materiały edukacyjne) służących realizacji ramowych planów nauczania, w tym dla dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną,
- organizowania międzyszkolnej współpracy zespołów nauczycieli, m.in. zespół psychologów, pedagogów i innych specjalistów,
- inicjowania działań zmierzających do osiągania przez szkoły i placówki wysokich efektów kształcenia, szczególnie w pracy z uczniami objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną,
- animowania współpracy w środowisku lokalnym między szkołą a organizacjami pozarządowymi.

(*Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół…* 2020)

Przykłady budowania koalicji na rzecz edukacji włączającej zob. w materiałach do pobrania ORE

Dodatkowe zasoby

Zasoby społeczności uczących się

Praca nad nastawieniem na rozwój – Calderglen

Budowanie nastawienia na rozwój dla sukcesu Developing a growth mindset for success

Nakreśla główne idee w rozwijaniu nastawienia na rozwój (zespół wychowania fizycznego).

Nastawienie na rozwój: przenikanie naszego nauczania Growth mindset: permeating our teaching

Określa wyzwania związane ze zmianą nastawień uczniów w matematyce oraz omawia zaangażowanie rodziców (zespół matematyki).

Rozwijanie nastawień: rozwijanie społeczności - Wpływanie na nastawienia kadry, uczniów, rodziców i opiekunów Growing mindsets: growing a community – Affecting the mindsets of staff, pupils, parents and carers

Dostarcza informacji o szkoleniu kadr i rozwijaniu kultury szkoły.

Elastyczne użycie przestrzeni – IC Rosmini

Praktyka w IC Rosmini podkreśliła znaczenie przestrzeni i elastyczności oraz ich wpływu na uczenie się. Poniższy film odnosi się do tego aspektu.



IC Rosmini video

Od Dlaczego do Jak From the why to the how

IC Rosmini kładzie nacisk na priorytety projektu PO.

Wytyczne dla nauczycieli wspierających – ITA Sereni

Wytyczne opracowane przez ITA Sereni Guidelines developed by ITA Sereni

Wskazówki te (w języku włoskim) skupiają się na skutecznej praktyce współpracy w celu wsparcia uczniów z dodatkowymi potrzebami.

Materiały z międzynarodowej konferencji na temat Podnoszenia Osiągnięć na Malcie

Edukacja włączająca i podnoszenie osiągnięć: ramy koncepcyjne projektu Inclusive Education and Raising Achievement: the project conceptual framework

Prezentacja V. Donnelly, Agencja Europejska

Zarządzanie zmianą edukacyjną – budowanie społeczności uczących się Managing educational change – building learning communities

Prezentacja P. Skoglund, Konsultant Projektu

Edukacja dla wszystkich Education for All

Prezentacja D. Gauci, Ministerstwo Edukacji i Zatrudnienia, Malta

Patrząc w przyszłość: Implikacje dla polityki wyłaniające się z projektu Podnoszenie Osiągnięć Looking forward: Emerging policy implications from the Raising Achievement project

Prezentacja V. Donnelly, Agencja Europejska

Podnoszenie OSIĄGNIĘĆ WSZYSTKICH UCZNIów – kluczowe przekazy z konferencji Raising the Achievement of All Learners – Key Messages from the Conference

Prezentacja A. Morganti, Uniwersytet w Perugii, Włochy

Edukacja oparta na badaniach naukowych: Europejski Strategiczny Model Inkluzji Szkolnej Evidence-Based Education: European Strategic Model for School Inclusion (EBE-EUSMOSI)

Projekt (EBE-EUSMOSI project) stworzył narzędzie, skupione na dwóch wymiarach włączenia:

- Część A: „Organizacja włączająca (Inclusive Organization)" – samoocena dotycząca szkoły
- Część B: „Dydaktyka włączająca (Inclusive Didactics) – samoocena dotycząca klasy"

Także: „Obiektywne wskaźniki jakości włączenia (Objective Indicators for the Quality of Inclusion)"

Także: prezentacja „Włoski 'algorytm' włączenia" *The Italian 'Algorithm' for Inclusion* A. Morganti, Rzym, 2016

Zasoby pozyskane od uczestników projektu oraz państw członkowskich agencji

Film Słuchając uczniów Listening to Learners, UK (Szkocja)

Film pokazuje znaczenie głosu ucznia.

Education Scotland, 2015. Jak Dobra Jest Nasza Szkoła? *How Good is our School?* 4th Edition

Materiały pochodzące z samooceny szkoły.

Osiągnięcia dla wszystkich Achievement for All, UK (Anglia)

Informacje na temat programu, który łączy dyrektorów, nauczycieli, rodziców i opiekunów w celu podnoszenia wyników wszystkich dzieci i młodych ludzi.

Także: prezentacja *Angażowanie rodziców Engaging Parents*

Reforma programu nauczania i systemu oceniania w Irlandii Curriculum and assessment reform in Ireland

Film dotyczący angażowania uczniów w reformę programu nauczania.

Informacje o Skalach Leuvena Leuven Well-being and Involvement Scales

Informacje o skalach służących do oceny dobrostanu i zaangażowania ucznia (Laevers, 1994).

Ankieta na temat zdrowia i dobrostanu dla uczniów Health and well-being questionnaire for learners, Finlandia

Informacje na temat monitorowania dobrostanu, zdrowia i pracy szkolnej w Finlandii.

