

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

WSTĘP



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

WSTĘP



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

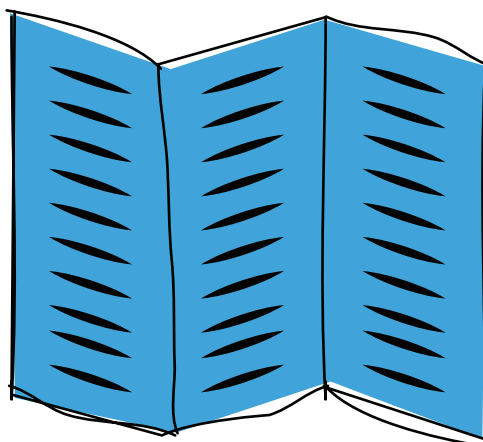
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

1. Nowy model nadzoru oświaty	5
2. Profil osoby sprawującej nadzór pedagogiczny w formie ewaluacji zewnętrznej.....	11
3. Program szkoleniowy z zakresu ewaluacji zewnętrznej.....	19
4. Warunki ukończenia i zaliczenia cyklu szkoleniowego z zakresu ewaluacji zewnętrznej.....	22





ROZDZIAŁ 1

NOWY MODEL NADZORU OŚWIATY¹

Kontekst wprowadzanych zmian w modelu nadzoru pedagogicznego

Zmiany cywilizacyjne stawiają nowe wymagania przed społeczeństwami, a tym samym i przed współczesną szkołą. Rzeczywistość edukacyjna zmienia się szybko i radykalnie, a ze zmianami w edukacji muszą być związane zmiany w systemie nadzoru pedagogicznego.

Nadzór pedagogiczny powinien przede wszystkim wspierać szkoły w realizowaniu nowych wyzwań i zadań. Konieczne jest usprawnienie sposobów pozyskiwania informacji niezbędnych do rozumienia zjawisk i procesów edukacyjnych oraz poprawy ich jakości.

Prowadzone od kilkunastu lat i zintensyfikowane prace modernizacyjne od 2009 roku są wynikiem konsultacji prowadzonych wśród partnerów społecznych, którzy zwrócili uwagę przede wszystkim na: brak jasno określonego podziału kompetencji pomiędzy organami działającymi w ramach nadzoru, brak jasno określonych wymagań państwa w stosunku do szkoły, brak jasno określonej roli wizytatora oraz brak autentycznego systemu wsparcia.

Najważniejsze zmiany w nadzorze

Reforma modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie trwa od kilkunastu lat. Zasadnicze zmiany zostały jednak wprowadzone dopiero w 2009 roku rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego. Polegały one na wprowadzeniu w struktury nadzoru **procesu ewaluacji** jako podstawowej formy sprawowania nadzoru pedagogicznego.

Obecny model nadzoru opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświato-

¹ Rozdziały 1 i 2 opracowane zostały na podstawie materiałów przygotowanych na potrzeby projektu „Nadzór pedagogiczny. System Ewaluacji Oświaty”: E. Drozd, *Nowa rola wizytatora ds. ewaluacji [w:] Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Zmiany w nadzorze pedagogicznym. Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*; G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji [w:] Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

we) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Twórcy modelu zdecydowali o sformułowaniu wobec szkół i placówek **12 wymagań**, które wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty, pokazują jego kluczowe cele i zadania oraz wskazują strategiczne kierunki działań. Wymagania opisane są na takim poziomie ogólności, który umożliwi szkole/placówce podejmowanie autonomicznych decyzji co do sposobu ich spełniania. Wymagania dotyczą różnych dziedzin: od wyników nauczania, realizacji obowiązującej podstawy programowej, przez rozwijanie aktywności i umiejętności społecznych uczniów, współpracę z rodzicami, po organizację pracy placówki, w tym jej warunki lokalowe i wyposażenie.

Wymaganie 1:

Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.

Wymaganie 2:

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Wymaganie 3:

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.

Wymaganie 4:

Uczniowie są aktywni.

Wymaganie 5:

Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.

Wymaganie 6:

Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.

Wymaganie 7:

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych – zobacz więcej.

Wymaganie 8:

Promowana jest wartość edukacji.

Wymaganie 9:

Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.

Wymaganie 10:

Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.

Wymaganie 11:

Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.

Wymaganie 12:

Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

W celu ustalenia poziomu realizacji wymagań państwa w szkołach/placówkach prowadzona jest **ewaluacja**, która występuje w dwóch formach:

- jako **ewaluacja zewnętrzna** – badanie wykonywane przez odpowiednio przygotowanych wizytatorów, którego wyniki (wnioski) służą zarówno szkole/placówce, jak i organom nadzoru pedagogicznego;
- jako **ewaluacja wewnętrzna** – badanie wykonywane przez pracowników danej szkoły/placówki, wedle jej potrzeb i na jej użytek. Organizatorem ewaluacji w zakresie opisanych wymagań jest dyrektor szkoły/placówki.

Tak rozumiany nadzór pedagogiczny i wynikające z niego zadania wymagają budowania kultury ewaluacji, sprzyjającej dyskusji o osiągnięciach i innowacyjnych rozwiązaniach. Zwalniają też osoby prowadzące nadzór z praktykowanego przez wiele lat wskazywania szkołom i placówkom rozwiązań, proponowania procedur czy zapisów w statutach szkolnych.

Nowa strategia w nadzorze pedagogicznym polega też na oddzieleniu nadzoru prawnego od nadzoru jakościowego. Wymaga to modyfikacji roli **wizytatora** dokonującego ewaluacji zewnętrznej i dyrektora szkoły/placówki, który realizuje swój nadzór pedagogiczny przez organizowanie ewaluacji wewnętrznej i jednocześnie wykonuje nadzór prawny oraz dba o doskonalenie zawodowe i awanse zawodowe nauczycieli/wychowawców.

Wdrażany model nadzoru zakłada takie prowadzenie ewaluacji, które pobudza dyrektorów i nauczycieli do refleksji i zachęca do rozwoju, uczy stawiania mądrych pytań, konstruowania analitycznych porównań i uzgadniania realizowanych celów. Istotne jest więc przeniesienie akcentu działań służących jakościowemu rozwojowi systemu edukacji ze sprawdzania i kontrolowania realizacji biurokratycznych procedur na pobudzanie do refleksji nad wartościami, którym służymy i które wzmacniamy. Obecny model nadzoru pedagogicznego zakłada odchodzić:

- od sprawdzania i kontroli > do wsparcia i rozwoju;
- od biernego wykonywania zadań > do świadomego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji;
- od oparcia na władzy > do oparcia na eksperckości;
- od skoncentrowania na szkole > do wiedzy systemowej/społecznej,
- od stereotypowego myślenia > do rozumienia szkolnej rzeczywistości o edukacji i wyzwaniach cywilizacyjnych;
- od braku perspektyw i wizji rozwoju > do ustalania celów i priorytetów;
- od działania w pojedynkę > do współdziałania;

- od obawy i strachu przed ograniczeniami > do pokonywania barier i prób rozwiązywania problemów;
- od faktów i liczb > do dociekania i wyjaśniania;
- od hipotez i interpretacji > do rzetelnych i trafnych wniosków.

Wpływ ewaluacji na podmioty szkoły oraz jej kulturę organizacyjną

Wdrażana koncepcja nadzoru pedagogicznego ma na celu odejście od powszechnie panującego przekonania, że nadzór pedagogiczny sprowadza się do przestrzegania zgodności działalności szkół i placówek z prawem. Nadzór pedagogiczny ma wspomagać doskonalenie jakości działalności edukacyjnej szkół i placówek. Wyodrębnienie spośród czynności nadzorczych ewaluacji jakości działalności edukacyjnej szkół i placówek ma służyć rozwojowi myślenia o szkole lub placówce w kontekście jak najlepszego realizowania przez nią zadań, tym samym do możliwie maksymalnego zabezpieczenia interesów ucznia, wychowanka czy innego uczestnika procesu edukacyjnego.

Wdrażana zmiana sprawiła, że przed dyrektorem szkoły lub placówki oraz zatrudnioną w nich kadrą pedagogiczną są stawiane nowe wyzwania. To na nich spoczywa główny ciężar odpowiedzialności za jakość pracy szkoły/placówki. Oni też muszą być najbardziej zainteresowani pozyskiwaniem informacji o tej jakości i jej analizowaniem. Wsparciem dla dyrektora w dążeniu do jakości są, określone przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania, wymagania dla szkół i placówek, ale również publikowane na stronach internetowych kuratoriów oświaty analizy i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz przykłady dobrych praktyk. Mechanizmem bezpośrednio wspomagającym pracę pojedynczej szkoły lub placówki są wnioski z przeprowadzonej w niej ewaluacji zewnętrznej, jako czynnik inicjujący np. wykonanie w szkole lub placówce dodatkowych badań, sporządzanie pogłębionych analiz i wdrażanie działań mających na celu poprawę bądź doskonalenie pracy szkoły/placówki.



Wpływ ewaluacji zewnętrznej na system oświatowy

Ewaluacja zewnętrzna ma charakter nie tylko poznawczy, ale także użyteczny. W odróżnieniu od badań naukowych, których celem jest często „poznanie prawdy”, w wypadku badań ewaluacyjnych celem jest również modyfikacja, poprawa rzeczywistości. Ewaluacja zewnętrzna dostarcza wiedzy, na której można się oprzeć, podejmując decyzje odnośnie do dalszych działań. Wiedza o pracy szkół i placówek edukacyjnych, pozyskana dzięki ewaluacji zewnętrznej, powinna być użyteczna dla:

- zespołów szkolnych i placówek (dyrektorów wraz z nauczycielami) w efektywnej pracy nad poprawianiem jakości prowadzonych działań placówki poprzez ocenę tej jakości;
- systemu oświatowego, poprzez pokazywanie mocnych i słabych stron szkół i placówek;
- w Polsce: wskazywania pożądanego kierunku rozwoju oraz umożliwiania monitorowania tego rozwoju;
- doskonalenia sposobów zarządzania systemem oświatowym dzięki budowaniu bazy danych umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych i analiz;
- popularyzowania dobrych praktyk.

Internetowy System Ewaluacji²

Dla wsparcia realizacji nadzoru według nowego modelu wypracowany został Internetowy System Ewaluacji Oświaty (<http://www.platforma.npseo.pl>), umożliwiający stały dostęp do narzędzi badawczych i do wyników ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach i placówkach na terenie całego kraju. SEO nie tylko pomaga w procesie prowadzenia ewaluacji czy gromadzenia na bieżąco danych z ewaluacji, ale także umożliwia porównywanie wyników uzyskiwanych przez szkoły i placówki tego samego typu, dokonywanie analiz w zakresie spełniania przez szkoły i placówki poszczególnych wymagań oraz wskazywanie tendencji występujących w obrębie obszarów pracy szkół i placówek.

Poza narzędziami SEO zapewnia użytkownikom:

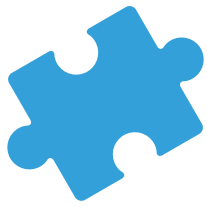
- dostęp do bazy danych wszystkich szkół i placówek oświatowych w Polsce;
- możliwość zapisu każdej ewaluacji na różnych etapach;
- możliwość pracy zespołu wizytatorów ds ewaluacji nad kilkoma ewaluacjami jednocześnie;

² Podrozdział jest fragmentem artykułu Agnieszki Borek *Metody i narzędzia w ewaluacji zewnętrznej* opracowanego w ramach projektu.

- możliwość prowadzenia badań on-line, w tym – co najważniejsze z punktu widzenia sprawności realizacji – badań ankietowych (uczniowie, nauczyciele, rodzice mogą samodzielnie wypełniać ankiety, odwiedzając wskazaną przez wizytatorów stronę internetową; system uniemożliwia kilkukrotne wypełnienie ankiety przez tę samą osobę bez wiedzy wizytatora prowadzącego ewaluację);
- łatwość wprowadzania wyników;
- szybki dostęp do wyników badań, dzięki czemu wizytatorzy mogą na bieżąco je weryfikować, na przykład pytając nauczycieli lub dyrektora szkoły podczas wywiadów o to, jak można tłumaczyć wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli, uczniów lub rodziców;
- dostęp do danych z poprzednich ewaluacji oraz wyników ewaluacji w innych szkołach i placówkach; automatycznie generowane statystyki;
- automatyczną prezentację wyników (w systemie i na stronie internetowej);
- dostęp on-line z każdego miejsca na świecie, gdzie jest łącze internetowe.

Z platformy mogą korzystać wizytatorzy ds. ewaluacji oraz dyrektorzy szkół i placówek, w których prowadzona jest ewaluacja zewnętrzna. Poprzez dostęp do SEO dyrektora badanej placówki zapewniona jest jawność narzędzi badawczych – dyrektor ma pełny dostęp do wszystkich pytań, które zostaną wykorzystane w ewaluacji zewnętrznej jego placówki. System umożliwia też dyrektorowi szkoły wprowadzenie wyników ewaluacji wewnętrznej, o ile dysponuje on takimi wynikami i będzie chciał je przedstawić wizytatorom poprzez platformę SEO.





ROZDZIAŁ 2

PROFIL OSOBY SPRAWUJĄCEJ NADZÓR PEDAGOGICZNY FORMIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ³

Kompetencje wizytatora do spraw ewaluacji – informacje ogólne

Obecny model nadzoru pedagogicznego, wyodrębniający trzy formy: ewaluację (wewnętrzną i zewnętrzną), kontrolę i wspomaganie szkół i placówek, stworzył szansę na realne i indywidualizowane poznawanie szkół i placówek oświatowych, z uwzględnieniem ich wewnętrznego zróżnicowania, celów, motywów, interesów i wartości. Jest też okazją dla wizytatorów ds. ewaluacji do odejścia od podejścia biurokratycznego na rzecz odkrywania wartości podejmowanych działań, wzajemnych zależności i możliwości rozwiązywania istotnych problemów edukacyjnych.

Wymaga to oczywiście od nich pogłębionej **wiedzy** w zakresie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej, odpowiednich **umiejętności** istotnych zarówno w prowadzeniu działań badawczych, jak i tych sprzyjających budowaniu relacji, współpracy i komunikacji oraz **postaw**, które uwiarygodnią ich działania.

Szkoły (dyrektorzy i nauczyciele) słusznie oczekują, że wizytator będzie potrafił sprawnie przeprowadzić badanie, zebrać, przeanalizować i przedstawić informacje dotyczące poziomu spełniania wymagań państwa z uwzględnieniem indywidualnej sytuacji placówki (poprzez projektowanie i planowanie ewaluacji dla każdej placówki, uwzględnianie wyników ewaluacji wewnętrznej).

Badanie szkoły lub placówki wymaga od wizytatora ds. ewaluacji także rozumienia różnych aspektów funkcjonowania organizacji, jaką jest placówka, wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych, zarządzania, celów, metod i technik prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, umiejętności poznania i opisanie środowiska lokalnego oraz kulturowych aspektów funkcjonowania szkoły/placówki.

³ Rozdziały 1 i 2 opracowane zostały na podstawie materiałów przygotowanych na potrzeby projektu „Nadzór pedagogiczny. System Ewaluacji Oświaty”: E. Drozd, *Nowa rola wizytatora ds. ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

W przyjętej w Systemie Ewaluacji Oświaty metodologii badań stosuje się różnorodne metody i techniki badawcze. Wymaga to od wizytatorów ds. ewaluacji znajomości i rozumienia logiki badania SEO. Jednocześnie informatyzacja SEO, która usprawnia zbieranie i analizowanie informacji, wymaga sprawnego posługiwania się technologiami komputerowymi. Prawidłowy przebieg wizyty w szkole lub placówce zależy od umiejętności organizacyjnych, przestrzegania czasu i kolejności przeprowadzanych badań. W kontakcie ze szkołą lub placówką największe znaczenie mają umiejętności komunikacyjne, umożliwiające nawiązanie dialogu i budowanie partnerstwa.

Nowe i specyficzne wymagania stawiane wizytatorom ds. ewaluacji wynikają z tego, że w koncepcji realizacji ewaluacji zewnętrznej wypracowanej wraz ze zmianą form sprawowania nadzoru pedagogicznego położono akcent na wzmocnienie demokratyzacji procesu między innymi przez uwzględnienie wyników ewaluacji wewnętrznej i przedstawienie radzie pedagogicznej poddanych pod dyskusję wyników ewaluacji.

Możliwości uczenia się i doskonalenia zawodowego wzmacnia zespołowe działanie, wspólne rozwiązywanie problemów i świętowanie sukcesów. Indywidualne kompetencje połączone z kolegialnym przeprowadzaniem ewaluacji wymagają od każdego z wizytatorów konieczności respektowania rozbieżności w budowanych osądach, zdolności do zawierania kompromisu, zgodnego rozumienia wartości i celów leżących u podstaw przeprowadzanych działań. Wzmocniono zespołowość działań ewaluacyjnych, uznano, że wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej są rezultatem pracy wszystkich osób zaangażowanych w pracę placówki i są opracowane przez zespół ewaluatorów.

Zatem poza kompetencjami metodologicznymi związanymi z rolą zawodową wizytatora ds. ewaluacji wpisuje się w nią postawa, kwalifikacje etyczne, umiejętności komunikacyjne, inteligencja emocjonalna i szeroka wiedza z różnych dziedzin: pedagogiki, socjologii, zarządzania itp.

Standardy postępowania wizytatora w procesie ewaluacji⁴

Ewaluacja pracy szkół i placówek oświatowych stawia wizytatorów wobec wielu nowych wyzwań. Jedno z nich to połączenie w roli zawodowej wizytatora ds. ewaluacji ról urzędnika i badacza. Rzetelne i sprawne łączenie obu ról wymaga refleksji dotyczącej zarówno celów i zadań, jak i norm i zasad postępowania.

W Kodeksie Etyki Służby Cywilnej określono, że praca w ramach służby publicznej ma zawsze mieć na względzie dobro Rzeczypospolitej Polskiej, jej ustrój demokratyczny oraz uzasadnione interesy każdej osoby. Członek służby cywilnej powinien nadto przedkładać dobro publiczne nad interesy własne i swojego środowiska (zasada bezstronności). W tym

⁴ Ten podrozdział jest skróconą wersją artykułu E. Drozd, *Nowa rola wizytatora ds. ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

samym paragrafie znalazł się zapis wprowadzający postulat takiego działania urzędnika, by mogło być ono wzorcem praworządności i prowadziło do pogłębienia zaufania obywateli do Państwa i jego organów (zasada odpowiedzialności, uczciwości i przywództwa). Odnosząc się do tych uniwersalnych wartości, można stwierdzić, że wizytator ds. ewaluacji powinien się zatem kierować takimi wartościami i normami, jak:

- **bezstronność**, która obliguje do tego, aby podczas badania i przy podejmowaniu decyzji kierować się jedynie dobrem ucznia;
- **obiektywizm**, który zobowiązuje do kierowania się wyłącznie faktami w trakcie ewaluacji;
- **odpowiedzialność**, która nakłada obowiązek rozliczenia się przed społeczeństwem ze swoich działań i wniosków (między innymi upublicznienie raportów);
- **jawność**, która oznacza, że ewaluacja i proces podejmowania decyzji powinny być tak jawne, jak to jest tylko możliwe;
- **uczciwość**, która determinuje rzetelne przeprowadzenie badania.

Istotne jest także przestrzeganie standardów ewaluacji, które w Polsce wypracowane zostały m.in. przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne (w 2008 roku). Zgodnie z tymi standardami, ewaluacja ma na celu poprawę jakości działań (w tym polityk publicznych) poprzez zwiększenie ich adekwatności, skuteczności, użyteczności, efektywności i trwałości, a opracowane standardy mają na celu wsparcie osób zaangażowanych w proces ewaluacji i zapewnienie jak najwyższej jakości prowadzonych ewaluacji⁵.

Ogólne oczekiwania wobec kandydata na wizytatora ds. ewaluacji zewnętrznej

Osoba podejmująca się sprawowania nadzoru pedagogicznego nie tylko powinna być do tego odpowiednio przygotowana (np. poprzez udział w cyklu szkoleniowym w zakresie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej), ale także powinna się wyróżniać szczególnymi kompetencjami oraz postawą.

Od kandydata na wizytatora ds. ewaluacji zewnętrznej oczekuje się:

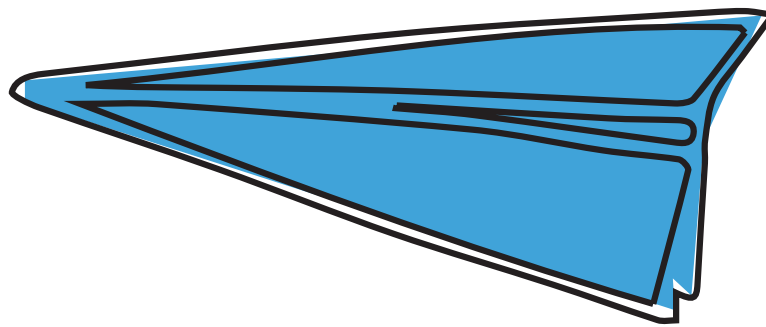
- **znajomości zagadnień dotyczących założeń systemu nadzoru pedagogicznego;**
- **umiejętności prowadzenia, raportowania i prezentacji wyników badań ewaluacyjnych;**
- **umiejętności komunikacyjnych umożliwiających współpracę z zespołem;**

⁵ *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne; publikacja współfinansowana ze środków EFRR w ramach RPO województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2013 oraz ze środków budżetu województwa kujawsko-pomorskiego.

- **otwartej postawy wspierającej wspólne inicjowanie i wdrażanie zmiany** (m.in. empatii, życzliwości i tolerancji wobec innych stylów działania czy myślenia);
- **wiarygodności, odpowiedzialności i uczciwości** wobec samego/samej siebie i innych w podejmowanych działaniach wynikających z akceptacji samego siebie oraz identyfikacji z podejmowanymi działaniami;
- **dobrej organizacji pracy** oraz **wysokiej kultury osobistej**.

Jak sprawdzić, czy kandydat na wizytatora ds. ewaluacji zewnętrznej spełnia określone powyżej warunki? Informacje na temat kompetencji i postawy kandydata na wizytatora ds. ewaluacji zewnętrznej można uzyskać na podstawie kilku źródeł. Należą do nich:

- informacje zwrotne wynikające z ewaluacji działań wizytatora (np. analiza raportu);
- wnioski superwizora (jeśli występuje) obserwującego prowadzone zadania w terenie;
- obserwacja potencjalnych kandydatów podczas cyklu szkoleniowego;
- ocena postaw wizytatora według kryteriów określonych np. w kodeksie etycznym (warto taki kodeks opracować, by określić wzór, do którego wizytator powinien się zbliżyć w swojej pracy).



Szczegółowy profil wizytatora ds. ewaluacji zewnętrznej

KOMPETENCJE OSOBISTE

- Potrafi zdefiniować własną rolę i określić własne zadania niezbędne do wypełnienia tej roli.
- Potrafi określić własny styl pracy. Rozumie, w jaki sposób styl pracy oraz posiadana wizja własnej roli wpływają na praktykę działania.
- Jest świadomy wymagań, jakie stawiane są wizytatorom ds. ewaluacji zewnętrznej, i potrafi rozwijać lub modyfikować swoje zachowanie niezbędne do sprostanienia tym wymaganiom.
- Rozumie, jak posiadana wiedza i umiejętności decydują o jakości jego współpracy z innymi. Potrafi określić swoje mocne i słabe strony, dokonać samooceny, rozwijać własne kompetencje i uzupełniać braki, a także określić granice swojej kompetencji.
- **Podnosi swoją wiedzę oraz doskonali swoje umiejętności, między innymi poprzez udział w obowiązkowych szkoleniach i seminariach.**
- Posiada podstawową wiedzę w zakresie psychologii pracy i potrafi tę wiedzę zastosować adekwatnie do danej sytuacji.
- Potrafi myśleć strategicznie i planować zadania, za które czuje się odpowiedzialny.
- Potrafi elastycznie reagować na zmiany, planować i wprowadzać modyfikacje we własnym działaniu.
- Posiada system wartości umożliwiający realizowanie planowanych zadań oraz potrafi dokonać refleksji nad własnym systemem wartości i postawami.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE

- Potrafi pracować z zespołem, jest komunikatywny i potrafi tworzyć klimat dobrej pracy, posługując się własnym przykładem i stosując odpowiednie działania.
- Potrafi komunikować się z innymi (aktywnie słuchać, zdobywać i przekazywać informacje, udzielać informacji zwrotnej) oraz prowadzić dialog w sposób umożliwiającą udział wszystkim zainteresowanym.
- Potrafi nazwać mocne i słabe strony swojego zachowania w komunikacji społecznej (komunikacja werbalna i niewerbalna). Potrafi świadomie wykorzystywać swoje mocne strony i rozwijać swoje kompetencje komunikacyjne.
- Potrafi odpowiednio do potrzeb czy sytuacji budować swoje relacje z otoczeniem i innymi, rozumie uwarunkowania działania własnego i innych. Potrafi nazwać,

przeanalizować i ocenić własne wzorce zachowań w sytuacjach konfliktowych, zmieniać lub modyfikować swoje zachowanie w zależności od sytuacji.

- Potrafi analizować i wpływać na procesy komunikacji społecznej oraz motywować innych. Potrafi tworzyć sieci umożliwiające pełną diagnozę pracy szkoły (np. w lokalnych społecznościach, z innymi instytucjami).
- Potrafi dokonać diagnozy sytuacji i uwarunkowań działania oraz adekwatnie zorganizować i poprowadzić pracę zespołu. Docenia pracę zespołową i wkład wszystkich osób w pracę zespołu, jest w stanie pokazywać najważniejsze kierunki działania i realizować priorytety. Potrafi zbudować i utrzymać trwałe i przydatne w realizacji zadania, profesjonalne relacje z innymi.
- Uwydatnia swoją wiedzę oraz doskonali swoje umiejętności w tym obszarze, między innymi poprzez udział w obowiązkowych szkoleniach i seminariach.

