

Zarządzanie eksploatacją narzędzi QualiTools w instytucjach oświatowych i szkoleniowych w zakresie ICT – i innym

Wytyczne

(O3 Wytyczne dla menedżerów, wersja 5)

Maria Gutknecht-Gmeiner
(European Peer Review Association EPRA)

Wiedeń, czerwiec 2017

CC-BY-NC-SA



Niniejszy dokument może być kopiowany, zwielokrotniany lub modyfikowany zgodnie z powyższymi zasadami. Ponadto, wszelkie jego wersje muszą zawierać wyraźne adnotacje z podziękowaniami jego autorów (QualiTools Consortium) i wszystkimi stosownymi częściami noty o prawach autorskich.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Niniejszy dokument podlega zmianom bez uprzedniego powiadomienia.

© Copyright 2017 QualiTools Consortium

QualiTools dla trenerów IT, 2015 - 2018

Projekt nr 2015-1-PL01-KA202 - 016660

www.qualitools.net

Członkowie Konsorcjum:

Spółeczna Akademia Nauk (PL)

ABIF (AT) – analizy, doradztwo i badania interdyscyplinarne

EPRA - European Peer Review Association (AT)

BtF - Bridging to the future Ltd (UK)

CECOA – Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (PT)

Znanie Association (BG)

Spis treści

1	Wstęp	5
1.1	Czym są narzędzia QualiTools?	5
1.2	Zbiór metod QualiTools	5
1.3	Jak stosowane są QualiTools?	6
1.4	Czemu służą niniejsze wytyczne?	6
1.5	Czego oczekiwać od wytycznych?	6
1.6	Komu mają służyć niniejsze wytyczne?	7
2	Czemu podejście QualiTools jest tak istotne?	8
3	Jakie są aktualne warunki i wyzwania implementacji QualiTools?	9
3.1	Nauczanie i szkolenie jako działalność profesjonalna	9
3.2	Sytuacja prawna i stosunki umowne regulujące nauczanie	9
3.3	Kultura i kształcenie nauczycieli/trenerów	9
3.4	Zasoby i warunki pracy	9
3.5	Zarządzanie jakością zorientowane na odpowiedzialność	10
3.6	Wyzwania i szanse w szkoleniu IT	11
4	Jak podchodzić do implementacji QualiTools?	12
4.1	Podejście holistyczne z naciskiem na nauczanie i uczenie się	12
4.2	Tworzenie instytucjonalnej kultury jakości	12
4.2.1	Dostosowanie systemu zarządzania jakością	13
4.2.2	Supernowoczesne podejście do zbierania i oceny danych	13
4.2.3	Życie w kulturze jakości	14
5	Jakie są elementy i metody implementacji QualiTools?	15
5.1	Indywidualne działania nauczycieli/trenerów	15
5.2	Współpraca pomiędzy nauczycielami/trenerami	15
5.2.1	Wspólne działania	16
5.2.2	Ogniska współpracy	16
5.2.3	Formaty grup	16
5.3	Wsparcie instytucjonalne	18
5.3.1	Konferencje/Warsztaty/Zebrań/Wymiana	18
5.3.2	Rozwój kadry pracowniczej/szkolenie (doskonalenie) pedagogiczne	18
5.3.3	E-learning i platformy elektroniczne	20
5.4	Temat specjalny: Stosowanie (powszechniejsze) tradycyjnych „kwestionariuszy oceny”	21
5.4.1	Działanie na podstawie wyników	21
5.4.2	Kwestionariusze wysokiej jakości	21
5.4.3	Inteligentna administracja	21
6	Jak posuwać się do przodu?	24
6.1	Rozpoczynanie i przygotowywanie gruntu	24
6.2	Rozwijanie zaangażowania i pokonywanie oporu	24
7	Implementacja QualiTools – Lista kontrolna	25
7.1	Jak zacząć	25
7.2	Po drodze	25
7.3	Jak zakończyć (?)	26
8	Literatura i źródła	27
8.1	Raporty badawcze QualiTools	27
8.2	Przykłady dobrych praktyk i metod	27
8.3	Literatura	27
	Podziękowania	28

1 Wstęp

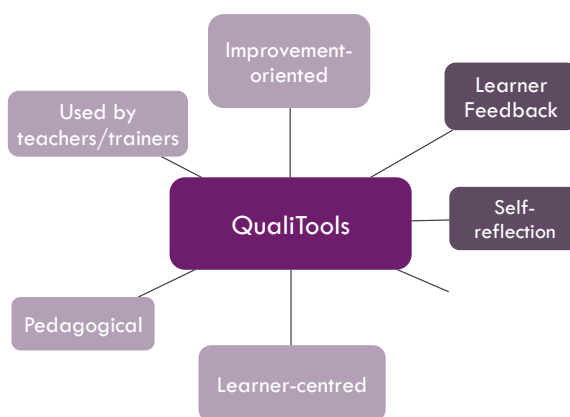
1.1 Czym są narzędzia QualiTools?

Systemowe narzędzia oceny jakości procesu kształcenia

Narzędzia wspierające podnoszenie jakości procesu kształcenia wykorzystywane przez samych nauczycieli/trenerów mają decydujące znaczenie dla osiągania lepszych wyników edukacyjnych uczących się. Inaczej niż tradycyjne ankiety pozyskiwania informacji zwrotnej („satisfakcji”) na zakończenie kursu lub programu szkoleniowego, narzędzia te wywierają bezpośredni wpływ na cały proces edukacyjny poprzez fakt, iż są wykorzystywane bezpośrednio podczas sesji szkoleniowej.

Tym samym QualiTools stanowią systemowe metody wspierania jakości procesu kształcenia, bazujące na konstruktywistycznym podejściu do nauczania i uczenia się, które umiejscawia **uczących się - jako aktywne i zaangażowane jednostki** - w centralnym punkcie procesu kształcenia, a także propagujące relacje oparte na współpracy pomiędzy nauczycielami/trenerami i studentami/uczącymi się.

QualiTools pomagają w otwarciu „czarnej skrzynki” procesów nauczania i przyswajania wiedzy, poprzez to, że są wplecione w działania edukacyjne, jak również, w wielu przypadkach, pełniąc dodatkową funkcję jako interwencje pedagogiczne. Są zorientowane na usprawnienia, uwzględniając, że dla rozwoju jakości procesu nauczania/szkolenia nauczyciele/trenerzy muszą uzyskiwać informację zwrotną od uczących się, a także stosować autorefleksję i pozyskiwać opinie zawodowe od swych kolegów.



Terminologia

W niniejszym tekście, termin „QualiTools“ będzie stosowany zamiennie z podobnymi określeniami identyfikującymi metody proponowane w bazie metod QualiTools oraz wszelkie inne analogiczne metody mieszczące się w kategorii narzędzi podnoszenia jakości kształcenia do użytku nauczycieli/trenerów.

1.2 Zbiór metod QualiTools

Zbiór metod opracowanych w ramach projektu „Narzędzia QualiTools dla trenerów IT” stanowi punkt wyjścia do opracowywania odpowiedzi na potrzebę rozwoju jakości procesu nauczania/szkolenia. Wymiary w nim ujęte obejmują przede wszystkim proces nauczania i przyswajania wiedzy, lecz także wyniki procesu kształcenia i ich transfer. QualiTools zawierają np. metody:

- ustalania oczekiwań uczących się,
- uzyskiwania informacji o ich wcześniej zdobytej wiedzy,
- refleksji dotyczącej procesu uczenia się,
- wymiany opinii na temat jakości szkolenia pomiędzy nauczycielami/trenerami i pozyskiwania wzajemnej informacji zwrotnej,
- zapewniania transferu wiedzy w ramach codziennej pracy,
- pozyskiwania okresowej i końcowej informacji zwrotnej.

Metody QualiTools opublikowane zostały na stronie internetowej projektu (www.qualitools.net/methods) lub w podręczniku QualiTools (dostępnym do pobrania ze strony: www.qualitools.net/handbook).

1.3 Jak stosowane są QualiTools?

Metody QualiTools adresowane do nauczycieli/trenerów

Metody QualiTools są adresowane przede wszystkim do nauczycieli/trenerów. W przypadku braku dostępności systemowych narzędzi zarządzania jakością procesu kształcenia/szkolenia mogą stanowić skuteczne wsparcie pracy nauczycieli/trenerów.

Problem marginalizacji metod podnoszenia jakości w procesie kształcenia/szkolenia

Stosowanie tych bardzo skutecznych metod jakościowych nie jest szeroko rozpowszechnione w edukacji i szkoleniach - z pewną rozbieżnością między różnymi krajami, sektorami edukacyjnymi, oddziałami kształcenia itp. Jednak w niektórych obszarach edukacji dorosłych, niektóre z tych narzędzi są powszechne i zintegrowane w ogólne podejście pedagogiczne nauczycieli i trenerów.

Jednak ogólnie rzecz biorąc, zarządzanie jakością nie zajmuje się tym, co faktycznie ma miejsce w salach zajęciowych/seminaryjnych, a nauczyciele/trenerzy nie są ani wspierani, ani przygotowywani (np. przez kształcenie czy rozwój zawodowy) w zakresie wdrażania metod jakości do nauczania/szkolenia. Zważywszy silny wpływ takiego podejścia na jakość procesów nauczania i uczenia się i ich efekty, sytuacja ta nie wydaje się zadowalająca.

1.4 Czemu służą niniejsze wytyczne?

Zasadnicze znaczenie integracji z instytucjonalnymi działaniami na rzecz jakości

W związku z powyższym, zakorzenienie metod QualiTools w polityce instytucji kształcenia oraz organizacji szkoleniowych i zarządzaniu jakością procesu kształcenia można uznać za kluczowe dla przekształcenia ich z przypadkowych, sporadycznych działań pojedynczych nauczycieli/trenerów w powszechną praktykę instytucjonalną – skutkującą poprawą jakości kształcenia wszystkich uczestników procesu kształcenia.