System wsparcia w Finlandii: *Podnoszenie osiągnięć przez równość edukacyjną Raising Achievement through Educational Equity*

Zestaw narzędzi pomocnych we wsłuchiwanie się w uczniów Listening to learners toolkit, UK (Walia)

Materiały skonstruowane w celu zaangażowania uczniów w recenzje programu nauczania.

Raporty z krajowych wizyt Organizacji systemu wsparcia Organisation of Provision country visit reports

Raporty z projektu Organizacji systemu wsparcia Agencji, pokazujące jak szkoły w Austrii, Niemczech, Malcie, Słowenii i Szwecji włączyły wszystkich uczniów – patrz: sekcja raportów „Strategie transformacji (Transformation Strategies)".

Blog NFER na temat współpracy szkół NFER blog on school collaboration

Dyskusja o aktywatorach i barierach w pracach partnerstw międzyszkolnych.

Zasoby pochodzące od organizacji międzynarodowych

UNESCO

Przewodnik zapewnienia włączenia i równości szans w edukacji *A guide for ensuring inclusion and equity in education* (2017)

Przewodnik ten oferuje praktyczne wsparcie dla państw w dokonaniu samooceny w jakim stopniu równość szans i włączenie są wyeksponowane w strategiach politycznych i w podejmowaniu decyzji oraz jakie działania naprawcze podejmować.

Rada Praw Człowieka ONZ

Uwaga ogólna nr 4 do Artykułu 24: Prawo do Edukacji Włączającej *General Comment no. 4 on Article 24*: *Right to Inclusive Education* (2016)

Uwaga ta określa obawy Rady Praw Osób z Niepełnosprawnościami związane z barierami utrudniającymi dostęp do edukacji włączającej dla niepełnosprawnych.

Rada Europy

Narzędzie poprawy praktyk w doskonaleniu nauczycieli dotyczących edukacji włączajacej *Tool to Upgrade Teacher Education Practices for Inclusive Education*

Materiały do doskonalenia kompetencji i praktyki nauczycieli w edukacji włączajacej.

UNICEF

- *Identyfikacja i promocja dobrych praktyk w edukacji przyjaznej dziecku i opartej na równości* *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*

Wsparcie dla podejścia do edukacji włączajacej skupionej na równości szans.

- Dodatkowe zeszyty techniczne Companion Technical Booklets – seria webinariów

Seria broszur, dostępna w kilku językach, poświęcona kluczowym kwestiom w edukacji włączajacej.

- moduły szkolenie szkolących na temat edukacji włączajacej Training-of-Trainers Modules on Inclusive Education

Główny cel tych modułów szkoleniowych to pomoc uczestnikom w utworzeniu „wewnętrznej mapy", która poprowadzi ich ścieżką edukacji włączającej.

Moduł wstępny: Łączenie teorii z praktyką (Linking Theory to Practice)

Moduł 1: Edukacja włączajaca: wizja, teoria i koncepcje (Inclusive Education: Vision, Theory and Concepts)

Zasoby pochodzące od innych organizacji

Sześć Kroków do Doskonałego Uczenia Six Steps to Outstanding Learning

Sieć nauczycieli pracujących w oparciu o wyniki badań dostarcza informacji o uczeniu zgodnym z najnowszymi badaniami naukowymi. Korzysta ona z pięciu głównych źródeł badań edukacyjnych i łączy je z wynikami badań neurobiologii w Sześciu Krokach do Doskonałego Uczenia.

Projekt Ogólnoszkolne Zintegrowane Ramy Transformacji Schoolwide Integrated Framework for Transformation (USA)

Przewodnik SWIFT (SWIFT Guide) zawiera film, wskazówki do dyskusji i zasoby dodatkowe do każdej z domen SWIFT:

- Wielopoziomowe systemy wsparcia (włączające instrukcje dydaktyczne, włączajacej instrukcje dotyczące zachowania)
- Zarządzanie administracyjne (silne i zaangażowane kierowanie placówką; silny system wsparcia nauczycieli)
- Zintegrowane ramy edukacyjne (w pełni zintegrowana struktura organizacyjna; silna i pozytywna kultura szkoły)
- Zaangażowanie społeczności (partnerstwa z rodzinami oparte na zaufaniu, partnerstwa ze społecznością oparte na zaufaniu)
- Struktura polityki i praktyki włączającej (silne lokalne władze edukacyjne/relacje szkolne; ramy polityki lokalnych władz edukacyjnych).

Inne materiały i wyniki badań do ćwiczenia krótkich narad i webinariów znajdują się w sekcji Półka z zasobami (Resource Shelf) strony internetowej SWIFT.

Fundacja Dofinansowania Edukacji (Education Endowment Foundation) - Zestaw Narzędzi do Nauczania i Uczenia się Teaching and Learning Toolkit

Zestaw Narzędzi do Nauczania i Uczenia się Fundacji Dofinansowania Edukacji Sutton Trust stanowi podsumowanie badań edukacyjnych. Zawiera wytyczne dla nauczycieli i szkół dotyczące wykorzystania zasobów Fundacji do poprawy osiągnięć uczniów defaworyzowanych. Zestaw ma na celu wsparcie nauczycieli w podejmowaniu ich własnych świadomych decyzji i przyjmowaniu podejścia opartego na przesłankach naukowych.