KOMPETENCJE Z ZAKRESU JAKOŚCI PRACY SZKOŁY

- Dysponuje szeroką, aktualną wiedzą i umiejętnościami z zakresu przedmiotu, którym się zajmuje, i posiada odpowiednie doświadczenie w tej dziedzinie (organizacja i jakość pracy szkoły ze szczególnym uwzględnieniem procesu nauczania i uczenia się).
- Zna odpowiednią terminologię fachową i posługuje się nią, potrafi zdefiniować te terminy w sposób zrozumiały dla uczestników.
- Rozumie, w jaki sposób organizacja pracy szkoły i nauczycieli wpływa na jakość kształcenia, oraz potrafi zdefiniować i opisać mocne strony i problemy. Zna i rozumie cele pracy szkoły, potrafi wskazać, w jaki sposób organizacja pracy nauczycieli wspiera uczenie się uczniów.
- Posiada odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu teorii jakości, teorii pomiaru, analizy wyników sprawdzianów i egzaminów, dokonuje ich systematycznej analizy i aktualizacji oraz uzupełnia pojawiające się braki.
- Potrafi wykorzystać wiedzę i umiejętności na ten temat w diagnozowaniu pracy szkoły. Potrafi opisać pożądany model rozwoju zawodowego nauczycieli pracujących w danej szkole w celu poprawy jakości procesu kształcenia i wychowania. Potrafi pomóc dyrektorowi w analizie procesu zarządzania oraz definiowania kierunków zmian. Rozumie wielopłaszczyznowość działań dyrektorów placówek oświatowych.
- Pogłębia swoją wiedzę oraz doskonali swoje umiejętności w tym obszarze, między innymi poprzez udział w obowiązkowych szkoleniach i seminariach.

KOMPETENCJE METODOLOGICZNE

- Zna i doskonali szczegółową procedurę diagnozowania szkoły oraz potrafi ją modyfikować dla niestandardowych badań.

- Potrafi samodzielnie opracować koncepcję badania – uwzględniając ramy organizacyjne, instytucjonalne i finansowe, jak również kontekst społeczny – oraz potrafi tę koncepcję przedstawić odbiorcom w zrozumiałej formie.
- Potrafi określić i uzasadnić cele prowadzonych przez siebie badań i zrozumiale przedstawić je uczestnikom oraz nadać badaniu strukturę odpowiednią do celów i treści badania.
- Potrafi przygotować, zaplanować i przeprowadzić badanie szkoły lub placówki. Potrafi w sposób kompetentny stosować znany sobie repertuar metod pracy. Potrafi zastosować adekwatne metody i narzędzia badania. Potrafi wybrać odpowiednie środki dydaktyczne oraz posługiwać się nowoczesnymi środkami.
- Potrafi na podstawie posiadanej wiedzy przedmiotowej opracować diagnozę/raport; potrafi analizować uzyskane informacje podczas wykonywanych diagnoz, jak również ocenić przyrost i zrozumiale przedstawiać raport zainteresowanym. Potrafi analizować i interpretować uzyskane dane oraz przygotować wnioski i rekomendacje dla placówki.
- Potrafi dokonać ewaluacji swoich badań według różnych aspektów (ważności, spójności, skuteczności).
- Potrafi zastosować proste metody systemowej ewaluacji – na wejście, w fazie realizacji i na zakończenie prowadzonego przez siebie badania.

KOMPETENCJE ORGANIZACYJNE

- Posiada podstawową wiedzę z zakresu zarządzania projektem i potrafi konstruktywnie współuczestniczyć w zespołach projektowych.
- Potrafi zarządzać zespołem badawczym i odpowiednio wykorzystywać posiadane zasoby.
- Potrafi określić ramy finansowe i prawne dla danego badania.
- Potrafi myśleć strategicznie, zdobywać przydatne dla działania zespołu informacje, podejmować decyzje oraz rozwiązywać pojawiające się problemy.
- Nieustannie doskonali umiejętności zarządzania i dba o poprawianie jakości działania.

KOMPETENCJE MYŚLENIA SYSTEMOWEGO

- Zna i rozumie zewnętrzne uwarunkowania funkcjonowania oświaty i systemów edukacyjnych. Zna obowiązujące prawo w zakresie funkcjonowania oświaty i doskonali tę wiedzę poprzez śledzenie nowelizacji ustaw i rozporządzeń.
- Potrafi opisać struktury oświatowe na poziomie państwa i poziomie lokalnym, w Europie i na świecie. Zna zadania dyrektora szkoły/placówki, organu prowadzącego szkołę/placówki, zadania wojewody (kuratora oświaty), centralnych placówek oświatowych, Ministerstwa Edukacji Narodowej, co potrafi rzetelnie wykorzystać

w swojej pracy. Posiada wiedzę na temat instytucji prowadzących sprawdziany i egzaminy, pomiar dydaktyczny, kształcenie i doskonalenie w kraju i potrafi określić pozycję tych instytucji na mapie oświatowej.

- Potrafi opisać, jakie znaczenie społeczne mają badania prowadzone w ramach nadzoru pedagogicznego.
- Widzi znaczenie procesów globalizacyjnych oraz procesu transformacji do społeczeństwa wiedzy. Potrafi określić społeczne tendencje rozwojowe i określić ich wpływ na działalność szkoły i własną. Rozumie cywilizacyjne (społeczne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe, technologiczne) wyzwania stojące przed szkołą i innymi placówkami edukacyjnymi.
- Zna rozwiązania stosowane w Europie i na świecie, potrafi porównać je z rozwiązaniami polskimi. Potrafi wyznaczyć kierunki rozwoju szkoły zgodne z tendencjami globalnymi, polityką oświatową prowadzoną przez kraje Unii Europejskiej, wyzwaniami cywilizacyjnymi z dbałością o zrównoważony rozwój.





ROZDZIAŁ 3

PROGRAM SZKOLENIOWY Z ZAKRESU EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Kontekst

Prezentowany wraz z materiałami cykl szkoleniowy jest wynikiem kilkuletniego systemowego projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły – etap III”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji.

Jego głównym celem było wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie: ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontroli przestrzegania prawa, oraz wsparcie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

W ramach projektu opracowany i wdrożony został program szkoleniowy z zakresu ewaluacji zewnętrznej dla przedstawicieli kuratoriów (wizytatorów ds. ewaluacji) oraz dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Udział w pełnym cyklu szkoleniowym przygotował ich do stosowania zmodernizowanego nadzoru pedagogicznego oraz do opracowywania informacji na temat jakości pracy diagnozowanej instytucji.

W PROJEKCIE:

- zorganizowano i przeprowadzono szkolenia dla 1400 pracowników nadzoru pedagogicznego: wizytatorów i dyrektorów szkół lub placówek;
- prowadzono systematyczną ewaluację podejmowanych działań szkoleniowych;
- przeprowadzono superwizje ewaluacji prowadzonych w szkołach i placówkach;
- zweryfikowano i udoskonalono program i materiały dotyczące ewaluacji zewnętrznej.

Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie: <http://www.npseo.pl/>

Cele

Program szkoleniowy z zakresu ewaluacji zewnętrznej ma na celu:

- 1. Przygotowanie do pełnienia roli wizytatorów ds. ewaluacji** poprzez:
 - przekazanie podstawowych informacji na temat ewaluacji zewnętrznej;
 - doskonalenie umiejętności planowania i przeprowadzenia ewaluacji w szkole;
 - doskonalenie umiejętności korzystania z platformy Systemu Ewaluacji Oświaty.
- 2. Zbudowanie społeczności profesjonalistów wspólnie pracujących nad doskonaleniem modelu ewaluacji zewnętrznej** poprzez:
 - umożliwienie refleksji nad rolą wizytatora ds. ewaluacji oraz znaczenia partnerstwa w procesie ewaluacji;
 - stworzenie warunków do kształtowania kompetencji: współpracy i komunikacji;
 - uwspólnianie celów i wartości towarzyszących prowadzonym w szkołach i placówkach działaniom.
- 3. Integrację i wykorzystanie doświadczeń ewaluacyjnych szkół** poprzez:
 - stworzenie warunków do dzielenia się doświadczeniem z prowadzonych działań;
 - wspólne diagnozowanie trudności oraz poszukiwanie rozwiązań.
- 4. Uświadomienie znaczenia dobrze zaplanowanego i przeprowadzonego nadzoru pedagogicznego dla rozwoju polskiej oświaty** poprzez:
 - przekazanie wiedzy na temat planowania procesu ewaluacyjnego oraz charakterystyki poszczególnych etapów;
 - inicjowanie refleksji nad znaczeniem ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej dla rozwoju;
 - doskonalenie umiejętności planowania i realizacji procesów ewaluacyjnych.

Przebieg i organizacja programu szkoleniowego

Program zakłada 220 godzin szkoleniowych. W Projekcie został on zrealizowany w cyklu pięciu spotkań obejmujących **realizację dziewięciu modułów tematycznych** (120 godzin dydaktycznych) oraz **przeprowadzenie** przez uczestników **działań w terenie** pomiędzy kolejnymi spotkaniami szkoleniowymi (tj. zbieranie danych w szkole lub placówce, ich analizę oraz pisanie raportu) w wymiarze 100 godzin dydaktycznych. Szczegółowy zakres merytoryczny oraz podział na spotkania przedstawiony został w dwóch kolejnych tabelach:

Tabela 1. Moduły tematyczne

NUMER	TYTUŁ MODUŁU / SESJI	NUMER ZJAZDU
I	System Ewaluacji Oświaty – wprowadzenie (zasady, wartości, uwarunkowania)	
	1. Sesja: System Ewaluacji Oświaty – wprowadzenie.	I
	2. Sesja: Cele i wartości Systemu Ewaluacji Oświaty.	I
	3. Sesja: Ewaluacja i poprawianie modelu.	IV
	4. Sesja: Wykład na zakończenie.	V
II	Wymagania modelujące „dobrą szkołę”	
	1. Sesja: Dobra szkoła i rola wymagań.	I
	2. Sesja: Analiza wymagań.	I, II, III, IV
III	Wprowadzenie – podstawowe problemy ewaluacji	
	1. Sesja: Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych.	II
	2. Sesja: Zanim wyruszysz w drogę.	II
	3. Sesja: Konceptualizacja ewaluacji (planowanie i projektowanie).	I
IV	Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek	
	1. Sesja: Metody zastosowane w nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego.	I
	2. Sesja: Model ewaluacji.	I
	3. Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu indywidualnego i grupowego.	II
	4. Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu grupowego – symulacje wywiadów grupowych.	II
	5. Sesja: Analiza danych zastanych i raport z poprzedniej ewaluacji.	II
	6. Sesja: Narzędzia ewaluacji (on-line) – realizacja badań ankietowych.	I
	7. Sesja: Zarządzanie procesem ewaluacji.	II
	8. Sesja: Ewaluacja procedur i narzędzi (także sposobu szkolenia).	IV
	9. Sesja: Obserwacja i wywiady uzupełniające (dwie części).	II
V	Analiza i interpretacja danych	
	1. Sesja: Wprowadzenie do analizy.	II
	2. Sesja: Doświadczenia z pracy w terenie – po ankietowaniu nauczycieli.	II
	3. Sesja: Doświadczenia z pracy w terenie – po badaniach w szkole.	II, III
	4. Sesja: Doświadczenia z pracy w terenie – zbieranie uwag do narzędzi, kodowania i konceptualizacji.	III
	5. Sesja: Porządkowanie i analiza danych ilościowych.	III
	6. Sesja: Porządkowanie i analiza danych jakościowych.	III
	7. Sesja: Porządkowanie i analiza danych.	III
	8. Sesja: Analiza danych a prowadzone badania (praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej) + przygotowanie do realizacji wywiadów (uwzględnienie w wywiadach informacji z badań ankietowych) – także analiza ilościowa (kodowanie i analiza danych zastanych).	II

VI	Przygotowanie raportu i prezentacja	
	1. Sesja: Wprowadzenie do procesu raportowania wyników ewaluacji.	III
	2. Sesja: Doświadczenia z pisania komentarzy do obszarów badawczych.	III, IV
	3. Sesja: Doświadczenia z terenu – omówienie prezentacji wyników na radzie pedagogicznej.	V
	4. Sesja: Raport – obszary badawcze (część a i b).	III
	5. Sesja: Raport – wymagania (część a i b).	IV
	6. Sesja: Poziom A – uzasadnienie 1.	IV
	7. Sesja: Jak formułować wnioski.	IV
	8. Sesja: „Obraz szkoły” – koleżeńską recenzja oraz sztuka pisania wniosków.	V
	9. Sesja: Prezentacja wyników na radzie pedagogicznej.	IV
	10. Sesja: Sztuka pisania i argumentowania.	V
	11. Sesja: Informacja zwrotna na podstawie recenzji do raportów.	V
VII	Rola zawodowa wizytatora ds. ewaluacji i dyrektora	
	1. Sesja: Rola ewaluatora.	IV
	2. Sesja: Wartość ewaluacji wewnętrznej.	III
VIII	Komunikacja i refleksja nad uczeniem się	
	1. Sesja: Budowanie wspólnoty uczących się.	I
	2. Sesja: Komunikacja i partnerstwo.	I
	3. Sesja: Refleksja.	I, II, III, IV
	4. Sesja: Zamknięcie i podsumowanie cyklu szkoleniowego.	V
IX	Dyrektor	
	1. Sesja: Wyzwania współczesnej edukacji a wymagania państwa.	III
	2. Sesja: Konzeptualizacja – wybór przedmiotu ewaluacji.	III
	3. Sesja: Konzeptualizacja – projektowanie ewaluacji wewnętrznej.	IV
	4. Sesja: Metody i narzędzia badań ewaluacyjnych.	IV
	5. Sesja: Wyzwania nowoczesnej szkoły	V
	6. Sesja: Rola dyrektora w wykorzystaniu raportu.	IV

Tabela 2. Cele i treści pięciu spotkań

CELE OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE SPOTKANIA	
I ZJAZD SZKOLENIOWY	<p>Poznanie celów i wartości Systemu Ewaluacji Oświaty</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nabycie wiadomości i refleksja na temat głównych założeń systemu nadzoru pedagogicznego. ■ Refleksja nad znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek. ■ Zbudowanie wspólnoty uczącej się. ■ Pobudzenie do refleksji nad jakością pracy szkoły. ■ Refleksja nad wartościami leżącymi u podstaw zmiany. ■ Zrozumienie procesu ewaluacji. ■ Zapoznanie z internetową platformą SEO. ■ Przygotowanie do pierwszego spotkania w zespole szkolnym i przeprowadzenia ankiety wśród nauczycieli.
<p>ZADANIE W TERENIE czas: między pierwszym a drugim spotkaniem miejsce: diagnozowana szkoła lub placówka</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Opracowanie założeń ewaluacji. ■ Przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli. ■ Zapoznanie się z graficzną prezentacją konceptualizacji i operacjonalizacji wymagań (drzewko). ■ Doskonalenie się w korzystaniu z platformy SEO.
II ZJAZD SZKOLENIOWY	<p>Przygotowanie do przeprowadzenia badania w szkole lub placówce oświatowej</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Refleksja nad znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek. ■ Poznanie narzędzi badawczych użytych w procesie ewaluacji. ■ Analiza sposobów wykorzystania narzędzi badawczych. ■ Przygotowanie do praktycznego korzystania z narzędzi badawczych. ■ Analiza i interpretacja danych. ■ Zaplanowanie procesu ewaluacji w szkole. ■ Budowanie współpracy w zespole ewaluatorów.
<p>ZADANIE W TERENIE: czas: między drugim a trzecim spotkaniem miejsce: diagnozowana szkoła lub placówka</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Przeprowadzenie badania z zastosowaniem procedury badawczej w praktyce. ■ Zgromadzenie danych do przygotowania raportu z badań. ■ Komunikacja z nauczycielami w szkole lub placówce oświatowej.

<p>III ZJAZD SZKOLENIOWY</p>	<p>Analiza danych</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Kształcenie umiejętności przetwarzania i interpretacji danych.</i> ■ <i>Rozwijanie umiejętności wykorzystania różnych źródeł w analizie danych.</i> ■ <i>Przyswojenie zasad pisania raportu.</i> ■ <i>Refleksja nad wagą i znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek.</i> ■ <i>Poznanie systemów nadzoru pedagogicznego w wybranych państwach.</i>
<p>ZADANIE W TERENIE: czas: między trzecim a czwartym spotkaniem miejsce: diagnozowana szkoła lub placówka</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Stworzenie w zespołach części raportów (komentarze do obszarów badawczych).</i> ■ <i>Internalizacja umiejętności analizy i interpretacji danych.</i> ■ <i>Przygotowanie do pracy nad dalszą częścią raportu: opracowania komentarzy do wymagań, „obrazu szkoły”, wniosków.</i>
<p>IV ZJAZD SZKOLENIOWY</p>	<p>Przygotowanie i prezentacja raportu</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Identyfikacja trudności występujących przy analizie i interpretacji danych.</i> ■ <i>Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.</i> ■ <i>Poznanie zasad prezentacji raportu i facylitacji dyskusji w szkole.</i> ■ <i>Refleksja nad rolą wizytatora w procesie ewaluacji.</i> ■ <i>Przeprowadzenie ewaluacji szkoleń.</i>
<p>ZADANIE DOMOWE: czas: między czwartym a piątym spotkaniem miejsce: diagnozowana szkoła lub placówka</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Przeprowadzenie spotkania z radą pedagogiczną szkoły lub placówki oświatowej i prezentacja wstępnych wyników badania.</i> ■ <i>Organizacja dyskusji na temat wyników zawartych w raporcie.</i> ■ <i>Uruchomienie „pracy z raportem”: wyciąganie wniosków, podejmowanie działań naprawczych itp.</i>
<p>V ZJAZD SZKOLENIOWY</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Podsumowanie procesu ewaluacji.</i> ■ <i>Identyfikacja mocnych i słabych stron raportu.</i> ■ <i>Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.</i> ■ <i>Omówienie zasad orzekania o poziomach spełniania wymagań.</i> ■ <i>Przeprowadzenie ewaluacji szkoleń.</i>

W scenariuszach poszczególnych sesji występują skróty **OP** i **OU**. Oznaczają one odpowiednio:

OP – osoby prowadzące/osoba prowadząca

OU – osoby uczestniczące/osoba uczestnicząca

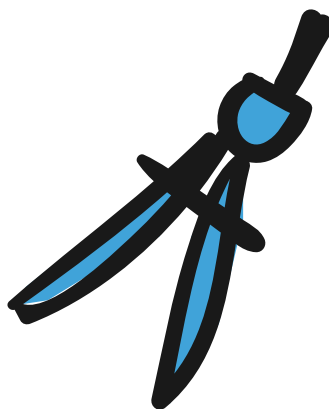
W projekcie „System Ewaluacji Oświaty. Nadzór pedagogiczny” rekrutacja na szkolenia prowadzona była przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, zgodnie z przyjętymi procedurami i wskazaniem Kuratorów Oświaty. Zespół organizatorów z Uniwersytetu Jagiellońskiego organizował i realizował szkolenia (w grupach szkoleniowych składających się z sześciu zespołów ewaluacyjnych: trzech wizytatorów + jeden dyrektor szkoły/placówki). Każda grupa szkoleniowa miała przypisanych dwóch opiekunów (OP).

Możliwe jest przeprowadzenie cyklu szkoleniowego w inny niż zaprezentowany wyżej sposób: w przypadku modyfikacji należy jednak pamiętać o tym, że każde z pięciu spotkań szkoleniowych ma przypisane odrębne cele oraz dopasowane odpowiednie sesje szkoleniowe.

Istotny jest także czas realizacji przez OU tzw. zadań w terenie, czyli prowadzenie badań ewaluacyjnych w przerwach pomiędzy kolejnymi spotkaniami szkoleniowymi.

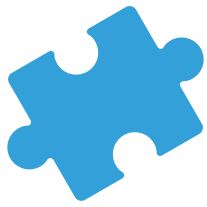
W ramach projektu został również przygotowany i wdrożony system doskonalenia kompetencji wizytatorów ds. ewaluacji. Zgodnie z zapisami w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego szkolenia odbywały się dwa lata po zakończeniu przez wizytatorów szkoleń podstawowych z zakresu ewaluacji zewnętrznej. Celem szkoleń było pogłębianie wiedzy z zakresu wymagań państwa wobec szkół i placówek, jak również doskonalenie kompetencji pisania raportu z ewaluacji. Ważnym elementem podczas szkoleń był również proces grupowy, który wspierał proces uczenia się. Wizytatorzy i wizytatorki pracowali w grupach, wymieniali się doświadczeniami, dyskutowali na ważne tematy i wspólnie rozwiązywali problemy, z którymi spotykali się w swojej codziennej pracy.

Program szkoleń doskonalących zakładał realizację 25 godzin szkoleniowych. Zakres merytoryczny szkolenia w perspektywie czasu zmieniał się, ponieważ zmieniały się potrzeby wizytatorów ds. ewaluacji. Dalej przedstawiamy sesje realizowane podczas szkoleń doskonalących w ostatnim roku realizacji projektu. Osoby przygotowujące nowe szkolenie mogą wybrać z zaproponowanych sesji te, które w największym stopniu odpowiadają bieżącym potrzebom.



OBSZARY DOSKONALENIA WIZYTATORÓW

1. Rozumienie wymagań	1.1. Refleksja nad wymaganiami. Wymagania jako obraz nowego modelu edukacji.
	1.2. Partnerstwo między szkołą a rodzicami.
	1.3. Antydyskryminacja.
	1.4. Doskonalenie umiejętności opisu obszaru: <i>W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.</i>
2. Doskonalenie umiejętności prowadzenia badań ewaluacyjnych	2.1. Obserwacja lekcji cz. 1 i cz. 2.
3. Doskonalenie umiejętności analitycznych	3.1. Analiza danych cz. 1 i cz. 2.
	3.2. Metody analizy danych jakościowych.
4. Doskonalenie jakości raportowania	Sesja 4.1. Tworzenie mapy wpływu raportu. Analiza błędów w raportach.
	Sesja 4.2. Praca z formatką recenzji raportu. Planowanie działań poprawiających jakość raportów.
	Sesja 4.3. Pogłębienie zrozumienia obszaru: „Nauczyciele kształtują umiejętność uczenia się uczniów”. Doskonalenie umiejętności udzielania sobie koleżeńskich informacji zwrotnych się do w/w obszaru, cz. 2.
5. Komunikowane wyników ewaluacji	5.1. Prezentacja raportu jako początek pracy szkoły nad rekomendacjami.
6. Wspieranie własnego rozwoju	6.1. <i>Action learning.</i>
7. Refleksja nad własną praktyką i doskonaleniem	7.1. Absolwenci.
	7.2. Podsumowanie szkoleń doskonalących.



ROZDZIAŁ 4

WARUNKI UKOŃCZENIA I ZALICZENIA CYKLU SZKOLENIOWEGO Z ZAKRESU EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Warunkami zaliczenia szkolenia są:

- obecność i aktywny udział w zajęciach;
- wykonywanie zadań szkoleniowych (w trakcie szkolenia oraz w terenie);
- przeprowadzenie ewaluacji w wybranej placówce/szkole oraz stworzenie raportu z przeprowadzonej ewaluacji spełniającego kryteria dobrego raportu (zob. podrozdział *Wskaźniki oceny merytorycznej i językowej raportu*);
- opanowanie treści oraz umiejętności kształtowanych w trakcie cyklu szkoleniowego oraz ich zastosowanie w praktyce (patrz poniżej) zewnętrznego dla przedstawicieli kuratoriów (wizytatorów ds. ewaluacji) oraz dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Udział w pełnym cyklu szkoleniowym przygotował ich do stosowania zmodernizowanego nadzoru pedagogicznego oraz do opracowywania informacji na temat jakości pracy diagnozowanej instytucji.

Treści cyklu szkoleniowego, które powinna opanować OU:

1. Główne założenia systemu nadzoru pedagogicznego. OU:

- 1.1. rozumie główne cele, założenia i wartości systemu nadzoru pedagogicznego;
- 1.2. zna treść rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego;
- 1.3. potrafi wskazać poszczególne wymagania i wyjaśnić ich znaczenie;
- 1.4. potrafi wyjaśnić, na czym polega proces ewaluacji;
- 1.5. potrafi wymienić i zastosować w praktyce narzędzia badawcze używane w procesie ewaluacji;
- 1.6. rozumie znaczenie partnerstwa w procesie ewaluacji.

2. Zasady pisania oraz prezentacji raportu z przeprowadzonej ewaluacji. OU:

- 2.1. zna strukturę raportu i zasady formułowania treści w nim zawartych;
- 2.2. zna i stosuje w praktyce zasady pisania raportu na poziomie: struktury, języka oraz zawartości merytorycznej;
- 2.3. zna i stosuje w praktyce zasady określania poziomów spełniania wymagań;
- 2.4. zna i stosuje w praktyce zasady i metody prezentacji raportu oraz prowadzenia dyskusji w szkole/placówce;
- 2.5. zna i stosuje w praktyce zasady triangulacji.