Niniejsze wytyczne mają służyć pomocą w realizacji tego celu. Przyjrzymy się bliżej sposobom wdrażania QualiTools jako systemowych metod jakości kształcenia w ramach pomagania instytucjom we wspieraniu i propagowaniu niniejszego podejścia do jakości na szerszym szczeblu. Wytyczne te stanowią przewodnik po metodach QualiTools (zebranych w internetowej bazie i/lub podręczniku).

Podejście oparte na badaniach

Działania pedagogiczne na rzecz podnoszenia jakości realizowane przez nauczycieli/trenerów i organizacyjne zarządzanie jakością nie zostały dotychczas ze sobą powiązane. Można podać niewiele pozytywnych przykładów – zwykle pilotażowych projektów usiłujących wprowadzić w życie inicjatywy zorientowane na podnoszenie jakości przez nauczycieli/trenerów. Przeglądy literatury, badanie podobnych raportów/podręczników dotyczących jakości nie dostarczyły satysfakcjonujących wytycznych niezbędnych do opracowania kompleksowego modelu podnoszenia jakości procesu kształcenia. Dlatego też niniejsze, podejście do wspierania jakości procesu kształcenia zostało oparte na wynikach przeprowadzonych w ramach projektu badań skoncentrowanych na studiach przypadków i wywiadach, a także z analizy literatury na temat nowatorskich podejść do jakości i oceny. Listę źródeł i zasobów literackich zawiera aneks.

1.5 Czego oczekiwać od wytycznych?

Z uwagi na charakter zadania, niniejsze wytyczne nie oferują podejścia „krok po kroku”, przypominającego przepis. Stosowanie QualiTools zależy od kultury jakości danej instytucji, motywacji i przedsiębiorczości nauczycieli/trenerów, ogólnych warunków wpływających na nauczanie i szkolenie. Ponadto, instytucje edukacyjne i szkoleniowe są bardzo zróżnicowane, co sprawia, że określenie „jednego sposobu” podejścia do tego przedsięwzięcia, odpowiadającego im wszystkim, jest niemożliwe. Toteż wszelkie treści zawarte w wytycznych powinno uważać się za materiał do

przemysła i zbiór sugestii. Zadaniem instytucji jest natomiast przystosowanie planów działania do specyfiki indywidualnej sytuacji oraz własnych celów.

Niniejszy przewodnik zawiera pewne ogólne informacje o aspektach, które warto brać uwagę, wdrażając metody QualiTools na szczeblu instytucji, jak również ewentualne możliwości działania do wyboru czytelników na potrzeby planowania i organizacji własnego podejścia.

1.6 Komu mają służyć niniejsze wytyczne?

Projekt „Narzędzia QualiTools dla trenerów IT” adresowany jest głównie do sektora szkoleniowego IT wraz z jego instytucjami edukacyjnymi i nauczycielami/trenerami. Podstawową grupę docelową wytycznych stanowią zatem profesjonalści odpowiedzialni za zapewnianie i poprawę jakości szkoleń/instruktażów IT, np.:

- menedżerowie,
- menedżerowie ds. jakości,
- kadrowcy/kierownicy działów rozwoju zawodowego,
- kierownicy działów/oddziałów w strukturze instytucji (np. działów szkolenia IT w większych instytucjach edukacyjnych, koordynatorzy programów studiów itp.),
- specjaliści ds. zapewnienia jakości, oceny i edukacji/pedagogiki,
- kierownicy zespołów (np. tematycznych, programowych),
- nauczyciele/trenerzy pragnący stymulować i wspierać asymilację podejścia QualiTools w ich instytucji.

W projektowaniu procesu kształcenia IT należy brać pod uwagę różne poziomy edukacyjne – począwszy od szkół i kształcenia podstawowego, średniego oraz zawodowego, przez system szkolnictwa wyższego, skończywszy na kształceniu i szkoleniu ustawicznym osób dorosłych. Jednak faktycznie przyjęte podejście będzie różnić się z uwagi na różnorodność instytucjonalnych scenarii, a „konfiguracja” działań do indywidualnych potrzeb będzie zawsze krokiem niezbędnym.

To samo ma zastosowanie do posługiwania się wytycznymi (oraz do metod QualiTools, które ma na celu propagować) w instytucjach edukacyjnych w dziedzinach innych niż IT, tj. we wszelkich innych dziedzinach kształcenia. Metody QualiTools oraz sposoby planowania i implementacji zmian organizacyjnych w zakresie zarządzania jakością procesu kształcenia są możliwe do powszechnego stosowania, aczkolwiek z zastrzeżeniem, iż będą zawsze wymagać przeniesienia na grunt konkretnych okoliczności i warunków instytucjonalnych.

2 Czemu podejście QualiTools jest tak istotne?

Badania międzynarodowe wyraźnie wskazują na fakt, że to, co ma miejsce w sali zajęciowej, wywiera decydujący wpływ na uczenie się studentów/kursantów (por. np. Hattie 2009). Choć dobrze zaplanowane, transparentne i zapewniające jakość procedury administracyjne i odpowiednia infrastruktura pozostają ważne, procesy nauczania i uczenia się są „papierkiem lakmusowym” jakości i sukcesu każdej instytucji edukacyjnej.

Nauczanie i uczenie się – „czarna skrzynka”

Mimo to, procesy te wciąż pozostają w znacznej mierze „czarną skrzynką” – zarówno dla instytucji, jak i w pewnym stopniu dla samych nauczycieli/trenerów, którzy często, z konieczności, nie dostrzegają tego, co dzieje się w sali zajęciowej (por. Dudley 2014 i poniżej).

Mniej lub bardziej powierzchowne „kwestionariusze oceny” – pytające o satysfakcję uczestników procesu kształcenia/szkoleniowego, rozdawane zwykle po szkoleniu/kształceniu, stąd mające znikomy wpływ na rzeczywiste doświadczenie nauczania i uczenia się – stanowią zazwyczaj jedyną edukacyjną informację zwrotną. Samo stosowanie pisemnych ankiet i kwestionariuszy można naturalnie ogromnie usprawnić tak, by lepiej służyło zaspokajaniu potrzeb informacyjnych tych, którzy mogą wpływać na jakość świadczenia usług edukacyjnych, tj. nauczycieli/trenerów, lecz również koordynatorów i menedżerów instytucji szkoleniowych. Niektóre tego przykłady zawiera dalsza część przewodnika (patrz rozdział 5.4).

Ograniczenia tradycyjnego zarządzania jakością

Pozostaje faktem, iż tradycyjne zarządzanie jakością, skoncentrowane na znormalizowanych procesach, nie wystarczy, aby w pełni zaspokoić potrzebę zapewniania jakości i usprawniania edukacji. Trzeba czegoś innego, uwzględniającego okoliczność, że sam proces nauczania i uczenia się nie może zostać znormalizowany tak, jak proces przemysłowy. Zamiast tego, mamy do czynienia z „koprodukcją” nauczycieli/trenerów i uczących się. Jako że uczący się i konteksty się różnią, sam proces nauczania/uczenia się jest wysoce sytuacyjny i wymaga ciągłej adaptacji. Dlatego też, aktywne angażowanie uczących się w toku całego procesu ma krytyczne znaczenie dla jakości nauczania/szkolenia – coś, czego zwykle nie uwzględnia się w zarządzaniu jakością.



Profesjonalizm nauczycieli/trenerów

Zasadniczą rolę odgrywają tu nauczyciele. Solidne wykształcenie nauczycielskie i szkolenie pedagogiczne stanowią dobrą podstawę ich efektywności, wzmacnianą dodatkowo doświadczeniem w nauczaniu. Jednak jako profesjonalści, nauczyciele/trenerzy muszą angażować się w ciągłą praktykę refleksji (Schön 1983), aby móc sprostać stale zmieniającym się wyzwaniom codziennej pracy. Poza tym, jak nadmieniamy Dudley (2014), odnoszący sukcesy nauczyciele/trenerzy uczą się zarządzać sytuacją nauczania przez internalizację i działanie w oparciu o zdobytą wiedzę praktyczną, odfiltrowując w ten sposób części informacji w rzeczywistym środowisku sali zajęciowej. W rezultacie, stała informacja zwrotna i zaangażowanie ze strony uczących się, sytuacja szkoleniowa oraz profesjonalna wymiana informacji ze współpracownikami stanowią podstawowe odpowiedzi na potrzeby: 1) wykrywania martwych pól własnej percepcji; 2) zdolności do dostosowania projektu instrukcji i aktywności do potrzeb i interesów uczących się. Metody QualiTools zapewniają wsparcie w osiągnięciu właśnie tych celów.

3 Jakie są aktualne warunki i wyzwania implementacji QualiTools?

U podstaw przyczyn, dla których podejście do jakości zorientowane na środowisko sali zajęciowej/wykładowej/seminaryjnej nie zostało powszechnie przyjęte, leży szereg warunków normujących kształcenie i szkolenie. W wypracowaniu sposobów zmiany pomaga ich zrozumienie.

3.1 Nauczanie i szkolenie jako działalność profesjonalna

Jak podkreślono już powyżej, nauczanie i szkolenie to działalność profesjonalna. Choć ogólne cele, kryteria czy nawet procesy jakości (np. jakie są ważne/niezbędne elementy dobrego szkolenia itp.) można uzgadniać na szczeblu instytucjonalnym, narzucanie pewnych modeli i metod szkoleniowych, działających pozytywnie w odniesieniu do niektórych uczących się i sytuacji uczenia się, lecz nie sprawdzających się odnośnie do innych, nie ma sensu. Zamiast tego, potrzebna jest specjalistyczna wiedza i prawo decydowania profesjonalistów – nauczycieli i trenerów – jak planować, wdrażać i analizować proces edukacyjny. Dlatego też najlepiej, by propagowanie QualiTools na szczeblu instytucji oparte było w przeważającej mierze na dobrowolnym zaangażowaniu i działaniu ze strony nauczycieli/trenerów.

