WSPIERANIE POPRAWY JAKOŚCI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSCE

**(ETAP II)**

**Partnerskie uczenie się 5lipca 2021 r.**

**PROGRAM NAUCZANIA DLA WSZYSTKICH OSÓB UCZĄCYCH SIĘ**

**Niniejszy dokument został opracowany przy wsparciu finansowym Unii Europejskiej.   
Poglądy wyrażone w niniejszym dokumencie nie mogą być w żaden sposób traktowane jako odzwierciedlenie oficjalnej opinii Unii Europejskiej.**

**Spis treści**

[Wprowadzenie i kontekst 3](#_Toc75259343)

[Kluczowe zagadnienia w opracowywaniu programu nauczania dla wszystkich - ramy do dyskusji 4](#_Toc75259344)

[1. Jakie elementy powinien zawierać spójny program nauczania, zapewniający ciągłość i postępy dla wszystkich osób uczących się? 4](#_Toc75259345)

[Reforma programów nauczania musi uwzględniać nadrzędne zasady, cele i wartości 5](#_Toc75259346)

[Spójne ramy programowe uwzględniają ciągłość i postępy wszystkich osób uczących się, a ich treść zapewnia szerokie, zrównoważone i odpowiednie możliwości uczenia się. 6](#_Toc75259347)

[2. Jak można uelastycznić program nauczania, aby zaspokoić potrzeby wszystkich osób uczących się? 7](#_Toc75259348)

[3. Jak wyglądają ramy oceniania włączającej? 11](#_Toc75259349)

[Uwagi końcowe 18](#_Toc75259350)

[Referencje 19](#_Toc75259351)

Wprowadzenie i kontekst

Model Edukacja dla wszystkich w Polsce podkreśla, że szkoła ogólnodostępna jest miejscem dla wszystkich osób uczących się i uznaje potrzebę rozwijania zdolności szkół do akceptacji różnorodności, dostosowywania nauczania i uczenia się do każdego ucznia poprzez tworzenie bardziej elastycznych programów nauczania.

Model "Edukacja dla wszystkich" uznaje potrzebę zindywidualizowanego uczenia się, w którym osoby uczące się są aktywnymi uczestnikami znajdującymi się w centrum procesu uczenia się. Określono w nim potrzebę wspierania procesu uczenia się i nauczania za pomocą ram oceniania sprzyjających włączeniu społecznemu oraz wprowadzono wielopoziomowy model wsparcia. Model ten obejmuje zarówno uniwersalne wsparcie dla wszystkich osób uczących się poprzez wysokiej jakości nauczanie, jak i intensywne wsparcie dla osób uczących się o bardziej złożonych potrzebach, co wymaga współpracy wielu instytucji.

Na drugim etapie prac w ramach programu wspierania reform strukturalnych w raporcie 3 określono następujące wyniki na poziomie krajowym:

* Jednolite ramy programowe, które zapewniają elastyczność w zakresie zindywidualizowanych treści wspierających pomyślne przechodzenie wszystkich osób uczących się do świata pracy i dorosłego życia
* Ramy oceniania włączającego wspierające ocenę wszystkich osób uczących się, mające na celu informowanie o przyszłym uczeniu się oraz uznawanie wyników i osiągnięć w szerszym ujęciu.

Podczas spotkań konsultacyjnych w 2020 r. uczestnicy - w tym uczniowie - poparli potrzebę elastyczności programu nauczania, przy zachowaniu autonomii szkół w celu zapewnienia adekwatności dla osób uczących się. Osoby uczące się zwróciły uwagę na potrzebę wprowadzenia zmian w systemie oceniania w celu wykorzystania bardziej opisowych informacji zwrotnych i zmniejszenia zależności od ocen i konkurencyjnej hierarchii.

W wyniku konsultacji w kolejnych raportach opracowywanych w ramach programu wspierania reform strukturalnych podkreślono, że szkoły powinny współpracować w celu zindywidualizowania nauczania, wykorzystując elastyczność programu nauczania i zapewniając wsparcie niezbędne do zapewnienia postępów każdemu uczniowi. Aby umożliwić takie podejście i aby uwzględnić wszystkich uczących się, szkoły i nauczyciele powinni mieć możliwość dostosowania treści programowych, metod nauczania i uczenia się oraz oceniania.

Opierając się na dotychczasowych pracach programu wspierania reform strukturalnych, niniejszy dokument ma na celu zapewnienie ram dla dyskusji na temat niektórych kluczowych kwestii, które należy rozważyć podczas projektowania ram programowych i związanych z nimi ustaleń dotyczących oceniania. Zostanie on wykorzystany do przeprowadzenia dyskusji podczas spotkania zainteresowanych stron w lipcu 2021 r.

Choć osiągnięcie porozumienia co do podstawowych umiejętności, wiedzy i wartości, które osoby uczące się powinny nabyć w trakcie edukacji, może być trudne, istnieje potrzeba zlikwidowania luki między wymaganiami społecznymi a kształceniem zapewnianym przez szkoły oraz regularnego dokonywania przeglądu i współpracy w celu zaangażowania wszystkich uczących się i zachowania adekwatności.

Przede wszystkim kluczowe znaczenie ma to, by programy nauczania - i związane z nimi ustalenia dotyczące ram oceniania - obejmowały wszystkie osoby uczące się, a różnorodność była postrzegana jako „poszerzenie możliwości uczenia się, procesów i wyników oraz wspieranie całościowego rozwoju osób uczących się” Opertti, 2021, s. 16.

Kluczowe zagadnienia w opracowywaniu programu nauczania dla wszystkich - ramy dyskusji

Opracowanie programu nauczania, który obejmuje wszystkich uczących się, może wymagać poszerzenia definicji uczenia się stosowanej przez nauczycieli i decydentów w dziedzinie edukacji. UNESCO (2017) stwierdza ... "tak długo, jak uczenie się będzie definiowane wąsko, jako nabywanie wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, szkoły będą prawdopodobnie zamknięte w sztywno zorganizowanych programach i praktykach nauczania" (s19).

W świetle niedawnej pandemii pozytywny etos szkolny i relacje w szkole powinny promować dobre samopoczucie osób uczących się (Agencja Europejska 2018). Hargreaves (2020) zauważa, że dobre samopoczucie dzieci nie jest alternatywą dla sukcesu w szkole, ale raczej warunkiem wstępnym uczenia się, zwłaszcza dla grup znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji. Dobre samopoczucie osób uczących się jest warunkiem wstępnym angażującego, adekwatnego i zrównoważonego procesu uczenia się, które to nie będzie miało miejsca, jeśli osoby uczące się nie będą się czuć bezpieczne i szanowane, a ich potrzeby społeczne, samoocena i emocjonalne nie będą zaspokojone.