3. Umiejętności prowadzenia badań ewaluacyjnych. OU:

- 3.1. potrafi zaplanować przeprowadzenie badań ewaluacyjnych;
- 3.2. rozumie logikę budowania badania ewaluacyjnego i logikę przeprowadzania badania ewaluacyjnego;
- 3.3. potrafi w praktyce korzystać z narzędzi badawczych;
- 3.4. potrafi gromadzić dane z przeprowadzonej ewaluacji;
- 3.5. zna i stosuje w praktyce zasady doboru próby badawczej;
- 3.6. zna i stosuje w praktyce techniki komunikacyjne budujące współpracę w zespole.

4. Umiejętność tworzenia raportu z przeprowadzonej ewaluacji. OU:

- 4.1. zna podstawowe funkcje platformy SEO i potrafi z nich korzystać;
- 4.2. potrafi analizować i interpretować dane ilościowe i jakościowe;
- 4.3. potrafi wykorzystać różne źródła w analizie danych;
- 4.4. potrafi formułować na podstawie zastanych lub zgromadzonych danych prawidłowe wnioski;
- 4.5. potrafi opisywać dane zgodnie z przyjętymi zasadami;
- 4.6. potrafi określić stopień spełniania wymagań przez badaną placówkę.

5. Umiejętności prezentacji raportu z przeprowadzonej ewaluacji. OU:

- 5.1. rozumie znaczenie prezentacji wyników i dyskusji – wyjaśnia, dlaczego należy prezentować wyniki badania;
- 5.2. potrafi wskazać odbiorców raportu oraz dobrać odpowiednie sposoby prezentacji wyników badania w zależności od adresata;
- 5.3. potrafi prowadzić dyskusję.

Wskaźniki oceny merytorycznej i językowej raportu

WSKAŹNIKI OCENY OPISU RAPORTU

Ocena merytoryczna „obrazu szkoły”

Opis przedstawia najważniejsze, wynikające z badań informacje pokazujące specyfikę szkoły.

Opis, jeżeli ewaluacja obejmuje koncepcję pracy szkoły, zawiera informację o najważniejszych elementach tej koncepcji.

Opis nie przekracza dwóch stron tekstu.

Ocena merytoryczna wniosków końcowych

Wnioski są uprawnione, czyli wynikają z zebranego materiału badawczego.

Wnioski są użyteczne dla szkoły – na ich podstawie można formułować rekomendacje do doskonalenia pracy szkoły.

Wnioski nie są rekomendacjami w tym znaczeniu, że nie sugerują sposobu rozwiązania problemu.

Wnioski nie są powtórzeniem sformułowania wymagania lub charakterystyki wymagania (obszarów badania).

Zastosowano, w sposób uzasadniony, wybrane typy wniosków:

A	Wnioski odnoszą się do uniwersalnych, kluczowych pojęć (priorytetów) związanych z funkcjonowaniem szkoły wpisanych w wymagania.
B	Wnioski dotyczą związku między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami.
C	Wnioski są związane z poziomem spełniania wymagań – zestawiają mocne strony funkcjonowania szkoły z tymi obszarami, które wymagają poprawy.
D	Wnioski odnoszą się do realizacji koncepcji pracy szkoły (jeżeli ewaluacja obejmuje wymagania).

Ocena merytoryczna opisu wymagania

Wstęp do opisu wymagania (*lead*)

Lead zawiera najważniejsze wnioski odnoszące się do obszarów danego wymagania.

Z informacji zawartych w *lead* wynika, jaki jest poziom spełnienia wymagania.

Lead jest syntetyczny, krótki.

Lead nie jest powtórzeniem charakterystyki.

Opisy obszarów

Opis obszaru zawiera odpowiedzi na pytanie badawcze.

Opis obszaru zawiera wnioski odnoszące się do kryterium ewaluacyjnego.

Przy przywołaniu danych zastosowano następujące kryteria:

A	Dane zostały użyte jako element argumentacji, nigdy dla nich samych (dane kluczowe).
B	Dane zostały użyte w postaci uwzględniającej triangulację (jeżeli jest taka możliwość).
C	Dane zostały przedstawione w postaci przekształconej (starano się unikać powtarzania danych z wykresów).
D	Przy używaniu takich zwrotów, jak <i>większość</i> , <i>mniejszość respondentów</i> itd., podano procenty odpowiedzi lub liczbę wskazań (pamiętając jednocześnie o zasadzie przywoływania kluczowych i przekształconych danych).
E	Dane ilościowe przedstawiono w formie procentów (dla dużych prób), liczb (dla małych prób, poniżej 100 badanych) lub ułamków (np. trzy czwarte).
F	Dane z pytań otwartych w ankietach przywołano w formie skategoryzowanej.
G	Dane jakościowe przedstawiono w formie typologizacji lub streszczeń odpowiedzi.
H	Wskazano źródła kluczowych danych.

W komentarzu umieszczono cytaty jako ilustrację tendencji widocznych u rozmówców (nieobligatoryjnie).

Wykorzystano tło do analizy danych (jeżeli jest to uzasadnione).

W odpowiednich miejscach czytelnik odsyłany jest do właściwej tabeli lub wykresu. Pojawia się np. zapis: zob. tab. 4.

Opis obszaru jest syntetyczny – nie przekracza kilku, maksimum kilkunastu zdań.

Ocena językowa raportu

Język opisu jest poprawny pod względem stylistycznym (np. brak powtórzeń wyrazowych, pleonazmów, tautologii, synonimicznych wyliczeń, użytych nieadekwatnie do stylu raportu wyrazów z języka potocznego, podniosłego, tropów literackich).

Opis jest poprawny pod względem gramatycznym, leksykalnym, ortograficznym i interpunkcyjnym.

Język jest zrozumiały: użyte w opisie skróty i terminy specjalistyczne są wyjaśnione.

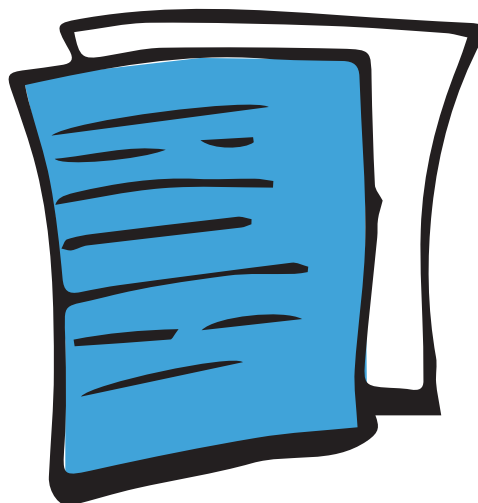
Zastosowano akapity, punktory, wyróżnienia kluczowych fragmentów tekstu (pogrubienia).

W niniejszej publikacji materiałów szkoleniowych przedstawiamy w poszczególnych zeszytach:

- scenariusze i materiały dla szkoleń podstawowych z zakresu ewaluacji zewnętrznej z podziałem na poszczególne zjazdy szkoleniowe;
- scenariusze i materiały dla szkoleń podstawowych przygotowane na potrzeby realizowanego modułu szkoleniowego dla dyrektorów;
- scenariusze i materiały dla szkoleń doskonalących z zakresu ewaluacji zewnętrznej.

Wszystkie materiały i scenariusze uwzględniają stan prawny funkcjonowania nadzoru pedagogicznego na dzień 31 sierpnia 2015 r.

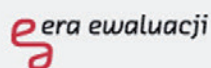
Wszystkie materiały pomocnicze dotyczące narzędzi badawczych dostępne są na platformie internetowej www.platforma.npseo.pl.





PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE I ZJAZD SZKOLENIOWY



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE I ZJAZD SZKOLENIOWY



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

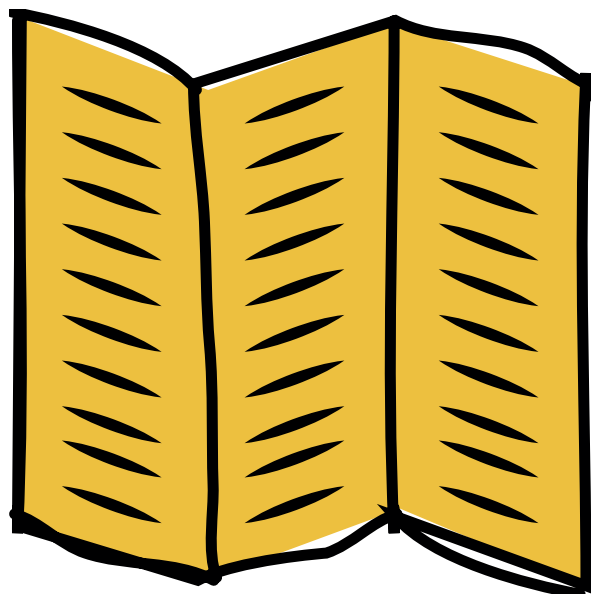
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

SESJA. System ewaluacji oświaty – wprowadzenie	7
SESJA. Cele i wartości systemu ewaluacji oświaty	8
SESJA. „Dobra szkoła” i rola wymagań	11
SESJA. Analiza wymagań	14
SESJA. Konceptualizacja ewaluacji (planowanie i projektowanie)	17
SESJA. Metody zastosowane w koncepcji nadzoru pedagogicznego	19
SESJA. Narzędzia ewaluacji (on-line) – realizacja badań ankietowych	23
SESJA. Model ewaluacji	26
SESJA. Budowanie wspólnoty uczących się	29
SESJA. Komunikacja i partnerstwo	31
SESJA. Refleksja	33
MATERIAŁY	35





ZJAZD SZKOLENIOWY NR I

POZNANIE CELÓW I WARTOŚCI SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY

Cele szczegółowe spotkania:

- Nabycie wiadomości i refleksja na temat głównych założeń systemu nadzoru pedagogicznego.
- Refleksja nad znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek.
- Zbudowanie wspólnoty uczących się.
- Pobudzenie do refleksji nad jakością pracy szkoły.
- Refleksja nad wartościami leżącymi u podstaw zmiany.
- Zrozumienie procesu ewaluacji.
- Zapoznanie z internetową platformą SEO.
- Przygotowanie do pierwszego spotkania w zespole szkolnym i przeprowadzenia ankietowania wśród nauczycieli.

Zadanie w terenie (po spotkaniu):

- Opracowanie założeń ewaluacji.
- Przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli.
- Zapoznanie się z graficzną prezentacją konceptualizacji i operacjonalizacji wymagań (drzewko).
- Doskonalenie się w korzystaniu z platformy SEO.

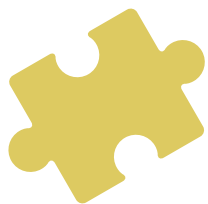


Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł I. System ewaluacji oświaty – wprowadzenie (zasady, wartości i uwarunkowania).
- Moduł II. Wymagania modelujące „dobrą szkołę”.
- Moduł III. Wprowadzenie – podstawowe problemy ewaluacji.
- Moduł IV. Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek.
- Moduł VIII. Komunikacja i refleksja nad uczeniem się.



Najnowsza wersja rozporządzenia wraz z załącznikiem znajduje się na stronie MEN!



SESJA

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY – WPROWADZENIE

Cel szczegółowy sesji:

- Nabycie wiadomości i refleksja na temat głównych założeń systemu nadzoru pedagogicznego oraz założeń projektu SEO

Kryteria sukcesu

Aktywności

30 minut

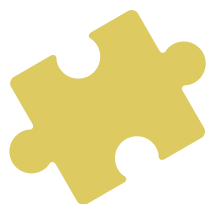
System Ewaluacji Oświaty – wykład.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- wykład;
- prezentacja PPT.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Sesja otwierająca”.



SESJA

CELE I WARTOŚCI SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY

Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębiona analiza celów nadzoru.
- Wzbudzenie refleksji nad wartościami leżącymi u podstaw zmian.
- Integracja OU.

Kryteria sukcesu:

- OU:
- znają cele nadzoru pedagogicznego;
 - wiedzą na jakich wartościach został oparty nadzór pedagogiczny;
 - potrafią wykorzystać swoje kompetencje w budowaniu zespołu.

Aktywności

20 minut

Jakie korzyści z ewaluacji zewnętrznej widzisz ze swojej perspektywy (ucznia, rodzica, partnera społecznego, wizytatora)? (praca w grupach).

Przed rozpoczęciem sesji OP podaje jej cele oraz krótko przedstawia planowany przebieg. Dzieli OU na cztery zespoły – grupy interesariuszy szkoły (rodzic, uczeń, partner szkoły, wizytator ds. ewaluacji); ich członkowie wcielają się w określoną rolę i zastanawiają, ze swojej perspektywy, nad odpowiedzią na pytanie: **Jakie korzyści z ewaluacji zewnętrznej widzisz ze swojej perspektywy?** Krótko o tym rozmawiają w grupie, pamiętając o języku każdej z tych grup, formułują ustnie wnioski.

OU zbiera wypowiedzi w rundzie, po jednej od grupy, i zapisuje na plakacie aż do wyczerpania.

30 minut

Jakie korzyści może mieć szkoła/placówka/nauczyciele dzięki ewaluacji? Jakie są cele nadzoru w takiej formie? (rozmowa w parach).

Zanim OP poda polecenie, wyjaśnia, że zmiana związana z nadzorem pedagogicznym i istnieniem ewaluacji dzieje się już kolejny rok i jej cele i wartości zapewne są już doskonale znane. Podkreśla, że celem najbliższego zadania będzie refleksja nad podstawowymi założeniami wprowadzanej zmiany.

Następnie OP prosi OU, aby ustawili się według stażu: od osoby z najdłuższym stażem na zajmowanym stanowisku do tej z najkrótszym, i prosi, by w pary dobrały się skrajne osoby. Zaprasza ich do rozmowy w parach wokół dwóch pytań:

45 minut

Jakie korzyści może mieć szkoła/placówka/nauczyciele dzięki ewaluacji?

Jakie są cele nadzoru w takiej formie/cele ewaluacji?

Po krótkiej wymianie w parach OP zbiera wypowiedzi na forum; sformułowane w ten sposób cele i korzyści ewaluacji zapisuje na plakacie.

OP przypomina cztery główne wartości stanowiące podstawę zmiany:

- 1. Uczestnictwo, zaangażowanie, demokracja** (uczniowie, nauczyciele, rodzice, wywiad, ankieta).
- 2. Transparentność** (przedstawienie celów badania, jawność wyników).
- 3. Różnorodność i elastyczność** (różne narzędzia, wspólne ustalanie terminów).
- 4. Zespołowość.**

W wybrany przez siebie sposób dzieli grupę na cztery zespoły oraz wyjaśnia, na czym będzie polegało ich zadanie. Każdej grupie przydziela jedną wartość. Zadaniem jest stworzenie mapy mentalnej dotyczącej danej wartości.

Podczas pracy grupy zastanawiają się:

Jak rozumieją te wartości w kontekście nadzoru?

W którym miejscu rozporządzenia widać te wartości?

Aby ułatwić OU pracę, OP rozdaje każdej grupie materiał z rozporządzeniem MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego. Jeśli grupa nie pracowała nigdy metodą mapy mentalnej, przedstawia krótko jej zasady.

W celu wypracowania jak najpełniejszej mapy mentalnej OP proponuje, by po upływie np. 15 minut grupy zamieniły się zgodnie z ruchem wskazówek zegara plakatami. Kolejne dwie zmiany następują po 5 minutach.

Jeśli nie jest zastosowana wymiana plakatów, grupy prezentują swoje mapy na forum. Pozostali OU z innych grup mogą uzupełnić je własnymi propozycjami. W **podsumowaniu** wszystkich plakatów OP nawiązuje do rozporządzenia.

10 minut

Podsumowanie.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- rozmowa w parach, runda na forum, spisanie na plakacie celów i korzyści;
- mapa mentalna;
- praca w czterech grupach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Wstęp”;
- najnowsza wersja rozporządzenia wraz z załącznikiem znajduje się na stronie MEN!





SESJA

„DOBRA SZKOŁA” I ROLA WYMAGAŃ

Cel szczegółowy sesji:

- Pobudzenie do refleksji nad jakością pracy szkoły.
- Umożliwienie przedstawienia osobistego wyobrażenia „dobrej szkoły”.
- Uświadomienie, że wizje „dobrej szkoły” mogą być różne.
- Poznanie treści obowiązujących wymagań.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi własnej wizji „dobrej szkoły”;
- są świadomi, że wizje „dobrej szkoły” mogą się różnić/nie muszą być identyczne;
- są świadomi elastyczności, pojemności i umowności wymagań.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji. OP wita OU i prezentuje cele sesji.

1. Pobudzenie do refleksji nad jakością pracy szkoły.
2. Umożliwienie przedstawienia osobistego wyobrażenia „dobrej szkoły”.
3. Uświadomienie, że wizje „dobrej szkoły” mogą być różne (szkoła w wielkim mieście, w popegeerowskich wioskach, przy granicy niemieckiej, w rejonie przemysłowym itp.)
4. Poznanie obowiązujących wymagań.
5. Zrozumienie „elastyczności”, „pojemności” i, co najważniejsze, „umowności” wymagań.

30 minut

Co to jest „dobra szkoła”?

OU **dobierają się w pary** i rozmawiają o tym, co dla każdego z nich oznacza pojęcie „dobra szkoła”? Stosujemy technikę „partner do rozmowy” (jedna osoba słucha, druga mówi, po sygnale prowadzącego – zmiana).

20 minut

Po upływie wyznaczonego przez OP czasu pary łączą się w czwórki, dyskutują przez chwilę, następnie na kartkach typu post-it zapisują cechy „dobrej szkoły”, kończąc zdanie: *Dobra szkoła, to szkoła, w której...* Zapisują jedno zdanie na jednej kartce, należy unikać uogólnień, pisać konkretnie, zapisywać zjawiska, np. *...w której zajęcia dla wszystkich dzieci są nieodpłatne.*

W rundzie podsumowującej na forum grupy prezentują, co ciekawego, charakterystycznego pojawiło się w ich czwórce.

OP w podsumowaniu podkreśla, że możemy różnić się w postrzeganiu „dobrej szkoły”. Stawiamy sobie odmienne cele, drogi do osiągnięcia tych celów są różnorodne, czyli dobieramy różne sposoby, metody do osiągnięcia jakości.

Wyjaśnia, że celem jest „dobra szkoła”, drogą prowadzącą do osiągnięcia celu – system zapewnienia jakości. Niezależnie od tego, czy cele różnią się i różnią się drogi do ich osiągnięcia, „dobra szkoła” powinna spełnić określone wymagania. OU zapowiada też, że przypomną teraz wymagania obowiązujące od 1 września 2013 w nadzorze pedagogicznym.

Wymagania – praca w grupach.

W dowolny sposób OP dzieli grupę na cztery zespoły. Wymagania (z materiału pomocniczego), pocięte na paski, przykleja na ścianie tak, aby można było pod nimi doklejać kartki typu post-it.

Zadaniem każdej grupy jest **dopasowanie cech** „dobrej szkoły” wypracowanych w poprzednim ćwiczeniu do poszczególnych wymagań (przyklejają je w odpowiednim miejscu, czyli przy pasującym ich zdaniem wymaganiu).

W grupie OU formułują też, na podstawie obserwacji podczas realizowanego ćwiczenia, **wnioski**: np. niektóre z cech pasują do wielu wymagań, co oznacza, że one się przenikają, zazębiają; są cechy, które nie mieszczą się w żadnym z wymagań, bo nie opisują one całej szkolnej rzeczywistości.

W podsumowaniu OP podkreśla, że w pracy z wymaganiami ważne są:

elastyczność, czyli możliwość modyfikacji w zależności od zdefiniowanych potrzeb;

pojemność, czyli że wymagania są bardzo ogólne, a jednocześnie wielorakie (różne rozumienia i zagadnienia);

umowność, czyli że są efektem procesu społecznego konstruowania i reprezentują to, co w danej chwili uzgodniono.

40 minut

Wymagania jako wyzwania dla szkoły – projekcja filmu i rozmowa pomocna w nauczaniu.

Punktem wyjścia do rozmowy jest nagrany wykład Kena Robinsona. Po projekcji OP umożliwiała OU uporządkowaną dyskusję, której celem jest stworzenie na

plakacie listy **wyzwań wobec szkoły/edukacji**. OP na plakacie zapisuje zarówno te wyzwania, o których jest mowa w wykładzie, jak i te, na które wskazują uczestnicy.

Na koniec zadaje OU **pytanie**: *Które z wyzwań/jakie wyzwania, o których mówił Ken Robinson, widać w naszych wymaganiach?*, i prowadzi krótką rozmowę na forum.

W **podsumowaniu OP** ważne jest zwrócenie uwagi na to, że omawiane wymagania są prorozwojowe – stanowią wyzwanie dla polskiej szkoły, stwarzają szansę na jej rozwój.

10 minut

Runda podsumowująca.

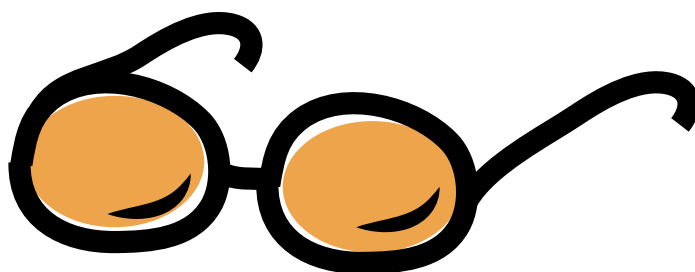
Na zakończenie sesji OP zadaje pytanie: *Do jakich wniosków doszliście w tych rozmowach? Jaka jest wasza refleksja?*

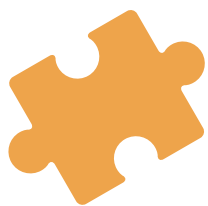
Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja celów na PPT lub flipcharcie (wcześniej spisane);
- rozmowa w parach;
- praca w zespołach czteroosobowych;
- praca w grupach;
- projekcja filmu;
- rozmowa nauczająca;
- rzutnik;
- runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Wymagania – paski” (dla każdego w formacie A4 i w większym formacie do pocięcia);
- materiał: „Wymagania wobec placówek – załącznik do rozporządzenia”;
- film: <https://www.youtube.com/watch?v=msE-ktwSuR4>
https://www.youtube.com/watch?v=_q_m1JQ0QTY.





SESJA

ANALIZA WYMAGAŃ

Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie wiedzy OU na temat wymagań: „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”; „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”; „Uczniowie są aktywni”.

Kryteria sukcesu:

- OU:
- znają i potrafią zinterpretować trzy wymagania.

Aktywności

2 minuty

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

1 h 43 min

OP prezentuje cel sesji.

Pogłębienie wiedzy na temat wymagań:

- „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”;
- „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”;
- „Uczniowie są aktywni”.

Analiza wymagań (propozycja I).

Aдекватnie do dynamiki procesu grupowego OP dzieli OU na sześć grup, rozdając materiały pomocnicze: po dwa wymagania (dwie grupy analizują te same

wymagania) i jego opis wraz z charakterystyką z „Przewodnika po wymaganiach”. Podczas lektury materiałów grupy zastanawiają nad pytaniami:

Jaka jest istota tego wymagania?

Jakie wyzwanie jest w nim zawarte?

OP inicjuje **krótką dyskusję** na forum. Jeśli czas na to pozwala, można zaproponować grupom kolejny etap i zaprosić je do refleksji nad działaniami do poszczególnych wymagań. Zadaniem OU jest odpowiedź na pytanie:

Jakie działania mogą być realizowane w szkołach w obszarze danego kryterium ewaluacyjnego?

W zadaniu tym nie chodzi o to, by OU stworzyli zamkniętą listę, ale o uświadomienie spektrum działań, jakie w szkole mogą być prowadzone. Prosimy OU o konkrety (nie: *Lekcje w plenerze*, a raczej: *We wrześniu każdego roku uczniowie klas II mają lekcje w ogrodzie zoologicznym*).

Każda grupa przygotowuje na pojedynczych kartkach przykłady działań, które przykleja na plakat z nazwą wymagania, nad którym pracuje. Każda grupa zastanawia się też nad pytaniem:

Kiedy te działania są wysokiej jakości?

– i pod kartkami grupy zapisuje te cechy.

W tej sesji OU otrzymują materiał „Konceptualizacje” i go przeglądają. Mogą zgłosić ewentualne pytania, wątpliwości itp.

Analiza wymagań (propozycja II).

Adekwatnie do dynamiki procesu grupowego OP dzieli OU na sześć grup, rozdając materiały pomocnicze: po dwa wymagania (dwie grupy analizują te same wymagania) i jego opis wraz z charakterystyką z „Przewodnika po wymaganiach”. Podczas lektury materiałów grupy zastanawiają nad pytaniami:

Jaka jest istota tego wymagania?

Jakie wyzwanie jest w nim zawarte?

OP inicjuje **krótką dyskusję** na forum.

Podczas gdy OU analizują wymagania, OP przygotowuje trzy plakaty (po jednym dla każdego wymagania), na każdym z nich rysuje trzy kręgi:

1. ISTOTA WYMAGANIA (**Dlaczego** jest ono ważne, istotne?)
2. JAKIEJ WARTOŚCI POWINNY BYĆ TO DZIAŁANIA? (**Jak?**)
3. JAKIE DZIAŁANIA POWINNA PODJĄĆ SZKOŁA, ABY SPEŁNIĆ TO WYMAGANIE? (**Co?**)

OP zapisuje sformułowane podczas dyskusji na forum założenie wymagania w środkowym kręgu. Grupy dyskutują nad odpowiedziami na kolejne dwa pytania: *jakie działania i jakiej wartości one być powinny?*

W pracy metodą „złotych kręgów” zaczynamy od kręgu 1. (**DLACZEGO?**), potem zewnętrznego, czyli 3. (**CO?**), a dopiero na końcu grupy ustalają w kręgu nr 2, jakiej wartości (**JAK?**) powinny być działania. Krąg drugi jest kręgiem jakości – tutaj mogą się pojawić kryteria ewaluacyjne.