Skrót materiałów badawczych i informacji na temat efektywności (evidence and information on cost-effectiveness) podejść do nauczania i uczenia się.

Uniwersytet Cambridge: Bierzmy się do pracy z *ocenianiem dla uczenia się* *Getting started with Assessment for Learning*

Zasób do rozwoju zawodowego w zakresie oceniania dla uczenia się.

Uczenie się bez Granic Learning without Limits

Informacje i zasoby z projektu Uczenie się bez granic.

Wskaźniki Szkół Inkluzyjnych: Kontynuowanie Rozmowy Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation (Alberta, Kanada)

Materiały te oferują informacje i narzędzia, które szkół mogą użyć do zastanowienia się nad tym, w jaki sposób w ich szkołach przejawia się podejście włączajace. Wskaźniki skonstruowano na bazie pięciu wymiarów:

1. Ustanowienie włączajacych wartości i zasad
2. Zbudowanie włączajacych środowisk uczenia się
3. Zapewnienie wsparcia dla sukcesu
4. Zorganizowanie uczenia się i instruktażu
5. Zaangażowanie rodziców i społeczności.

Europejski Zestaw Narzędzi dla Szkół (European Toolkit for Schools): Promocja edukacji włączajacej i zapobiegania wczesnej rezygnacji z nauki szkolnej

Zestaw oferuje pomysły na poprawę współpracy wewnątrz szkoły oraz pomiędzy i poza szkołami, w celu umożliwienia sukcesu wszystkim dzieciom i młodym ludziom. Zasoby skonstruowano wokół pięciu obszarów:

1. Zarządzanie szkołą
2. Nauczyciele
3. Wsparcie uczniów
4. Zaangażowanie rodziców
5. Zaangażowanie zainteresowanych stron.

Europejska Akademia Nauczyciela (Teacher Academy): europejska odpowiedź na potrzeby rozwoju zawodowego nauczycieli

Komisja Europejska utworzyła Akademię Nauczyciela jako punkt dostępu do działań w zakresie rozwoju zawodowego, obejmujących:

- nowe usługi kursów online przygotowanych specjalnie dla Europejskiej platformy internetowej dla szkół (School Education Gateway);

- kursy stacjonarne, które pomogły już zaspokoić potrzeby szkoleniowe europejskich nauczycieli;
- wszechstronne materiały dydaktyczne stworzone przez instytucje unijne w ramach projektów przez nią finansowanych.



Zasoby dodatkowe dotyczące uczenia nastawionego na rozwój

- Prace nad nastawieniem mentalnym Mindset Works
- Zestaw do nastawienia mentalnego Mindset Kit jest bezpłatną serią lekcji i praktyk online, zaplanowaną by pomóc w nauczaniu i rozwijać nowe przekonania dotyczące uczenia się.
- Zasoby do Nauczania Myślenia nastawionego na Rozwój Resources for Teaching Growth Mindset

Zasoby dodatkowe pochodzące z Ministerstwa Edukacji Narodowej

- **Raport „Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce”**
- **Narzędzie Autorefleksji w Środowisku Włączającej Wczesnej Edukacji**
- **Kwestionariusz Samooceny Pracy Szkoły**
- **Kwestionariusz Samooceny Polityki Finansowania Edukacji Włączającej**

Pozycje dodatkowe

Leadership Dialogues: Conversations and activities for leadership teams (2015), John West-Burnham and Dave Harris

Zapewnia wsparcie rozmów i działań dla zespołów kierowniczych oraz zawiera materiały do samooceny do użycia przez różne zainteresowane strony.

Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (2011), Wyd. 3, Tony Booth i Mel Ainscow

What makes great teaching? ***Review of the underpinning research*** (2011), Robert Coe, Cesare Aloisi, Steve Higgins i Lee Elliot Major

Developing Great Teaching**: Lessons from the international reviews into effective professional development** (2011), P. Cordingley, S. Higgins, T. Greany, N. Buckler, D. Coles-Jordan, B. Crisp, L. Saunders i R. Coe

The Science of Learning (2015), Deans for Impact, Texas, USA

What Works in Classroom Instruction? (2000), Robert J. Marzano, Barbara B. Gaddy i Ceri Dean

Principles of Instruction**: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know** (2012), Barak Rosenshine

Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia (E. Domagała-Zyśk)

Edukacja włączajgca w szkole – szanse i wyzwania (2019), Szczepkowska, ORE, Warszawa

Jak promować jakość edukacji włączającej, (red. Zaremba L.) ORE, Warszawa

Uczeń ze specjalnymi potrzebami w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego (2017) Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K., ORE Warszawa

Bibliografia

Barber, M., Donnelly, K. and Rizvi, S., 2012. *Oceans of Innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. London: Institute for Public Policy Research

Bartolo, E., 2017. Speech delivered at the Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education International Conference, Malta, Friday, 7 April 2017

Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej, 2020. Projekt finansowany przez Ministra Edukacji Narodowej, zrealizowany przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bąbka, J., Nowicka, A., 2019. *Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją….* „Niepełnosprawność-Dyskursy Pedagogiki Specjalnej", (36), 11-30

Chrzanowska, I., 2019, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa: PWN

Chrzanowska, I., Szumski, G., 2019, (red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE

Coe, R., 2013. *Improving Education: A triumph of hope over experience* (Last accessed July 2018).