Choć niniejszy dokument nie przedstawia wyczerpującej listy, poniżej przedstawiono kilka kluczowych kwestii, które należy przedyskutować ze wszystkimi zainteresowanymi stronami na wszystkich szczeblach systemowych w celu zapewnienia porozumienia i opracowania jasnego uzasadnienia decyzji dotyczących strategicznego rozwoju programu nauczania sprzyjającego włączeniu społecznemu i ram oceniania. Zagadnienia zostały podzielone na 3 części w celu ułatwienia przeprowadzenia dyskusji w panelach i są związane z prezentacjami, które zostaną wygłoszone podczas spotkania. Kluczowe zagadnienia są również uzupełnione ilustracjami (przedstawionymi w ramkach), które stanowią krótki przykład zastosowania danej kwestii w praktyce.

1. Jakie elementy powinien zawierać spójny program nauczania, zapewniający ciągłość i postępy dla wszystkich osób uczących się?

Nie wystarcza już umożliwienie osobom uczącym się zdobycia konkretnej wiedzy, umiejętności i wartości. Istotne jest również, aby uczący się mogli inteligentnie tworzyć powiązania pomiędzy elementami kompetencji, integrować je i interaktywnie stosować w odpowiedzi na kontekst. (Marope et al. 2019 a p27). W celu spełnienia powyższych kryteriów, program nauczania powinien odejść od tradycyjnego schematu opartego na przedmiotach. Umiejętności, takie jak rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, zdolność do współpracy, kreatywność, myślenie analityczne, samo-kontrola nabierają znaczenia większego niż dotychczas. Umiejętności powinny być jednak postrzegane jako uzupełnienie wiedzy i zrozumienia - nie je jako ich substytut (Alexander, 2009).

Ramy krajowe zapewniające równowagę między treściami obowiązkowymi i treściami fakultatywnymi, powinny zapewnić szkołom możliwość spełnienia potrzeb wszystkich osób uczących się bez konieczności tworzenia odrębnych ścieżek edukacyjnych. Co ważne, programy nauczania sprzyjające włączeniu społecznemu nie obniżają standardów i nie ograniczają przyszłych możliwości osób uczących się (Flecha, 2015).

W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami szkoły powinny dążyć do równowagi między oferowaniem wszystkim osobom uczącym się takich samych doświadczeń edukacyjnych a zapewnieniem, że indywidualne potrzeby są zaspokajane - dbając jednocześnie o to, by grupy takie nie były narażone na gorsze traktowanie z uwagi na niższy status oraz by nie odmawiano im dostępu do wartościowych doświadczeń edukacyjnych na równi z rówieśnikami (Norwich, 2013).

Reforma programu nauczania musi uwzględniać nadrzędne zasady, cele i wartości

Program nauczania na poziomie krajowym powinien kierować się zasadami, celami i wartościami, które wyznaczają jasny cel i kierunek pracy, jak ma to miejsce w poniższych przykładach ze Zjednoczonego Królestwa, Walii i Finlandii.

W ostatnim opracowaniu programu nauczania w Walii, określonym w programie nauczania i projekcie ustawy o ocenianiu [Curriculum and Assessment Bill] na rok 2020, pracom przyświecały cztery cele.

Celem programu nauczania jest umożliwienie osobom uczącym się rozwoju i postrzeganie ich jako:

* ambitnych, zdolnych i gotowych uczyć się przez całe życie
* przedsiębiorczych, kreatywnych, gotowych do pełnego uczestnictwa w życiu i pracy
* świadomych zasad etycznych obywateli Walii i świata
* zdrowych, pewnych siebie jednostkek, gotowych do prowadzenia satysfakcjonującego życia jako wartościowi członkowie społeczeństwa.

Przepisy określają również wymagania ogólne. Program nauczania powinien:

* Umożliwić osobom uczącym się osiąganie postępów przy realizacji czterech celów.
* Być elastyczny i zrównoważony.
* Być odpowiedni dla uczniów w różnym wieku, o różnych umiejętnościach i predyspozycjach.
* Zapewnia odpowiedni postęp dla uczących się i obejmuje szereg przepisów, które to zapewniają (związanych z wiekiem, zdolnościami i predyspozycjami).

W latach 2012-2016 nowy program nauczania w Finlandii opierał się na następujących założeniach: wyjątkowość każdego ucznia i prawo do dobrej edukacji; człowieczeństwo, równość, demokracja oraz ogólna wiedza i umiejętności; różnorodność kulturowa jako bogactwo; konieczność zrównoważonego sposobu życia. Nowy program nauczania stanowi podstawę uczenia się i nauczania, ale jest dostosowywany na szczeblu lokalnym, w celu uwzględnienia lokalnych potrzeb. Program nauczania został opracowany w ramach procesu partycypacyjnego, w którym nauczyciele odgrywali kluczową rolę. UNESCO (2020) rozdział 5.

Jak zauważają Gouëdard et al. (2020), program nauczania rzadko opiera się na czystym modelu i często łączy na przykład model produktu lub procesu z różnorodnością metod (np. opartych na treści, na kompetencjach). Gouëdard et al. (2020) zauważają, że: *aby zapewnić spójność reformy programowej, konieczne są dwie kluczowe strategie polityczne: zapewnienie odpowiedniego kształcenia i możliwości rozwoju zawodowego nauczycieli oraz dostosowanie ram oceniania i ewaluacji do wymogów nowego programu nauczania* (s. 44).

Ta złożoność wymaga silnego i ukierunkowanego przywództwa z jasną wizją i komunikacją, jeśli wdrożenie ma się powieść.

W Irlandii Krajowa Rada ds. Programów i Oceny (National Council for Curriculum and Assessment) doradza Ministrowi Edukacji i Umiejętności oraz kieruje pracami rozwojowymi. W jej skład wchodzi wielu przedstawicieli zainteresowanych stron w celu zapewnienia szerokiego udziału społecznego. W ostatnim przeglądzie cyklu seniorów (szkoła średnia II stopnia), NCCA przeprowadziła w 41 szkołach przeglądy mające na celu zbadanie celu, mocnych stron i wyzwań obecnego cyklu seniorów oraz przegląd ścieżek, programów i elastyczności. Każda szkoła otrzymała grant, dostęp do odpowiednich materiałów oraz przydzielono jej mentora NCCA, który służył wsparciem. Każdy cykl przeglądów szkolnych kończył się serią krajowych seminariów w różnych częściach kraju. W 2019 r. NCCA przedstawiło opinii publicznej dokument w celu uzyskania informacji zwrotnej. W dokumencie podsumowano tematy z poprzednich etapów i określono obszary wymagające dalszego rozwoju. Wyniki tego etapu zostaną przekazane Ministrowi ds. Edukacji i Umiejętności w końcowym sprawozdaniu doradczym wraz z wytycznymi NCCA w sprawie przyszłego rozwoju cyklu seniorów. Źródło:OECD (2020), Education in Ireland: An OECD Assessment of the Senior Cycle Review, Wdrażanie polityki edukacyjnej.

Spójne ramy programowe uwzględniają ciągłość i postępy wszystkich osób uczących się, a ich treść zapewnia szerokie, zrównoważone i odpowiednie możliwości uczenia się.