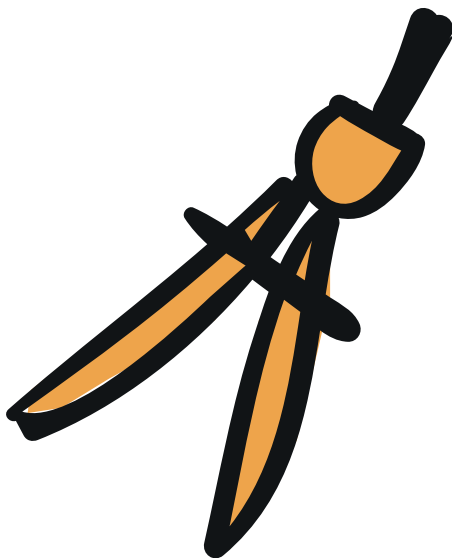
W **podsumowaniu** grupy prezentują działania i kryteria (wartości).

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach (6), praca z tekstem źródłowym;
- pojedyncze kartki A4, flipchart z nazwami wymagań;
- metoda „złotych kręgów”.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Przewodnik po wymaganiach”;
- materiał: „Wymagania wobec placówek – Załącznik do rozporządzenia”;
- materiał: „Wymagania z charakterystykami”;
- materiał: „Konceptualizacje do wymagań” (najnowsze wersje konceptualizacji znajdują się na platformie SEO).





SESJA

KONCEPTUALIZACJA EWALUACJI (PLANOWANIE I PROJEKTOWANIE)

Cel szczegółowy sesji:

- Zapoznanie OU z etapami planowania i projektowania ewaluacji.
- Przećwiczenie procesu konceptualizacji ewaluacji (w szczególności planowania założeń wyjściowych).
- Nabycie przez OU umiejętności opracowywania planu ewaluacji.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają etapy planowania i projektowania ewaluacji;
- potrafią opracować plan ewaluacji.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP prezentuje cele sesji:

1. Zapoznanie OU z etapami planowania i projektowania ewaluacji.
2. Przećwiczenie procesu konceptualizacji ewaluacji (w szczególności planowania założeń wyjściowych).
3. Nabycie przez OU umiejętności opracowywania planu ewaluacji.

20 minut

Planowanie i projektowanie ewaluacji.

Miniwykład OP wspomagany prezentacją

30 minut

Konceptualizacja ewaluacji – praca w grupach.

OP dzieli OU na grupy. Zadaniem poszczególnych zespołów będzie opracowanie roboczych projektów ewaluacji dla samodzielnie wybranych przez grupy obszarów zaczerpniętych z wymagań (wg materiału z prezentacji).

Na zakończenie grupy prezentują wypracowane projekty pozostałym OU. OP pozwala na krótką rozmowę wokół każdego projektu ewaluacji.

45 minut

Konceptualizacja ewaluacji – praca w grupach.

OU kontynuują pracę w grupach nad projektem ewaluacji – tym razem formułują pytania badawcze i określają kryteria ewaluacji.

Na zakończenie grupy prezentują wypracowane projekty pozostałym uczestnikom. OP pozwala na krótką rozmowę wokół każdego projektu ewaluacji.

5 minut

Podsumowanie sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna;
- wykład;
- rzutnik multimedialny;
- praca w grupach;
- prezentacja na forum;
- rozmowa/dyskusja;
- flipchart, flamastry.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiały: prezentacja „Konceptualizacja”.



SESJA

METODY ZASTOSOWANE W KONCEPCJI NADZORU PEDAGOGICZNEGO

Cel szczegółowy sesji:

- Zapoznanie OU z podstawowymi pojęciami metodologicznymi i metodami badawczymi.
- Zrozumienie przez OU możliwości zastosowania i ograniczeń poszczególnych metod badawczych.
- Nabycie umiejętności adekwatnego doboru metod do zakresu badania.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają rodzaje metod i ich zastosowanie w badaniach ewaluacyjnych: badania kwestionariuszowe, analiza dokumentów, wywiad, obserwacja;
- rozróżniają ilościowe i jakościowe metody badań;
- znają zasady doboru próby badawczej;
- rozumieją rolę i zastosowanie triangulacji w badaniach ewaluacyjnych.

Aktywności

3 minuty

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele:

- zapoznanie OU z podstawowymi pojęciami metodologicznymi i metodami badawczymi;
- zrozumienie przez OU możliwości zastosowania i ograniczeń poszczególnych metod badawczych;
- nabycie umiejętności adekwatnego doboru metod do zakresu badania.

50 minut

Trzy cechy pomieszczenia – ćwiczenie na triangulację (cz. 1).

OP rozdaje OU po trzy kartki typu post-it. Na każdej OU zapisują jedną cechę sali, w której jest szkolenie:

Co jest charakterystyczne dla tej sali? Jakimi trzema epitetami opisałiby tę salę? Jeden epitet/cechę zapiszcie na jednej kartce.

OU nie porozumiewają się, tylko zapisują. Następnie OP zbiera kartki (najlepiej jeśli od razu zbiera wszystkie podobne określenia i przykleja je blisko siebie, kategoryzuje).

Gdy zbierze wszystkie, stawia pytanie: *Czego dowiedziałaby się osoba, która nigdy nie była w tej sali, na podstawie tych określeń?* I odpowiada na nie, cytując zapisy z kartek: *Dowiedziałaby się, że sala jest...* (dobrze jest zestawzić z sobą kontrastujące cechy, np. jasna – ciemna).

Następnie OP zadaje OU pytanie:

Jaka zatem jest ta sala, co można o niej obiektywnie powiedzieć?

Ważne jest, aby pokazać OU różnicę między danymi opartymi na opiniach, np. jest jasna, czysta, a danymi obiektywnymi, np. ma cztery okna, dwie lampy. W **komentarzu** OP podkreśla, że realizując ewaluację, trzeba zawsze wiedzieć, jakie dane się gromadzi: obiektywne fakty czy oparte na opiniach.

OP zadaje kolejne pytanie:

Jakie opinie o sali dominują, a jakie są w mniejszości? (wskazuje przykłady z kartek uczestników).

Czy można zatem mówić, że ktoś ma rację?

W **komentarzu** zwraca uwagę, że nie można stwierdzić, kto ma rację, a kto nie – każdy ma bowiem prawo do własnej opinii, do swojego sposobu postrzegania sali. Aby powiedzieć coś o tym, jaka jest ta sala, jak czują się w niej ludzie, którzy się w niej szkolą, należy zapytać ich o opinie.

OP zadaje kolejne pytanie:

Od czego zależy sposób postrzegania sali?

Razem z OU podaje przykłady (np. od osobistych preferencji: dla jednych sala może być za jasna, dla innych za ciemna; od wcześniejszych doświadczeń: np. standardu ośrodków, w których wcześniej się szkolili; od miejsca siedzenia: ktoś, kto siedzi pod nawiewem, może uważać, że sala jest chłodna, osoba siedząca obok drzwi może zauważyć, że sala jest głośna, bo dochodzą do niej dźwięki z korytarza...).

Po tej serii pytań OP prosi OU, by potraktowali opisywaną salę jako metaforę szkoły.

Zadaje OU pytanie:

Od kogo należy zbierać informacje, aby stworzyć jak najpełniejszy obraz szkoły?

Należy się spodziewać, że zostaną wymienieni:

nauczyciele, dyrektor, rodzice, uczniowie, partnerzy lokalni, lokalny samorząd. Jeśli OU nie wymieni ich sami, to należy ich o te grupy dopytać.

Trzy cechy pomieszczenia – ćwiczenie na triangulację (cz. 2).

OP prosi OU: *Zamknijcie oczy i zachowajcie ciszę przez 20 sekund.*

Zadaje im pytanie:

Jak teraz opisalibyście salę?

Prosi OU o szybką (bez zastanawiania się) odpowiedź w rundzie. Powinny pojawić się nowe określenia, np. cicha, z bucującym nawiewem itp. OP zwraca uwagę OU na nowe określenia.

OP zadaje kolejne pytanie:

Dlaczego nowe określenia pojawiły się dopiero teraz?

Wspólnie z OU ustala, że teraz ograniczyli się do wrażeń słuchowych, wcześniej zaś ich obserwacje były zdominowane przez zmysł wzroku.

W komentarzu OP wyjaśnia, że z punktu widzenia badacza można powiedzieć, że w drugiej części ćwiczenia sala została zbadana dodatkową metodą, czyli została wykorzystana triangulacja metod badawczych.

15 minut

Metody badawcze i sposoby doboru próby – prezentacja.

Podczas prezentacji OP tylko zarysowuje tematykę, wyjaśniając OU, że należy traktować ją jako wstęp – każdej metodzie poświęcone zostaną osobne sesje.

20 minut

Zalety i ograniczenia metod badawczych – praca w grupach.

OP dzieli OU na cztery grupy (mieszane, nie są to zespoły ewaluacyjne). Każdej grupie przydziela jedną z metod badawczych (badania ankietowe, wywiad, obserwacja, analiza danych zastanych).

Zadaniem grup jest refleksja nad zaletami i ograniczeniami przydzielonej metody (z zastrzeżeniem, że chodzi o ogólną refleksję o metodzie – każda metoda ma swoje odmiany, np. wywiad pogłębiony, grupowy itp., celem tego ćwiczenia nie jest ich wnikliwa analiza). Swoje przemyślenia OU spisują na plakatach i prezentują je na forum.

OP podsumowuje ćwiczenie, zwracając uwagę na powtarzające się korzyści bądź ograniczenia.

12 minut

Podsumowanie sesji.

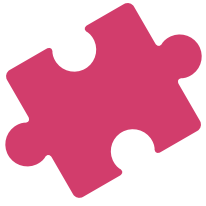
Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach;
- kartki typu post-it;
- wykład;
- prezentacja;
- runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Metody badań ewaluacyjnych”.





SESJA

NARZĘDZIA EWALUACJI (ON-LINE) – REALIZACJA BADAŃ ANKIETOWYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Doskonalenie umiejętności obsługi platformy.
- Zapoznanie się z logiką budowania i prowadzenia badań ewaluacyjnych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają podstawowe funkcje platformy oraz potrafią z nich korzystać;
- rozumieją, że nie tylko badanie dokumentów (tradycyjnie stosowane przez wizytatorów), ale też inne narzędzia są przydatne oraz, że inne źródła wiedzy niż dokumenty i dyrektor są prawomocne i uprawnione w procesie ewaluacji (nauczyciele, uczniowie, rodzice, partnerzy);
- rozumieją, na czym polega logika budowania badania ewaluacyjnego i logika przeprowadzania badania ewaluacyjnego.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele:

- zaznajomienie OU z zagadnieniami związanymi z pracą w Internecie, przede wszystkim pod kątem korzystania z przeglądarek internetowych;
- omówienie logiki działania oraz zasad nawigacji na platformie;
- zaznajomienie z krokami tworzenia ewaluacji oraz wyjątkami;
- przeprowadzenie ankietowania on-line w warunkach szkoleniowych;
- przećwiczenie ankietowania przez kilku ochotników; doskonalenie umiejętności obsługi platformy, zapoznanie się z logiką budowania i prowadzenia badań ewaluacyjnych.

30 minut

Platforma SEO – ćwiczenia z komputerem.

OP i OU logują się na platformę. OP krok po kroku „oprowadza” OU po platformie. Pokazuje, a następnie daje czas na wykonanie kolejnego kroku uczestnikom, podpowiada, doradza, pomaga.

Pod kierunkiem OP OU wykonują ćwiczenia (zakładanie ewaluacji, przygotowanie narzędzi itp.)

15 minut

Logika konstruowania i prowadzenia badania – prezentacja.

50 minut

Platforma SEO – ćwiczenia z komputerem (cd.).

OP i **OU** logują się na platformę. **OP** pokazuje graficzne prezentacje konceptualizacji i operacjonalizacji wymagań (drzewka). **OU** logują się na platformę. Pod kierunkiem **OP** wykonują wybrane ćwiczenia (np. przyglądają się kilku „drzewkom” wymagań, pytaniom w poszczególnych narzędziach).

Pytania z narzędzi należy analizować, pamiętając o kryteriach ewaluacyjnych. **OU** muszą znać kryteria, bo to pomaga w zbieraniu danych.

OP odpowiada na ewentualne pytania **OU**.

10 minut

Podsumowanie sesji.

Na koniec **OP** zbiera pytania, uwagi, niejasności: odpowiada na bieżąco, lub, jeśli pytania są szczegółowe, „parkuje”, wskazując, kiedy **OU** otrzymają odpowiedzi. **OP** proponuje na koniec rundę bez przymusu: *Taki sposób badania wydaje mi się...*

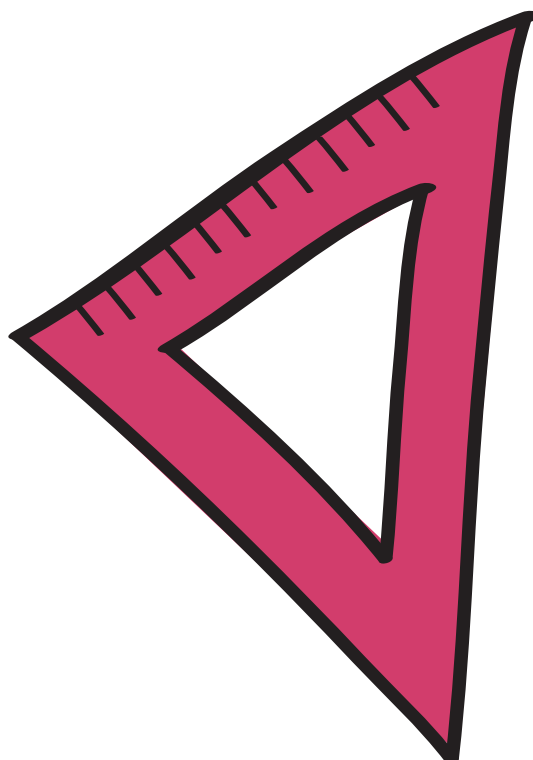
Zachęca też do wchodzenia na platformę i doskonalenia umiejętności w poruszaniu się po niej także po zakończeniu zajęć.

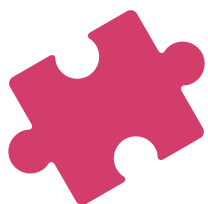
Metody i pomoce dydaktyczne:

- sala z dostępem do komputerów i internetu;
- rzutnik multimedialny;
- wykład;
- prezentacja;
- runda bez przymusu;
- sesja pytań i odpowiedzi.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Metody i procedury ewaluacji wewnętrznej”.





SESJA

MODEL EWALUACJI

Cel szczegółowy sesji:

- Poznanie modelu i zalecanego przebiegu ewaluacji zewnętrznej.
- Określenie zadań wizytatorów ds. ewaluacji w czasie prowadzenia badania.
- Przygotowanie OU do pierwszego spotkania z RP/pracownikami badanych placówek.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają swoje zadania w czasie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej;
- potrafią zaplanować i przeprowadzić pierwsze spotkanie z RP/pracownikami w badanych placówkach.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele i przebieg sesji:

- poznanie modelu i zalecanego przebiegu ewaluacji zewnętrznej;
- określenie zadań wizytatorów ds. ewaluacji w czasie prowadzenia badania;
- przygotowanie OU do pierwszego spotkania z RP/pracownikami badanych placówek.

70 minut

Model ewaluacji szkoły.

OP przypomina OU, na jakim etapie szkolenia się znajdują. Podkreśla, że znają już cele ewaluacji zewnętrznej, tworzą zespół badaczy, wiedzą, jaką placówkę będą badać. Wyjaśnia, że w tej sesji zapoznają się z modelem i zalecanym przebiegiem ewaluacji. Przypomina, że na stronie www.npseo.pl znajdują się różne modele ewaluacji wszystkich typów placówek.

W trakcie ćwiczenia uczestnicy będą się przyglądać modelowi ewaluacji szkoły, jako najbardziej uniwersalnemu. **OP** podkreśla jednak, że pod koniec sesji każdy będzie miał czas, by zapoznać się z modelem ewaluacji placówki, którą będzie badać.

OP rozdaje materiał „Model ewaluacji szkoły” i prosi o indywidualne przeczytanie całego tekstu, podkreślenie ważnych wątków i zaznaczenie ewentualnych wątpliwości. Czas na lekturę: 15 minut.

Po lekturze **OP** proponuje **rozmowę na forum**, prosząc o podzielenie się tym, co uznali za ważne (runda bez przymusu). Następnie OU prezentują swoje wątpliwości i pytania. OP moderuje dyskusję na dany temat lub udziela odpowiedzi.

65 minut

Przygotowanie scenariusza pierwszego spotkania z nauczycielami.

OU dzielimy na 3/6 zespołów (w zależności od wielkości grupy). Wyjaśniamy, że celem ćwiczenia jest przygotowanie ramowego scenariusza pierwszego spotkania z nauczycielami – każda z grup zajmie się opracowaniem wybranego elementu spotkania. Zanim grupy przystąpią do pracy, prezentujemy na plakacie i omawiamy tzw. żelazne punkty takiego spotkania:

- powitanie;
- omówienie celów ewaluacji zewnętrznej;
- omówienie przebiegu ewaluacji w szkole (harmonogram);
- omówienie badania ankietowego;
- zakończenie.

Następnie przydzielamy każdej grupie wybrane żelazne punkty: GRUPY 1. i 4.: powitanie i omówienie celów ewaluacji; GRUPY 2. i 5.: omówienie przebiegu ewaluacji (harmonogramu); GRUPY 3. i 6.: omówienie badania ankietowego i zakończenie.

Poszczególne grupy spisują propozycje scenariusza na plakacie.

W tym samym czasie grupa dyrektorów zastanawia się, jak przygotować nauczycieli na pierwsze spotkanie oraz jak je zorganizować (kogo zaprosić, gdzie, jak zaaranżować salę itp.).

Prezentacja efektów pracy poszczególnych grup na „gadającej ścianie” lub podsumowanie na forum (w zależności od czasu, okoliczności i potrzeb).

W zależności od możliwości czasowych możemy zaproponować OU symulację pierwszego spotkania RP. Po kolei zespoły z poprzedniego ćwiczenia symulują swój etap spotkania z RP, zadaniem pozostałych OU jest uzupełnienie wystąpienia, zastanowienie się, co jeszcze można dodać, zrobić itp.

5 minut

Podsumowanie sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca indywidualna z tekstem;
- rozmowa na forum;
- runda bez przymusu;
- „gadająca ściana”;
- symulacja.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Model ewaluacji szkoły”.





SESJA

BUDOWANIE WSPÓLNOTY UCZĄCYCH SIĘ

Cel szczegółowy sesji:

- Integracja OU.
- Poznanie celów programu szkoleniowego.
- Stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się.
- Określenie potrzeb OU.
- Kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania.

Kryteria sukcesu:

OU:

- tworzą grupę wsparcia;
- znają cele programu szkoleniowego;
- znają i akceptują zasady współpracy obowiązujące w czasie szkolenia.

Aktywności

15 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia się oraz podaje cele sesji:

- integracja OU;
- poznanie celów programu szkoleniowego;
- stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się;
- określenie potrzeb OU;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania.

Zwrócenie uwagi na ich znaczenie w kontekście zadań czekających uczestników.

Prezentacja OU.

OP prosi wszystkich o przedstawienie się (imię, nazwisko, skąd przyjechałam/-łem, jaką funkcję pełnię). Zadaje pytanie: *Co musiałas/-łeś zostawić, żeby tu przyjechać?*

30 minut

Sesja dwóch pytań (w parach, zmiana par po każdym pytaniu na sygnał OP, około 5 minut na każde pytanie, jedna osoba w parze mówi, druga słucha, po każdym pytaniu „runda bez przymusu”):

Co lubię najbardziej w swojej pracy?
Czego nie lubię w swojej pracy?

10 minut

OP wywiesza przygotowaną propozycję kontraktu.

Jesteśmy punktualni.

Wyłączamy (wyciszamy) „komórki” na czas zajęć.

Słuchamy wypowiedzi innych osób.

Wypowiadamy się we własnym imieniu.

Szukamy pozytywnych rozwiązań.

Jesteśmy aktywni.

Mówimy sobie po imieniu itp.

OP zachęca do wypowiedzi i ewentualnie uzupełnia listę.

30 minut

Program szkolenia.

OP przedstawia krótko program całego szkolenia.

15 minut

Podsumowanie sesji.

Każdy OU kończy jedno ze zdań:

Cieszę się, że tu jestem, bo...

O swoim udziale w programie myślę pozytywnie, ponieważ...

Metody i pomoce dydaktyczne:

- runda bez przymusu;
- partner do rozmowy;
- plakat z kontraktem przygotowany przez trenera;
- prezentacja multimedialna, wykład.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Budowanie wspólnoty uczących się”;
- materiał: manual – „Ewaluacja zewnętrzna – zakres merytoryczny”



SESJA

KOMUNIKACJA I PARTNERSTWO

Cel szczegółowy sesji:

- Uświadomienie pozytywnej roli partnerstwa.
- Wypracowanie pozytywnych postaw wobec partnerstwa.
- Ustalenie zasad współpracy w zespole, budowanie zespołu.

Kryteria sukcesu:

OU:

- definiują rolę partnerstwa w pracy zespołu;
- mają/akceptują zasady współpracy w zespole.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele:

- uświadomienie pozytywnej roli partnerstwa;
- wypracowanie pozytywnych postaw wobec partnerstwa;
- ustalenie zasad współpracy w zespole;
- budowanie zespołu.

15 minut

Partnerstwo – praca w grupach.

OP dzieli OU na pięć grup. Dla każdej przygotowuje wcześniej plakat z napisanym dużymi literami słowem PARTNERSTWO.

Zadaniem OU jest wypisanie na plakacie skojarzeń związanych ze słowem „partnerstwo”.

Plakaty zostają wywieszane, OU porównują, oglądają, itp.

25 minut

Czego potrzebuję, by czuć się partnerem? Co jest ważne w pracy zespołu? (praca indywidualna i w grupach).

Na początku OP proponuje OU osobistą refleksję nad tym:

Co mnie osobiście będzie potrzebne do bycia/czucia się partnerem?

OU zapisują swoje przemyślenia na kartkach typu post-it. Mogą odwoływać się do wcześniej stworzonych plakatów. Następnie OU odpowiadają na pytanie:

Jakie zasady panują/obowiązują w zespole/są ważne w pracy zespołu?

Zespoły wypracowują „kontrakt dla zespołu”.

45 minut

OP rozkłada zdjęcia. Każda osoba wybiera jedno zdjęcie, które najlepiej określa/charakteryzuje ją w zawodzie.

Praca w zespołach (wizytatorzy i dyrektor).

Każda osoba w zespole opowiada o swoim wyborze, o tym, co ją najbardziej charakteryzuje.

Na podstawie indywidualnych opowieści tworzą wspólną historię o swoim zespole.

Prezentacja zespołu na forum. **OP** podkreśla wartość współpracy zespołu ewaluacyjnego.

10 minut

Podsumowanie sesji.

OP proponuje rundę bez przymusu: zadaniem OU jest dokończenie zdania:

Chcę, aby w naszym zespole... lub Oczekuję, że w naszym zespole...

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach;
- „gadająca ściana”, „latający dywan”;
- 5 plakatów z napisem PARTNERSTWO;
- rozmowa nauczająca;
- refleksja osobista;
- zdjęcia („różne”: krajobraz, miasto, dowolne przedmioty, jedzenie itp.);
- runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego



SESJA

REFLEKSJA

Cel szczegółowy sesji:

- Podsumowanie całości spotkania.
- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU.
- Ewaluacja zajęć.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło;
- wskazują, czego na zajęciach im zabrakło.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele:

- podsumowanie całości spotkania;
- refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU;
- ewaluacja zajęć.

15 minut

Refleksja osobista.

OU zostają podzieleni na małe grupy – mogą to też być pary. Każdej z nich przydzielamy refleksję na temat jednej (dwóch) sesji. W parach zastanawiają się i zapisują, czego się nauczyli i czego im zabrakło na tej sesji (mogą posłużyć się przygotowaną formatką).

W rundzie bez przymusu pary prezentują efekty swojej refleksji. Pozostali OU, którzy w parach nie analizowali omawianej właśnie na forum sesji, mogą dodawać własne przemyślenia.

OP zbiera refleksje OU.

Na zakończenie, jeśli pozwala na to czas, OP proponuje OU rundę zamykającą, zadając pytanie: *Z czym wychodzę?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- rozmowa w parach;
- rundka na forum;
- runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: formatka do refleksji.





MATERIAŁY



FORMATKA DO REFLEKSJI PO I SPOTKANIU

MODUŁ/SESJA	Co mi pomogąło się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
I. SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY - WPROWADZENIE Sesja: System ewaluacji Oświaty - wprowadzenie (wykład) Prowadzący:		
I. SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY - WPROWADZENIE Sesja: Cele i wartości systemu ewaluacji oświaty. Prowadzący:		
II. WYMAGANIA MODELUJĄCE DOBRĄ SZKOŁĘ Sesja: „Dobra szkoła” i rola wymagań Prowadzący:		
II. WYMAGANIA MODELUJĄCE DOBRĄ SZKOŁĘ Sesja: Analiza wymagań Prowadzący:		

<p>III. WPROWADZENIE – PODSTAWOWE PROBLEMY EWALUACJI</p> <p>Sesja: Konceptualizacja ewaluacji (planowanie i projektowanie)</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Metody zastosowane w nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego, cz. 1</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Metody zastosowane w nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego, cz. 2</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Narzędzia ewaluacji (on-line). Realizacja badań ankietowych</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		

<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Model ewaluacji</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>VIII. KOMUNIKACJA I REFLEKSJA NAD UCZENIEM SIĘ</p> <p>Sesja: Budowanie wspólnoty uczących się</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>VIII. KOMUNIKACJA I REFLEKSJA NAD UCZENIEM SIĘ</p> <p>Sesja: Komunikacja i partnerstwo</p> <p><i>Prowadzący: opiekunowie grup</i></p>		



TECHNIKI KOMUNIKACYJNE

Facylitacja (ang. *facilitate* – umożliwiać, ułatwiać, udogadniać) to działanie polegające na ułatwianiu procesu uczenia się, wspieraniu grupy w prowadzeniu dyskusji, wspomaganie procesu podejmowania decyzji oraz ułatwianiu pracy nad rozwiązaniem problemu.