Cordingley, P. and Bell, M., 2012. *Understanding What Enables High Quality Professional Learning. A report on the research evidence*. Coventry: Centre for the Use of Research Evidence in Education (CUREE) and Pearson School Improvement

Czerepaniak-Walczak, M., 2014. *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych", 2(19), 181-194

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. and Kington, A., 2009. *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*. Research Report No. DCSF-RR10. London: Department for Children, Schools and Families

Didau, D. and de Bruyckere, P., 2017. 'Learning Myths', in C. Hendrick and R. Macpherson (eds.), *What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the Gap Between Research and Practice*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.

Dorczak, R., 2013. 'Inclusion Through the Lens of School Culture', in G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (eds.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers

Dweck, C., 2006. *Mindset: The New Psychology of Success. How we can learn to fulfil our potential*. New York: Ballantine Books

Dweck, C., 2015. '[Carol Dweck Revisits the "Growth Mindset"]' *Education Week*, 35 (05), 20–24 (Last accessed July 2018).

Estyn, 2015. *School-to-school support and collaboration – a summary and discussion paper*. Cardiff: Estyn

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark (Last accessed July 2018).

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013a. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Meeting the needs of all learners – a school transformation*. Nossebro School, Essunga, Sweden. 26–28 February 2013. Odense, Denmark (Last accessed July 2018).

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013b. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*. (S. D'Alessio and V. Donnelly, eds.). Odense, Denmark (Last accessed July 2018).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report*. (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.). Odense, Denmark (Last accessed July 2018).

Florian, L. and Spratt, J., 2013. 'Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice' *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111

Florian, L., Black-Hawkins, K. and Rouse, M., 2017. *Achievement and Inclusion in Schools*, Second Edition. London: Routledge

Gajdzica, Z., 2020. *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: PWN

Goleman, D., 1996. *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury

Gross, J. M. S, Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M. and Turnbull, A. P., 2015. 'Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are "Part of the Fabric of the School… We Count on Them"' *School Community Journal*, 25 (2), 9–34

Hargreaves, A. and Ainscow, M., 2015. 'The top and bottom of leadership and change' *Phi Delta Kappan*, November 2015, 97 (3), 42–48

Harris, A., 2009. *Distributed Leadership*: *Different Perspectives* (Vol. 7). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Harris, A., 2012. 'Leading system-wide improvement' *International Journal of Leadership in Education*, 15 (3), 395–401

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press

Hendrick, C. and Macpherson, R., 2017. *What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the Gap Between Research and Practice*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.

Higgins, S., Kokotsaki, D. and Coe, R., 2012. *The Teaching and Learning Toolkit. Technical Appendices*. London: Education Endowment Foundation and Sutton Trust (Last accessed July 2018).

Jachimczak, B., 2019. *Nauczyciel w edukacji włączającej* ,[w:] Chrzanowska, I., Szumski, G.,(red.) *Edukacja włączajaca w przedszkolu i szkole*. Warszawa, Wydawnictwo FRSE

Janson, U., 2004. 'Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola' [Participation as a social process – on playing and peer culture in pre-school], in A. Gustavsson (ed.), *Delaktighetens språk [The language of participation]*. Lund: Studentlitteratur

Janson, U., 2005. *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder [What is participation? A discussion of various meanings].* Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. and Hunter, A., 2016. *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy

Jaśko, M., br. *Nauczyciel badacz jako członek społeczności szkolnej Nowe funkcje, wyzwania, problemy i dylematy*.

Laevers, F., 1994. The *Leuven Involvement Scale for Young Children. Manual and video.* Experiential Education Series, No 1. Leuven: Centre for Experiential Education

Kujawiński J., 2010. *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2010

Majorczyk, M., 2018. *Service learning jako strategia uczenia – badania w ramach uczelnianych praktyk studenckich,* [w:] Gołębniak, D., Pachowicz, M., *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole*, Wrocław: Wyd. DSW

Małachowska, G., Tarwacki, M., 2019. Dostępne przedszkole, dostępna szkoła – co to znaczy? [w:] Chrzanowska, I., Szumski, G.,(red.) *Edukacja włączajgca w przedszkolu i szkole*. Warszawa, Wydawnictwo FRSE

McTighe, J. and Wiggins, G., 2012. *Understanding by Design® Framework*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (Last accessed July 2018).

Mincu, M.E., 2015. 'Teacher quality and school improvement: what is the role of research?' *Oxford Review of Education*, 41 (2), 253–269, (Last accessed July 2018).

Muskin, J. A., 2015. *Student Learning Assessment and the Curriculum: Issues and Implications for Policy, Design and Implementation*. In-Progress Reflections No. 1 on Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning. Geneva: UNESCO International Bureau of Education (Last accessed July 2018).

Nuthall, G., 2007. *The Hidden Lives of Learners*. Wellington: NZCER Press

OECD, 2003. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. PISA. Paris: OECD Publishing

OECD, 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing (Last accessed July 2018).

OECD, 2016. *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD Publishing (Last accessed July 2018).

OECD, 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.* PISA. Paris: OECD Publishing (Last accessed July 2018).

Óskarsdóttir, E., 2017. *Constructing support as inclusive practice: a self-study*. Doctoral thesis submitted in partial fulfilment of an Ed.D. degree, University of Iceland, School of Education, Reykjavik (Last accessed July 2018).