Zainteresowane strony powinny rozważyć treść programu nauczania - przedmioty podstawowe, inne przedmioty, umiejętności międzyprzedmiotowe, elementy dodatkowe (np. terapia logopedyczna itp.). Szkoły powinny mieć pewną autonomię w planowaniu odpowiedniego programu nauczania dla wszystkich osób uczących się, zgodnie z ich potrzebami. Szkoły będą jednak musiały zwracać uwagę na czas przeznaczony na poszczególne elementy programu, by zapewnić jego różnorodność i zrównoważenie. Ogólnie rzecz biorąc, program nauczania dla każdego ucznia powinien mieć na celu zapewnienie rzeczywistego zrozumienia i odpowiednich umiejętności życiowych, a nie tylko "realizację" treści programowych.

Program nauczania powinien również odzwierciedlać rzeczywiste doświadczenia osób uczących się (np. w przypadku uczniów o różnych tożsamościach kulturowych, posługujących się językiem ojczystym, niepełnosprawnych itp.), tak by był on adekwatny dla wszystkich osób uczących się i zwiększał świadomość różnorodności.

Poniższy model pokazuje kilka kluczowych elementów, które należy łącznie wziąć pod uwagę (Pont, 2018).

A picture containing graphical user interface

Description automatically generated

Opertti (2021) dostrzega, że COVID podkreślił historyczną fragmentację podejść, poziomów, cykli, ofert edukacyjnych, środowisk uczenia się i treści edukacyjnych w systemach edukacji i sugeruje, że może to być "*potężną instytucjonalną, programową, pedagogiczną i dydaktyczną barierą dla postępu osób uczących się i ciągłości procesów uczenia się*" (s. 7).

Z perspektywy osób uczących się kluczowa jest "wewnętrzna spójność" między różnymi elementami ram programowych oraz holistyczne podejście do zaspokajania potrzeb i zapewniania ciągłości między etapami edukacji, z płynnymi przejściami. Zarówno głos osób uczących się, jak i nauczycieli oraz ich pośrednictwo powinny być "wbudowane" w decyzje dotyczące programu nauczania, a monitorowanie i przegląd zaplanowane tak, by informować o zmianach mających na celu poprawę sytuacji.

W ramach programu nauczania muszą istnieć jasne ścieżki postępu dla wszystkich osób uczących się. Dla niektórych z nich może to być poszerzenie lub pogłębienie wiedzy, pogłębienie zrozumienia, lepsze wykorzystanie umiejętności, wykorzystanie nauki w różnych sytuacjach lub zwiększenie niezależności w narządzaniu uczeniem się.

Dla innych (np. uczniów wymagających wsparcia w szerszym zakresie) może to być szerszy wachlarz możliwości lub doświadczenia, większe zaangażowanie, utrwalenie umiejętności lub większa kontrola nad bezpośrednim otoczeniem.

Ramy programowe będą zatem ściśle powiązane z ustaleniami dotyczącymi oceniania, z możliwością dostrzegania postępów wszystkich uczniów. Wymaga to wytycznych, które pomogą nauczycielom wspólnie zrozumieć, jak wyglądają postępy w zakresie przedmiotów, umiejętności i szerszych obszarów uczenia się. Takie wskazówki powinny wspierać nauczycieli w wyznaczaniu adekwatnych, możliwych do osiągnięcia celów dla wszystkich, z odpowiednim poziomem wyzwań.

2. Jak można uelastycznić program nauczania, aby zaspokoić potrzeby wszystkich osób uczących się?

UNESCO (2020) zauważa, że technicznym wyzwaniem jest dopilnowanie, by "program nauczania służył równości, ponieważ jest odpowiedni i tworzy pomosty, które nie odcinają niektórych uczniów" (s. 114). Ramy programowe powinny stwarzać osobom uczącym się - nawet tym o najbardziej złożonych potrzebach - możliwość dostępu do niektórych wspólnych elementów programu nauczania z ich rówieśnikami.

Poniższy wykres pokazuje, że aby skuteczna nauka odbywała się w sferze fizycznej i bezpieczeństwa, konieczne jest zaspokojenie potrzeb społecznych. Drugi poziom pokazuje treści, które mogą stanowić podstawę odpowiedniego programu nauczania dla wszystkich osób uczących się, np. umiejętności cyfrowe, osobiste/społeczne. W przypadku niektórych osób uczących się, takich jak uczniowie z niepełnosprawnością, może to również obejmować umiejętności w zakresie mobilności, języka migowego itp. W przypadku osób uczących się o bardziej złożonych potrzebach i niepełnosprawności intelektualnej wiedza tematyczna i zrozumienie tematu mogą nie być priorytetem, ale odpowiednie treści mogą być wybierane i dostosowywane w celu zapewnienia interesujących kontekstów nauki skoncentrowanych na indywidualnych priorytetach, np. komunikacji. Dla niektórych z tych uczniów obszary takie jak terapia mowy i fizjoterapii mogą stanowić integralną część ich programu nauczania.

Większy nacisk na umiejętności, wiedzę i zrozumienie przedmiotu (pogłębienie)

Wzmocnienie kluczowych umiejętności - zwiększenie samodzielności

Większy nacisk na umiejętności kluczowe, umiejętność uczenia się, wykorzystywanie przedmiotów (w zarysie) rozszerzonych/dostosowanych, aby zapewnić szerokie, dostosowane do wieku konteksty dla priorytetów edukacyjnych.

(Źródło: Program nauczania dla wszystkich osób uczących się, Rząd Walijski, 2010)

Uczenie się nie ma charakteru hierarchicznego i niezwykle trudno jest wyróżnić jego składowe, dlatego szkoły mogą rozważyć aspekty uczenia się, które mają charakter ogólny w różnych dziedzinach, by wspierać planowane utrwalanie i przekazywanie umiejętności. Elastyczne ramy czasowe dla niektórych przedmiotów pozwolą niektórym uczniom powrócić do treści z wcześniejszych klas i wzmocnić ich zrozumienie kluczowych idei, podczas gdy inni, bardziej zdolni uczniowie mogą wymagać rozszerzonego materiału (UNESCO, 2020).

Elastyczność może również obejmować dostosowania, które koncentrują się na procesach, na przykład na udostępnieniu alternatywnych materiałów w powiększonym druku (Mitchell, 2014), metod komunikacji (np. migowych) lub nauczania opartego na współpracy (Tremblay, 2013), aby umożliwić uczestnictwo i dostęp do informacji.

Inne elastyczne możliwości można uwzględnić w pedagogice włączającej, na przykład dostosowanie tempa i kolejności uczenia się, struktury lekcji, zasobów i sposobów, w jakie uczący się mogą pokazać, co wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić.

Innym aspektom elastyczności można zająć się poprzez pedagogikę włączającą, na przykład dostosowanie tempa i kolejności uczenia się, struktury lekcji, zasobów oraz sposobów, w jakie uczący się mogą pokazać to, co wiedzą, rozumieją i mogą robić.