Facylitator/ka to osoba ułatwiająca innym ich działania. Odpowiada za przebieg pracy grupowej: dba o to, aby każdy z członków grupy czuł, że ma prawo głosu, może być wysłuchany, akceptowany. Facylitator tworzy dla członków grupy bezpieczną atmosferę, dba o osiągnięcie celu dyskusji, jest bezstronny i neutralny wobec wypowiedzi OU.

Rola facylitatora polega na stworzeniu osobom wypowiadającym się jak największego obszaru swobody, unikaniu narzucania im swoich propozycji rozwiązania problemu, tak, aby sami mogli podejmować ważne dla nich decyzje.

Znajomość technik komunikacyjnych i facylitacyjnych jest niezbędna w pracy ewaluatora.

Tabela 1. Techniki komunikacyjne i facylitacyjne w pracy badacza – cele.

CEL	TECHNIKA
Zachęcenie do wypowiedzi, zaangażowanie.	<ul style="list-style-type: none"> ■ potwierdzanie ■ lustrzane odbicie ■ tworzenie przestrzeni ■ równoważenie ■ zachęcanie
Uporządkowanie pracy grupy.	<ul style="list-style-type: none"> ■ podsumowywanie ■ udzielanie głosu ■ porządkowanie dyskusji
Przywrócenie koncentracji na celu.	<ul style="list-style-type: none"> ■ parking (zaakceptuj, zapisz i odłóż) ■ przypominanie celu i tematu pracy grupy

PARAFRAZA

Parafraza to powtórzenie tego, co zrozumieliśmy z wypowiedzi rozmówcy.

Kiedy stosujemy?

Stosuj parafrazę wtedy, gdy nie do końca rozumiesz wypowiedź OU, a jego intencje nie są dla Ciebie jasne. Za pomocą parafrazy sprawdzasz, czy dobrze go rozumiesz, i dajesz mu możliwość weryfikacji. Stosuj parafrazę również w sytuacji, gdy masz poczucie, że nie wszyscy uczestnicy usłyszeli lub zrozumieli wypowiedź jednej z osób.

W jakim celu stosujemy parafrazę?

- Aby pokazać, że słuchasz i koncentrujesz się na wypowiedzi OU.
- Aby sprawdzić, czy dobrze rozumiesz jego intencje.
- Aby uporządkować treść rozmowy i skupić uwagę na poruszanych kwestiach.
- Aby okazać zainteresowanie i zrozumienie dla OU oraz zachęcić go do dalszej wypowiedzi.
- Aby uczynić jego wypowiedź bardziej słyszalną.
- Aby właściwie zapisać ją na plakacie.

Jak stosujemy parafrazę?

Powtórz własnymi słowami wypowiedź rozmówcy tak, jak ją rozumiesz. Powiedz na przykład: *O ile cię dobrze zrozumiałem..., Z tego, co rozumiem..., Chodzi ci o... czy tak?; Rozumiem, że pytasz...*



Pamiętaj!

Korzystając z parafrazy, nie oceniasz i w żaden sposób nie wartościujesz wypowiedzi OU. Odłóż na bok własny punkt widzenia. Zrozumieć to wcale nie znaczy zgodzić się. Parafraza nie powinna zawierać nic więcej ponad to, co usłyszałeś.

ZADAWANIE PYTAŃ

Pytania to najważniejsze narzędzie w rękach badacza. Pozwalają zdobyć informacje, pomagają we wzajemnym zrozumieniu, umożliwiają poszukiwanie rozwiązań, przekształcanie jednostkowych doświadczeń uczestników w ogólniejsze wzory zachowań i modele wyjaśniające.

Kiedy zadajemy pytania?

Na każdym etapie pracy z grupą.

W jakim celu zadajemy pytania?

- Aby zdobyć informacje.
- Aby wyjaśnić wątpliwości i nieporozumienia.
- Aby zachęcić OU do poszukiwania rozwiązań, wyjaśnienia obserwowanych podczas pracy w grupie zjawisk.
- Aby przeanalizować możliwe objaśnienia lub propozycje rozwiązań.

Jakie pytania zadajemy?

Zadawaj pytania dostosowane do konkretnego celu. Stosuj przede wszystkim pytania otwarte. Pytania zamknięte możesz zastosować właściwie wyłącznie w sytuacji wyboru między dwoma rozwiązaniami.



Pamiętaj!

Nie zadawaj pytań sugerujących odpowiedź czy rozwiązanie lub zawierających ocenę. Zadawaj pytania, kiedy naprawdę chcesz się dowiedzieć, co sądzi Twój rozmówca. Nie używaj pytań do przekonywania.

Tabela 2. Rodzaje pytań ze względu na ich funkcje.

	FUNKCJA	PRZYKŁAD
PYTANIA OTWARTE		
wyjaśniające lub konkretyzujące	pomagają skonkretyzować abstrakcyjne, czy ogólne pojęcia	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>co masz na myśli, mówiąc „wszystko”?</i> ■ <i>jak zdefiniujesz sukces?</i>
o uzasadnienie	wydobywają powody i motywacje, kryjące się za danym stanowiskiem	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>dlaczego tak uważasz?</i> ■ <i>jakie jest uzasadnienie twoich oczekiwań?</i>
hipotetyczne	wnoszą do rozmowy nowe pomysły, możliwości, idee	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>załóżmy, że zrobiłbyś to. Co się wówczas stanie?</i> ■ <i>wyobraźmy sobie przez chwilę, że mógłbyś to zrobić w dowolny sposób. Jak by to wyglądało?</i>

Tabela 2. cd.

	FUNKCJA	PRZYKŁAD
stymulujące	zachęcają do zgłaszania nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> ■ czy są jakieś inne sposoby, żeby rozwiązać ten problem? ■ gdybyś miał podać dwa akceptowalne rozwiązania, to co by to było?
zachęcające do udziału	pomagają w wyrażaniu potrzeb i nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> ■ co o tym sądzisz? ■ od pewnego czasu nic nie mówisz. Co o tym myślisz?
skupiające uwagę	koncentrują uwagę na najważniejszych kwestiach	<ul style="list-style-type: none"> ■ co z tym dalej można zrobić? ■ no cóż, świetnie nam się rozmawia. Jak sądzisz, jakie stąd płyną wnioski, jeśli chodzi o konkretne decyzje? ■ powracając do naszego zadania polegającego na..., co myślisz na temat...?
PYTANIA ZAMKNIĘTE		
o potwierdzenie	skłaniają do podjęcia decyzji i odpowiedzi „tak” lub „nie”	<ul style="list-style-type: none"> ■ czy poświęciliśmy temu zagadnieniu wystarczająco wiele czasu? ■ czy chcesz to jeszcze sobie przemyśleć i zdecydować ostatecznie w przyszłym tygodniu? ■ czy dobrze rozumiem, że zgadzasz się na następujące rozwiązania?
o wybór	porównują dwie lub więcej możliwości	<ul style="list-style-type: none"> ■ która z tych dwóch możliwości wydaje ci się bardziej atrakcyjna? ■ biorąc pod uwagę wszelkie możliwe rozwiązania, w którym kierunku szłoby twoje myślenie?

POTWIERDZENIE

Potwierdzenie to okazanie OU, że słuchasz go z zainteresowaniem i chcesz, by mówił dalej.

Kiedy stosujemy potwierdzenie?

Potwierdzenie stosuj zwłaszcza na początku szkolenia oraz w sytuacji, kiedy małomówny dotychczas OU zabrał głos.

W jakim celu stosujemy potwierdzenie?

- Aby zachęcić mało aktywnego OU do większego zaangażowania.
- Aby okazać swoje zainteresowanie.

Jak stosujemy potwierdzenie?

Możesz wyrazić swoje zainteresowanie poprzez niewerbalne sygnały (np. potakując głową, pochylając się w kierunku mówiącego, nawiązując kontakt wzrokowy lub uśmiechając się) oraz słowne potwierdzenia komunikujące, że oferujesz mówiącemu swój czas i uwagę, np. mówiąc: *Aha...*, *Tak, tak...*, *Rozumiem...* lub pytając: *Czy chciałbyś powiedzieć coś więcej?*

ZACHĘCANIE

Zachęcanie to technika, która pomaga OU wyjaśnić i sprecyzować swoją wypowiedź. Pokazujesz, że jesteś zainteresowany tym, co mówi, i chcesz dowiedzieć się czegoś więcej, dokładniej.

Kiedy stosujemy zachęcanie?

Technika ta przydaje się wówczas, gdy ktoś wypowiada się niezbyt jasno lub jego wypowiedź jest krótka, lakoniczna, a ty chcesz dowiedzieć się więcej. Warto do niej sięgać także wtedy, kiedy małomówny dotychczas OU zabrał głos.

W jakim celu stosujemy zachęcanie?

- Aby lepiej zrozumieć mówiącego.
- Aby uzyskać więcej informacji.
- Aby wzmocnić zaangażowanie mało aktywnego OU.

Jak stosujemy zachęcanie?

Zacznij od parafrazy wypowiedzi OU. Następnie zadaj pytanie otwarte, np. *Co przez to rozumiesz?; Jak to widzisz?; Co masz na myśli, kiedy mówisz...?*

Możesz też sparafrazować wypowiedź, użyć łącznika „więc...”, „bo...” lub „i...”, i zawiesić głos.

Przykłady:

OU: *Myślę, że większość naszych projektów nie do końca odpowiada potrzebom młodych ludzi.*

OP: *O ile dobrze cię zrozumiałem, uważasz, że nasze działania nie są dostosowane do potrzeb młodych ludzi (parafraza)? Czy mógłbyś podać jakiś przykład tego, co masz na myśli (zachęcanie)?*

OU: *Myślę, że powinniśmy skierować nasze działania do innych odbiorców.* OP: *Mówisz, żeby zwrócić się do innych odbiorców (parafraza), ponieważ... (zachęcanie).*

LUSTRZANE ODBICIE

To technika polegająca na dokładnym odtworzeniu usłyszanej wypowiedzi. Niektóre osoby potrzebują wiernego powtórzenia swoich słów, by czuć się uważnie wysłuchane. Czasem potrzebna jest taka skrajna forma parafrazy, żeby zachować neutralność i wzbudzić zaufanie OU.

Kiedy stosujemy lustrzane odbicie?

To technika, która przyda ci się na początku twojej współpracy z grupą, gdy uczestnicy nie mają jeszcze do ciebie zaufania. Warto o niej pamiętać także w sytuacji, gdy masz poczucie, że zagrożona jest twoja neutralność lub gdy dyskusja toczy się zbyt wolno.

W jakim celu stosujemy lustrzane odbicie?

- Aby podkreślić swoją neutralność – nie mówisz nic więcej niż powiedział OU, twoja wypowiedź jest lustrzanym odbiciem jego słów.
- Aby zbudować zaufanie, oparte na przekonaniu co do twojej neutralności.
- Aby wzmocnić zaangażowanie OU.

Jak stosujemy lustrzane odbicie?

Jeżeli twój rozmówca wypowiedział pojedyncze zdanie, powtórz je dokładnie, jeśli wypowiedział kilka zdań – powtórz kluczowe słowa i frazy. Zawsze używaj słów swojego rozmówcy, nie własnych. Mów tonem ciepłym i akceptującym, niezależnie od tego, jak brzmiał głos rozmówcy.

Stosując lustrzane odbicie, bądź sobą. Zachowaj swoje gesty i swój ton głosu. Pamiętaj, że w tej technice chodzi o budowanie zaufania.

Jeżeli twój rozmówca wypowiedział pojedyncze zdanie, powtórz je dokładnie, jeśli wypowiedział kilka zdań – powtórz kluczowe słowa i frazy. Zawsze używaj słów swojego rozmówcy, nie własnych. Mów tonem ciepłym i akceptującym, niezależnie od tego, jak brzmiał głos rozmówcy.

RÓWNOWAŻENIE

To technika dzięki której umożliwiasz wypowiedzenie poglądów i opinii dotychczas nieujawnionych. Dyskusja często przybiera kierunek nadany jej przez kilka pierwszych osób zabierających głos. Stosując równoważenie, OP pomaga grupie pokonać to ograniczenie.

Kiedy stosujemy równoważenie?

Równoważenie przeciwstawia się powszechnemu przekonaniu, że „milczenie oznacza zgodę”. Dzięki równoważeniu osoby, które nie czują się wystarczająco bezpieczne, by wyrazić poglądy postrzegane przez nich jako niepopularne, mogą to uczynić z pomocą OP.

Równoważenie nie tylko pomaga indywidualnym OU, potrzebującym wsparcia w danym momencie. Wpływa pozytywnie również na normy grupy jako całości. Przesyła komunikat: **Wszystko, co powiecie, jest do przyjęcia, niezależnie od tego, jakie poglądy głosicie.**

W jakim celu stosujemy równoważenie?

- Aby ujawnić wszystkie poglądy reprezentowane przez członków grupy.

Jak stosujemy równoważenie?

Oto kilka przykładów zwrotów, po które sięgamy, by zastosować równoważenie: *Znamy już stanowisko trzech osób, czy ktoś zaproponuje inny sposób spojrzenia na tę sprawę? Co sądzą inni? Czy wszyscy się z tym zgadzają? Poznaliśmy punkt widzenia „x” i punkt widzenia „y”. Czy jest trzeci punkt widzenia?*

TWORZENIE PRZESTRZENI

Tworzenie przestrzeni przesyła mało aktywnej osobie komunikat: *Jeśli nie chcesz mówić, to w porządku, ale jeśli chciałbyś coś powiedzieć, teraz masz okazję.*

Kiedy stosujemy tworzenie przestrzeni?

W każdej grupie są uczestnicy, którzy dużo mówią, i inni, którzy rzadziej zabierają głos. Jeśli dyskusja przebiega w szybkim tempie, osoby nieśmiałe mogą mieć problemy ze znalezieniem odpowiednich słów.

Niektórzy ludzie nie zabierają głosu, bo obawiają się postrzegania siebie jako niegrzecznych czy rywalizujących. Inni milczą, kiedy są w nowej grupie i nie są pewni, co jest akceptowane, a co nie. Jeszcze inni zachowują swoje myśli dla siebie, bo są przekonani, że ich pomysły nie są „tak dobre” jak pomysły innych. We wszystkich tych przypadkach bardzo pomocny jest OP, który „tworzy dla nich przestrzeń”, aby mogli się włączyć.

W jakim celu stosujemy tworzenie przestrzeni?

- Aby umożliwić wypowiedzenie swoich opinii osobom, którym sprawia trudność wypowiedzenie się na forum grupy.

Jak stosujemy tworzenie przestrzeni?

- Zwracaj uwagę na cichych OU, na ich „język ciała” czy mimikę twarzy, które mogą wyrażać chęć mówienia. Zaproś ich do mówienia. Na przykład: *Czy chciałbyś coś dodać?* Jeśli nie dają się namówić – nie naciskaj. Każdy ma prawo włączyć się wtedy, kiedy sam tego chce.
- Jeśli to konieczne, „przytrzymaj” innych, np. jeśli cichy OU sprawia wrażenie, że zaraz coś powie, ale ktoś inny „wrywa się” do głosu, powiedz np. *Mówcie pojedynczo, Kasiu, może ty pierwsza?*
- Jeśli niektórzy uczestnicy zabierają głos o wiele częściej niż inni i dominują w dyskusji, zaproponuj, aby każdy po kolei mógł się wypowiedzieć.

UDZIELANIE GŁOSU

Udzielanie głosu jest procedurą, która pomaga w sytuacjach, gdy wszyscy naraz chcą mówić. Sprawia, że każdy wie, kiedy przyjdzie jego kolej i będzie mógł się wypowiedzieć.

Kiedy stosujemy udzielanie głosu?

Jeśli facylitator nie korzysta z technik udzielania głosu, sam musi się orientować, kto już się wypowiedział i czyja jest kolej. Udzielanie głosu zdejmuje z facylitatora to zadanie, każdy wie, kiedy może mówić. Jeśli uczestnicy nie wiedzą, kiedy przyjdzie ich kolej, mimowolnie starają się coś powiedzieć, przerywając sobie nawzajem.

W jakim celu stosujemy udzielanie głosu?

- Aby poradzić sobie z sytuacją, w której wszyscy mówią jednocześnie.

Jak stosujemy udzielanie głosu?

Procedura udzielania głosu składa się z czterech etapów. Najpierw facylitator prosi o podniesienie rąk osoby, które chcą coś powiedzieć. Następnie ustala kolejność wypowiedzenia się, przyporządkowując każdemu numer. Dyskusja odbywa się w kolejności według ustalonych numerów. Na koniec facylitator jeszcze raz sprawdza, czy ktoś chciałby coś dodać, jeśli tak, procedura rozpoczyna się od początku.

Przykład:

Krok 1. *Proszę, aby wszystkie osoby, które chcą się wypowiedzieć, podniosły ręce.*

Krok 2. *Piotrek będziesz pierwszy, Marta druga, Jurek trzeci.*

Krok 3. [gdy Piotrek skończył mówić] *Kto był drugi? Ty Marta, mów.*

Krok 4. [gdy ostatnia osoba skończyła] *Czy ktoś jeszcze chciałby coś powiedzieć?*

PORZĄDKOWANIE DYSKUSJI

Porządkowanie dyskusji oznacza kontrolowanie wielu wątków, które pojawiają się podczas dyskusji. Na przykład grupa rozmawia o możliwości zastosowania pracy zespołowej w tworzeniu strony internetowej. Dwie osoby rozmawiają o możliwościach technicznych, dwie o podziale ról, a ktoś inny o brakujących zasobach. W takiej sytuacji konieczne jest porządkowanie dyskusji, ponieważ każdy chce koncentrować się na istotnej dla niego kwestii.

Kiedy stosujemy porządkowanie dyskusji?

Ludzie często zachowują się tak, jakby kwestia, która ich najbardziej interesuje, była najważniejsza także dla pozostałych. Porządkowanie pomaga grupie dostrzec różne aspekty tematu i zająć się wszystkimi z równą uwagą. Porządkowanie zapobiega też niepokojowi osób, które czują, że grupy nie interesują jej pomysły i kwestie, jakie chciałyby omówić.

W jakim celu stosujemy porządkowanie dyskusji?

- Aby umożliwić wypowiedzenie wszystkich opinii na dany temat.
- Aby powiązać różne wątki z dyskusji po to, by uogólnić opinie lub wyciągnąć wnioski.

Jak stosujemy porządkowanie dyskusji?

Porządkowanie dyskusji to proces, na który składają się trzy kroki. Najpierw facylitator sygnalizuje, że chce przerwać na chwilę dyskusję, by podsumować dotychczasowe wypowiedzi. Następnie opisuje różne poddyskusje, które się nawiązały. Na zakończenie sprawdza, czy dobrze oddał myśli grupy.

Przykład:

Krok 1. Wygląda na to, że mamy tu trzy równoległe rozmowy. Chciałbym się upewnić, że dobrze wszystko zrozumiałem.

Krok 2. Jedna dyskusja dotyczy warunków technicznych, druga podziału ról i przydzielania zadań, zaś trzecia brakujących zasobów do realizacji projektu.

Krok 3. Czy coś pominąłem bądź źle zinterpretowałem?

Ludzie z reguły odpowiadają na takie pytania. Jeśli ktoś próbuje wyjaśnić istotę swojej wypowiedzi, zachowuj się wspierająco. Poproś o wyjaśnienie także inne osoby.

PARKING (ZAAKCEPTUJ, ZAPISZ I ODŁÓŻ NA PÓŹNIEJ)

Kiedy stosujemy parking?

Zwykle wtedy, kiedy OU zgłasza pytania czy kwestie nieprzewidziane w programie lub kiedy uczestnicy odbiegają od tematu lub ustalonej procedury.

W jakim celu stosujemy parking?

- Aby utrzymać porządek dyskusji i jednocześnie nie zlekceważyć poruszonego nadprogramowego wątku.

Jak stosujemy parking?

Zaakceptuj wypowiedź nie na temat, bez jej oceny. Zapisz pomysł w „pamięci grupowej”. Następnie zapytaj OU, czy chcą się zająć tym pomysłem teraz, czy raczej wolą odłożyć go na później. Zapisuj w „pamięci grupowej” pomysły, które zostały odłożone, i pozwól OU ustalić, kiedy chcą się nimi zająć (np. na następnym spotkaniu, następnego dnia, po przerwie), np. *Dobrze, że podjąłeś ten wątek. Prawdę mówiąc, nie przewidywaliśmy dziś rozmowy na ten temat. Jak uważacie, powinniśmy się tym zająć dziś, czy też możemy go zapisać na „Liście tematów” i omówić na następnym spotkaniu?* Utrzymuj temat dyskusji lub ustalony porządek.

PRZYPOMINANIE O CELU I TEMACIE PRACY GRUPY

Kiedy stosujemy przypomnienie o celu?

Technikę tę warto stosować w sytuacji, jeśli uczestnicy odbiegają od tematu lub ustalonej procedury.

W jakim celu stosujemy przypomnienie o celu?

- Aby utrzymać temat dyskusji lub ustalony porządek.

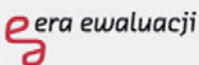
Jak stosujemy przypomnienie o celu?

Przypominając OU temat, pytanie lub zadanie, które postawiłeś: *Umówiliśmy się na wymyślanie pomysłów rozwiązań, a zaczynacie już je oceniać. Poczekajmy z tym jeszcze chwilę, może są jeszcze jakieś inne pomysły?*



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE II ZJAZD SZKOLENIOWY



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Guła, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-4055-3



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

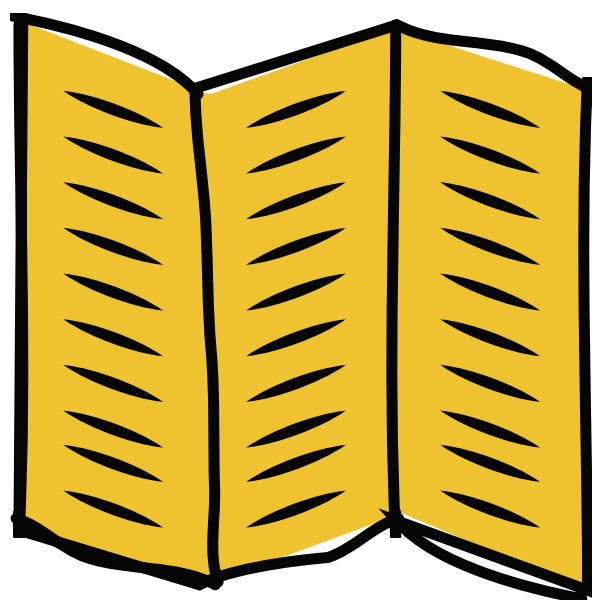
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

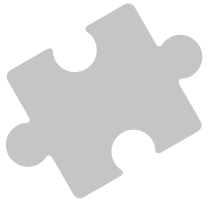
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325



SPIS TREŚCI

SESJA. Analiza wymagań	7
SESJA. Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych	10
SESJA. Zanim wyruszysz w drogę	12
SESJA. Przygotowanie do realizacji wywiadu indywidualnego i grupowego	14
SESJA. Przygotowanie do realizacji wywiadu grupowego – symulacje wywiadów	19
SESJA. Obserwacja i wywiady uzupełniające (dwie części)	22
SESJA. Analiza danych zastanych i raport z poprzedniej ewaluacji	25
SESJA. Zarządzanie procesem ewaluacji	28
SESJA. Doświadczenia z pracy w terenie po badaniach w szkole i ankietowaniu nauczycieli	30
SESJA. Wprowadzenie do analizy	32
SESJA. Analiza danych a prowadzone badania (praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej) + Przygotowanie do realizacji wywiadów (uwzględnienie w wywiadach informacji z badań ankietowych)	34
SESJA. Refleksja	36
MATERIAŁY	37



ZJAZD SZKOLENIOWY NR II

PRZYGOTOWANIE DO PRZEPROWADZENIA BADANIA W SZKOLE LUB PLACÓWCE OŚWIATOWEJ

Cele szczegółowe spotkania:

- Refleksja nad znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek.
- Poznanie narzędzi badawczych używanych w procesie ewaluacji.
- Analiza sposobów wykorzystania narzędzi badawczych.
- Przygotowanie do praktycznego korzystania z narzędzi badawczych.
- Analiza i interpretacja danych.
- Zaplanowanie procesu ewaluacji w szkole.
- Budowanie współpracy w zespole ewaluatorów.

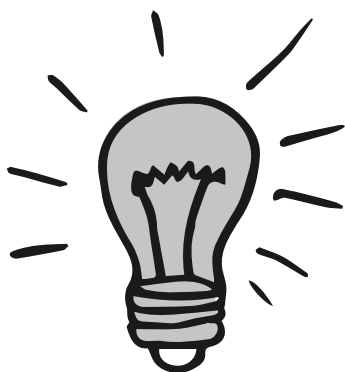
Zadania w terenie (po spotkaniu):

- Przeprowadzenie badania z zastosowaniem procedury badawczej w praktyce.
- Zgromadzenie danych do przygotowania raportu z badań.
- Komunikacja z nauczycielami w szkole lub placówce oświatowej.