3.2 Sytuacja prawna i stosunki umowne regulujące nauczanie

Dokładne instruowanie nauczycieli, co mają robić, nie tylko lekceważyłoby ich rolę i tożsamość jako profesjonalistów, lecz również naruszałoby ich prawa w większości krajów i sektorów edukacyjnych. Zawodowa autonomia nauczycieli, czy „swoboda nauczania”, jest często gwarantowana z mocy prawa (nawet konstytucyjnego) w sektorze oświaty (szkoły, uczelnie wyższe). W innych segmentach systemu oświaty, np. w (ustawicznym) kształceniu i szkoleniu zawodowym, gdzie pracują profesjonalści – jak w przypadku szkolenia IT – może okazać się też niemożliwe nakładanie określonych wymagań prowadzenia szkolenia z uwagi na niezgodność z prawem pracy niektórych krajów. Tak więc, prócz względów profesjonalnych oraz złożoności świadczenia usług edukacyjnych/szkoleniowych, mogą też istnieć ograniczenia prawne.

3.3 Kultura i kształcenie nauczycieli/trenerów

Jednakowoż, motywowanie nauczycieli/trenerów do zaangażowania się w zapewnianie i usprawnianie jakości na szczeblu sali zajęciowej to często zadanie niełatwe. Chociaż istnieją sektory edukacyjne i szkoleniowe, w których profesjonalści przyjęli już samoocenę, refleksję i współpracę z innymi trenerami/nauczycielami jako własny „styl życia” (patrz powyżej), zdecydowanie nie jest to regułą.

Nauczyciele w szkołach na różnych poziomach edukacyjnych pracują sami (lub „w izolacji”, por. studium Lortie z 1975 r., wciąż aktualne), przyzwyczajeni do tej sytuacji, postrzegają swobodę robienia w „swojej klasie”, czego tylko chcą, jako część swojej zawodowej tożsamości. Przejście od podejścia „ja i moja klasa” do bardziej otwartej i kooperatywnej postawy wymaga fundamentalnych zmian w kulturze zawodowej.

W innych sektorach edukacji, jak szkolnictwo wyższe czy kształcenie i szkolenie zawodowe/techniczne (VET – czyli tam, gdzie również znajdziemy większość instruktora IT), umiejętnościom i jakości nauczania częstokroć nie poświęca się tyle uwagi, co profesjonalnej wiedzy trenerów/nauczycieli/wykładowców w ich dziedzinie. Zdarza się, że nauczyciele/trenerzy czasem nie mają za sobą szkolenia jako edukatorzy. Chociaż stopniowo ulega to zmianie, wielu nauczycieli/trenerów w tych sektorach zwyczajowo pracuje samotnie, otrzymując znikomą informację zwrotną od uczących się czy współpracowników.

W dodatku, wielu nauczycieli/trenerów nie jest przygotowanych do przyjęcia zorientowanego na uczących się i efekty, aktywizującego, autorefleksyjnego i opartego na materiale dowodowym podejścia do edukacji i szkolenia. Po prostu nie zdobyli oni niezbędnej wiedzy i kompetencji podczas własnego kształcenia nauczycielskiego (lub może w ogóle nie odbyli, jak opisano powyżej, żadnego kształcenia nauczycielskiego).

3.4 Zasoby i warunki pracy

Kolejnym istotnym czynnikiem są zasoby, a w szczególności **czas**. Dostosowanie szkolenia do potrzeb i interesów uczących się, pozyskiwanie informacji zwrotnej, obserwacja sekwencji nauczania/szkolenia itp. to czasochłonny i dodatkowy wysiłek, nie zawsze kompensowany przez wynagrodzenie

nauczycieli/trenerów, zwłaszcza w przypadku wolnych strzelców. Ponadto, jednym z zasadniczych elementów podejścia QualiTools jest współdziałanie z innymi nauczycielami/trenerami, mogące obejmować wspólne przygotowania, spotkania z innymi, dalszą kontrolę aktywności zajęciowych oraz angażowanie się również w działania pozazajęciowe.

W wielu krajach i sektorach edukacji istnieją też **ograniczenia infrastrukturalne** tego rodzaju współpracy nauczycieli/trenerów. W instytucjach zbudowanych w czasach, gdy nie przywiązywano większej wagi do wspólnej pracy nauczycieli/trenerów, nie ma po prostu (dość) miejsca do wspólnych spotkań na ich terenie. Zamiast polegać na istniejącej przestrzeni i zasobach, nauczyciele/trenerzy chętni do współdziałania powinni szukać „twórczych rozwiązań”.

To samo sprawdza się w odniesieniu do **przepisów dotyczących godzin pracy i planów zajęć dydaktycznych**, które też nie wspierają współdziałania, traktując **koordynację i współpracę** między nauczycielami jako „zajęcia w czasie wolnym” i tak nadmiernie obciążonych, przy czym plany zajęć dydaktycznych/szkoleniowych bywają tak ułożone, że w ogóle trudno o jakiegokolwiek spotkanie w normalnych godzinach pracy. Sytuację taką można zaobserwować np. w szkołach, lecz również w instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych zatrudniających grono pedagogiczne w niepełnym wymiarze godzin lub wolnych strzelców, którzy tylko doraźnie realizują swoje zajęcia, co stwarza niewielkie możliwości spotykania się z kolegami.

Brak **środków finansowych** na wynagradzanie nauczycieli adekwatnie do ich wysiłków na rzecz podnoszenia jakości i współpracy często stanowi problem nie tylko na poziomie indywidualnym, lecz także na szczeblu instytucji, które mogą nie dysponować niezbędnymi funduszami, np. w sektorze formalnej oświaty, ponieważ przepisy dotyczące płacy/wynagrodzenia mają charakter „łączny” i/lub nie obejmują pracy dodatkowej, bądź też na rynku „edukacyjnym”, gdzie instytucje mogą tracić przewagę nad konkurencją lub (w przypadku funduszy publicznych) mogą mieć „zakaz” wynagradzania działań nauczycieli poza zakresem faktycznej sytuacji szkoleniowej (bez uwzględnienia czasu przygotowania).

Podsumowując, warunki pracy nauczycieli/trenerów, ich plany zajęć, płaca i dostęp do zasobów mają decydujący wpływ zarówno na ich motywację, jak i materialne możliwości do angażowania się w oddolne działania na rzecz zapewnienia jakości.

3.5 Zarządzanie jakością zorientowane na odpowiedzialność

Już samo zarządzanie jakością może, stać się główną przeszkodą, jeśli pierwotnie wdrożono ogólny system zorientowany na odpowiedzialność/zgodność. Tego rodzaju systemy zarządzania jakością faworyzują łatwo mierzalne wskaźniki liczbowe i badania ogólnoinstytucjonalne, podczas gdy inne rodzaje działań na rzecz jakości – jak metody QualiTools – nie przystają do tego schematu. Systemy takie promują też kulturę kontroli, która zwykle zniechęca nauczycieli/trenerów do dobrowolnego angażowania się i innowacyjność nauczania na szczeblu szeregowych członków instytucji.



3.6 Wyzwania i szanse w szkoleniu IT

Biorąc pod uwagę owe ogólne warunki edukacyjne i szkoleniowe, jakie szczególne wyzwania i szanse stwarza stosowanie narzędzi jakości na szczeblu zajęć w ramach szkolenia IT?

Przede wszystkim, większość szkoleń IT to szkolenia zawodowe/techniczne skoncentrowane głównie na ich przedmiocie, w których aspekty pedagogiczne nie są częstokroć tak ważne. Ma to również związek z „kulturą” w sektorze IT, przedkładającą „twarde” fakty (czego uczyć?) nad „miękkie” aspekty (jak uczyć?). Centralny charakter jasno definiowanych wyników, zwłaszcza na potrzeby znormalizowanych certyfikatów branżowych, także skutkuje tym, że kwestie dotyczące procesów nauczania i uczenia się zdają się mniej istotne.

Nauczyciele/trenerzy często rekrutują się z branży IT, będąc specjalistami IT, lecz niekoniecznie zawodowymi trenerami, mając znikome (lub wręcz żadne) przygotowanie jako edukatorzy. Poza tym, trenerzy IT często pracują jako (niepełnoetatowi) wolni strzelcy, których głównym obszarem pracy pozostaje zatrudnienie w charakterze specjalistów IT. Takich trenerów na niepełnym etacie zazwyczaj niełatwo jest przekonać o korzyściach z przeszkolenia pedagogicznego, nie mówiąc już o szkoleniu w zakresie narzędzi wspierania procesu podnoszenia jakości. Dodatkowo, fluktuacja trenerów wymagałaby zapewnienia im ustawicznego kształcenia w zakresie umiejętności edukacyjnych.

Warunki takie nie sprzyjają wdrażaniu metod jakości na szczeblu zajęciowym. Ponadto, sektor szkoleniowy IT zmagają się z szeregiem innym wyzwań, takich jak heterogeniczność kursantów czy potrzeba dostarczania wyników szkolenia w kategoriach efektów nauczania, które wyraźnie wskazują na zapotrzebowanie na wyższe umiejętności szkoleniowe (nie wyłączając metod jakości) trenerów IT.