Elastyczność powinna wyeliminować lub ograniczyć potrzebę stosowania formalnych mechanizmów zmiany lub wykluczenia osób uczących się z niektórych przedmiotów lub elementów programu nauczania. Powinna także ograniczyć potrzebę stosowania podejścia symbolicznego, które wymusza na nauczycielach, by treści (np. wczesne cele rozwojowe dla osób uczących się wymagających wsparcia w szerszym zakresie) były oznaczane tak, by "pasowały" do działów tematycznych. Elastyczność nie powinna pozbawiać osób uczących się możliwości doświadczania i poznawania różnych przedmiotów i obszarów uczenia się, np. muzyki, sztuki, aktywności sportowej.

Niektórzy uczniowie potrzebujący bardziej intensywnego wsparcia mają zaplanowane indywidualne plany kształcenia, a zatem należy zadbać o to, by umożliwiały one dostęp do programu nauczania (np. określając niezbędne dostosowania), ale nie oddzielały uczniów od ich rówieśników na dłuższy czas.

W elastycznych ramach na szczeblu krajowym będzie istniała możliwość podejmowania na szczeblu lokalnym decyzji dotyczących treści programu nauczania i czasu przeznaczonego na poszczególne elementy programu. Szkoły powinny korzystać z tej autonomii, ale powinny być w stanie przedstawić uzasadnienie swojego podejścia do polityki w zakresie programów nauczania i planów długoterminowych.

Poniższe przykłady pokazują, w jaki sposób niektóre kraje opracowały elastyczny program nauczania.

Krajowe ramy programu nauczania na Malcie mają na celu uwolnienie szkół i osób uczących się od centralnie narzucanych programów nauczania i zapewnienie im swobody w opracowywaniu programów, które lepiej odpowiadają potrzebom osób uczących się. Ponadto efekty uczenia się sformułowane jako stwierdzenia "Mogę..." mają na celu wzmocnienie pozycji osób uczących się, koncentrując się na tym, co osiągnęły, a nie na intencjach nauczyciela.

Nauczyciele otrzymują szczegółowe wskazówki, jak wykorzystać stwierdzenia "Mogę..." w swoim nauczaniu. Odbywa się to poprzez "Program uczenia się i oceniania", który zawiera przykłady, w jaki sposób można osiągnąć efekty uczenia się, a także odniesienia do treści, które mogą pomóc nauczycielom zlokalizować doświadczenia związane z uczeniem się w ich obszarze tematycznym. Źródło: European Agency (2018) Key Actions for Raising Achievement p32.

W lipcu 2017 r. Portugalia uruchomiła projekt zatytułowany „Projekt dotyczący autonomii i elastyczności programów nauczania (PACF)”, który umożliwił portugalskim szkołom dobrowolne uczestnictwo.PACF zapewniło szkołom warunki niezbędne do zarządzania programem nauczania, a jednocześnie zintegrowało praktyki promujące lepsze uczenie się i zostało wdrożone jako projekt pilotażowy w roku szkolnym 2017-2018.

Projekt pilotażowy przyczynił się do zidentyfikowania innowacyjnych szkół i dobrych praktyk na szczeblu krajowym, a jednocześnie przyczynił się do zidentyfikowania innowacyjnych nauczycieli i dobrych praktyk w zakresie nauczania w szkołach. Projekt pilotażowy stanowił solidną podstawę do wspierania szkół w skutecznym korzystaniu z autonomii i większej elastyczności podczas przeprojektowywania programów nauczania.Źródło:OECD (2018), Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review.

Uczenie się pozaformalne i nieformalne odgrywa również ważną rolę we wspieraniu rozwoju umiejętności i kompetencji, np. umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i poznawczych, takich jak: krytyczne myślenie, umiejętności analityczne, kreatywność, rozwiązywanie problemów i odporność, które ułatwiają młodym ludziom przejście do dorosłości, aktywnego obywatelstwa i życia zawodowego. Takie podejście może również doprowadzić do lepszej współpracy między różnymi środowiskami edukacyjnymi, pomagając promować różnorodne podejścia i konteksty uczenia się (Rada Europy, 2018).

Ważne jest, aby jak najlepiej wykorzystać talenty i zainteresowania pracowników szkoły oraz rozwijać kontakty z lokalnymi klubami sportowymi, pracodawcami i innymi osobami ze społeczności lokalnej w celu poszerzenia i zwiększenia adekwatności programu nauczania.

Kadra kierownicza i nauczyciele w Calderglen High School w Szkocji opracowali szeroką gamę kursów mistrzowskich i kursów prowadzących do uzyskania kwalifikacji krajowych. Obejmują one pewne praktyczne i zawodowe opcje, aby zapewnić wybór i zaspokoić szeroki zakres potrzeb i zainteresowań osób uczących się. Należą do nich: malowanie i dekorowanie, cukiernictwo, elektronika, śpiew (kompozycja), projektowanie aplikacji i gier komputerowych, projektowanie mody, media, makijaż, nauka na świeżym powietrzu, sztuka i fotografia. Warianty te mogą pomóc zmotywować uczniów, poprawić frekwencję, wpłynąć na wybór kariery, przyczynić się do rozwoju innych przedmiotów i pozwolić im zdobyć kwalifikacje potrzebne do podjęcia studiów. Klasy mistrzowskie są często inicjowane przez nauczycieli, którzy mają szczególny talent/zainteresowania, co również zapewnia pracownikom motywację i szansę wykorzystania zdolności przywódczych.

Szereg ścieżek zawodowych w programie nauczania dla starszych klas opiera się na zasadzie, że nauka jest skuteczniejsza, gdy odbywa się w kontekście. To praktyczne podejście angażuje uczących się, którzy w przeciwnym razie mogą być narażeni na przedwczesne zakończenie nauki i daje im większą świadomość realiów przyszłego rynku pracy. Program nauczania Calderglen obejmuje staże zawodowe i wprowadzenie do kwalifikacji zawodowych dla osób uczących się o dodatkowych potrzebach wsparcia (ASN), a także programy powiązań uniwersyteckich i degustacji. Rozwój partnerstwa szkół/pracodawców obejmuje Fundację Praktyk w Inżynierii we współpracy z East Kilbride Group Training Association. Umożliwia to uczącym się uczęszczanie do miejsca pracy/dostawcy szkoleń przez dwa dni w tygodniu (Źródło:Agencja Europejska (2018 r.) - „Kluczowe działania na rzecz zwiększenia osiągnięć”, s. 33).

W Islandii cele nauki i nauczania oraz praktyki pracy w szkołach przedszkolnych, obowiązkowych i ponadpodstawowych mają na celu zapobieganie dyskryminacji ze względu na pochodzenie, płeć, miejsce zamieszkania, klasę, religię lub niepełnosprawność. We wszystkich działaniach szkolnych uwzględnia się zróżnicowane osobowości, talenty, zdolności, zainteresowania i poziom dojrzałości osób uczących się.