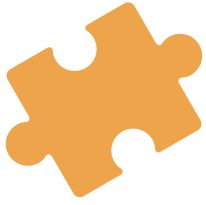


Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł II. Wymagania modelujące dobrą szkołę.
- Moduł III. Wprowadzenie – podstawowe problemy ewaluacji.
- Moduł IV. Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek.
- Moduł V. Analiza i interpretacja danych.
- Moduł VIII. Komunikacja i refleksja nad uczeniem się.



**Najnowsza wersja rozporządzenia
wraz z załącznikiem
znajduje się na stronie MEN!**



SESJA

ANALIZA WYMAGAŃ

Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie wiedzy na temat wymagań: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki”; „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”; „Respektowane są normy społeczne”.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i rozumieją, interpretują wymagania.

Aktywności

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cel sesji:

- pogłębienie wiedzy na temat wymagań: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki”; „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”; „Respektowane są normy społeczne”;

oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali. Podczas sesji poszczególne zadania powinny być realizowane w sześciu grupach – po dwie na jedno wymagania. Grupy powinny być różnorodne, ich skład powinien zmieniać się na każdej sesji poświęconej wymaganiom. Podczas jednej sesji nie ma znaczenia, czy skład grup jest stały, czy się zmienia.

2 minuty

Analiza wymagań szczegółowych – OP przedstawia cel sesji.

Analiza wymagań szczegółowych.

W trakcie tej sesji uczestnicy pracują w sześciu mieszanych grupach nad trzema wymaganiami (po jednym wymaganiu na dwie grupy). Każda grupa analizuje wskazane wymagania i jego dwie charakterystyki.

Zadaniem poszczególnych grup jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie:

103 minuty

- *Jakie działania mogą być realizowane w szkołach w obszarze danego kryterium ewaluacyjnego?*

W tym zadaniu nie chodzi o to, by uczestnicy stworzyli zamkniętą listę, ale o uświadomienie spektrum działań, jakie w szkole mogą być prowadzone. Prosimy OU o konkrety (nie: *Lekcje w plenerze*, a raczej: *We wrześniu każdego roku uczniowie klas II mają lekcje w ogrodzie zoologicznym*).

Każda grupa przygotowuje na pojedynczych kartkach przykłady działań, które przykleja na plakat z nazwą wymagania, nad którym pracuje. W grupach zastanawiają się też nad pytaniem:

- *Kiedy te działania są wysokiej jakości?*

– a pod kartkami grupy zapisują te cechy.

Uwaga! W zależności od dynamiki grupy można zacząć od tego, że rozdajemy poradnik dotyczący wymagań. Uczestnicy czytają opisy dotyczące tych wymagań i dyskutują o tym: *Co w tym wymaganiu jest najważniejsze?*

Warto pamiętać, że w tym ćwiczeniu ważniejsze jest określenie jakości działania, niż skupienie się na języku kryteriów ewaluacyjnych (aksjologicznych).

Rozdajemy materiał: „Konceptualizacje” (do wymagań wskazanych na potrzeby tej sesji).

OP prosi OU, by po lekturze ocenili, na ile wykonane przez nich zadania są spójne z tym, co zrobili na początku, dopasowali kryteria ewaluacyjne do poszczególnych działań i zapisali je na plakatach.

Następnie łączymy ze sobą grupy, które pracowały nad tymi samymi wymaganiami i prosimy je o dyskusję/porównanie swoich plakatów: w czym jesteście jednomyślni, w czym się różniacie itp.

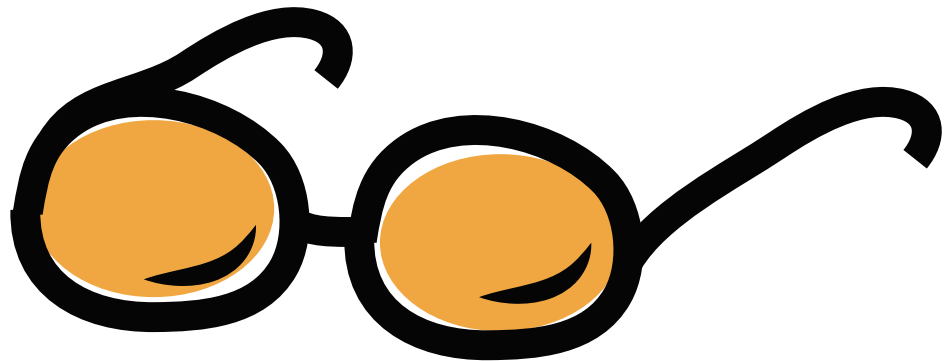
Prosimy o prezentację głównych wątków z tych rozmów na forum grupy (trzy osoby). Podsumujemy wypowiedzi OU.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- flipcharty;
- flamastry;
- kartki typu post-it.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Przewodnik po wymaganiach” (materiał „Przewodnik po wymaganiach” był się już na 1. spotkaniu);
- materiał „Wymagania: Rodzice są partnerami szkoły lub placówki; Procesy edukacyjne są zorganizowane; Respektowane są normy społeczne”;
- materiał: „Konceptualizacje” (najnowsze wersje konceptualizacji znajdują się na platformie SEO);





SESJA

EWALUACJA JAKO RODZAJ STOSOWANYCH BADAŃ SPOŁECZNYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Przedstawienie podstawowych informacji na temat istoty ewaluacji edukacyjnej.

Kryteria sukcesu:

OU:

- będą znali podstawowe informacje na temat genezy, istoty i rodzajów ewaluacji, podejść metodologicznych w badaniach ewaluacyjnych, specyfiki ewaluacji edukacyjnej oraz jej zastosowań;
- będą rozumieli różnice między ewaluacją, ocenianiem, inspekcją, kontrolą a monitoringiem;
- poznają istotę ewaluacji demokratycznej oraz rolę ewaluacji w procesie wprowadzania zmiany;
- będą potrafili posługiwać się językiem teorii ewaluacji i metodologii nauk społecznych;
- będą potrafili odróżniać ewaluację formatywną od konkluzywnej, demokratyczną od biurokratycznej, autoewaluację od ewaluacji zewnętrznej.

Aktywności

60 minut

Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych – wykład.

Wykład powinien uwzględniać następujące treści:

- narodziny i ewolucja badań i studiów ewaluacyjnych w edukacji, generacje ewaluacji;
- kontrowersje wokół pojmowania istoty ewaluacji;
- podejścia metodologiczne w badaniach ewaluacyjnych (ontologia, epistemologia, strategie badawcze);
- istota ewaluacji „czwartej generacji”;
- przykłady zastosowań ewaluacji w edukacji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja;
- miniwykład;
- rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych”.



SESJA

ZANIM WYRUSZYSZ W DROGĘ

Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie zrozumienia istoty ewaluacji oraz możliwości jej wykorzystania jako instrumentu sprawowania nowej formuły nadzoru pedagogicznego.
- Identyfikacja typowych nieporozumień wokół rozumienia istoty ewaluacji oraz wskazanie ich źródeł i konsekwencji.
- Określenie specyfiki roli ewaluatora w systemie nadzoru pedagogicznego.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają istotę ewaluacji w edukacji, rozumieją specyficzną rolę edukacji;
- rozumieją specyficzną rolę ewaluatora.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

35 minut

Jak nie słuchać „chóru bzdur” – typowe nieporozumienia wokół istoty ewaluacji.

Zajęcia w tej części mogą być przeprowadzone w klasycznej formule „burzy mózgow”.

W pierwszej części zbieramy podawane przez OU przykłady wypowiedzi mylnie interpretujących istotę ewaluacji. Każdy przykład zostanie zapisany na flipcharcie.

W drugiej części sesji powołana „grupa ekspertów” będzie miała za zadanie określić źródła nieporozumień oraz wskazać na niebezpieczeństwa, jakie niesie ich upowszechnianie w praktyce.

15 minut

Ewaluacja biurokratyczna versus demokratyczna.

Prowadzący, w formie miniwykładu przedstawia i komentuje dwa typy ewaluacji – biurokratyczną i demokratyczną.

25 minut

Accountability jako „impuls dla ewaluacji”.

Moderator kieruje dyskusję na rozwiązanie następujących problemów:

- *Jaki rodzaj odpowiedzialności/rozliczalności generują w praktyce poszczególne zapisy zawarte w wymaganiach?*
- *Jaki sens ma odpowiedzialność/rozliczalność w pracy ewaluatora?*

Celem dyskusji jest zdefiniowanie roli „zewnętrznego” ewaluatora.

20 minut

Przykłady badań ewaluacyjnych w edukacji.

Prowadzący prezentuje główne formy badań ewaluacyjnych w edukacji, tj. ewaluację działalności instytucji (ewaluacja „całościowa”), ewaluację programów, autoewaluację i ewaluację skierowaną „na proces” i na „efekt końcowy”.

5 minut

Podsumowanie sesji.

Prowadzący formułuje konkluzje z całości sesji. Tworzy rejestr kwestii do prze-myślenia i dalszych lektur.

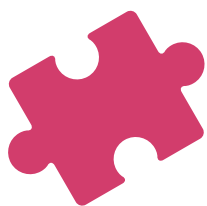
Metody i pomoce dydaktyczne:

- „burza mózgów”;
- flipchart;
- tablica;
- dyskusja kierowana;
- miniwykład;
- dyskusja;
- miniwykład, prezentacja multimedialna;
- rzutnik multimedialny.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Zanim wyruszysz w drogę” (fragment o rozliczalności);
- materiał: prezentacja „Ewaluacja na-stawiona na rozwój”.





SESJA

PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADU INDYWIDUALNEGO I GRUPOWEGO

Cel szczegółowy sesji:

- Poznanie metodologii prowadzenia wywiadów indywidualnych i grupowych.
- Zapoznanie z przebiegiem wywiadu, procesami grupowymi i moderacją.
- Przygotowanie do poprawnej rejestracji danych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają metodologię prowadzenia wywiadów indywidualnych i grupowych oraz ich przebieg;
- potrafią poprawnie zarejestrować dane.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

20 minut

Realizacja wywiadów grupowych.

OP proponuje OU ćwiczenie z podziałem na OU wywiadu (czyli OU szkolenia) oraz osobę prowadzącą wywiad (zwykle robi to OP). Biorą oni udział w symulacji wywiadu grupowego według metody „akwarium”. Wyjaśnia, że w warunkach naturalnych przy organizacji takiego akwarium maksymalna liczebność grupy to 10–12 osób, a minimalna – 6.

Realizatorem wywiadu jest OP, ochotnicy z grupy OU (6 osób) będą mówili o swoich doświadczeniach, jako OU szkolenia.

Czas symulacji nie powinien przekroczyć 15 minut.

Zadaniem pozostałych OU jest: obserwacja przebiegu symulacji, wynotowanie rekomendacji, spostrzeżeń, błędów popełnionych przez moderatora. Jeden z OP odgrywa rolę „notującego wizytatora”.

15 minut

Proponowany przebieg symulacji:

- I. Przedstawienie prowadzącego/ej oraz przekazanie OU symulacji informacji o celu badania.
- II. Przedstawienie się OU symulacji (ról, jakie odgrywają).
- III. Przeprowadzenie wywiadu wg poniższych wskazówek:

Osoba prowadząca wywiad zadaje OU pytania: *Jak oceniają Państwo hotel jako uczestnicy szkolenia? Co Państwa zdaniem jest jego mocną stroną? Czy jest coś, co warto byłoby zmienić? Jeśli tak, to co?*

Uwaga! Podczas scenki OP notuje przebieg wywiadu na laptopie. Powinien zapisywać – słowo w słowo – wszystkie wypowiedzi, także prowadzącego i zaznaczać kolejno poszczególnych respondentów (np. numerując wypowiedzi).

- IV. Zebranie przez OP refleksji od OU wywiadu: *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*
- V. Zebranie przez OP refleksji od obserwatorów wywiadu: *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

W podsumowaniu OP może posłużyć się prezentacją.

Na podstawie zebranych informacji **OP** zbiera na plakacie zasady prowadzenia wywiadu grupowego. W podsumowaniu OP powinien zwrócić uwagę OU na partnerską relację pomiędzy ewaluatorem a OU np. wywiadu.

10 minut

Zasady notowania wywiadów grupowych.

W tej części sesji należy zwrócić uwagę na znaczenie dobrego notowania wywiadu. OP podkreśla, że notatki powinny być dosłowne, i że nie należy analizować materiału w trakcie badania. Ważne jest też wprowadzenie przejrzystego systemu umożliwiającego odróżnianie respondentów.

OP pokazuje przykładowe notatki na rzutniku.

5 minut

Korzystanie z dyspozycji.

OP odczytuje pytania przygotowane do wywiadu – prosi o porównanie ich z zapisanymi przez opiekunów wypowiedziami.

Podkreśla, że wywiad to rozmowa, a nie przesłuchanie czy odpytywanie; że dyspozycje są ważne (scenariusz), ale trzeba dostosować pytania do sytuacji, do tego, co mówią/odpowiadają respondenci.

5 minut

Dobór respondentów.

OP w dialogu z grupą przypomina, z kim prowadzone są wywiady grupowe w ewaluacji zewnętrznej oświaty. Są to: nauczyciele, nauczyciele pracujący w jednym oddziale, uczniowie, uczniowie klas I–III szkoły podstawowej, rodzice, pracownicy niepedagogiczni, partnerzy społeczni.

OP zbiera pytania OU i na nie odpowiada. Na koniec rozdaje materiał na temat wywiadów grupowych.

5 minut

Analiza danych jakościowych – „metoda czterech kroków”.

Prowadzący przedstawia sugerowany schemat analizy:

1 krok: podział danych na adekwatne i nieadekwatne;

2 krok: podział adekwatnych danych na potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium;

3 krok: porządkowanie, tworzenie typologii, uogólnień;

4 krok: rozstrzygnięcie, czy **zgodnie z tym źródłem** kryterium jest spełnione.

Zaznacza, że wraz z nabywaniem wprawy ewaluatorzy będą to robili intuicyjnie.

10 minut

Krok pierwszy: podział danych na adekwatne i nieadekwatne.

Prowadzący pokazuje przykładowe porządkowanie transkrypcji z FGI – rodzice.

Uczestnicy w materiale wykreślają treści nieadekwatne do kryterium, jednocześnie zastanawiając się, czy nie pasują one do innych.

Prowadzący dodaje, że nieadekwatne dane należy zapisać w notatniku, najlepiej przypisując do odpowiednich kryteriów.

5 minut

Krok drugi: podział adekwatnych danych na potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium.

Podobnie jak przy kroku 1. prowadzący prosi o zaznaczenie treści potwierdzających/niepotwierdzających spełnianie kryterium, a następnie pokazuje na slajdzie logikę podziału na dane potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium.

5 minut

Krok trzeci: porządkowanie, tworzenie typologii, uogólnień.

Ćwiczeniu towarzyszy prezentacja: prowadzący pyta, czy widać jakieś wyraźne kategorie w wypowiedziach badanych, które wskazują na spełnianie kryterium.

10 minut

Krok czwarty: rozstrzygnięcie czy zgodnie z tym źródłem kryterium jest spełnione.

Prowadzący – pokazując kolejne slajdy – zwraca uwagę, że w tym przypadku nie rozstrzyga kryterium ilościowe, tylko czy są podejmowane jakieś działania.

Prowadzący prosi OU o odniesienie się do argumentów na rzecz niespełniania kryterium (testowanie przypadków negatywnych). Pyta, czy są podstawy do odrzucenia argumentów? Uczestnicy powinni odpowiedzieć twierdząco, ponieważ obydwie wypowiedzi są dość mało wiarygodne i nie wskazują na bezpośrednie i konkretne doświadczenia badanych; ponadto R7 wspiera także przeciwne stanowisko, więc trudno jednoznacznie zinterpretować wypowiedź.

5 minut

Symulacja wywiadu grupowego.

OP proponuje symulację wywiadu grupowego. Wybiera (spośród ochotników) trzy osoby do prowadzenia wywiadu. Jeśli nikt się nie zgłosi na ochotnika, OP wybiera tych OU, którzy wydają się mieć największy potencjał w prowadzeniu wywiadu grupowego. Nie zaleca się losowania albo wybierania na chybił trafił.

Osoby prowadzące wywiady dostają scenariusze i mają do końca zajęć czas na przygotowanie się.

Pozostałe osoby dzielimy na trzy grupy: nauczycieli, rodziców i przedstawicieli lokalnego środowiska. One także dostają fragmenty wywiadu dla swojej grupy i mają czas na wcielenie się w rolę.

5 minut

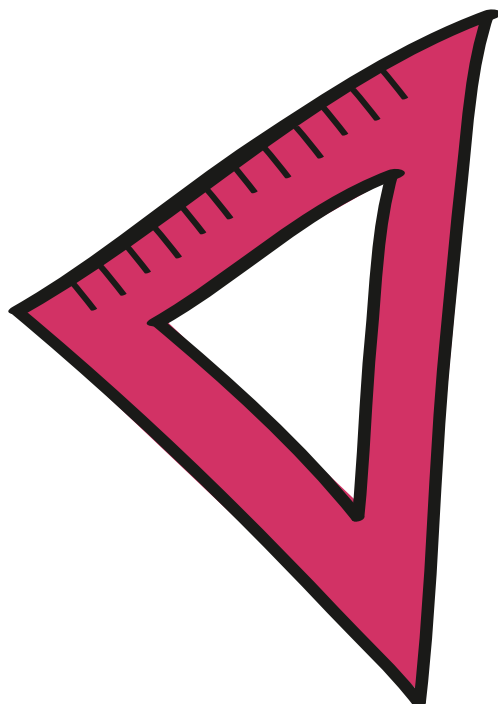
Podsumowanie sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- akwarium, symulacja;
- miniwykład, prezentacja;
- rozmowa nauczająca;
- prezentacja multimedialna;
- rzutnik;
- przygotowane wydruki narzędzi z wywiadów grupowych dla szkół (wywiad z nauczycielami, z rodzicami, z lokalnym środowiskiem) – po jednym egzemplarzu na grupę.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Jak przeprowadzać wywiad?”;
- materiał: prezentacja „Symulacja wywiadów”;
- materiał: „Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia 1” w „Jak przeprowadzać wywiad?”;
- materiał: „prezentacja „Przygotowanie do wywiadów”;
- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa i jakościowa”;
- materiały: „Wywiady z nauczycielami”, „Wywiady z rodzicami”, „Wywiady z partnerami”.





SESJA:

PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADU GRUPOWEGO – SYMULACJE WYWIADÓW

Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie do prowadzenia wywiadów grupowych i rejestracji danych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają najważniejsze elementy moderacji grupy.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cel sesji, którym jest przygotowanie do prowadzenia wywiadów grupowych. Wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

35 minut

Wywiady grupowe – scenka 1.

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe, odgrywając scenkę 1: *fokus z nauczycielami z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę nauczycieli; pozostali obserwują przebieg wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

Następnie OP odsłuchuje OU występujących w roli nauczycieli:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję?*
- *Co przeszkadzało?*

Na koniec OP odsłuchuje wszystkich:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

W podsumowaniu OP uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.

Wywiady grupowe – scenka 2.

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe, odgrywając scenkę 2: *fokus z rodzicami z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę rodziców; pozostali OU obserwują przebieg wywiadu; co najmniej dwie osoby spośród obserwatorów mają za zadanie notowanie wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

Następnie OP odsłuchuje notujących:

- *Co się udało, co się nie udało?*
- *Co ułatwiało pracę?*
- *Jakie mają wskazówki dotyczące ich współpracy z prowadzącym wywiad/moderatorem?*

Na koniec OP „odpytuje” OU wcielających się w rolę nauczycieli:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*

Zadaje też pytanie wszystkim OU scenki:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

Uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.

35 minut

Wywiady grupowe – scenka 3.

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe odgrywając scenkę 3: *fokus z przedstawicielami lokalnego środowiska i samorządem z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę przedstawicieli lokalnego środowiska i samorządu; pozostali uczestnicy obserwują przebieg wywiadu; co najmniej dwie osoby spośród obserwatorów mają za zadanie notowanie wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

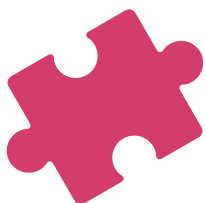
Następnie OP odsłuchuje osoby odgrywające rolę OU wywiadu:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*

Wszystkim zadaje pytanie:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

OP uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.



SESJA

OBSERWACJA I WYWIADY UZUPEŁNIAJĄCE (DWIE CZĘŚCI)

Cel szczegółowy sesji

- Poznanie podstawowych warunków koniecznych do uruchomienia procesu uczenia się uczniów.
- Opis aktywności, jakie powinni przejawiać uczący się uczniowie.
- Wykorzystanie zdobytej wiedzy do uszczegółowienia dyspozycji zawartych w arkuszu obserwacji (SEO) o zachowaniach uczniów, świadczące o uruchomionym na lekcji procesie uczenia się.
- Wykonanie ćwiczenia obserwacji zachowań uczniów na lekcji pod kątem procesu uczenia się.
- Przygotowanie się do prowadzenia obserwacji z wykorzystaniem arkusza.
- Przygotowanie się do zaplanowania wywiadu po obserwacji.

Kryteria sukcesu

OU:

- znają warunki procesu uczenia się uczniów;
- wiedzą jak przeprowadzić obserwacje lekcji;
- potrafią zaplanować wywiad po obserwacji lekcji.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

20 minut

Arkusze obserwacji.

Prowadzący proponuje OU pracę z arkuszem obserwacji lekcji. Rozdaje im materiał „Arkusze obserwacji zajęć w SEO”, i wyjaśnia, że na zajęciach zajmą się tylko jego fragmentem, czyli pytaniami, które dotyczą procesu uczenia się.

Zadaniem OU podzielonych na cztery grupy jest wyszukanie w arkuszu pytań dotyczących procesu uczenia się, a następnie ich analiza. OP zapisuje na flipcharcie numery pytań.

W kolejnym kroku OP przydziela grupom odpowiednią liczbę pytań z arkusza, a uczestnicy do każdego pytania dopisują na kartkach typu post-it **aktywności/zachowania uczniów, które będą dowodami, że działania nauczyciela są skuteczne i zachodzi proces uczenia się.**

Na koniec uczestnicy prezentują efekty swojej pracy.

75 minut

Obserwacja lekcji.

OP zaprasza OU do obejrzenia filmu z lekcji.

Po obejrzeniu filmu OU (w dotychczasowych grupach) rozmawiają o tym, które zachowania/aktywności uczniów zapisane na kartkach typu post-it widzieli podczas lekcji.

Uczestnicy zapisują swoje obserwacje/notatki w odpowiednim miejscu w arkuszu obserwacji.

Następnie OP omawia z OU obejrzaną lekcję, zadając na początku pytanie:

- *Co świadczyło o tym, że zachodził proces uczenia się?*

Wskazuje OU związek między dyspozycjami do wywiadu po obserwacji.

Proponuje OU burzę mózgow – zadaje pytanie początkowe:

- *O co chciał(a)bym dopytać nauczyciela/uczniów po obejrzeniu takiej lekcji?*

Uczestnicy analizują kwestionariusz wywiadu z nauczycielem/uczniami po obserwacji, zaznaczają interesujące ich obserwacje i ewentualnie dopisują swoje pytania.

OP podkreśla, że analiza danych z obserwacji prowadzonych w szkołach podczas ewaluacji czasami wskazuje, że wizytatorzy częściej skupiają się na działaniach nauczyciela niż ucznia. A to zachowania ucznia w czasie lekcji są ważne i to one świadczą o skuteczności procesu uczenia.

5 minut

Podsumowanie sesji.

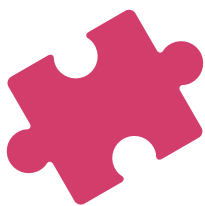
Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca z tekstem źródłowym;
- dyskusja moderowana, projekcja filmu;
- rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Obserwacja”;
- materiał: „Arkusze obserwacji zajęć”;
- materiał: „Wywiady z nauczycielem po obserwacji”, „Wywiady z uczniami po obserwacji”.





SESJA

ANALIZA DANYCH ZASTANYCH I RAPORT Z POPRZEDNIEJ EWALUACJI

Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie do prowadzenia analizy danych zastanych.
- Umiejętność połączenia danych zastanych ze źródłami reaktywnymi.
- Wykorzystanie raportu z poprzedniej ewaluacji.

Kryteria sukcesu:

- znają zasady analizy danych zastanych;
- wiedzą, w jaki sposób wykorzystać raport z poprzedniej ewaluacji.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

10 minut

Analiza danych zastanych – zakres.

Prowadzący pyta grupę o przedmiot analizy danych zastanych. Odpowiedzi zbiera na plakacie (przykładowe odpowiedzi: strona internetowa; prace uczniów: plakaty, gazetki; kultura materialna szkoły: nagrody, puchary, plakaty, fotogalerie, dokumentacja itd., **raport z poprzedniej ewaluacji**).

Prowadzący przypomina o zasadzie nietworzenia dokumentów na potrzeby ewaluacji.

20 minut

Analiza danych zastanych.

Uczestnicy siadają w zespołach badawczych. Otrzymują wydruk dyspozycji do analizy danych zastanych. Porównują je z kwestionariuszem wywiadu dla dyrektora. Zaznaczają na wydruku, w którym momencie dane zastane mogą być użyteczne i w jaki sposób.

Prowadzący przypomina, że zadaniem ewaluatora jest jak najlepsze przygotowanie się do wywiadu.