4 Jak podchodzić do implementacji QualiTools?

4.1 Podejście holistyczne z naciskiem na nauczanie i uczenie się

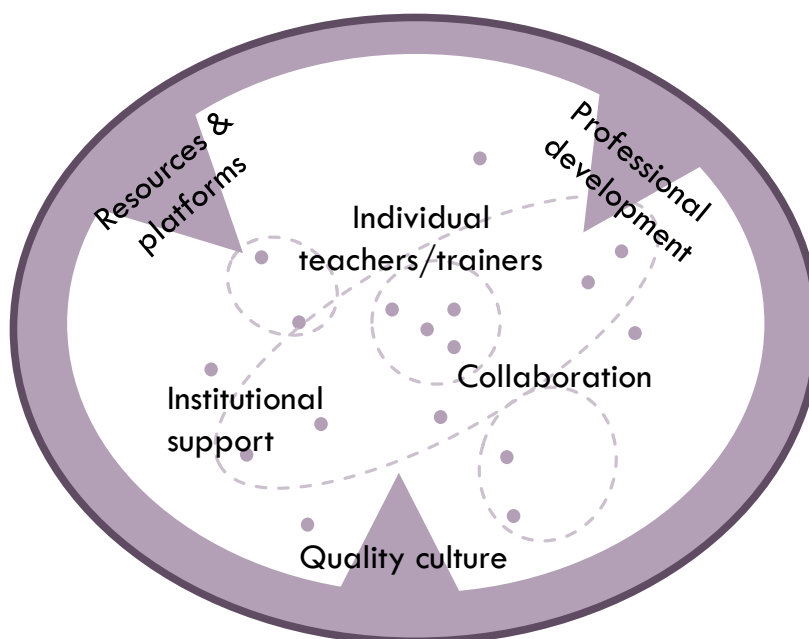
Jeżeli QualiTools mają być wdrażane w instytucji edukacyjnej na większą skalę, musi wspierać je zrozumienie „jakości” edukacyjnej oraz wynikających stąd strategii i polityk. Pomyślna implementacja QualiTools zależy od kilku cech organizacji:

- „Kluczowy proces” nauczania i uczenia się musi znaleźć się w centrum uwagi całej organizacji;
- Do nauczania i uczenia się trzeba podchodzić z profesjonalnego i pedagogicznego punktu widzenia, nie tylko z perspektywy menedżerskiej. Znaczący jest też, że instytucja uznaje nauczanie i uczenie się za proces sytuacyjny i adaptacyjny realizowany przez profesjonalistów – nauczycieli i trenerów – z uczącymi się jako centrum wszystkich działań;
- Rozwój jakości edukacyjnej musi być co najmniej równie ważny jak mechanizmy kontroli jakości zorientowane na zgodność.

Jak przekłada się to na system zarządzania jakością, promujący instytucjonalną kulturę jakości, jest badane dalej w rozdziale 4.2.

Implementacja QualiTools wymaga działań na różnych poziomach, od:

- autorefleksji nauczycieli/trenerów i działań w sytuacji szkoleniowej;
- wymianę opinii i informacji zwrotnej między kolegami;
- działania i propozycje na szczeblu instytucjonalnym.



Wykres: Podejście holistyczne do implementacji QualiTools

Elementy te muszą oddziaływać na siebie wzajemnie w holistyczny sposób: Indywidualne działania nauczycieli/trenerów są wspomagane przez wspólne działania grup nauczycieli/trenerów, które z kolei są osadzone w rozleglejszej scenarii organizacji, która zapewnia też wspólną orientację i wsparcie personelowi szkoleniowemu. Bardziej szczegółowe omówienie elementów indywidualnych zawiera następny rozdział.

4.2 Tworzenie instytucjonalnej kultury jakości

4.2.1 Dostosowanie systemu zarządzania jakością

Aby ukierunkować działania indywidualne i grupowe na wspólny cel usprawniania nauczania i uczenia się, działania muszą zostać włączone do instytucjonalnych polityk zarządzania. Dlatego też, ważne jest odpowiednie dostosowanie systemu zarządzania jakością. Inaczej, działania szeregowych członków instytucji i poprawa jakości pracy w gronie nauczycieli/trenerów mogą nie być wspierane przez tę instytucję – lub mogą spotykać się z przeciwdziałaniem.

Początek ma miejsce „na górze”, gdzie przyjmowane są **polityki jakości** przyznające priorytet jakości pedagogicznej i wykorzystujące odpowiednie cele i kryteria jakości. Nauczyciele/trenerzy odpowiedzialni za realizację tych polityk powinni mieć coś do powiedzenia w sprawie ich rozwoju. Najlepiej, gdyby od początku włączano ich do wspólnego zadania ich planowania.



Zarządzanie jakością powinno zatem wspomagać te polityki przez prawidłowe procedury i struktury, obejmujące w szczególności propozycje rozwoju zawodowego i możliwości współpracy w instytucji.

4.2.2 Supernowoczesne podejście do zbierania i oceny danych

Odpowiedni system jakości musi pozwalać na łączenie metod, tzn. zawierać „miękkie” instrumenty jakościowe i sytuacyjne, jak QualiTools, w połączeniu z „twardymi” podejściami ilościowymi (badania, statystyki).

Wiarygodne i aktualne dane jakościowe muszą być zbierane i cenione tak samo, jak dane ilościowe, gdyż te pierwsze dopełniają te drugie, częstokroć oferując lepiej objaśniające i bezpośrednio bardziej przydatne informacje niż liczby.

Dane muszą podlegać interpretacji i ocenie, bez których ich zbieranie jest pozbawione znaczenia. Dane ilościowe i jakościowe należy zestawiać razem do wspólnej analizy. Co najważniejsze, oceny i ustalenia muszą służyć za podstawę wszelkich działań. Ma to zastosowanie do zarządzania jakością na szczeblu instytucjonalnym, lecz również do wykorzystywania QualiTools na poziomie zajęciowym. Wskazówki, jak to robić, zawiera cykl jakości PDCA („Zaplanuj. Wykonaj. Sprawdź. Działaj.”), który należy realizować do końca, włącznie z fazą 4 „Działaj”.

4.2.3 Życie w kulturze jakości

Postrzegane jako proces administracyjny, zarządzanie jakością nie wytworzy **kultury jakości**. Ważne, by naprawdę z bliska przyglądać się temu, co faktycznie robią ludzie – kierownictwo, pracownicy, nauczyciele/trenerzy itp. – nie tylko przestrzegając przepisów i instrukcji zarządzania jakością. Cechy kultury jakości zogniskowanej na nauczaniu i uczeniu to m.in.:

- Menedżerowie są wzorami do naśladowania w zakresie umieszczania nauczania i uczenia się w centralnym punkcie misji i celów instytucji;
- Strategie, procesy i struktury są zgodne z owym celem;
- Zachęca się do inicjatyw jakości ze strony szeregowych członków instytucji;
- Propaguje się testowanie nowych podejść, zbierania danych i refleksji;
- Nauczyciele/trenerzy zachęcający do takich działań spotykają się z pozytywną reakcją, stając się dostrzeganymi w instytucji wzorami do naśladowania;
- Komunikacja wewnętrzna w instytucji ma charakter otwarty i zachęca do informacji zwrotnej na wszystkich szczeblach;
- Informacja zwrotna nie jest wykorzystywana do wytykania błędów, lecz do rozwoju praktyki zawodowej.



5 Jakie są elementy i metody implementacji QualiTools?

5.1 Indywidualne działania nauczycieli/trenerów

Ponieważ cel stanowi dostosowanie i usprawnianie nauczania i uczenia się, to indywidualni trenerzy są podstawową grupą docelową wszystkich polityk i czynności.

Działania, jakie mogą przeprowadzać nauczyciele/trenerzy, obejmują wszystkie części składowe instruktazu: fazę przygotowawczą, początek sekwencji/lekcji/kursu, informację zwrotną i oceny w toku oraz pod koniec lekcji/szkolenia, aż po dalszą kontrolę i transfer. Centrum tych działań stanowi próba uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

- Co uczyć się wiedzieli już wcześniej? Jakie kompetencje już mają?
- Jakie są ich potrzeby i interesy?
- Jak się uczą?
- Czego się uczą?
- Jakiego rodzaju wsparcia potrzebują?

Z uwagi na to, że w grę może wchodzić również dostosowanie treści szkolenia (zakres przedmiotowy, plany, programy kursu itp.), główny nacisk kładzie się na procesy nauczania i uczenia się (a także ich wzajemne interakcje) oraz na efekty kształcenia. Decydującą rolę odgrywa informacja zwrotna od uczących się i współpracowników.

Metody QualiTools zawierają wielorakie sposoby interakcji z uczącymi się i pozyskiwania informacji zwrotnej poza popularnymi i ogólnymi ankietami, z połączeniem informacji ilościowej i jakościowej oraz metod twórczych. Co najistotniejsze, przychodzą one w samą porę, tj. gotowe do spożytkowania podczas trwania szkolenia. Umożliwia to bezpośrednie reagowanie nauczycieli/trenerów na to, co dzieje się w sali zajęciowej. Metody QualiTools są dostępne na stronie: www.qualitools.net/methods.

Choć nic nie stoi na przeszkodzie, by nauczyciele/trenerzy wdrażali QualiTools z własnej inicjatywy, w większości przypadków korzystniej będzie robić to zespołowo – znajdując wsparcie, podtrzymując motywację, wymieniając doświadczenia i ucząc się od siebie nawzajem.

5.2 Współpraca pomiędzy nauczycielami/trenerami

Organizacja współpracy pomiędzy nauczycielami/trenerami nierzadko nie jest sprawą łatwą, ponieważ wiele instytucji edukacyjnych nie jest skonstruowanych i zorganizowanych w sposób ułatwiający wymianę i współdziałanie w gronie pedagogicznymi (por. rozdział 3). Dlaczego mimo to wspieranie i propagowanie współpracy pomiędzy nauczycielami/trenerami jest tak ważne?

Przede wszystkim, mogą istnieć aspekty programów studiów, lekcji/kursów itp., które naprawdę wymagają współpracy – bywa, że przedmioty wiążą się ze sobą, wymuszając wypracowanie wspólnego poglądu na to, czego i jak nauczać; bywa też, że praca z uczącymi się wymaga koordynacji (dostosowania wymagań, pomocy, komunikacji itp.).

Praca z kolegami pomaga też w uczeniu się od siebie nawzajem, wymianie praktyk, pozyskiwaniu nowych pomysłów i profesjonalnej informacji zwrotnej oraz identyfikacji martwych pól percepcji, stanowiąc potężne narzędzie zawodowego rozwoju nauczycieli/trenerów. Dochodzenie do sedna spraw wychodzi najlepiej w analitycznej dyskusji z innymi zawodowcami.

Zespoły wypracowują też lepsze rozwiązania. Dlatego też, jest dobrą praktyką współdziałać w opracowywaniu nowych podejść – mogą to być programy/treści, metody nauczania i uczenia się, ćwiczenia, kryteria oceny, informacja zwrotna dla uczących się itp. Gdy zaangażowane są zespoły, wzrasta również akceptacja rozwiązań w instytucji, a zmniejszają się wysiłki na rzecz upowszechniania nowych praktyk.