Penuel, W R. and Johnson, R., 2016. *Review of Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. Boulder, Colorado: National Education Policy Center (Last accessed July 2018).

Skoglund, P. and Stacker, H., 2016. 'How Can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited

Skrzypczak, U., 2019. Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [w:] Chrzanowska, I., Szumski, G.,(red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa, Wydawnictwo FRSE

Smith, R., 2016. *Stronger by working together: Lessons on what makes for effective collaboration between schools in Wales*. The NFER blog (Last accessed July 2018).

Söderqvist Dunkers, T. and Winberg, A., 2015. 'Prerequisites for Participation for Students with Impairments in Different School Activities', in G. Kouroupetroglou (ed.), *Proceedings of ICEAPVI 12–14 Feb 2015, Athens, Greece*

Southcott, C., Stevens, E., Featherstone, G. and McCrone, T., 2013. *Indicators to Identify the Disengaged* (NFER Research Programme: From Education to Employment). Slough: NFER

Spratt, J. and Florian, L., 2014. 'Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited

Swann, M., Peacock, A., Hart, S. and Drummond, M.J., 2012. *Creating Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press

Swat-Pawlicka M., 2019. *Wpływ przestrzeni na filozofię nauczania*, „Dyrektor Szkoły" (nr 1/289).

SWIFT, 2017. *Research Support for Inclusive Education and SWIFT* (Last accessed July 2018).

SWIFT, no date. *Trusting Family Partnerships* (Last accessed July 2018).

Szumski, G., 2019. Koncepcje edukacji włączającej, [w:] Chrzanowska, I., Szumski, G.,(red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa, Wydawnictwo FRSE

Taylor, L. and Parsons, J., 2011. 'Improving Student Engagement' *Current Issues in Education*, 14 (1) (Last accessed July 2018).

Toshalis, E. and Nakkula, M. J., 2012. 'Motivation, Engagement, and Student Voice' *Education Digest*, 78 (1), 29–35

Wiliam, D., 2013. 'Assessment: The Bridge between Teaching and Learning' *Voices from the Middle*, 21 (2), 15–20 (Last accessed July 2018).

Wiliam, D. and Christodoulou, D., 2017. 'Assessment, Marking & Feedback', in C. Hendrick and R. Macpherson (eds.), *What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the Gap Between Research and Practice*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E. and Cohen, G. L., 2013. 'Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide' *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 804–824.

Aneks 1. Ramy edukacji włączającej

Tabela 2. Ramy edukacji włączajacej

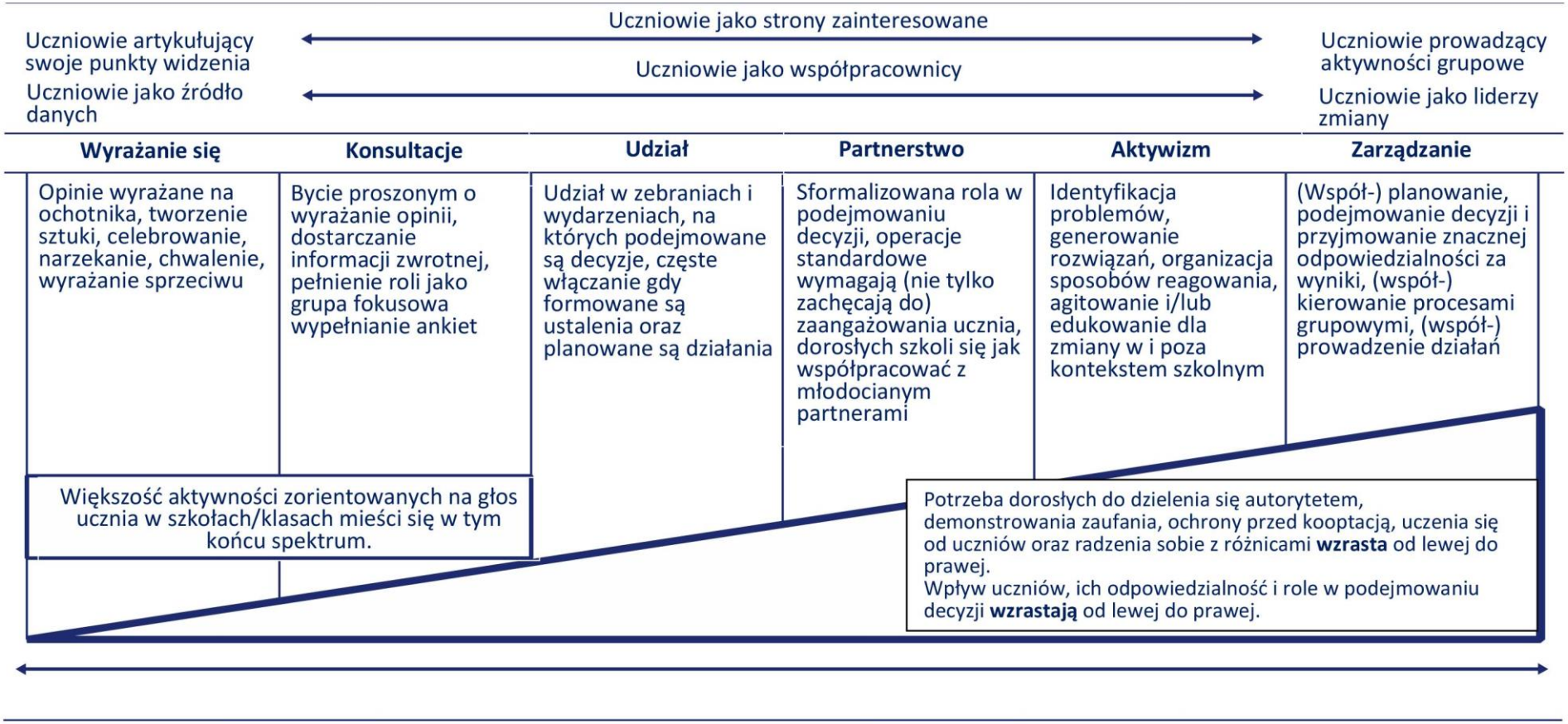
Zasada/założenie podstawowe	Powiązane koncepcje/działania	Wyzwania kluczowe	Czego szukać w praktyce
Zróżnicowanie należy traktować jako podstawowy aspekt rozwoju człowieka w każdej konceptualizacji procesu uczenia się	Przeświadczenie, że wszyscy uczniowie mogą się uczyć i robić postępy – potencjał uczenia się jest otwarty Odrzucenie deterministycznych poglądów na zdolność Odrzucenie grupowania według zdolności jako sposobu organizacji wsparcia Używanie języka wyrażającego wartość wszystkich uczniów Zastosowanie	Porównywanie z uczniem „normalnym” Idea niezmiennej zdolności	Praktyki dydaktyczne włączają wszystkich uczniów Zapewnienie uczniom możliwości udziału we współkonstruowaniu wiedzy Tworzenie bogatych środowisk uczenia się poprzez rozszerzanie tego, co zwyczajowo dostępne jest dla wszystkich uczniów Zapewnienie zróżnicowania dla wszystkich poprzez możliwość wyboru form aktywności Nauczanie i uczenie się skupione raczej na tym co uczniowie potrafią zrobić, niż czego nie potrafią Stosowanie oceniania kształtującego jako formy wspierania procesu uczenia się Uczniowie są grupowani tak, aby wspierać proces uczenia się każdego z nich