65 minut

Wykorzystanie raportu z poprzedniej ewaluacji.

Uczestnicy podzieleni na zespoły badawcze logują się na platformę i (np. poprzez zakładkę szkoły) odnajdują raport z poprzedniej ewaluacji.

Przeglądają go wg opisanej poniżej kolejności, szukając odpowiedzi na pytanie: Jak mogę wykorzystać informacje z raportu w bieżącej ewaluacji?

Proponowana kolejność:

- **Wnioski:** co jest mocną, a co słabą stroną? jakie elementy funkcjonowania szkoły będą wymagały szczególnej uwagi zespołu ewaluatorów?
- **Tabela** z podsumowaniem spełniania/niespełniania obszarów: które obszary nie były spełniane? czy jakoś logicznie wiążą się ze sobą, wskazują na jakiś ogólny proces zachodzący (albo niezachodzący) w szkole?

W miarę potrzeb uczestnicy poszukują uzasadnień dla spełniania/niespełniania obszarów w głównej części raportu.

Produktem z sesji powinno być zapisanie proponowanych dyspozycji do wywiadów, obserwacji. Prowadzący pracują z zespołami.

Przez cały czas uczestnicy pracują w zespołach – pod koniec sesji każdy zespół prezentuje na forum najbardziej uczący fragment z tej sesji (może to być wniosek inspirujący do dołożenia dyspozycji, zaobserwowana w danych prawidłowość charakterystyczna dla tej szkoły, błąd zespołu realizującego poprzednią ewaluację).

Prowadzący zbiera refleksje na plakacie.

Ukrytym celem tego ćwiczenia jest wyłapanie złych praktyk w pisaniu raportu. Mogą się ujawniać w różnych momentach tego ćwiczenia. Warto stworzyć plakat ze spisanyymi złymi praktykami – można się będzie do nich odwoływać podczas kolejnych sesji/zjazdów poświęconych analizie danych i pisania raportu.

Można też wyciągnąć na forum wybrane przykłady, zwłaszcza jeśli raporty będą zróżnicowane.

Podsumowanie sesji.

Na potrzeby podsumowania można wykorzystać plakat z termometrem, na którym zaznaczone są na skali dwa stwierdzenia:

- Raport z poprzedniej ewaluacji okazał się przydatny.
- Raport z poprzedniej ewaluacji okazał się nieprzydatny.

Uczestnicy zaznaczają swoje odczucia na termometrze.

Następnie prowadzący prosi OU, aby zastanowili się, z czego wynika ich ocena i jak mogą zdobytą wiedzę na temat raportu wykorzystać w swojej pracy. Prosimy o trzyminutowe rozmowy w parach oraz kończymy sesję krótkimi wypowiedziami na forum.

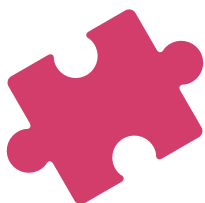
Metody i pomoce dydaktyczne:

- flipchart, flamastry;
- dywan pomysłów;
- praca z tekstem;
- praca w grupach;
- laptopy z dostępem do platformy;
- „termometr”;
- rozmowa w parach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Dyspozycje do analizy danych”;
- materiał: „Scenariusz wywiadu z dyrektorem”.





SESJA

ZARZĄDZANIE PROCESEM EWALUACJI

Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie OU do organizacji własnej pracy jako wizytatora ds. ewaluacji.
- Współdziałanie w procesie ewaluacji (od konceptualizacji do wykorzystania wyników).
- Analiza potencjalnych trudności w realizacji na wszystkich etapach.

Kryteria sukcesu:

OU:

- wiedzą, z kim i jak nawiązać kontakt przed badaniem oraz jak zaplanować pracę w terenie;
- opracowują indywidualny plan pracy całego procesu ewaluacji jednej placówki;
- są świadomi trudności w realizacji;
- poznają sposoby i strategie radzenia sobie z trudnościami w realizacji badania;
- poddają refleksji kwestie etyczne badania.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji:

- przygotowanie OU do organizacji własnej pracy jako wizytatora ds. ewaluacji;
- współdziałanie w procesie ewaluacji (od konceptualizacji do wykorzystania wyników);
- analiza potencjalnych trudności w realizacji na wszystkich etapach.

Nawiązuje także do zasad wypracowanych w zespołach podczas sesji „Komunikacja i partnerstwo”.

40 minut

Schemat procedury badawczej.

Prowadzący pokazuje i krótko objaśnia schemat procedury badawczej. Następnie dzieli OU na zespoły badawcze. Ich zadaniem będzie zaplanowanie własnej pracy. Zespoły szukają odpowiedzi na następujące pytania:

- *Ile czasu należy przewidzieć na realizację poszczególnych zadań?*
- *Z kim w szkole i jak powinni się kontaktować, organizując ewaluację?*
- *Jak powinien wyglądać podział zadań?*

Prowadzący prosi jeden z zespołów o zaprezentowanie swojego planu. Pozostałe osoby go uzupełniają.

Na zakończenie prowadzący wyjaśnia szczegółowo schemat procedury badawczej, korzystając z prezentacji.

50 minut

Harmonogram ewaluacji.

W trakcie tej sesji każdy zespół badawczy opracowuje szczegółowy plan całego procesu ewaluacji jednej placówki (od wyboru placówki przez realizację, opracowanie wyników, prezentację wyników) z uwzględnieniem:

- nakładu czasu przeprowadzenia poszczególnych działań,
- czasu potrzebnego na zrealizowanie tych prac, liczby i rodzaju kontaktów.

10 minut

Podsumowanie sesji.

Prowadzący zadaje pytanie OU: *O czym należy pamiętać idąc na badanie do szkoły?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja, rzutnik;
- praca w zespołach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Zarządzanie procesem ewaluacji”.



SESJA

DOŚWIADCZENIA Z PRACY W TERENIE – PO BADANIACH W SZKOLE I ANKIETOWANIU NAUCZYCIELI

Cel szczegółowy sesji:

- Omówienie przebiegu spotkania informacyjnego.
- Omówienie przebiegu ankietowania nauczycieli.
- Pokazanie różnic w perspektywie badacz/badany.
- Zebranie uwag do ankiety dla nauczycieli – wypracowanie rekomendacji dla zespołu ds. narzędzi.

Kryteria sukcesu:

OU:

- poddają refleksji i uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji:

- omówienie przebiegu spotkania informacyjnego;
- omówienie przebiegu ankietowania nauczycieli;
- pokazanie różnic w perspektywie badacz/badany.

45 minut

Różnica perspektyw.

Na początek OP prosi OU, by – w rundzie – dokończyli zdanie: *W trakcie badania czułem się jak...*

OP dzieli OU na dwie grupy. Każdą grupę moderuje jeden OP/osoba, która jednocześnie zapisuje na plakacie wypowiedzi.

Grupa dyrektorów odpowiada na pytanie, jak czuli się w roli „objektu” badania; grupa wizytatorów ds. ewaluacji – jak czuli się w roli ewaluatorów?

Plusy i minusy – podsumowanie badań i wypracowanie rekomendacji.

Uczestnicy siadają w zespołach badawczych (ewaluatorzy i dyrektor).

Każdy z zespołów wybiera cztery pozytywne doświadczenia związane ze spotkaniem informacyjnym i realizacją badania – ankietowania nauczycieli i zapisuje je na kartkach typu post-it (jedno doświadczenie na jednej kartce). OP zbiera wszystkie kartki i przykleja je na jednym flipcharcie.

Następnie każdy z zespołów wybiera cztery najważniejsze **problemy**, które wyniknęły w trakcie realizacji spotkania i badania, i zapisuje na kartce typu post-it. OP zbiera wszystkie kartki i przykleja je na jednym flipcharcie.

Uwaga! OP prosi o myślenie o wszystkich składowych badania.

W czasie gdy uczestnicy pracują nad problemami, OP porządkuje pozytywne doświadczenia, dzieląc je na te, które dotyczą: narzędzi, procedury, badacza, badanych/placówki lub innych logicznych kategorii.

Prowadzący podsumowuje pozytywne doświadczenia (plusy), wskazując na dominujące kategorie. Podobną analizę przeprowadzamy dla problemów (minusów).

Podsumowując trudności występujące podczas realizacji spotkania informacyjnego i badania, prowadzący zbiera najważniejsze rekomendacje dotyczące poszczególnych kategorii, tj.: procedury, narzędzia oraz platforma. Jeśli pojawią się inne kategorie, należy je także uwzględnić.

Prowadzący zadaje pytanie: *Czy wskazane zostały wszystkie problemy i trudności, na jakie natrafiliście?*

Następnie prowadzący dzieli OU na czteroosobowe grupy (nie zespoły badawcze), tak by w każdej z nich były po dwie osoby z dwóch różnych zespołów. Grupy otrzymują (losowo) wybrany/e problem/y z plakatu i wypracowują rekomendacje do niego/nich.

W podsumowaniu na forum OP prosi o przedstawienie rekomendacji, a następnie inicjuje **krótką dyskusję** nad rekomendacjami, zadając pytania dodatkowe np.: *czy pozostali uczestnicy mają inne pomysły?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- runda zdań niedokończonych.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Zarządzanie procesem ewaluacji”.



SESJA

WPROWADZENIE DO ANALIZY

Cel szczegółowy sesji:

- Zapoznanie OU z modelem analizy i wnioskowania.
- Wyjaśnienie logiki modułów: „Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek”;
- Analiza i interpretacja danych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i rozumieją model analizy i wnioskowania;
- znają logikę kolejnych modułów.

Aktywności

Wprowadzenie do analizy – wykład.

Sesja ta odbywa się przy udziale wszystkich grup szkoleniowych. Wykład dotyczy następujących zagadnień:

- zakres wykładu – dlaczego zaczynamy od analizy;
- ścieżki prowadzące do postawienia wniosku; rola pytań badawczych i kryteriów ewaluacji;
- ścieżka jakościowa w skrócie;
- ścieżka ilościowa w skrócie;
- metoda czterech kroków w analizie ilościowej (braki danych; dominanty i minima – typowe rozkłady; przekształcanie rozkładów – odniesienie do kryteriów ewaluacji; analiza różnic);
- jak pomagają platforma – wizualizacje i tabele, tło.

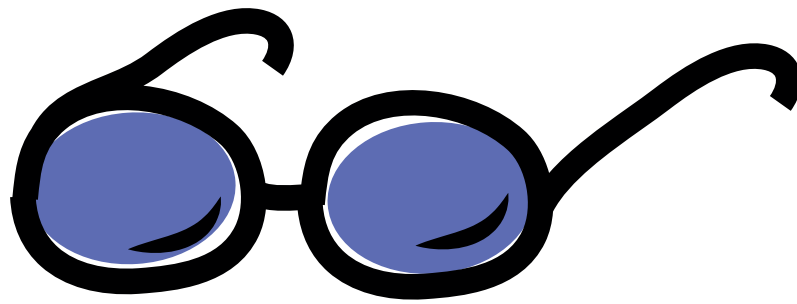
50 minut

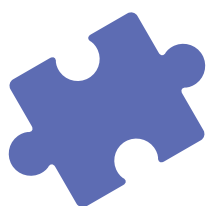
Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja;
- wykład;
- rzutnik multimedialny;
- przy wejściu wieszamy flipcharty, na których uczestnicy wynotowują wątpliwości i pytania, do których można będzie wrócić podczas sesji w grupach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa”;
- materiał: „Skrypt do analizy”.





SESJA

ANALIZA DANYCH A PROWADZONE BADANIA (PRAKTYCZNE PRZYGOTOWANIE DO ANALIZY ILOŚCIOWEJ) + PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADÓW (UWZGLĘDNIENIE W WYWIADACH INFORMACJI Z BADAŃ ANKIETOWYCH) – TAKŻE ANALIZA ILOŚCIOWA (KODOWANIE I ANALIZA DANYCH ZASTANYCH)

Cel szczegółowy sesji:

- Praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej.
- Pokazanie roli kryteriów ewaluacyjnych w analizie.
- Nabycie umiejętności wykorzystywania wniosków z badania ilościowego w badaniu jakościowym.

Kryteria sukcesu:

- OU:
- znają zasady analizy ilościowej;
- rozumieją rolę kryteriów ewaluacyjnych w analizie.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

40 minut

Analiza ilościowa.

Prowadzący dzieli OU na trójki (nie według podziału na zespoły badawcze). Wyświetla kolejne slajdy z prezentacji, prosząc po każdym slajdzie o krótką dyskusję w trójkach wokół pytania: *co wynika z danego rozkładu dla spełnialności kryterium?* Po każdym slajdzie dwie lub trzy trójki prezentują swoje wnioski.

40 minut

Przygotowanie do wywiadów grupowych.

Uczestnicy powracają do zespołów badawczych, logują się na platformę i przeglądają wyniki zbiorcze dla zrealizowanych badań ankietowych z nauczycielami. Przeglądają, wyszukują interesujące obserwacje, robią notatki, zastanawiając się:

- Jak wykorzystają tę informację w dalszych badaniach?
- Czego jeszcze na ten temat powinni się dowiedzieć?

Notatka powinna zawierać konkretne wskazówki, np. *Musimy dopytać o... Analizując wyniki, zwróćmy uwagę na...*

10 minut

Podsumowanie sesji.

Prowadzący prosi OU, by na kartkach typu post-it zapisali odpowiedź na pytanie: *Co z tej sesji było dla mnie najważniejsze z punktu widzenia prowadzenia ewaluacji?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w zespołach;
- prezentacja;
- plakaty z dyspozycjami do ćwiczeń;
- komputery z dostępem do internetu;
- kartki typu post-it.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa”.



SESJA REFLEKSJA

Cel szczegółowy sesji:

- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU.
- Ewaluacja zajęć.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło;
- wskazują, czego zabrakło im na zajęciach.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

Spotkanie odbywa się w małych grupach. OP przedstawia cele:

- podsumowanie całości spotkania,
- refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU,
- ewaluacja zajęć.

15 minut

Refleksja – praca w parach.

Uczestnicy zostają podzieleni na pary. Każdej z par przydzielamy refleksję na temat jednej (dwóch) sesji. W parach uczestnicy zastanawiają się i zapisują, czego się nauczyli i czego im zabrakło podczas tej sesji.

- Na zakończenie pary prezentują na forum swoje wnioski. Przy omawianiu każdej sesji inni, którzy nie dokonywali refleksji na jej temat, mogą coś dopowiedzieć, dodać.
- Można też zaproponować OU rundę kończącą, zadając pytanie: *Z czym wycho-
dzą?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w parach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: formatka do refleksji.



MATERIAŁY



FORMATKA DO REFLEKSJI PO SPOTKANIU

MODUŁ/SESJA	Co pomogło mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
II. WYMAGANIA MODELUJĄCE „DOBRA SZKOŁĘ” Sesja: Analiza wymagań <i>Prowadzący:</i>		
III. WPROWADZENIE – PODSTAWOWE PROBLEMY EWALUACJI Sesja: Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych – wykład <i>Prowadzący:</i>		
III. WPROWADZENIE – PODSTAWOWE PROBLEMY EWALUACJI Sesja: Zanim wyruszysz w drogę <i>Prowadzący:</i>		
IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu indywidualnego i grupowego <i>Prowadzący:</i>		

MODUŁ/SESJA	Co pomogło mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu – symulacje wywiadów</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</p> <p>Sesja: Obserwacja i wywiady uzupełniające</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI</p> <p>Sesja: Analiza danych zastanych i raport z poprzednich ewaluacji</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI</p> <p>Sesja: Zarządzanie procesem ewaluacji</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH</p> <p>Sesja: Doświadczenie z pracy w terenie – po spotkaniu w szkole i ankietowaniu nauczycieli</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		

MODUŁ/SESJA	Co pomogło mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
<p>V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH</p> <p>Sesja: Wprowadzenie do analizy</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p>V. ANALIZA I INTERPRETACJA</p> <p>Sesja: Analiza danych a prowadzone badania (praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej) + Przygotowanie do realizacji wywiadów (uwzględnienie w wywiadach informacji z badań ankietowych) – także analiza ilościowa (kodowanie i analiza danych zastanych)</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		

Spis treści:

1. Jak przeprowadzać wywiad – praktyczne wskazówki.
2. Przydatne podczas wywiadu techniki komunikacyjne i facylitacyjne.
3. Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych.
4. Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia.

Jak przeprowadzać wywiad – praktyczne wskazówki.

Wywiad, o ile to możliwe, powinien zostać przeprowadzony **w nieformalnej i przyjemnej atmosferze**. Warto unikać wrażenia, że wywiad ma charakter przepytывania czy egzaminu. Słowem, postarajmy się wytworzyć atmosferę zaufania i dobrego kontaktu.

Rozpoczynając wywiad, **przedstawmy się respondentowi** (respondentom), jeśli nas nie zna. Opowiedzmy o tym, co robimy i jaki jest cel badania. Wyjaśnijmy respondentowi, dlaczego został poproszony o rozmowę.

Prowadząc wywiad, pamiętajmy, że **jego celem jest zebranie pogłębionych informacji**, których analiza ma posłużyć do odpowiedzi na pytania badawcze. Słuchajmy uważnie, tak, by rozmówca widział w nas wiernych słuchaczy i czuł, że to, co mówi, jest ważne. Stawiamy dodatkowe pytania (*Co to znaczy, że....?*). Podczas wywiadu warto stosować różnorodne **techniki komunikacyjne**.

Jeśli rozmówca poruszy zagadnienia, które nie są przewidziane w scenariuszu, a które mogą rzucić nowe światło na badany obszar, podążajmy ich śladem, zadawajmy dodatkowe pytania. Być może odejdziemy na moment od scenariusza, ale może też zdobędziemy nowe, cenne informacje. Pamiętajmy jednak, by nie oddawać respondentowi kontroli nad wywiadem. Jeśli rozmowa zbacza na tematy niezwiązane z ewaluacją, przerwijmy taktownie, lecz stanowczo (np. *To bardzo interesujące. Powróćmy jednak do głównego wątku badania...*).

Wskazówki dla osób przeprowadzających wywiad¹.

¹ Materiał opracowała Agnieszka Borek.

Przygotowanie się do wywiadu:

- Przygotuj pytania do rozmowy za pomocą asystenta ewaluacji. System sam proponuje pytania obowiązkowe, pytania fakultatywne dobierz samodzielnie, biorąc pod uwagę informacje, jakie udało ci się zebrać dotychczas na temat badanej szkoły/placówki.
- Wydrukuj pytania lub zapewnij sobie możliwość pracy z laptopem z dostępem do Internetu.
- Zapamiętaj najważniejsze punkty rozmowy.

Początek wywiadu:

- Wyjaśnij rozmówcy/rozmówcom, kim jesteś, co robisz, w jakim celu przeprowadzany jest wywiad.
- Udziel rozmówcy/rozmówcom informacji na temat wywiadu, czasu trwania, zakresu omawianych tematów.
- Zapytaj rozmówcę/rozmówców, czy ma/mają jakieś pytania dotyczące badania.
- Na rozmowę wybierz miejsce ciche, w którym można swobodnie prowadzić wywiad, gdzie nikt nie będzie przeszkadzać w rozmowie lub nie będzie się jej przysłuchiwać.
- Zbuduj na początku dobrą atmosferę, bądź pogodny/a.

Prowadzenie wywiadu:

- Dbaj o samopoczucie rozmówcy/rozmówców, okazuj jemu/im szacunek.
- Prowadź wywiad w sposób naturalny, jak najbardziej zbliżony do codziennej konwersacji.
- Pytania zadawaj spokojnie, w sposób zrozumiały dla rozmówcy, precyzyjny, w razie potrzeby powtórz pytanie.
- Możesz zadawać pytania z narzędzi własnymi słowami. Pamiętaj wtedy, by zachować sens pytania i unikać sugerowania odpowiedzi.
- Celem wywiadu jest zebranie potrzebnych informacji, a nie zadawanie wszystkich pytań z narzędzia. Możesz pomijać pytania, na które respondent udzielił ci odpowiedzi przy okazji odpowiadania na inne pytanie. Upewnij się jednak, czy respondent nie chce uzupełnić swojej poprzedniej wypowiedzi.
- Unikaj wypowiedzi oceniających (np. *To wspaniałe, co robicie!*, *Działania, które prowadzicie, są mało zróżnicowane*).
- Dopytuj się, jeśli czegoś nie rozumiesz.
- Słuchaj aktywnie. Bądź wrażliwy/a, skoncentrowany/a, empatyczny/a.
- Kontroluj swój przekaz niewerbalny. Pomyśl o odpowiednim stroju, pracuj nad sposobem bycia, odpowiednią postawą, intonacją.
- Podziękuj rozmówcy/rozmówcom za poświęcony czas.

Przydatne podczas wywiadu techniki komunikacyjne i facylitacyjne²

Tabela 1. Techniki komunikacyjne i facylitacyjne w pracy badacza – cele

Cel	Technika
Zachęcenie do wypowiedzi, zaangażowanie.	<ul style="list-style-type: none"> ■ potwierdzanie ■ lustrzane odbicie ■ tworzenie przestrzeni ■ równoważenie ■ zachęcanie
Uporządkowanie pracy grupy.	<ul style="list-style-type: none"> ■ podsumowywanie ■ udzielanie głosu ■ porządkowanie dyskusji
Przywrócenie koncentracji na celu.	<ul style="list-style-type: none"> ■ parking (zaakceptuj, zapisz i odłóż) ■ przypominanie celu i tematu pracy grupy

Tabela 2. Rodzaje pytań ze względu na ich funkcje

	Funkcja	Przykład
Pytania otwarte		
wyjaśniające lub konkretyzujące	pomagają skonkretyzować abstrakcyjne czy ogólne pojęcia	<ul style="list-style-type: none"> ■ Co masz na myśli, mówiąc „wszystko”? ■ Jak byś zdefiniował sukces?
o uzasadnienie	wydobywają powody i motywacje kryjące się za danym stanowiskiem	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dlaczego tak uważasz? ■ Jakie jest uzasadnienie twoich oczekiwań?
hipotetyczne	wnoszą do rozmowy nowe pomysły, możliwości, idee	<ul style="list-style-type: none"> ■ Załóżmy, że zrobiłbyś to. Co się wówczas stanie? ■ Wyobraźmy sobie przez chwilę, że mógłbyś to zrobić w dowolny sposób. Jak by to wyglądało?

² Materiał opracowany na podstawie materiałów szkoleniowych Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP.

stymulujące	zachęcają do zgłaszania nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy są jakieś inne sposoby, żeby rozwiązać ten problem? ■ Gdybyś miał podać dwa akceptowalne rozwiązania, to co by to było?
zachęcające do udziału	pomagają w wyrażaniu potrzeb i nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> ■ Co o tym sądzisz? ■ Od pewnego czasu nic nie mówisz. Co o tym myślisz?
skupiające uwagę	koncentrują uwagę na najważniejszych kwestiach	<ul style="list-style-type: none"> ■ I co z tym dalej można zrobić? ■ No cóż, świetnie nam się rozmawia. Jak sądzisz, jakie stąd płyną wnioski, jeśli chodzi o konkretne decyzje? ■ Powracając do naszego zadania polegającego na..., co myślisz na temat...?
Pytania zamknięte		
o potwierdzenie	skłaniają do podjęcia decyzji i dania odpowiedzi „tak” lub „nie”	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy poświęciliśmy temu zagadnieniu wystarczającą ilość czasu? ■ Czy chcesz to jeszcze sobie przemyśleć i zdecydować ostatecznie w przyszłym tygodniu? ■ Czy dobrze rozumiem, że zgadzasz się na następujące rozwiązania?
o wybór	porównują dwie lub więcej możliwości	<ul style="list-style-type: none"> ■ Która z tych dwóch możliwości wydaje ci się bardziej atrakcyjna? ■ Biorąc pod uwagę wszelkie możliwe rozwiązania, w którym kierunku szłoby twoje myślenie?

Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych³

W poniższym artykule chciałbym przedstawić Czytelnikowi wprowadzenie do techniki wywiadu odstrukturalizowanego⁴ wraz z leżącymi u jej podstaw założeniami metodologicznymi. W pierwszej części posłużę się perspektywą zewnętrzną wobec metodologii badań pedagogicznych – planuję zestawienie ujęć metodologicznych zaczerpniętych z socjologii i antropologii kultury na ogólnym tle filozofii nauki, by dalej dopiero przenieść je na grunt badań pedagogicznych. Tekst ma w założeniu dwa zasadnicze cele: rekapitulację wybranych stanowisk metodologicznych oraz przedstawienie najważniejszych założeń i praktycznych wskazówek dla stosowania odstrukturyzowanych technik w badaniach pedagogicznych. Mam nadzieję, że druga część artykułu okaże się pomocna dla początkujących badaczy, przygotowujących empirycznie zorientowane prace licencjackie lub magisterskie.

Jakościowe czy ilościowe?

Momentami wydaje się, że praktyka badań społecznych i pedagogicznych rozwija się równolegle w dwóch przeciwnych kierunkach. Z jednej strony mamy trend, aby obniżyć koszty dotarcia do pojedynczego badanego i opracowania danych, z drugiej uprawia się pogłębione studia na ograniczonej liczbie przypadków. W pierwszym nurcie minimalizacja kosztów przebiega najczęściej przez zminimalizowanie kontaktu badacza z respondentem, np. przez stosowanie takich narzędzi jak: kwestionariusz do samodzielnego wypełnienia, sondaż zdalny, a także standaryzację narzędzi i wynikającą z tego redukcję kosztów kodowania. Techniki, takie jak: CASI, CAPI, CSAQ trafiły już na karty podręczników metodologicznych (por. np. Babbie, 2007; Sztabiński, Sztabiński, Sawiński, 2005). Współcześnie techniki ilościowe są wykorzystywane zarówno w perspektywie przekrojowej (jak podpowiada tradycja), jak i longitudinalnej (np. w panelowych badaniach trendów).