Zgodnie z ustawą o przedszkolach, ustawą o obowiązku szkolnym i ustawą o szkolnictwie wyższym każda szkoła jest zobowiązana do opracowania przewodnika roboczego, który opiera się na Krajowych Przewodnikach Programowych, ale daje szkole możliwość uwzględnienia jej warunków i specyfiki.

W ramach programu nauczania opracowano sześć podstawowych filarów. Filarami tymi są: umiejętność czytania i pisania, zrównoważony rozwój, równość, kreatywność, zdrowie i dobrobyt oraz demokracja i prawa człowieka. Filary są wzajemnie powiązane i współzależne w edukacji i działaniach szkolnych oraz ważne dla ciągłości systemu. Zapewniają one jasny przegląd pracy edukacyjnej i opierają się na założeniu, że aktywna demokracja nie może być osiągnięta bez znajomości różnorodnych symboli i systemów komunikacji w społeczeństwie. Opierają się one również na założeniu, że aktywna demokracja może się rozwijać tylko wtedy, gdy jednocześnie wspierane są wszystkie formy równości między jednostkami i grupami w społeczeństwie. Prawa człowieka można zapewnić jedynie poprzez wspieranie zdrowia i dobrobytu jednostki oraz poprzez zwalczanie dyskryminacji i wszelkich form przemocy, w tym mobbingu.

Zrównoważony rozwój dotyczy wzajemnego oddziaływania środowiska, gospodarki, społeczeństwa i dobrobytu. Obejmuje on poszanowanie środowiska, poczucie odpowiedzialności, zdrowie, demokratyczne metody pracy i sprawiedliwość, nie tylko teraz, ale także dla przyszłych pokoleń. Dlatego też nie do pomyślenia jest wspieranie praw człowieka bez jednoczesnego popierania zrównoważonego rozwoju i trwałego rozwoju społecznego. Ponadto zrównoważony rozwój jest uzależniony od równości grup społecznych. Demokracja i prawa człowieka oraz zdrowie i dobrobyt są więc integralną częścią zrównoważonego rozwoju, a jednocześnie niezależnymi podstawowymi filarami edukacji. (Źródło: Europejska Agencja Informacji o Krajach - Islandia <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/legislation-and-policy>

W Białej Księdze (kwiecień 2016 r.) rząd **norweski** zaproponował, aby podczas przeglądu programu nauczania priorytetowo potraktowano trzy tematy interdyscyplinarne. Są to demokracja i obywatelstwo, zrównoważony rozwój (obejmujący zarówno wyzwania środowiskowe, jak i zmiany technologiczne), a także zdrowie publiczne i umiejętności życiowe. Podkreśla się, że te interdyscyplinarne tematy zostaną uwypuklone w ramach istniejących zakresów przedmiotowych. Nie powinny one odbywać się kosztem przedmiotów szkolnych. Parlament norweski popiera opracowanie przewodnika do programu nauczania, który zapewni wsparcie dla nauczycieli w planowaniu i realizacji tych tematów. (Źródło: Komisja Europejska 2018 s.97)

Kształcenie społeczno-emocjonalne jest obowiązkowe i stanowi podstawowy aspekt szkolnego programu nauczania w Irlandii. Kompetencje społeczne i emocjonalne są nauczane jako część "Edukacji o związkach i seksualności" w ramach kompleksowego programu edukacji społecznej, osobistej i zdrowotnej (SPHE) zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej, od 1997 roku, gdy opublikowano wytyczne i zapewniono szkolenia w miejscu pracy. Treści różnią się w zależności od poziomu edukacji, ale obejmują zdrowie psychiczne, studia genderowe, zażywanie narkotyków, związki i edukację seksualną oraz aktywność fizyczną i odżywianie. Celem jest umożliwienie uczniom rozmawiania o sobie, swoich uczuciach, relacjach z innymi, rozwiązywania konfliktów, rozwijania samoświadomości, poczucia własnej wartości i umiejętności radzenia sobie z problemami. Ma on również na celu rozwijanie umiejętności uczniów w zakresie samorealizacji i życia w społecznościach; promowanie poczucia własnej wartości i pewności siebie; rozwijanie umiejętności odpowiedzialnego podejmowania decyzji i krytycznego myślenia oraz promowanie zdrowia fizycznego, psychicznego i emocjonalnego oraz dobrego samopoczucia. (Źródło: Komisja Europejska 2018 s. 96)

3. Jak wyglądają ramy oceniania włączającego?

Potrzebna jest spójność między programem nauczania a ramami oceny (Marope i in. 2019b). W konsultacjach polscy interesariusze wyrazili pogląd, że system powinien w mniejszym stopniu opierać się na formalnych ocenach i egzaminach oraz usprawnić wykorzystanie przez nauczycieli informacji z oceniania w celu uzyskania wiedzy na temat bieżącej nauki na potrzeby rozwoju. Co najważniejsze, nauczanie powinno być zgodne z programem nauczania, a nie być prowadzone za pomocą instrumentów lub narzędzi oceniania. W miarę przeprowadzania oceniania postępów osób uczących się w ramach programu nauczania, wszelkie bariery w uczeniu się lub dodatkowe potrzeby w zakresie wsparcia powinny zostać zidentyfikowane, umożliwiając nauczycielom, w razie potrzeby, zwrócenie się o pomoc do specjalistów w celu otrzymania odpowiedniego wsparcia.

W raportcie 6 programu wspierania reform strukturalnych podkreślono, że bieżące ocenianianie uczenia się stanowi integralną część procesu uczenia się. Podkreślono, że system oceny musi:

* Wspierać naukę. Obejmuje to monitorowanie postępów, wykorzystywanie informacji zwrotnych w celu poprawy uczenia się i dostosowywania programu nauczania i podejść do nauczania, identyfikowanie i pokonywanie barier w uczeniu się oraz informowanie o rodzaju i poziomie wymaganego wsparcia.
* Opisywać poszczególne osoby uczące się. Obejmuje to podsumowanie, sprawozdawczość, potwierdzanie postępów i osiągnięć, przydzielanie zasobów i grupowanie osób uczących się do analizy danych.
* Oceniać szkoły, inicjatywy lub interwencje. Może to wymagać agregacji danych w celu monitorowania i oceny strategii wsparcia, programu nauczania, podejścia dydaktycznego i organizacji szkolnej, a także współpracy z innymi specjalistami.