Zasada/założenie podstawowe	Powiązane koncepcje/działania	Wyzwania kluczowe	Czego szukać w praktyce
			Wzajemna zależność Podejścia konstruktywizmu społecznego nauczycieli i uczniów w celu tworzenia nowej wiedzy
Nauczyciele wierzą, że są wykwalifikowani/zdolni uczyć wszystkich uczniów	Ukazanie trudności, doświadczanych przez uczniów w nauce jako potencjalnych dylematów w nauczaniu Zaangażowanie we wspieranie wszystkich uczniów – wiara we własne zdolności promowania uczenia się wszystkich uczniów	Nauczyciele uważający, że nie są odpowiedzialni za niektórych uczniów	Nacisk na to, co ma być nauczane, raczej niż kto ma się tego nauczyć Zapewnienie uczniom możliwości wybrania poziomu, na jakim chcą się angażować w proces uczenia się Jakość relacji nauczyciel - uczeń Trudności w uczeniu się postrzegane są raczej jako wyzwania zawodowe dla nauczyciela niż jako deficyty uczniów Zainteresowanie dobrostanem ucznia jako osoby, nie tylko jego uczeniem się Elastyczność w nauczaniu – napędzana potrzebami uczniów, nie realizacją treści przedmiotowych

Zasada/założenie podstawowe	Powiązane koncepcje/działania	Wyzwania kluczowe	Czego szukać w praktyce
Nauczyciele ciągle rozwijają nowe twórcze sposoby pracy z innymi	Chęć pracy z innymi i poprzez innych Kształtowanie nowych/twórczych sposobów pracy Koncentracja na uczniach w relacjach między sobą, raczej niż w izolacji	Zmiana myślenia o inkluzji z perspektywy „większości” lub „niektórych” na „wszystkich”	Współgranie stanowiska specjalistów ze stanowiskiem szkoły – tworzenie przestrzeni dla inkluzji gdzie tylko to możliwe Testowanie nowych lub innych sposobów pracy, aby wspierać uczenie się wszystkich uczniów Praca z, i przez innych dorosłych z poszanowaniem godności uczniów jako pełnoprawnych członków społeczności klasowej Zaangażowanie w kontynuowanie rozwoju zawodowego jako sposobu budowania bardziej włączającej praktyki Współpraca i dyskusja z nauczycielami i personelem wspierającym w celu tworzenia inkluzyjnych przestrzeni uczenia się

Źródło: Óskarsdóttir, 2017, s. 121–122, zaadaptowane z Florian and Spratt, 2013; Florian, 2014; 2015

Aneks 2. Spektrum aktywności zorientowanej na głos ucznia



Rysunek 7. Spektrum aktywności zorientowanej na głos ucznia.
Źródło: *zaadaptowane z toshalis i nakkula, 2012*

Aneks 3. Podsumowanie treści ułatwiające refleksję

Zestawienie określa kluczowe problemy i kwestie dla każdego działania podnoszenia osiągnięć, które niniejsze wytyczne prezentują. Dla każdego działania zamieszczono linki do odpowiednich sekcji projektowych zasobów do SAMOOCENY (self-review resource).

Zbuduj kulturę podnoszenia osiągnięć

(Sekcja samooceny: Role i podejścia w zarządzaniu Leadership roles and approaches)

Jak stworzyć etos włączenia?