Ostatnie, lecz nie mniej ważne: zogniskowanie uwagi na nauczaniu i uczeniu się w całej instytucji wymaga wspólnego zaangażowania, które z kolei potrzebuje jakiejś formy koordynacji i współpracy.

Przyjrzyjmy się teraz szerokiemu wachlarzowi możliwości wspólnych działań nauczycieli/trenerów. Instytucje mogą wybierać z niego podejście, które wydaje się najodpowiedniejsze w ich kontekście.

5.2.1 Wspólne działania

Współpraca może obejmować różne rodzaje działań:

Bardziej bądź mniej strukturalnie zorganizowana **wymiana** doświadczeń nauczycielskich/szkoleniowych **pomiędzy nauczycielami/trenerami** stanowi bardzo podstawową formę współpracy, która zwykle nie wywołuje niepokojów. Z tego względu dobrze nadaje się na działanie początkowe.

Następnym etapem może być skupienie się na **informacji zwrotnej od kolegów** (ocena wzajemna), często związanej z **hospitacją zajęć** ([QualiTool](#) „Hospitacja wzajemna”). Działania te mogą mieć charakter pochwalny – koncentrując się na tym, co działa dobrze i szukając przykładów dobrej praktyki – lub bardziej krytyczny, ze strukturalnie zorganizowaną procedurą wychwytyjącą zarówno mocne strony, jak i obszary do poprawy. I znów, być może korzystniej będzie zacząć od mniej groźnego podejścia, przechodząc następnie do pełnej informacji zwrotnej, gdy nauczyciele/trenerzy przywykną już do obecności kolegów na ich zajęciach/szkoleniach. Bardzo gruntowną metodą analizy tego, co dzieje się podczas instruktażu, jest **studium zajęć**, które skupia się na wpływie wyborów metodycznych na uczenie się studentów/kursantów (Dudley 2014).

Nauczyciele/trenerzy mogą także wspierać się nawzajem, zwłaszcza w problemach praktycznych dotyczących „przypadków”, poprzez **nadzór kolegialny czy interwizję** ([QualiTool](#) „Pomoc wzajemna: dwie opcje interwizji”).



Z nadzorem wiążą się programy **mentorskie**, zwykle realizowane pomiędzy doświadczonymi i nowymi nauczycielami. Mogą one odgrywać ważną rolę w fazie wprowadzającej, mogąc też znajdować zastosowanie, kiedy nauczyciele/trenerzy borykają się z problemami lub po prostu pragną dalej rozwijać się zawodowo.

Nauczanie zespołowe to najintensywniejsza forma współpracy pomiędzy nauczycielami/trenerami. Istnieją rozmaite możliwości nauczania zespołowego – od niewidocznych form, tj. naprzemiennego nauczania tego samego kursu/grupy uczących się, do pełnoprawnego nauczania zespołowego ze wspólnym planowaniem lekcji/kursów, wspólnym nauczaniem i wspólną refleksją. W scenariach tego rodzaju nauczyciele zwykle angażują się w pozyskiwanie wzajemnej informacji zwrotnej.

5.2.2 Ogniska współpracy

Sz szczególnie pomocne są działania, które faktycznie skupiają się na procesach nauczania i uczenia się i ich efektach. Jeśli poruszane tematy są zawężane i jasno definiowane, wspólne wysiłki (jak wzajemna informacja zwrotna) zwykle prowadzą do bardziej przydatnych rezultatów, wskazując, jak dokładnie rozwijać nauczanie/szkolenie, a także własne zawodowe strategie i działania.

W niektórych przypadkach może być też pożyteczna bardziej powierzchowna informacja zwrotna, tzn. dotycząca najistotniejszych aspektów określonej lekcji/seminarium.

W ramach tego rozległego tematu, co dzieje się podczas zajęć/seminarium/wykładu, ocena wzajemna powinna ogniskować się głównie na uczących się, np. na sposobie ich uczestnictwa (bądź jego braku), szybkości i zakresu przyswajania wiedzy, obszarach występowania problemów itp. Ważnym aspektem jest również interakcja pomiędzy nauczycielami/trenerami i uczącymi się lub między samymi uczącymi się.

Działania uczących się muszą być zawsze postrzegane w powiązaniu z działaniami nauczyciela, uwagi wymagają modele/plany nauczania i ich wdrażanie, a także role nauczycieli, ich umiejętności, kompetencje i potrzeby dalszego rozwoju.

5.2.3 Formaty grup

Istnieją różne rodzaje wspólnych formatów. Nauczyciele/trenerzy mogą współpracować w **tandemach** (dwie osoby), **małych grupach** (do ok. 6 osób) lub większych grupach. **Imprezy na dużą skalę** (konferencje, imprezy plenerowe itp.) gromadzą nauczycieli/trenerów z różnych części instytucji, umożliwiając instytucjonalną twórczą wymianę doświadczeń i myśli.

Współpraca może mieć charakter stały lub jednorazowego zdarzenia. Takie jednorazowe zdarzenia mają przeważnie miejsce w scenariach spotkań bezpośrednich, choć także za pośrednictwem platform elektronicznych. Te ostatnie stanowią pożyteczne podejście, jeśli spotkania osobiste są trudne do zorganizowania. **Zawodowe wspólnoty edukacyjne** nauczycieli/trenerów umożliwiają regularną wymianę i wspólną pracę nad wspólnymi tematami. Jest to szczególnie przydatne w kwestiach wymagających ciągłej uwagi lub dłuższego czasu rozwiązania.

Zespoły można rekrutować według **przedmiotów** – zwłaszcza, gdy nauczanie i uczenie się ma dotyczyć specjalnych zagadnień; członkowie zespołu mogą też reprezentować różne przedmioty – tym samym przyczyniając się do wymiany interdyscyplinarnej.

Zespół może też składać się z członków **stałych** bądź **zmiennych**, albo na określonej zasadzie rotacji np. według tematów. Ciągłość umacnia zaufanie i pomaga w dochodzeniu do sedna spraw, podczas gdy zmieniający się członkowie grupy wnoszą świeże pomysły. Współpraca jest często osadzona na bazie **projektu**, koncentrując się na konkretnych problemach – np. rozwijaniu nowych podejść/metod itp. Do takich celów zespoły nadają się szczególnie, mając tendencję do wymyślania lepszych rozwiązań i zwiększania ich akceptowalności (patrz powyżej). Współpraca w ramach projektów może być zorganizowana w sposób rozciągający współdziałanie na struktury całej instytucji i wspomagający relacje robocze pomiędzy nauczycielami/trenerami z różnych części organizacji.

Jest też możliwa **współpraca zewnętrzna**, choć w większości przypadków jest ona jeszcze trudniejsza do zorganizowania. Zwykle nawiązuje się ją wokół konkretnych tematów/potrzeb w celu pożytkowania konkretnej wiedzy specjalistycznej zewnętrznych partnerów.

5.3 Wsparcie instytucjonalne

5.3.1 Konferencje/Warsztaty/Zebrania/Wymiana

Istotny czynnik stanowią odpowiednie struktury i procesy umożliwiające odpowiedzialne wsparcie działań na rzecz jakości na szczeblu zajęć i współpracy. Najważniejsze to czas i możliwość współdziałania.

Zasadnicze znaczenie ma koordynacja, w przypadku stałego rozwoju jakości, codzienna; lecz także w formie warsztatów czy konferencji, gdy poruszane są tematy nadrzędne lub zachodzi potrzeba dzielenia się wiedzą specjalistyczną i nowatorskimi podejściami.

Przykłady dobrych praktyk w tym zakresie stanowią plany nauczania/szkolenia, umożliwiające kontakty z kolegami, np. w formie stałych (tygodniowych/dwutygodniowych/miesięcznych) terminów zarezerwowanych na takie działania. „Jours fixes” są również pomocne dla ogólnych zebrań personelu, narad projektowych czy zebrań grup rozwojowych.



W przypadku nauczycieli/trenerów, którzy nie są regularnie obecni w instytucji lub tematów, które nie wymagają ciągłości pracy nad nimi, celowi wspierania wymiany i współpracy mogą służyć większe, lecz rzadsze spotkania (np. instytucjonalne sympozja/konferencje jeden bądź dwa razy w roku).

5.3.2 Rozwój kadry pracowniczej/szkolenie (doskonalenie) pedagogiczne

Rozwój kadry pracowniczej i doskonalenie nauczycieli/trenerów mają zasadnicze znaczenie dla implementacji podejścia QualiTools. Działania takie muszą obejmować (nie tylko aktualizując przedmioty) rozwój kompetencji nauczycieli/trenerów

- w zakresie problematyki dydaktycznej,
- w zakresie metod jakości.

Jako że QualiTools pozostają ściśle połączone ze strategiami i działaniami pedagogicznymi, najlepiej, by tymi dwoma obszarami zajmować się w sposób powiązany.

Grupy docelowe

Podstawowe grupy docelowe rozwoju kadry pracowniczej to oczywiście **nauczyciele i trenerzy**.

Jednak, by wdrażać nowe pedagogiczne podejścia do jakości, jest też istotne, aby **menedżerowie** (dyrektorzy, kierownicy działów, kadrowcy i kierownicy ds. jakości) dysponowali wszechstronną wiedzą na temat QualiTools. W jednym z naszych studiów przypadku, wdrażanie zarządzania jakością rozpoczęło się od wszechstronnego szkolenia dla całej kadry kierowniczej – co okazało się korzystne (jeśli nie niezbędne) dla pomyślnej implementacji prawdziwie pedagogicznego podejścia do jakości w instytucjach.

Formaty

Formaty propozycji rozwoju zawodowego mogą obejmować (tradycyjne) szkolenia/kursy, warsztaty, lecz także coaching, nadzór/interwizję, program mentorski, wzajemną informację zwrotną, jak również – jeśli istnieje – informację zwrotną od przełożonych po ocenach. Rozwój kadry pracowniczej pokrywa się zatem z działaniami wzajemnymi i wspólnymi (patrz powyżej), które mogą i powinny służyć także temu celowi.