Ogólnie rzecz biorąc, ocenianie uczenia się może obejmować pełen zakres wyników uczenia się (twardych i bardziej miękkich wskaźników) określonych w ramach programu nauczania. W poniższej tabeli, zaczerpniętej z wytycznych dotyczących programu nauczania w Nowej Zelandii (Ministerstwo Edukacji, 2019, s. 7), przedstawiono przejście od oceny zgodności do oceny stanowiącej podstawę nauczania i uczenia się.

|  |  |
| --- | --- |
| Ocena zgodności z przepisami | Ocena informująca o nauczaniu i uczeniu się |
| Postępy i osiągnięcia oceniane są wyłącznie za pomocą narzędzi oceny. | Solidne osądy nauczycieli poparte wiarygodnym narzędziem oceniania oraz bieżące obserwacje i rozmowy w klasie dostarczają informacji na temat postępów i osiągnięć. |
| Postępy w uczeniu się nie są dobrze udokumentowane ani powszechnie rozpowszechniane wśród kadry dydaktycznej. | Postępy w uczeniu się są dobrze udokumentowane, z przykładami z pracy studentów, obserwacjami nauczycieli i informacjami na temat narzędzi oceniania. Wśród nauczycieli i uczniów panuje wspólne zrozumienie postępów na różnych poziomach. |
| Osądy nauczycieli nie są moderowane. Nie ma wspólnego zrozumienia „tego, co dobrze wygląda”. | Skuteczne praktyki moderowania określają „to, co dobrze wygląda” na różnych poziomach. Przykłady prac uczniów są zachowywane, aby zilustrować różne poziomy osiągnięć. |
| Do oceniania postępów i osiągnięć w ciągu roku i obszaru uczenia się wykorzystuje się kilka narzędzi. | Istnieje ogólnoszkolny plan, który odzwierciedla celowe wykorzystanie niewielkiej liczby narzędzi uzupełniających obserwacje nauczycieli i rozmowy na temat uczenia się. |
| W szkole nie ma znormalizowanych procedur dotyczących narzędzi oceniania. | Każdy nauczyciel wie, jak wykorzystywać narzędzia oceniania zgodnie z instrukcjami twórcy narzędzi. Nauczyciele mają czas na omówienie procedur. |
| Ocenianie jest czymś, co jest „robione” uczniom, bez ich udziału. Uczniowie postrzegają to jako „test” i coś, czym warto się martwić. | Uczniowie są zaangażowani w procesy oceny i postrzegają to jako okazję do uczenia się. Są zmotywowani do robienia wszystkiego, co w ich mocy i z niecierpliwością oczekują, że dowiedzą się o swoich postępach w procesie uczenia się. Uczniowie dyskutują z rówieśnikami, rodziną i nauczycielami, na jakim etapie są, co chcą poprawić i jak inni mogą im pomóc. |
| Ocenianie przeprowadza się niekiedy wyłącznie w celu dostarczenia informacji dla kadry kierowniczej szkół lub usługodawców zewnętrznych. | Wszystkie metody oceniania są starannie wybierane, tak aby zapewnić cenne informacje, które można wykorzystać do działań, dla wszystkich interesariuszy, w szczególności dla uczniów i nauczycieli, |
| Analiza informacji o ocenianiu dokonuje kilku wybranych osób w szkole, a wyniki są przedstawiane nauczycielom. | Nauczyciele są w stanie ocenić i analizować i interesują się pracą z daną klasą/gupą w celu ustalenia ścieżek uczenia się uczniów. |

Ocena podsumowująca jest często ukierunkowana na węższy zakres wyników (np. podstawowe tematy programu nauczania) i może być wykorzystywana do „kontroli” uczenia się, na przykład poprzez testy. Jednakże informacje pochodzące z bieżącego oceny formatywnej mogą być również wykorzystywane do „podsumowania” uczenia się w danym okresie czasu. Nauczyciele mogą następnie oprzeć podsumowujące oceny wyników uczenia się uczniów na dowodach pochodzących z różnych źródeł. Należy pamiętać, że negatywne wyniki mogą pojawić się, gdy ocena odzwierciedla jedynie łatwo sprawdzone aspekty uczenia się. Efekty te ulegają zwiększeniu, jeżeli wyniki staną się „istotne” (np. wykorzystywane do porównywania szkół, rankingu itp.). Badania pokazują, że w takich przypadkach nauczyciele mogą „nauczać do egzaminu”, zawężając program nauczania, co ma wpływ na pedagogikę.

Wiarygodność oceny nauczycieli można podnieść poprzez moderowanie. Doświadczenie w kilku krajach pokazuje, że choć wymaga to czasu, przynosi to znaczne korzyści dla uczenia się i nauczanie. Informacje na temat celów, zasad i procesów moderowania w Nowej Zelandii można znaleźć na stronie: <https://assessment.tki.org.nz/Moderation>

Wszelkie krajowe ramy oceny powinny obejmować WSZYSTKIE osoby uczące się i powinny starannie uwzględniać różne rodzaje oceny i wykorzystania uzyskanych od tych osób informacji. Podczas gdy większość osób uczących się będzie oceniana pod kątem wyników programu nauczania (przedmiotowa wiedza i zrozumienie, szersze umiejętności i kompetencje), niektórzy uczniowie o bardziej złożonych potrzebach wsparcia mogą wymagać większego skupienia się na ich indywidualnych priorytetach, takich jak komunikacja, umiejętności interpersonalne. Przykład jednego takiego podejścia ze strony Zjednoczonego Królestwa (Walii) został opisany poniżej.

Materiały do oceniania ścieżek uczenia się zostały po raz pierwszy opublikowane przez rząd Walii w 2006 r., ale zostały niedawno zmienione i zaktualizowane. Zob.:<https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/routes-for-learning/> Materiały zostały przyjęte przez szkoły w Walii, Anglii, Szkocji i Irlandii Północnej (Quest for Learning — [https://ccea.org.uk/learning-resources/quest-learning)](https://ccea.org.uk/learning-resources/quest-learning) także w poszczególnych szkołach/organach w całej Europie, Australii i Nowej Zelandii.

Materiały stanowią krok naprzód w uwzględnianiu wszystkich osób uczących się w ramy oceniania. Materiały ścieżek koncentrują się na umiejętnościach wczesnego rozwoju poznawczego, komunikacji i interakcji społecznych uczniów oraz ich interakcji ze środowiskiem, aby pomóc nauczycielom w konstruowaniu, testowaniu i udoskonalaniu teorii na temat indywidualnego uczenia się. Co ważne, w materiałach ścieżek nie wspiera podejścia do odznaczania wykonanej pracy, ale polega na użyciu starannej obserwacji w celu zbudowania całościowego obrazu rozwoju uczniów. Materiały zawierają szczegółowe wytyczne dotyczące procesu oceniania i pedagogiki dla uczniów o złożonych potrzebach.

W poniższej mapie ścieżek przedstawiono kamienie milowe na wczesnym etapie rozwoju, biorąc pod uwagę, że uczenie się odbywa się na różnych ścieżkach (tj. nie w hierarchii). Ogólnie rzecz biorąc, lewa strona mapy koncentruje się na komunikacji, podczas gdy strona skupia się na rozwoju poznawczym. Strzałki wskazują możliwe trasy między kamieniami milowymi, ale zwracana jest uwaga na potrzebę elastyczności. W materiałach uznano, że niektóre kamienie milowe (w centralnych polach pomarańczowych) będą prawdopodobnie miały kluczowe znaczenie dla całego przyszłego uczenia się.