- Utwórz zasady szkoły włączającej
- Umożliw dostęp i zwiększ oczekiwania
- Skoncentruj się na dobrostanie
- Zbuduj relacje zaufania

Jak angażować się w badania naukowe?

- Wypróbuj podejścia oparte na informacjach naukowych
- Weź udział w badaniach w działaniu

Znieś ograniczenia w uczeniu się

(Sekcja samooceny: Pedagogika dla wszystkich uczniów Pedagogy for all learners oraz Projektowanie programu nauczania Curriculum development)

Jak uczynić naszą pedagogikę bardziej włączającą?

- Zrozum edukację włączającą w praktyce
- Skup uwagę na uczeniu się

Jak rozwijać autentyczne podejście do programu nauczania i oceniania?

- Zbuduj szerszy program nauczania
- Wykorzystaj ocenianie dla uczenia się

Zbuduj system wzajemnego wsparcia

(Sekcja samooceny: Wsparcie uczenia się Support for learning)

Jak wspierać uczniów zagrożonych niższymi osiągnięciami?

- Pracuj w zespołach multidyscyplinarnych
- Możliwie najlepiej wykorzystaj personel wspomagający

Jak wspierać nauczycieli?

(sekcja samooceny: Systemy wsparcia dla kadr i dyrektorów szkół Support systems for staff and leaders)

- Zapewnij ciągłe możliwości doskonalenia się zawodowego
- Zaangażuj się we współpracę skoncentrowaną na priorytetach szkoły

Jak wspierać dyrektorów?

- Stwórz możliwości szkolenia się w zarządzaniu
- Zbuduj lokalne szkolne zespoły kierownicze

Dbaj o wszystkich uczniów

(Sekcja samooceny: Dobrostan i uczestnictwo Learner well-being and participation)

Jak poznać swoich uczniów?

- Słuchaj głosu uczniów
- Zintensyfikuj czynności ukierunkowane na ucznia

Jak pomagać uczniom kształtować nastawienie na rozwój?

- Skoncentruj się na wysiłku ucznia
- Utwórz zbiór postaw do uczenia się

Dziel się przywództwem

(Sekcja samooceny: Role i podejścia w przywództwie Leadership roles and approaches)

Jak zapewnić zaangażowanie w program PO?

- Przekaż wizję włączenia
- Zmień wyzwania w możliwości

Jak dzielić się zadaniami kierowniczymi?

- Zbuduj sieć współpracowników
- Zaangażuj szerszą społeczność szkolną

Skoncentruj się na tym co ważne

(Sekcja samooceny: Role i podejścia w przywództwie Leadership roles and approaches)

Jak używać danych dla podnoszenia osiągnięć?

- Monitoruj postęp w sposób ciągły
- Używaj zewnętrznych punktów odniesienia

Jak monitorować udział i zaangażowanie ucznia w proces uczenia się?

- Zidentyfikuj przeszkody uniemożliwiające udział i zaangażowanie się
- Rozważ przyczyny braku zaangażowania

Jak ewaluować politykę i praktykę szkolną?

- Skoncentruj się na sprawiedliwym dostępie
- Używaj szeregu narzędzi do samooceny

Razem osiągaj więcej

(Sekcja samooceny: Partnerstwo i współpraca Partnerships and collaborative working)

Jak współpracować w szkole?

- Zbuduj partnerstwo ze specjalistami
- Planuj zmiany wspólnie

Jak współpracować z innymi szkołami/centrami wspomagającymi?

- Dziel się celami
- Rozwijaj szkoły specjalne jako zasoby pomocnicze

Jak współpracować ze społecznością lokalną?

- Zaangażuj rodziny
- Zbuduj partnerstwo szkoła-społeczność

Aneks 4. Wskaźniki edukacji włączającej wypracowane w ramach projektu „badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej”

W ramach projektu „Badania praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych ukierunkowanej na realizację założeń edukacji włączającej” Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowanego wraz z Uniwersytetem Śląskim wypracowano propozycję wskaźników w oparciu o zasoby, procesy i skutki wysokiej jakości edukacji dla wszystkich w szkołach ogólnodostępnych oraz zaproponowano jakimi narzędziami lub z jakich źródeł mogą pochodzić informacje na temat danego wskaźnika.

Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji włączającej wysokiej jakości – zasoby

Zasoby w zakresie	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
włączającej kultury szkoły (szkoła jako wspólnota i miejsce rozwoju dla wszystkich osób uczących się, różnorodność traktowana jest jako wartość, klimat szkoły oparty jest na pełnej współpracy, wszyscy są odpowiedzialni za dobrostan uczniów i efekty ich edukacji)	autorefleksja mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane ze szkoły / narzędzie autorefleksji
opracowanych procedur diagnozowania wybranych zjawisk i działań	przygotowane (pozyskane) narzędzia i procedury rozpoznania stanu: dyskryminacji i przemocy, dobrostanu uczniów, ciągłej diagnozy pedagogicznej, kryteriów oceniania, rozwoju kadry pedagogicznej, integrowania wiedzy o uczniach, liderowania i odpowiedzialności za określone działania	dane ze szkoły