Niezależnie od stosowanego formatu, kluczowe znaczenie ma zawsze zapewnienie, by wkłady teoretyczne pozostawały powiązane z praktycznymi kompetencjami nauczycieli/trenerów. Oznacza to, iż należy zajmować się problemami, pytaniami i praktycznymi „przypadkami” nauczycieli/trenerów (problemowe uczenie się), wypróbować i praktykując konkretne metody nauczania/szkolenia.

Formaty takie, jak profesjonalny nadzór, coaching, informacja zwrotna od kolegów/ekspertów itp., które koncentrują się na rzeczywistej praktyce nauczania, są szczególnie skuteczne. Są one najnowocześniejsze w innych podobnych zawodach, proponując wsparcie – i jako takie powinny mieć bezwzględny priorytet.

Ciekawym przykładem z naszych badań była oferta specjalnych dydaktycznych „rekolekcji” szkoleniowych (ok. 2 dni) dla nauczycieli/trenerów instytucji, na których odbywa się praktyczne szkolenie prowadzone przez specjalistów pedagogów. Dodatkowo omawiana i konsultowana jest też wspólna wizja tego, co stanowi o jakości szkolenia w sali zajęciowej.

Fazy

Nacisk na rozwój zawodowy zwykle identyfikuje **fazę wprowadzającą**, w której „nowi” nauczyciele rozpoczynają pracę w instytucji.

W formalnym systemie edukacji istnieją strukturalnie zorganizowane procedury, np. etap praktyk dla nauczycieli/trenerów, którzy właśnie ukończyli kształcenie nauczycielskie i są nowicjuszami w zawodzie. Owa faza wprowadzająca zwykle obejmuje jakiś rodzaj nadzoru/programu mentorskiego, realizowanego przez doświadczonego nauczyciela/trenera w danej dziedzinie. W innych sektorach edukacyjnych wprowadzenie jest mniej sformalizowane, często przybiera jedynie formę rozmowy z koordynatorem programu kształcenia, dotyczącą oczekiwań wobec nauczycieli/trenerów. Niektóre instytucje mają również broszury informacyjne (czasami załączane do umów o pracę) na temat obowiązków nauczycieli/trenerów, obejmujące także aspekty pedagogiczne.

Nowi nauczyciele/trenerzy mogą być też „nowi” wyłącznie w instytucji, jednak nie w zawodzie. W takim przypadku, mogą mieć za sobą różne edukacyjne podejścia do nauczania i uczenia się. Instytucje upatrujące wielką wartość w tym, co ma miejsce w sali zajęciowej, zapewniają też wprowadzenie dla takich nowoprzybyłych – w formie warsztatów wprowadzających, rozmów z kierownikiem odpowiedzialnym, opieki mentorskiej i koleżeńskiej pomocy, hospitacji zajęć, informacji zwrotnej i „pogadank o rozwoju”. Fazy wprowadzającej towarzyszą też propozycje dalszego rozwoju zawodowego.

Szkolenie pracowników na drodze zawodowej profesjonalistów nabrało większej wagi, szczególnie przez wzgląd na potrzebę dotrzymywania kroku postępowi. Istnieje powszechna zgoda co do tego, że uaktualnianie własnej wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie to absolutna konieczność (choć może nie zawsze przekłada się to na praktykę w stopniu, w jakim można by sobie tego życzyć). Mimo to, ustawiczne doksztalcanie i doskonalenie w problematyce pedagogicznej nie jest specjalnie intensywnie realizowane. Wykształcenie nauczycielskie uważane jest za wystarczające, a do szkolenia pedagogicznego ogólnie nie przywiązuje się aż takiej wagi. Taka postawa wobec doksztalcania i rozwoju zawodowego w zakresie edukacji/dydaktyki jest problematyczna z kilku powodów:

- Przede wszystkim, poleganie na sektorze edukacyjnym i wstępnym szkoleniu nauczycielskim może niekoniecznie obejmować wszystkie ważne aspekty – zarówno teoretyczne, jak i, co ważniejsze, w kategoriach zastosowania praktycznego.

Tak więc, kompetencje i doświadczenie praktyczne (również) muszą być wymagane poprzez rozwój zawodowy czynnej kadry pracowniczej.

Ponadto, podejścia pedagogiczne uległy w międzyczasie dalszemu rozwojowi (czynni zawodowo nauczyciele mogli ukończyć studia 10, 20, 30, a może więcej lat temu), a nowatorskie podejścia edukacyjne (niektóre z nich właściwie będące w obiegu już od dłuższego czasu) zaczynają upowszechniać się w systemach edukacyjnych i szkoleniowych. Poza tym, wielu nauczycieli/trenerów staje w obliczu konieczności radzenia sobie z wieloma trudnościami jakie niesie za sobą praca z grupą uczących się (np. heterogeniczność słuchaczy/kursantów, brak podstawowych umiejętności, wygórowane i sprzeczne żądania, różnorodność zwyczajów i zachowań). Na trudności te trzeba udzielać właściwych dydaktycznych odpowiedzi. Ostatnie, ale nie mniej ważne: doświadczeni nauczyciele rozwinęli też własne „obiektywy” do obserwacji tego, co dzieje się w sali zajęciowej (patrz powyżej), dlatego zachodzi potrzeba ustawicznej „konfrontacji z rzeczywistością” i refleksji.

Do tego dochodzi jeszcze fakt, iż wielu z tych aktualnie czynnych zawodowo nauczycieli/trenerów nigdy nie odbyło wprowadzenia w zagadnienia metod jakości, która to wiedza będzie musiała być im przekazana w trybie doksztalcania lub w innych formach rozwoju kadry pracowniczej.



Znaczenie wspierania rozwoju zawodowego

Implementacja QualiTools będzie wymagać propozycji ustawicznego rozwoju zawodowego, które powinny skupiać się nie tylko na przedmiotach, lecz również na zagadnieniach edukacyjnych/dydaktycznych oraz metodach jakości. Metody rozwoju kadry pracowniczej zapewniające trwałe wsparcie codziennej praktyki mają największą wartość.

Chociaż celem jest uczestnictwo dobrowolne, instytucje będą musiały zobowiązywać nauczycieli/trenerów do zdobywania pewnych pedagogicznych kompetencji (lub wykazania, że zostały one zdobyte, np. przez walidację), jak również do uaktualniania na bieżąco nie tylko wiedzy w dziedzinie własnego przedmiotu, ale też specjalistycznej wiedzy z zakresu nauczania/szkolenia.

Zakorzenie strukturalne zagadnień edukacyjnych/dydaktycznych w instytucji, tj. za pośrednictwem wyznaczonych ekspertów i/lub wyspecjalizowanego działu, pomaga w nadaniu tej kwestii stosownej wagi na symbolicznym poziomie (zwłaszcza, gdy dydaktyka jest również powiązana z zarządzaniem jakością), a także w kategoriach wewnątrzzakładowej wiedzy specjalistycznej dostępnej dla nauczycieli/trenerów poszukujących wsparcia.

5.3.3 E-learning i platformy elektroniczne

Platformy elektroniczne i e-learning/mieszane uczenie się stały się stylem życia w wielu instytucjach edukacyjnych. Dziedziny takie, jak szkolenie IT, są szczególnie otwarte na takie rozwiązania, ale i inne sektory i obszary edukacji są dziś przyzwyczajone do pracy wspomaganą elektronicznie.

Nawet jeśli często postrzegane jako „bezosobowe”, platformy elektroniczne i e-learning mogą faktycznie dopomagać w rozwijaniu współpracy nauczycielskiej/trenerskiej i wymiany dobrych praktyk nauczania, ułatwiając też pozyskiwanie informacji zwrotnej „dokładnie na czas”. Mogą i powinny być one wykorzystywane strategicznie do wspierania rozwoju nauczania i uczenia się. Warto zainteresować się następującymi możliwościami:

Wspólna platforma elektroniczna dla nauczycieli/trenerów, dostarczająca materiały i wspomagająca elektroniczną wymianę (czat, wideokonferencje), ułatwia pracę zespołową. Zawodowe wspólnoty edukacyjne lub inne zespoły nauczycielskie mogą pracować razem, przebywając w innych miejscach (czy nawet w innych instytucjach, por. współpraca zewnętrzna). Materiały i wyniki opracowywane przez zespoły mogą bez dalszego wysiłku być udostępniane innym nauczycielom/trenerom w organizacji.

Jeśli **e-learning** jest ułatwiany przez korzystanie ze wspólnej platformy, a nauczyciele/trenerzy mają wzajemny dostęp do materiałów kolegów (planów studiów/konspektów lekcji, prezentacji, materiałów informacyjnych, ćwiczeń, ocen itp.), tym samym łatwiejsza jest wymiana doświadczeń, pozyskiwanie informacji zwrotnej od innych, dyskusja i wymiana dobrych praktyk. Nauczyciele/trenerzy mogą mieć ogląd „z pierwszej ręki”, jak inni podchodzą do określonych problemów czy sytuacji, a także dzielić się z nimi uwagami i spostrzeżeniami, co samo w sobie pomaga podnosić jakość nauczania. Dzielenie się materiałami szkoleniowymi zmniejsza też trud przygotowywania ich, ponoszony przez pojedynczych nauczycieli/trenerów, dając swobodę (również w postaci czasu i zasobów) koncentrowania się na szczególnych zagadnieniach pedagogicznych.



Sieciowe forum dydaktyczne. W jednej z instytucji, centrum dydaktyczne zapewnia elektroniczne forum dla nauczycieli/wykładowców, dostarczające: 1) praktyczne przykłady koncepcji szkolenia/nauczania dla całych kursów lub pojedynczych jednostek tematycznych, 2) duży wybór metod dydaktycznych, a także 3) bibliografię literatury pedagogicznej. Forum dydaktyczne może też służyć i być rozbudowywane przez nauczycieli/trenerów spoza instytucji, którzy zarejestrują się na platformie.