Mapa ścieżek obejmuje rozwój komunikacji symbolicznej i wczesnego rozwiązywania problemów, tak aby osoby uczące się wykraczały poza umiejętności na mapie ścieżek, na kltórej na przykład we wczesnym uczeniu się są obszary postępów w kluczowych obszarach, takich jak język, umiejętność czytania i pisania oraz liczenie.



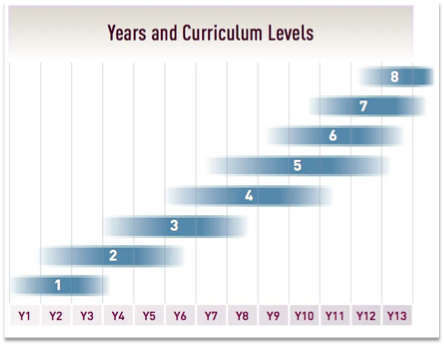
Elastyczne podejście przyjęte przez mapę ścieżek może być również pomocne w braniu pod uwagę oceniania szerszych obszarów uczenia się i kompetencji dla wszystkich osób uczących się, takich jak uczenie się indywidualne i społeczne.

Ramy ocenniania sprzyjającej włączeniu społecznemu określają zatem, w jaki sposób można zidentyfikować uczenie się dla wszystkich uczniów. Poniższy przykład pokazuje, w jaki sposób podchodzi się do tego w Nowej Zelandii.

W nowozelandzkim programie nauczania deklaracje dotyczące obszaru nauki opisują zasadniczy charakter (główne konepcje) i powinny być punktem wyjścia do opracowania programów dostosowanych do potrzeb i zainteresowań ucznia. Szkoły są wtedy w stanie wybrać cele do osiągnięcia, aby pasowały one do tych programów. Cele i treść osiągnięć są opisane na poziomach, które są w przybliżeniu dwuletnimi okresami i pokazują, jak zazwyczaj odnoszą się one do lat w szkole, jak wykazano poniżej. Ocenianie jest wspomagane przy pomocy narzędzi i zasobów, takich jak banki zasobów oceniania, z przykładami pracy osób uczących się - również progresywnymi testami osiągnięć. Ramy postępów uczenia się opisują istotne etapy uczenia się, które uczniowie osiągają, gdy rozwijają swoje umiejętności czytania, pisania i matematyki w latach 1-10. Stanowią one ważną ilustrację typowych ścieżek, jakie uczniowie przemirzają, gdy czynią postępy w czytaniu, pisaniu i matematyce.

Źródło: Ocenianie służące uczeniu się: Korzystanie z odpowiednich narzędzi i zasobów, aby zauważyć postępy w całym programie nauczania i reagować na nie. Ministerstwo Edukacji, Nowa Zelandia

<https://nzcurriculum.tki.org.nz/Strengthening-local-curriculum/Leading-local-curriculum-guide-series/Assessment-for-learning>



Ramy wyników uczenia się na Malcie przenoszą nacisk z nauczania na uczenie się i umieszczają ucznia w centrum. Zostały one opracowane w 2017 r., po szeroko zakrojonych konsultacjach, towarzyszyło im doskonalenie zawodowe nauczycieli, które nadal się odbywa w celu zapewnienia, aby wszyscy nauczyciele byli pewni siebie i kompetentni, aby dostosować programy nauczania, uczenia się i ocenniania do podstawowych zasad włączających określonych w ramach.

Pierwszy etap wdrażania dotyczył głównie dopasowania między nauczaniem, uczeniem się i ocenianiem. Nauczyciele zostali włączeni do nowego systemu oceny klasowej, który miał na celu zapewnienie elastyczności programów nauczania i oceniania oraz śledzenie osiągniętych efektów uczenia się poprzez doświadczenia edukacyjne, które pedagogicznie mają sens dla różnych osób uczących się w klasie. Zachęca się nauczycieli do współpracy przy zadaniach i dzielenia się przykładami możliwości uczenia się, w jaki sposób można osiągnąć wyniki uczenia się.

Ramy wyników uczenia się pomagają nauczycielom zapewnić płynne przejście między różnymi cyklami kształcenia szkolnego od wczesnego do ponadpodstawowego. Dodano dodatkowe wyniki na poziomie ponadpodstawowym, aby zapewnić uczniom szerszy zakres możliwości podążania za ich zainteresowaniami i kształtowania ścieżek kształcenia poprzez połączenie ścieżek akademickich, zawodowych i stosowanych.

Podejście Ram wyników uczenia się doprowadziło do odejścia od polegania na centralnie opartych na podsumowanych praktykach oceny i wprowadzenia systemów bieżącego oceniania klas.

Źródło: Opracowanie przygotowane do uczenia się opartego na dzieleniu się wiedzą w Polsce 7 lipca 2021 r.

Chociaż nacisk kładzie się na ocenianie służące uczeniu się, testy podsumowujące i egzaminy mogą również odgrywać rolę uzupełniającą w stosunku do oceniania przez nauczycieli i uznawania osiągnięć uczniów pod koniec okresu uczenia się. Konieczne mogą być prace rozwojowe, aby upewnić się, że edukacja dla wszystkich uczniów jest uznawana i akredytowana.

Tam, gdzie jest to możliwe, należy wprowadzić rozwiązania umożliwiające uczniom z niepełnosprawnościami dostęp do materiałów egzaminacyjnych, aby pokazać, co wiedzą i rozumieją, np. za pomocą Braille’a, języka migowego, dodatkowego czasu itp. Można to zrobić bez uszczerbku dla norm. Konieczne jest jednak również posiadanie systemu rejestrowania i weryfikacji osiągnięć osób uczących się, które nie mają dostępu do egzaminów, takich jak osoby niepełnosprawne intelektualnie. Jest to prawdopodobnie oparte przede wszystkim na formalnm ocenianiu nauczycieli t.j. egzaminach, które prawdopodobnie nie będą najskuteczniejszym sposobem oceny uczniów doświadczających znacznych barier w nauce.

Uznanie osiągnięć WSZYSTKICH osób uczących się jest ważnym elementem materiału dowodowego w modelu ciągłego doskonalenia zawartym raporcie 3 z realizacji programu wspierania reform strukturalnych. Kluczowe znaczenie ma uwzględnienie danych dotyczących wszystkich osób uczących się w celu zapewnienia przestrzegania praw i sprawiedliwości systemu. Ważne jest również określenie, co działa i gdzie potrzebne są zmiany. Na przykład kwestie mogą być związane z samym programem nauczania (np. zdolność reagowania na potrzeby osób uczących się, brak wkładu i zaangażowania interesariuszy, brak jasności lub niewłaściwe planowanie, brak uznania kontekstu lokalnego). Inne kwestie mogą wynikać z pedagogiki (np. brak rozwoju zawodowego) lub organizacji lokalnej/szkolnej (np. słaba koordynacja lub komunikacja).