Zasoby w zakresie	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
kwalifikacji nauczycieli	wskaźnik nauczycieli (zatrudnionych w pełnym wymiarze pracy) posiadających kwalifikacje w obszarze pracy z uczniem wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w stosunku do wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkole	SIO
kadry specjalistycznej	wskaźnik liczby zatrudnionych specjalistów w stosunku do liczebności uczniów w szkole	SIO
bazy – pracownie specjalistyczne	wskaźnik liczby pracowni w stosunku do liczby klas	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
dostosowania programów kształcenia	wskaźnik liczby programów w stosunku do liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
koncepcji rozwoju edukacji włączającej w gminnie zapisane w dokumencie strategicznym JST	wyodrębnione cele i procedury ich osiągania w zakresie rozwoju edukacji włączającej wysokiej jakości na terenie JST	dane pozyskane z JST (opcjonalnie raport SIO)
przygotowanych procedur we współpracy z JST dotyczących pozyskiwania środków zewnętrznych	przygotowana procedura we współpracy z JST	dane pozyskane z JST (opcjonalnie raport SIO)
systemu motywowania / nagradzania pracowników szkoły	przygotowany przejrzysty system motywowania / nagradzania pracowników szkoły	dane pozyskane ze szkoły opcjonalnie z JST
w postaci planu warsztatów / seminariów i innych form dokształcenia, planu wydarzeń	przygotowane plany	dane pozyskane ze szkoły

Zasoby w zakresie	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
proinkluzyjnych, superwizji i wsparcia nauczycieli w formie cyklicznej		

Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji wałczącej wysokiej jakości – udział / działania / procesy

Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
udział uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w samorządzie szkoły (opcjonalnie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w samorządzie w odniesieniu do wszystkich uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
udział uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w samorządzie szkoły (opcjonalnie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w samorządzie w odniesieniu do wszystkich uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
udział rodziców dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w radzie szkoły / radzie rodziców (opcjonalnie rodziców uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w radzie szkoły / radzie rodziców w odniesieniu do liczby uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO

Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
udział rodziców dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w radzie klasy (opcjonalnie rodziców uczniów z orzeczoną potrzeba kształcenia specjalnego)	wskaźnik liczby rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczących w radzie klasy w odniesieniu do liczby uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
liczba prowadzonych w danym roku innowacji	liczba innowacji w stosunku do liczby klas	SIO
liczba prowadzonych w danym roku eksperymentów pedagogicznych	liczba eksperymentów w stosunku do liczby klas	SIO
liczba zdefiniowanych wydarzeń promujących korzystne postawy społeczne wobec osób ze specjalnymi potrzebami społecznymi w szkole	liczba zdefiniowanych wydarzeń w stosunku do liczby nauczyli zatrudnionych w pełnym wymiarze w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
liczba zdefiniowanych wydarzeń promujących korzystne postawy społeczne wobec osób ze specjalnymi potrzebami społecznymi w środowisku lokalnym (we współpracy z innymi instytucjami)	liczba zdefiniowanych wydarzeń w stosunku do liczby nauczyli zatrudnionych w pełnym wymiarze w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
udział kadry w formach kształcenia nadających kwalifikacje	liczba uczestników w stosunku do liczby pracowników szkoły	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący
udział kadry w zdefiniowanych szkoleniach podnoszących kompetencje	liczba uczestników w stosunku do liczby pracowników szkoły	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący

Udział / działania / procesy	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	wskaźnik liczby uczniów objętych pomocą pedagogiczno-psychologiczną w odniesieniu do wszystkich uczniów w szkole	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
liczba godzin zajęć pozalekcyjnych (opcjonalnie z rozróżnieniem zajęć terapeutycznych i rozwijających)	wskaźnik liczby godzin w stosunku do liczby wszystkich uczniów w klasie	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący opcjonalnie raportowanie tych danych do SIO
liczba złożonych aplikacji projektowych	wskaźnik złożonych aplikacji w stosunku do liczby klas	dane ze szkoły / przygotowany arkusz liczący

Wskaźniki inkluzyjności szkoły i edukacji włączającej wysokiej jakości – skutki

Skutki	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
liczba uczniów przeniesionych do placówek specjalnych, integracyjnych	wskaźnik liczby uczniów przeniesionych do liczby wszystkich uczniów	raportowanie tych danych do SIO
liczba uczniów przyjętych z placówek specjalnych i integracyjnych	wskaźnik liczby uczniów przyjętych do liczby wszystkich uczniów	raportowanie tych danych do SIO
poziom samooceny pracy szkoły dokonany przez nauczycieli (w obszarze skuteczności	opinia mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane ze szkoły / narzędzie samooceny

Skutki	Wskaźniki	Narzędzia / źródła danych
realizacji celów, klimatu, dbania o dobrostan uczniów)		
opinia pracy szkoły dokonana przez wybranych przez interesariuszy zewnętrznych (dbanie o dobrostan ucznia, zaangażowanie, ocena efektywności kształcenia, organizacja pracy szkoły)	opinia mierzona punktowo we wskazanych obszarach	dane z JST/ narzędzie formułowania opinii przez interesariuszy zewnętrznych
liczba zrealizowanych projektów finansowanych zewnętrznie	wskaźnik liczby projektów w stosunku do liczby klas	raportowanie tych danych do SIO
poziom / zakres dyskryminacji i przemocy, dobrostanu uczniów	dane uzyskane w pomiarze	dane ze szkoły / narzędzie pozyskane lub przygotowane przez szkołę