5.4 Temat specjalny: Stosowanie (powszechniejsze) tradycyjnych „kwestionariuszy oceny”

5.4.1 Działanie na podstawie wyników

Powszechniejsze stosowanie tradycyjnych ankiet słuchacza/kursanta, znanych też pod nazwą „kwestionariuszy oceny”, oznacza przede wszystkim, iż są one faktycznie konsultowane w celu zrozumienia, co dzieje się na zajęciach/szkoleniu i wyciągania wniosków służących później za podstawę działania (patrz też 4.2.2). Zapewnienie tego wymaga wdrożenia i realizowania procedury instytucjonalnej.

- Kwestionariusz oceny musi uwzględniać przede wszystkim zainteresowanych nauczycieli/trenerów – choć wydaje się to oczywiste, dotychczas nie jest to powszechnie praktykowane we wszystkich instytucjach edukacyjnych. Nauczyciele/trenerzy muszą zawsze otrzymywać informację zwrotną. Nie powinni być też zostawiani sami z wynikami, lecz w razie konieczności uzyskiwać stosowną pomoc w ich interpretacji. Może to ułatwić zrozumienie danych lub dalsze badanie problemu, możliwości szkolenia pracowników, nadzoru itp.
- Zazwyczaj zaangażowani są też bezpośredni przełożeni, zwłaszcza, jeśli wyniki nie są zadowalające. Powinno mieć miejsce wspólne omówienie wyników z nauczycielem/trenerem oraz powinny zapaść decyzje w sprawie dalszego postępowania (np. czy i jakiego rodzaju pomoc jest potrzebna).
- Ponadto, wyniki na podstawie informacji zwrotnej od uczących się mogą stanowić część wzajemnych działań koleżeńskich, np. w formie ich omówienia i interpretacji z pomocą kolegów bądź wpisywania kolegów do strukturalnego harmonogramu interwizji.

5.4.2 Kwestionariusze wysokiej jakości

Opracowanie dobrych kwestionariuszy ilościowych do pozyskiwania informacji zwrotnej od uczących się to niezwykle trudne zadanie. W niektórych instytucjach zadanie to wykonuje personel administracyjny, nie posiadający żadnej wiedzy o konstrukcji kwestionariusza, co skutkuje tym, że często zawierają one elementarne błędy. Z drugiej strony, personel z przeszkoleniem naukowym ma tendencję do sporządzania rozwlekłych i skomplikowanych kwestionariuszy, z mnóstwem pytań interesujących z badawczego punktu widzenia, lecz bez istotnego znaczenia dla praktyki. Oba tych dróg należy unikać.

Z zasady, kwestionariusze muszą być zrozumiałe i ważne dla wszystkich zainteresowanych stron – uczących się, którzy mają je wypełniać, nauczycieli/trenerów, którzy muszą być w stanie je zrozumieć i menedżerów, którzy wykorzystują je do ogólnej kontroli jakości i/lub działań usprawniających. Kwestionariusze muszą też być „egzekwowalne” - ich wyniki muszą przekładać się na podstawę podejmowania działań.

Dlatego też, nie należy zadawać pytań, których ludzie

- nie rozumieją (ponieważ są zagmatwane i niejednoznaczne);
- które zostaną uznane za niezwiązane z tematem lub zbyt trudne (ponieważ informacja nie przyczyni się do jakości szkolenia), bądź na które respondenci nie są w stanie odpowiedzieć (ponieważ pytanie nie mają zastosowania lub odpowiedzi do wyboru nie odpowiadają ich doświadczeniu).



Powyższe musi zostać sprawdzone pod kątem wszystkich interesariuszy. Poza tym, kwestionariusze powinny być możliwie jak najkrótsze w celu zminimalizowania wysiłku respondentów, a także wszystkich innych, których obowiązkiem będzie praca nad wynikami.

5.4.3 Inteligentna administracja

Sposób administrowania ankietami ma również znaczenie dla jakości wyników i dalszego wykorzystania ze względu na ogólnie stosowany schemat czasowy: nie ma sensu ani nieustannie bombardowanie uczących się kwestionariuszami, ani ankietowanie tak rzadkie, że nie pozyskujące żadnej terminowej i znaczącej informacji zwrotnej na temat usługi edukacyjnej. Tak więc, potrzebne są rozwiązania inteligentne.

Jak pozyskiwać informację zwrotną

Uczący się w ramach kształcenia dla dorosłych/ustawicznego doskonalenia zawodowego będą chętnie wypełniać (krótki) kwestionariusz po zakończeniu seminarium czy kursu, a studenci w formalnym systemie oświaty będą chętni wyrażać opinie jeden raz w roku czy semestrze.

Jednakże częste i bardzo ogólne ankiety – może nawet na temat tej samej oferty edukacyjnej i nauczyciela/trenera – będą ogromnie osłabiać motywację do udzielania odpowiedzi, wydając się bezcelowe („Już powiedziałem im, co myślę”) i nieprzemysłane („Czemu znów o to pytają?”).



W niektórych programach np. studiów, uczący się otrzymują też kwestionariusze oceny każdego kursu/przedmiotu uczonego w tym samym czasie (zwykle pod koniec semestru/roku). To również wywiera negatywny wpływ na wszechstronność i powagę informacji zwrotnej: studenci nie wypełniają ankiet, nie zastanawiają się nad odpowiedziami lub udzielają ich na chybił trafił.

Zatem nie tylko długość i zawartość ankiet, lecz także bezmyślna organizacja mogą wywołać efekt nękania w połączeniu z nierzetelnymi i nieważnymi wynikami. Dlatego wiele instytucji posiada pewien plan administrowania ankietami, który zapewnia zbieranie informacji zwrotnych w regularnych odstępach czasu w systemie rotacyjnym (tak by pozyskać opinie o każdym kursie np. co trzy semestry, podczas gdy w pozostałych dwóch semestrach opiniowane są inne kursy), na tyle rzadko, aby nie stwarzać obciążenia czy wywoływać irytacji.

Kiedy pozyskiwać informację zwrotną

Inną kwestię stanowi punkt czasu, w którym pozyskiwana jest informacja zwrotna: zwykle ma to miejsce po zakończeniu kursu czy szkolenia, czyli faktycznie zbyt późno na potrzeby bieżącej oferty edukacyjnej. W przypadku ankiet pisemnych (papier + ołówek), logistyka ankietowania i wprowadzanie danych zajmują trochę czasu. Wszystko to oznacza, że wyniki – jeśli są udostępniane nauczycielowi/trenerowi – mogą docierać ze znaczną zwłoką, zatem działania na ich podstawie można podejmować dopiero w przyszłym albo jeszcze późniejszym szkoleniu (gdy ostatnie zostało prawie zapomniane). Nie jest to dobra zachęta do wykorzystywania informacji zwrotnej.

Rozwiązaniem jest organizacja pozyskiwania informacji zwrotnej we właściwym czasie, co oznacza, że o krótkie (!) opinie można prosić w trakcie szkolenia, kiedy mogą jeszcze posłużyć one za podstawę działania, nie tylko po jego zakończeniu. Programy ankietowania sieciowego zapewniają łatwą obsługę kwestionariuszy, szybką analizę i gotowe wyniki. Podczas jednego badania mieliśmy przykłady pozyskiwania informacji zwrotnej dokładnie na czas i omówienia natychmiastowo dostępnych wyników (projekcja na ekranie sali wykładowej) ze studentami na zajęciach.

Można też uzupełniać lub zastępować (niektóre) kwestionariusze ilościową jakościową informacją zwrotną pozyskiwaną na zajęciach, co również stanowiło dobrą praktykę w jednym z naszych studiów przypadku. Nawet krótkie opinie ilościowe można zbierać w sposób integrujący i aktywizujący podczas szkolenia/lekcji. Pomysły, jak to robić, można znaleźć w zbiorze metod QualiTools.

QualiTools, część: Metody pozyskiwania informacji zwrotnej

ilościowa informacja zwrotna np. metody

- *“Field”-Feedback*: kursanci odgrywiają stopień, w jakim zgadzają się z predefiniowanymi stwierdzeniami
- *“Living Questionnaire”*: kursanci odgrywiają stopień, w jakim zgadzają się predefiniowanymi stwierdzeniami

Można także wykorzystywać inne metody, jak *„traffic light feedback”* czy *„1, 2 or 3”*, do niezwykle szybkiego pozyskiwania „policzalnej” informacji zwrotnej (ile osób zgadza się z którym stwierdzeniem).

Metody pozyskiwania **jakościowej informacji zwrotnej** można znaleźć we wszystkich częściach [QualiTools](#).



6 Jak posuwać się do przodu?

6.1 Rozpoczynanie i przygotowywanie gruntu

Nie istnieje „jeden najlepszy sposób” wkraczania na drogę ku edukacyjnej perfekcji przez usprawnianie procesów i efektów nauczania i uczenia się. Jak już argumentowano, sens ma praca nad różnymi elementami tworzącymi i promującymi podejście QualiTools w sposób holistyczny – tzn. sprawiając, by różne aspekty wspomagały się nawzajem. Jednak w rzeczywistości, pewne priorytety na osi czasu są zwykle niezbędne, a energia i zasoby muszą być ukierunkowywane na konkretne cele i działania. W długofalowej perspektywie etapy zmiany można planować tak, by zapewnić, że całościowy proces nie stanie w miejscu po pierwszych działaniach.

- Rozpoczynanie pilotażowej implementacji z „pierwszymi użytkownikami”, tj. nauczycielami/trenerami gotowymi na tego rodzaju pedagogiczny i wspólny rozwój jakości, jest zawsze obiecującą strategią (organizacyjnie, lecz także z psychologiczno-społecznego punktu widzenia – patrz poniżej).
- Jednocześnie, implementacje pilotażowe nie powinny być sprzeczne z instytucjonalnymi politykami – to je zdławi lub ogromnie utrudni ich sukces. Dlatego też ważne jest wykonywać prace przygotowawcze do zmiany na każdym etapie, tj. przez ustalenie stosownych celów/systemów i/lub poprzez plany rozwoju zawodowego. Przygotowanie menedżerów do nowego podejścia i zabranie ich „na pokład” jest rzeczą istotną, o ile zapewnienie szkolenia w zakresie QualiTools dla szczebla menedżerskiego (razem z nauczycielami/trenerami) może być mądrym punktem wyjścia.