Uwagi końcowe

Program nauczania może być kluczowym czynnikiem służącym poprawie równości i włączenia społecznego, jeżeli istnieją jasne ramy koncepcyjne i operacyjne, które są wspólne dla wszystkich uczestników edukacji. Jak pokazała pandemia COVID-19, istnieje coraz większa potrzeba zaangażowania wszystkich osób odpowiedzialnych za kwestie związane z dzieciństwem, rodziną, zdrowiem i ubóstwem, aby zapewnić, że dobrostan osób uczących się znajduje się w centrum wszystkich działań - pamiętając, że włączenie społeczne leży w gestii wszystkich.

Jak zauważa Opertti (2021 r.):*„Podejście do przeciwdziałania podatności na zagrożenia wymaga, abyśmy zrozumieli, docenili i wspierali ludzi jako jednostki, zanim podejmiemy decyzję o jakiejkolwiek interwencji sektorowej*” (s. 8). Współpracując ze sobą, można przygotować program nauczania, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczących się.

Dalsze piśmiennictwo

Gouëdard, P., i in.(2020), "Curriculum reform: A literature review to support effective implementation [Reforma programu nauczania: Przegląd literatury w celu wspierania skutecznego wdrażania], *OECD Education Working Papers*, nr 239, OECD Publishing, Paryż, <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.

Żródła

Alexander, R.J. 2009. Towards a new primary curriculum; A report from the Cambridge

primary review Part 2 : The future. [*W kierunku nowego podstawowego programu nauczania; Sprawozdanie z przeglądu pierwotnego Część 2: Przyszłość*.] Cambridge: Uniwersytet Cambridge Wydział Edukacji

Amadio, M., Opertti, R. i Tedesco, J. C. 2014. Curriculum in the Twenty-first Century;

Challenges, tensions and open questions. UNESCO Education Research and Foresight,

Paris. [ERF Working Papers Series, No. 9].[*Program nauczania w dwudziestym pierwszym wieku; Wyzwania, problemy i otwarte pytania*. UNESCO Edukacja Badania i Prognozowanie, Paryż.[Seria dokumentów roboczych ERF, nr 9].

Rada Unii Europejskiej w 2018 r. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. 2020. *Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado [Nowe równania między edukacją, społeczeństwem, technologią a państwem]. W „Pensar la educación en tiempos de pandemia:Entre la emergencia, el compromiso y a la espera*„ [Myślenie o edukacji w czasach pandemii: Między sytuacją nadzwyczajną, zaangażowaniem i czekaniem.] Buenos Aires: UNIPE. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf>.

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji włączającej, 2018 r. Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders.[*Kluczowe działania na rzecz zwiększenia osiągnięć: Wytyczne dla nauczycieli i liderów*.] (V. Donnelly i A. Kefallinou, ed.). Odense, Dania

Komisja Europejska 2018 r. Dokument roboczy służb Komisji towarzyszący wnioskowi dotyczącemu zaleceń Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie COM 2018, 24 final

Flecha, R. 2015. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. [*Udane działania edukacyjne na rzecz włączenia społecznego i spójności społecznej w Europie*.] Cham, Szwajcaria, Springer.

Gouëdard, P. Pont, B. Huang, P. 2020 Reforma programu nauczania: Przegląd literatury w celu wsparcia skutecznego wdrażania. Dokument roboczy OECD, 239 Paryż: OECD

Hargreaves, A. 2020. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. [Czego do tej pory dowiedzieliśmy się dzięki pandemii koronawirusa]. Blog autorstwa Diane Ravitch. <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>.

Marope, M. 2019. Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st Century

Paris:[*Rekonceptualizacja i zmiana pozycji programu nauczania w Paryżu XXI wieku*:] IBE UNESCO

Marope, M., Griffin, P. i Gallagher, C. 2019a. Transforming Teaching, Learning and

assessment to support a competence-based curricula*.* [*Przekształcenie nauczania, uczenia się i oceny w celu wsparcia programów nauczania opartych na kompetencjach*.] Paryż: IBE UNESCO

Marope, M., Griffin, P. i Gallagher, C. 2019b. Future Competences and the Future of

Curriculum. [*Przyszłe kompetencje i przyszłość programu nauczania*.] Paryż: IBE UNESCO

Ministerstwo Edukacji 2019. Ocenianie służące uczeniu się: Korzystanie z odpowiednich narzędzi i zasobów, aby monitorować postępy w całym programie nauczania i odpowiadać na nie. Wellington, Nowa Zelandia; Ministerstwo Edukacji

<https://nzcurriculum.tki.org.nz/Strengthening-local-curriculum/Leading-local-curriculum-guide-series/Assessment-for-learning>

Mitchell, D. 2014. What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence Based Teaching Strategies.[*Co naprawdę działa w edukacji specjalnej i włączającej: Korzystanie ze strategii nauczania opartych na dowodach*.] Abingdon, Wielka Brytania, Routledge.

Norwich, B. 2013. Addressing tensions and dilemmas in inclusive education Living with

uncertainty*.* [*Rozwiązywanie napięć i dylematów w edukacji włączającej. Życie z niepewnością*.] Londyn: Routledge

Opertti, R. 2021. Ten clues for re-thinking the curriculum. In-progress reflection no 42 [*Dziesięć wskazówek do przemyślenia programu nauczania.* Bieżące refleksje nr 42] UNESCO IBE

OECD, 2018 r. Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal [*Program nauczania Elastyczność i autonomia w Portugalii*] - przegląd OECD, OECD Publishing, Paryż.

OECD, 2020 r. Education in Ireland: An OECD Assessment of the Senior Cycle Review,

Implementing Education Policies. [*Edukacja w Irlandii: Ocena Przeglądu Cyklu Ubiegłego*] przeprowadzona przez OECD,, Wdrażanie polityki edukacyjnej.] Paryż: OECD Publishing <https://dx.doi.org/10.1787/636bc6c1-en>

Pont, Curriculum Reform: An education change perspective. [*Reforma programu nauczania B. 2018:Edukacja zmienia perspektywę. Prezentacja przedstawiona*] w Dublinie, Irlandia, luty 2018 r.

Tremblay, P. 2013. Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. [*Porównywalne wyniki dwóch modeli instruktażowych dla uczniów z niepełnosprawnością w zakresie uczenia się: włączenie ze współnauczaniem i indywidualne nauczanie specjalne*] *Journal of Research in Special Educational Needs,* tom 13, nr 4, s. 251-58.

UNESCO, 2017 r. A Guide for ensuring inclusion and equity in education [*Przewodnik na rzecz zapewnienia włączenia społecznego i równego dostępu do edukacji*] Paryż:UNESCO

UNESCO, 2020 r. Global Education Monitoring Report. [*Sprawozdanie monitorujące edukację globalną*.] Paryż:UNESCO

Rząd Walii 2010. A Curriculum for all Learners. Guidance to support teachers of learners with additional learning needs. [*Program nauczania dla wszystkich osób uczących się. Wytyczne mające na celu wspieranie nauczycieli osób uczących się o dodatkowych potrzebach edukacyjnych.*] (Cardiff: Rząd Walii)

Rząd Walii 2020, Routes for Learning [Ścieżki uczenia się] <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/routes-for-learning/>