Osią wszystkich działań powinno być zawodowe i dobrowolne zaangażowanie się nauczycieli/trenerów.

6.2 Rozwijanie zaangażowania i pokonywanie oporu

Zważywszy, że nauczanie/szkolenie to profesja złożona z natury, przymusowe środki usprawniające działania na zajęciach miałyby ograniczoną skuteczność. Dlatego też, zaleca się faworyzowanie podejścia dobrowolnego zaangażowania, interesowania i motywowania nauczycieli/trenerów do rozwijania ich praktyk nauczania oraz tworzenia wspólnej płaszczyzny i współdziałania w gronie pedagogicznym.

Rozwijanie zaangażowania jest naturalnie przedsięwzięciem paradoksalnym, ponieważ wewnętrznej motywacji nie da się wzbudzić z zewnątrz. Mimo to, istnieje kilka podejść profesjonalnej zmiany zarządzania, które dowiodły swej przydatności w praktyce:

- Klarowna i wszechstronna informacja w fazie wstępnej (choć nie tylko wtedy) jest sprawą pierwszorzędnej wagi. Opór wynika w dużej mierze z niewiedzy i (często bezpodstawnych) obaw, które może ona powodować.
- Dla wielu nauczycieli i trenerów, implementacja QualiTools będzie oznaczać nie tylko dostosowywanie ich codziennej praktyki, lecz również przyjęcie nowego podejścia do postrzegania siebie jako profesjonalistów. Wszystko to oznacza dla zainteresowanych zawodowców znaczącą zmianę. Zarządzanie procesami implementacji powinno uwzględniać to, przeznaczając dla nich wystarczającą ilość czasu na zapoznanie się ze zmianami. Nowe podejście musi być zaszczepione w zawodowej tożsamości i etosie nauczycieli/trenerów.
- Rozpoczynanie powoli, stwarzając okazje do nabywania pierwszych doświadczeń, jest często obiecującą drogą do postępu, nie przytłaczającą ludzi. Efekt ulega wzmocnieniu, jeśli implementacje pilotażowe są udane, a korzyściami, które stają się widoczne, można dzielić się z kolegami. Nie wolno też zapominać, że ludzka ciekawość może przyczynić się do przezwyciężania obawy przed zmianą.



- Koleżeńska współpraca jest zarówno środkiem, jak i celem rozwijania jakości. Kiedy zostaje osiągnięta masa krytyczna pierwszych użytkowników, stosowanie QualiTools staje się w instytucji stylem życia. Dlatego też, ważne jest wsparcie wszelkimi możliwymi sposobami.
- Nawet jeśli proces nauczania/szkolenia pozostaje w gestii nauczycieli/trenerów, a stosowanie QualiTools jest dobrowolne, działania wspierające, jak np. udział w planach doskonalenia i rozwoju zawodowego, mogą być obowiązkowe – dając wyraźny sygnał, że to poważna kwestia dla instytucji.
- Plany implementacji powinny być konstruowane strukturalnie i realistycznie, co znaczy także, iż muszą one wykazywać postęp i osiągnięcia – nawet jeśli nauczycielom/trenerom dano swobodę dokonywania tego postępu we własnym tempie.
- Ostatnie, ale nie mniej ważne: zawsze korzystne jest zapewnienie sprzyjających warunków i właściwej pomocy we właściwym czasie.

7 Implementacja QualiTools – Lista kontrolna

7.1 Jak zacząć

Zacząć powoli, nie spieszyć się: Jeśli podejście QualiTools jest zupełnie nieznaną, dobrym punktem startowym może być eksperymentowanie na małą – pod warunkiem nietracenia z oczu większych celów bardziej długofalowej perspektywy. Zachęcać i umożliwiać entuzjastycznie nastawionym nauczycielom/trenerom (pierwszym użytkownikom) pilotaż QualiTools.

Bojkotowanie i opór przed zmianami zwykle biorą się z braku informacji. Jasna komunikacja nowych podejść i tego, co za sobą pociągają – włącznie z korzyściami dla nauczycieli/trenerów – ma zasadnicze znaczenie.

Zapewnić szkolenie dla wszystkich zainteresowanych.

Ważne, by zarówno kierownictwo, jak i nauczyciele/trenerzy, pilotujący QualiTools, posiadali niezbędną wiedzę i kompetencje do wdrażania nowego podejścia.

Ufać i wspierać działania oddolne. Okazywać zainteresowanie i zachęcać do refleksji i uczenia się na doświadczeniach.

Zapewnić dostępność zasobów, z których najważniejsze to czas i możliwość współpracy.

7.2 Po drodze

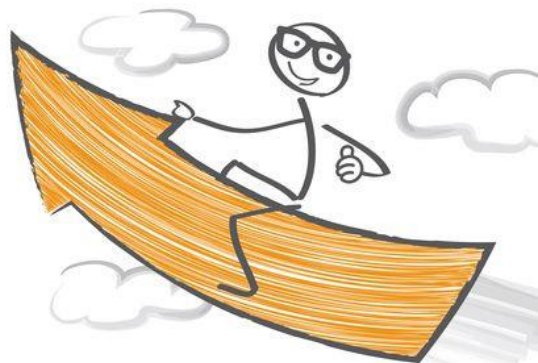
Poświęcać implementacji QualiTools nieustanną uwagę: Chociaż „piloci” to dobry punkt startowy, zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że działania pozostaną odizolowane lub znów „wygasną”.

Pomagać przezwyciężyć „izolację” nauczycieli/trenerów krok po kroku, oceniając, co dzieje się w miarę ewoluowania współpracy. Poważnie traktować przeszkody i niezamierzone efekty, pracując nad środkami zaradczymi.

Opracowywać struktury i procedury stwarzające większe prawdopodobieństwo upowszechnienia się podejścia QualiTools w instytucji i przekształcenia programów pilotażowych w trwałą praktykę; wykorzystywać szkolenia, warsztaty, konferencje do dzielenia się (pierwszymi) wynikami, propagowania różnych form współdziałania i wymiany doświadczeń z pierwszej ręki.



skalę
i



Tworzyć instytucjonalną „kulturę jakości”: uwydatniać zalety, kreować możliwości, doceniać inicjatywę i nagradzać zaangażowanie. Dopilnowywać, by komunikacja i decyzje na szczeblu instytucjonalnym były spójne z celami poprawy nauczania i uczenia się na poziomie zajęciowym.

7.3 Jak zakończyć (?)

Jeśli nabrałeś dostatecznego rozmachu i przekształciłeś zarządzanie jakością w sposób w pełni obejmujący działania na rzecz jakości na poziomie zajęciowym, osiągnąłeś wysoki poziom postępu.

Jednak zawsze będą napływać nowi koledzy, nowi pracownicy i nowi uczący się – potrzebujący trwałej adaptacji i rozwoju.

Zatem: Czy kiedykolwiek można zakończyć wdrażanie tego rodzaju podejścia do jakości? Daj nam znać, jeśli i w jakich okolicznościach, według ciebie, twoja instytucja może „zakończyć” ten proces.

8 Literatura i źródła

8.1 Raporty badawcze QualiTools

Raport Austria

Raport Polska

Raport Portugalia

Raport Bułgaria

Raport Zjednoczone Królestwo

Raport syntezy badań QualiTools dla O3

8.2 Przykłady dobrych praktyk i metod

DICFO Forum Hochschuldidaktik, Fachhochschule Technikum Wien, www.dicfo.at, 23.3.2017.

Dudley, Pete (2014): [Lesson Study: A Handbook](http://lessonstudy.co.uk/2015/11/download-a-free-copy-of-the-lesson-study-handbook/). wydanie 4 (aktualna wersja).
<http://lessonstudy.co.uk/2015/11/download-a-free-copy-of-the-lesson-study-handbook/>,
30.5.2017.

Lesson Study: ein Handbuch. Deutsche Übersetzung von „Lesson Study: a handbook“ (Dudley 2014).
Tłumaczenie/redakcja: Erwin-Maria Gierlinger; Thomas Wagner, Christoph Weber;
lessonstudy.co.uk/2016/01/german-translation-of-the-lesson-study-handbook-is-now-available-to-download-for-free, 30.5.2017.

Tu możesz zaprezentować własne przykłady: W celu zamieszczenia w wytycznej, prosimy o kontakt z autorem.

8.3 Literatura

Arnold, Rolf; Philipp Gonon; Hans-Joachim Müller; Arnold, Rolf (2016): Einführung in die Berufspädagogik, 2., Überarbeitete Auflage. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger; Band 6. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. 1. Aufl. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Beywl, Wolfgang; Bestvater, Hanne; Friedrich, Verena (2011): Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren, Münster: Waxmann, 2011.

Hattie, John (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge.

Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London; New York: Routledge.

Schön, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

Schön, Donald A. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. 1st ed. The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6., Überarb. Aufl. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4., Aktualisierte und überarb. Aufl. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.

Podziękowania

Moje podziękowania składam całemu zespołowi projektowemu QualiTools, w szczególności Karin Steiner z ABIF za pomoc w opracowaniu niniejszego podręcznika.

Specjalne podziękowania należą się też partnerom udzielającym wywiadów w ramach naszych studiów przypadku, w szczególności następującym osobom: Marlies Ettl i Ulrike Zwinger (Hertha Firnberg Schulen), Fritz Schmöllebeck i Kurt Sohm (University of Applied Sciences Technikum Wien), Franz Reithuber i Christoph Kimbacher (Technical College Steyr) oraz Stefan Kammerer (Berufsförderungsinstitut Wien) – za poświęcenie czasu na rozmowy z nami, podzielenie się swymi doświadczeniami, wskazanie pułapek i kluczowych determinantów sukcesu, a także za podanie wielu przykładów dobrej praktyki, wykorzystanych w niniejszym przewodniku.