Z drugiej strony mamy nurt dążący do pogłębionej, jakościowej analizy w długotrwałym kontakcie z informatorem (czy – jak wypada teraz mówić – współrozmówcą). Trady-

³ Jest to skrócona wersja tekstu Bartłomieja Walczaka z Uniwersytetu Warszawskiego, który ukazał się jako artykuł w „Ruchu Pedagogicznym”, nr 5–6, 2007.

⁴ Zarówno w tytule, jak i w dalszej części artykułu zdecydowałem się na użycie sformułowania „wywiad odstrukturyzowany”. W metodologii badań jakościowych techniki wywiadu zwykło się opisywać wieloma epitetami: pogłębione (ang. *indepth*), otwarte (*open-ended*), swobodne, konwersatoryjne, narracyjne itd. Każdy z tych terminów ma podkreślać pewne specyficzne elementy techniki lub szczególną strategię prowadzenia badania, z kolei pojęciem obejmującym wszystkie te typy jest wywiad jakościowy (*qualitative interview*). Wywiad odstrukturyzowany (*unstructured interview*) jest zatem typem wywiadu jakościowego, a jego cechą charakterystyczną jest kształtowane scenariusza badania *ad hoc*, w kontakcie z badanym. Dzięki nieformalnemu, konwersacyjnemu sposobowi prowadzenia wywiadu informator może swobodnie włączyć się w proces badania, zamiast jedynie odpowiadać na pytania przygotowane z góry przez badacza (DeMarrais, Lapan, 2004, s. 53). Za synonim wywiadu odstrukturyzowanego można zatem uznać wywiad swobodny, jakkolwiek ten ostatni termin jest pojęciem zawężającym, gdyż ogranicza odniesienie do innych technik analizy jakościowej (jak np. analiza wizualna).

cyjnie przyjmuje się tu longitodalną perspektywę i analizuje dane jakościowe (choć sięga również po ilościowe, por. np. Chagnon, 1988; Heider, 2004, s. 79–80). Co ważne, nurt ten w znaczącym stopniu ogranicza, jeśli nie odrzuca, wymóg reprezentatywności próby (Hammersley, Atkinson, 2000). Badacz kieruje się najczęściej nieprobabilistycznymi technikami doboru informatorów, w rodzaju metody „kuli śnieżnej”, a szczególnie oceny roli potencjalnego badanego w grupie społecznej.

Zaryzykowałbym następującą metaforę: pierwszy nurt przypomina projektowanie wielkopowierzchniowego, samoobsługowego centrum handlowego, podczas gdy drugi – specjalistycznego sklepu nastawionego na wąską klientelę. Dla pierwszej placówki kluczowe jest dotarcie z ofertą do maksymalnie szerokiej grupy klientów, dla drugiej – dostrzeżenie zapotrzebowań potencjalnych klientów i praca na ich wąskiej grupie. Źródła polaryzacji w metodologii nauk społecznych wydają się dość oczywiste i odpowiadają podziałowi na „mainstreamowy” nurt wychodzący z neopozytywizmu, który należy traktować jako ogólny paradygmat epistemologiczny dla poszczególnych paradygmatów badawczych, np. dla pierwotnych postaci strukturalizmu czy funkcjonalizmu w socjologii i antropologii oraz „opozycyjny” ruch zainicjowany przełomem antypozytywistycznym. Oczywiste odpowiedzi oznaczają zwykle drogę na skróty, zwłaszcza biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój epistemologii i metodologii w zeszłym stuleciu, niemniej w dużym uogólnieniu właśnie tu należy poszukiwać pierwotnych źródeł podstawowego podziału metodologii nauk społecznych. I tak, o ile ogólne założenia epistemologiczne badań w paradygmacie neopozytywistycznym (tylko czy jakiś badacz zgodziłby się dzisiaj z przypięciem takiej etykiety?) łączy się zazwyczaj z racjonalizmem krytycznym Karla Poppera, to paradygmaty „miękkie” zwykle nawiązują do fenomenologii i hermeneutyki filozoficznej, ewentualnie symbolicznego interakcjonizmu⁵. Janusz Gnitecki poszerza znacząco obszar możliwych inspiracji zmian w metodologii pedagogiki, sięgając do analizy przemian cywilizacyjnych (Gnitecki, 2001, s. 37–46). Ja ograniczę się do względnie wąskiego pola zastosowań technik – wywodzących się z tych dwóch szerokich paradygmatów – dla praktyki badawczej. Najważniejsze kryterium podał jeszcze Dilthey: *Naturwissenschaften* poszukują wyjaśnienia zjawiska w kategoriach przyczynowo-skutkowych, podczas gdy celem *Geisteswissenschaften* jest zrozumienie. W ujęciu Shermana i Webba, szeroki paradygmat pozytywistyczny w naukach społecznych jest próbą zastosowania epistemologii nauk przyrodniczych, natomiast w szeroko rozumianym paradygmacie jakościowym celem badacza nie jest weryfikacja przyjętych *a priori* hipotez, lecz ogląd naturalnego kontekstu zjawiska. Stąd paradygmat ten często nazywa się naturalistycznym (Sherman, Webb, 2001, s. 5). Rozróżnienie jakości *versus* ilość bywa także przeprowadzane wzdłuż linii: obserwowalne fenomeny (i ich mierzalne wskaźniki) oraz formułowanie hipotez *a priori versus* niemierzalne zjawiska i stawianie tez *a posteriori* (Viganò, 1999, s. 16–17).

Z drugiej strony metody ilościowe tradycyjnie zwykło kojarzyć się z warsztatem „twardych” nurtów socjologii, natomiast długotrwałe badania terenowe, będące sztandarową metodą w paradygmacie jakościowym z antropologią kultury (Babbie, 2007,

⁵ Symboliczny interakcjonizm trudno traktować jako wyodrębniony nurt w filozofii nauki lub epistemologii, jest to raczej przeniesienie niektórych idei pragmatyzmu na grunt nauk społecznych.

s. 309). Podział ten ma, jak się zdaje, charakter czysto symboliczny: z jednej strony należy wskazać na silny paradygmat jakościowy w socjologii (Denzin, 2000). Z drugiej strony jeszcze Edward B. Tylor sugerował zastosowanie metod statystycznych w antropologii (Stocking, 1995). Jakkolwiek trudno mówić o urzeczywistnieniu tego postulatu w XIX-wiecznej antropologii, to jednak techniki ilościowe pojawiają się w pracach wielu wybitnych antropologów w drugiej połowie XX stulecia (por. np. Chagnon, 1968; Chagnon, 1980).

W większości podręczników metodologicznych z zakresu nauk społecznych, a także pedagogiki (którą chciałbym traktować jako część nauk społecznych), do metod jakościowych zalicza się badania terenowe (włączając w to obserwację, wywiad i gromadzenie danych niereaktywnych) oraz analizę historyczną (por. np. Pilch, Bauman, 2001). Technika prowadzenia wywiadu „jakościowego”, polegająca na odstrukturyzowaniu narzędzi badawczych, w swojej obecnej postaci jest rezultatem rozległej, krytycznej debaty epistemologicznej w naukach społecznych. Najważniejszym – moim zdaniem – wymiarem ugruntowania paradygmatu jakościowego w metodologii jest zmiana sposobu postrzegania badanego. Z biernego podmiotu procesu poznawczego awansował on do roli „współautora” badań (por. studia w: Sułek, Nowak, Wyka, 1989). Zastosowanie odstrukturyzowanych technik jako podstawowego narzędzia poznania jest przede wszystkim wyrazem uznania dla podmiotowości badanego i pełnym rozwinięciem idei zapoczątkowanej w polskiej socjologii przez pojęcie współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego. Badania społeczne nie koncentrują się na materialnym świecie samym w sobie, lecz na subiektywnym postrzeganiu tego świata (i zamieszkujących go ludzi) przez aktorów społecznych. Anthony Giddens rozwija to w pojęcie „podwójnej hermeneutyki” (Giddens, 2003), a Clifford Geertz nazywa prace antropologa „konstruktem konstruktorów innych ludzi” (Geertz, 1978).

Wywiad odstrukturyzowany w praktyce

Rekrutacja rozmówców

Metoda rekrutacji zależy, oczywiście, od celu badawczego. W paradygmacie jakościowym odrzuca się wymóg reprezentatywności próby – celem jest poznanie „konstruktorów”, a nie pomiar ich rozkładu w populacji. W pierwszym etapie badacz dobierając rozmówców kieruje się najczęściej swoją subiektywną oceną ich „wartości” jako źródła informacji lub po prostu rozmawia z tymi członkami grupy, do których ma szansę dotrzeć. Często tymi pierwszymi informatorami są osoby znajdujące się na marginesie grupy, więc dotarcie do centrum wymaga zazwyczaj więcej zabiegów. Od pierwszych rozmówców badacz uzyskuje wskazówki co do dalszych potencjalnych informatorów (a szczególnie ich roli i wiedzy na interesujący go temat) i tak na zasadzie „kuli śnieżnej” rośnie liczba wywiadów. Tradycyjnie, za moment graniczny w rozbudowywaniu bazy informatorów przyjmuje się osiągnięcie „stanu nasycenia teoretycznego” (Konecki, 2000). To pojęcie, pochodzące z teorii ugruntowanej, określa stan, w którym kolejni rozmówcy nie są w stanie wniesić nic istotnego do naszej wiedzy.

Badacz nie może jednak opierać się na swoich czysto subiektywnych preferencjach. Dobór każdego rozmówcy powinien zostać uzasadniony jego rolą w procesie gromadzenia informacji o danym zjawisku społecznym, gdyż celem badania nie jest uzyskanie reprezentatywnych wyników, lecz możliwie kompleksowej wiedzy.

Nie ma jednakże powodu, przynajmniej w grupach, w których da się zastosować którąkolwiek z probabilistycznych technik doboru (i skonstruować operat losowania), aby nie przeprowadzić losowej rekrutacji informatorów. Nie posłuży to oczywiście statystycznym opracowaniom wyników, czy wyliczeniu poziomu i przedziału ufności, ale pozwoli uniknąć obciążenia danych często nieświadomymi preferencjami badacza w doborze rozmówców. Niektórzy autorzy (np. Heider, 2004; Douglas, 2001) wskazują na obciążenie wyników badań takich gigantów antropologii, jak Evans-Pritchard, Leinhardt czy Malinowski nad strukturami pokrewieństwa i uczestniczeniem w kulturze, wynikające z zakorzenienia tych autorów w patriarchalnym, anglosaskim systemie. Obciążenie może wynikać zresztą również z nieznanych nam ograniczeń kulturowych, które nakazują grupie wypychać do kontaktu z obcym jakąś określoną grupę przedstawicieli. Możemy wreszcie po prostu unikać kontaktu z jednostkami nieodpowiadającymi nam pod względem zachowania czy wyglądu.

Przebieg wywiadu

Wywiad odstrukturyzowany charakteryzuje się kilkoma rzeczami. Podobnie jak inne techniki wywiadów „jakościowych”, można ująć go jako „retrospektywne wytwarzanie znaczenia” (Chase, 2005, s. 656) – oddając głos badanemu dajemy również kredyt zaufania jego wiedzy. Jest społecznie skontekstualizowaną interakcją, przybierającą zazwyczaj kształt działania werbalnego, warunkowanego przez liczne społeczne determinanty (statusy aktorów zaangażowanych w interakcję, otoczenie, w którym się ona rozgrywa, materialne elementy interakcji itd.). Wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki wywiadu, jest sytuacją społeczną również dlatego, że jest zakorzeniony historycznie, kontekstowo oraz politycznie (Fontana, Frey, 2005, s. 695). Jednak w odróżnieniu od innych form wywiadu, rola badacza jako narratora jest ograniczona: jeśli chciałoby zbliżyć się do idealnego modelu uprawiania odstrukturyzowanego wywiadu, należało oprzeć się przede wszystkim na wypowiedziach spontanicznych, jednak nie inicjowanych przez badacza (por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 136). Nie sądzę, że rozsądnie byłoby w pełni stosować to zalecenie. Oczywiście spontaniczne wypowiedzi aktorów społecznych mogą być bezcennym źródłem informacji lub naprowadzić badacza na jakiś nowy obszar. Z pewnością każdy, kto prowadził badania terenowe, ma w pamięci chwilę, gdy informator, często już po wyłączeniu dyktafonu, mówił coś, co otwierało nas na zupełnie nowy obszar potencjalnych badań lub przyczyn. Ale siedzenie i oczekiwanie na spontaniczne wypowiedzi jest, niestety, ideałem. W praktyce każdy badacz dąży do jak najszybszego wydobycia informacji na interesujący go temat.

Chase wyróżnia trzy możliwe role badacza: jako głosu autorytarnego, wspierającego lub interaktywnego (Chase, 2005, s. 664–666). Każda z tych postaw niewątpliwie wpływa na sądy wygłaszane przez badanego, co można by traktować jako obciążenie wyników, ale

wydaje się, że często zjawiska interesujące badaczy społecznych wymykają się codziennej refleksji badanych. Jeżeli czegoś nie ma w zwykłej praktyce dyskursywnej, pozostaje pytanie. Pojawia się więc kluczowa kwestia: jak? Niektóre podręczniki metodologiczne (por. Góralski, 1994) zawierają wskazania co do sposobu konstruowania pytań w wywiadzie i ich typologię. W istocie w wywiadzie odstrukturyzowanym możemy posługiwać się nie tylko pytaniami, lecz także, a może przede wszystkim, stwierdzeniami. Wydaje się jednak, że kluczem jest nie sama typifikacja pytań czy dyspozycji, co jasne sformułowanie zasad ich konstruowania. Zasady te najlepiej chyba opisują podręczniki do badań sondażowych (np. Babbie, 2007). Oto najważniejsze punkty:

- Odpowiedź musi być możliwa. Nie możemy oczekiwać od rozmówcy informacji, których on nie ma.
- Informator musi chcieć odpowiedzi. Tu zaznacza się przewaga wywiadu – zazwyczaj poziom odmów odpowiedzi (z wyłączeniem kilku sytuacji, o których za chwilę) jest niższy niż przy zastosowaniu narzędzi zdalnych lub wypełnianych samodzielnie przez respondenta.
- Poziom komplikacji języka i użytych pojęć musi odpowiadać możliwościom rozmówcy. Użycie zbyt trudnych sformułowań może doprowadzić do odmowy lub do konfabulacji.
- Tak jak w badaniach sondażowych wskazane jest unikanie przeczeń i twierdzeń negatywnych. Nie dość, że powodują one niepotrzebną komplikację i możliwość wynikających z niej nieporozumień, wpływają na sposób odpowiedzi (por. Rasinski, 1989).
- Naturalnie pytanie bądź stwierdzenie nie może być obciążone, a zatem należy unikać pojęć lub konstrukcji, mogących wywołać emocjonalną reakcję rozmówcy i wpłynąć na kształt jego odpowiedzi.
- Bezwzględnie należy unikać sugerowania odpowiedzi. Z punktu widzenia praktyki badawczej jest to zapewne jedno z najtrudniejszych zadań, wymagające ogromnej samodyscypliny.
- Podczas rozmowy należy zminimalizować wpływ zewnętrznych czynników, takich jak np. obecność osób trzecich, które mogłyby obciążyć wypowiedzi informatora.
- Teraz dochodzimy do obszarów, w których bezpośredni wywiad może okazać się trudny do zastosowania: jeżeli interesuje nas sfera społecznie wypierana, np. kwestie dotyczące seksualności, przemocy w rodzinie itp., zdobycie informacji w ten sposób wymaga nawiązania bardzo dobrego kontaktu z informatorem. Należy zwrócić szczególnie uwagę na takie cechy badacza, jak płeć, wiek (np. trudniej jest badaczowi mężczyźnie uzyskać rzetelne dane dotyczące np. seksualności od informatorki)⁶.

⁶ Metodologia feministyczna (od „drugiej fali”) wskazuje wręcz na niejednorodność w doświadczaniu rzeczywistości przez mężczyzn i kobiety, ja jednak chciałbym skupić się na samym wskazaniu społecznej niedopuszczalności poruszania pewnych kwestii w dialogu pomiędzy przedstawicielami dwóch płci.

Przestrzeganie tych zaleceń w trakcie swobodnej rozmowy niewątpliwie wymaga dużego doświadczenia. Dużą pomocą dla początkującego badacza będzie właściwie skonstruowany zestaw dyspozycji do wywiadu, najlepiej zawierający kilka możliwych scenariuszy (wariantów pytań), a przede wszystkim podkreślone punkty kluczowe dla badacza.

Rejestracja i opracowanie danych

Standardem jest korzystanie podczas wywiadu z urządzenia rejestrującego dźwięk, szczególnie coraz bardziej popularnych dyktafonów cyfrowych. Elektroniczny zapis zdecydowanie ułatwia archiwizację i porządkowanie materiałów, być może w przyszłości pojawi się oprogramowanie umożliwiające automatyczną transkrypcję z języka polskiego. Na razie istnieją jedynie programy rozpoznające np. angielski, niestety transkrypcje wykonane za ich pomocą zawierają dużą ilość błędów.

Przepisywanie wywiadów jest koniecznością przykrą i czasochłonną, niemniej konieczną. Od założeń dalszej analizy zależy szczegółowość transkrybowanych danych – nie wszystkim jest potrzebna np. rejestracja interwałów pomiędzy wypowiedziami informatora lub zapis wypełniaczy werbalnych.

Coraz większa liczba badaczy rejestruje wywiady za pomocą urządzeń wideo. Taki zapis może umożliwić uzupełnienie badania o analizę niewerbalnych elementów interakcji, i – o ile analiza takich elementów jest w naszym polu zainteresowania – wydaje się jak najbardziej godny polecenia.

Przepisane wywiady poddaje się procedurze kodowania. Dużą pomocą są programy wspomagające analizę, jak np. Atlas-ti, NVivo lub The Ethnograph: znacząco przyspieszają one prace, zwłaszcza na dużych zbiorach i oferują szereg dodatkowych funkcji, jak np. budowanie pól semantycznych, KWIC (*key words in context*) czy ilościowe narzędzia analizy treści. W praktyce szczególnym ułatwieniem jest możliwość błyskawicznego generowania cytowań dla określonego kodu – badacz zamiast mozolnie kartkować dziesiątki (jeśli nie setki) stron transkrypcji w poszukiwaniu opinii informatorów na jakiś szczegółowy temat otrzymuje w jednym pliku tekstowym wszystkie fragmenty powiązane z interesującym go zjawiskiem. Atlas-ti jest przystosowany do pracy zgodnie z paradygmatem kodowania teorii ugruntowanej (por. Konecki, 2000).

Etyka

Technika wywiadu odstrukturyzowanego podlega tym samym standardom etycznym co inne sposoby zbierania danych. Nietrudno jednak zauważyć, że przy tej technice wchodzimy w bliższy kontakt z informatorem niż np. podczas badania sondażowego, co oznacza konieczność większej dbałości o zapewnienie badanemu prawa do prywatności. Dobrym zwyczajem jest zastępowanie imion, nazwisk, nazw miejscowości czy instytucji opracowanymi z góry kodami. Czasami konieczne jest wręcz usunięcie fragmentu transkrypcji, kiedy opis mógłby ujawnić informatora.

Kodeksy etyczne badaczy społecznych posługują się kategorią analogiczną do lekarskiego *primum non nocere*. W procesie badawczym dobro badanych powinno grać pierwszorzędą rolę i postawiony przez badacza cel naukowy jest drugorzędny. Jeśli kontynuowanie

badania miałyby się wiązać ze szkodą dla badanego lub jego społeczności, to badanie należy przerwać.

Trzecim istotnym elementem jest warunek uzyskania świadomej zgody na udział w badaniu. Jak trudne to bywa w realizacji, wie każdy badacz: nie dość, że musi ujawnić swoją tożsamość, to jeszcze obowiązuje go jawność celu badania. Badany ma prawo wiedzieć, po co gromadzone są informacje i jak planuje się je wykorzystać⁷.

Podsumowanie

Niewątpliwą przywarą wywiadów pogłębionych jest czasochłonność. Zwracają na to uwagę m.in. McNiff i Górski (McNiff, 1995, s. 79; Górski, 1994, s. 39). Warto dodać, że nie sama realizacja, ale i opracowanie wyników może być bardzo absorbującą częścią pracy badacza, zwłaszcza że nie otrzymujemy danych w postaci zestandaryzowanej. Czy jest to jednak argument za stosowaniem zestandaryzowanych technik? Dlaczego badacz miałby wybrać metodę bardziej kłopotliwą i w przeprowadzeniu, i w opracowaniu? Otóż wydaje się, że zasób informacji uzyskanych za pomocą metod ilościowych i jakościowych jest w znacznej mierze rozbieżny. Wiele zjawisk społecznych nie podda się badaniu ilościowemu, wiele możliwych opinii aktorów społecznych nie jest znanych badaczowi, który w związku z tym nie umieści ich w ogóle kwestionariuszu bądź nie zawrze w kafeterii.

Krzysztof Konarzewski przedstawia możliwe współoddziaływania metod jakościowych i ilościowych:

- Metody jakościowe mogą prowadzić do teorii jednostkowej, a zatem przykładowo dotyczącej jednej organizacji, społeczności lub przedsięwzięcia społecznego (Konarzewski, 2001, s. 170).
- Przywołując Weberowskie pojęcie typu idealnego, Konarzewski wskazuje na rolę technik jakościowych w generowaniu typologii (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą pełnić funkcję eksploracyjną dla metod ilościowych (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą posłużyć do ewaluacji lub interpretacji wyników badań ilościowych (tamże, s. 172)
- Wreszcie badania jakościowe mogą uzupełniać metody ilościowe o perspektywy subiektywne – poglądy i uczucia badanych jednostek (tamże, s. 172).

Jak zatem należy patrzeć na technikę wywiadu odstrukturyzowanego w praktyce badawczej? W pewnym sensie oddaje ona podstawowe założenia paradygmatu jakościowego (naturalizmu). „Wiedza lokalna” (Geertz, 2005) jest wartościowym i w pewien sposób pełnym źródłem wiedzy o świecie – owa „pełnia” wynika z charakterystycznych m.in. dla hermeneutyki postfenomenologicznej założeń o uprzedniości wiedzy badanego przed wiedzą badacza, jak i uszanowaniu podmiotowości badanego w procesie poznania.

⁷ Warto polecić w tym miejscu lekturę etycznych kodeksów zawodowych np. dokumentu opracowanego przez American Anthropological Association, największą na świecie organizację antropologów, dostępnego na stronie <http://www.aaanet.org> [dostęp 13.04.2015].

Nie należy ograniczać wywiadu odstrukturyzowanego (czy metod jakościowych w ogóle) do funkcji typologicznej lub eksploracyjnej dla badań ilościowych. Tak jak można wykorzystać techniki jakościowe do weryfikacji efektów badań ilościowych, tak nic nie stoi na przeszkodzie, aby uzupełniać badania jakościowe o analizy ilościowe, o ile pozwala na to charakter badania. Jednakże wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki jakościowe, może – moim zdaniem – pełnić rolę autonomicznego narzędzia poznania rzeczywistości społecznej, zwłaszcza przy zagadnieniach wymagających znajomości „subiektywnej” oceny jakiegoś zjawiska przez badanego. Daje badaczowi dostęp do nowych obszarów rzeczywistości społecznej i wydatnie utrudnia narzucenie własnej kategoryzacji świata badanemu. Nawet jeżeli nie zgodzimy się co do epistemologicznych (a nawet ontologicznych) założeń, które legły u podstaw tej techniki, to możemy traktować odstrukturyzowany wywiad czysto pragmatycznie, wskazując dalszy kierunek pracy poznawczej i ograniczając narzucanie swojej kategoryzacji badanym.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.G. Gadamera*, Redakcja Wyd. KUL, Lublin 1988.
- Chagnon N.A., *Life Histories, Blood Revenge, and Warfare in Tribal Population*, „Science”, 239, s. 985–992, 1988.
- Chase S.E., *Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ., Thousand Oaks, London, New Delhi 2005.
- Clifford J., Marcus G. (ed.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Univ. of California Press, Berkeley, Los Angeles 1986.
- DeMarrais K., Lapan S.D. (ed.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004.
- Denzin N. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks 2000.
- Douglas M., *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*, Routledge and Kegan Paul, London, New York 2001.
- Dunaway D., Baum W. (ed.), *Oral History. An Interdisciplinary Anthology*, AltaMira Press, Walnut Creek 1996.
- Fontana A., Frey J.H., *The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ., Thousand Oaks, London, New Delhi 2005.
- Fox, D.J., *The Research Process in Education*, Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago 1969.
- Gadamer H.G., *Koło jako struktura rozumienia*, [w:] G. Sowiński (wyb. i przekł.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wyd. Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973.
- Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2005.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Gnitecki J., *Przemiany metodologii nauk przyrodniczych* [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Góralski A., (red.) *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Wyd. WSPS, Warszawa 1994.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

- Heider Karl G., *Seeing Anthropology. Cultural Anthropology through Film*, 3rd ed., Pearson Education, Boston, N.Y., San Francisco 2004.
- Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, PWN, Warszawa, 1982.
- Itati-Palermo A.I., *The Role of Researcher in Qualitative research* [w:] B. Kożun, A. Kozłowska, A. Itati-Palermo (ed.), *Relationship between Theory and Method in Educational Research*, RODN "WOM", Buenos Aires, Częstochowa 1999.
- Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?* [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2000.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Fund. Aethia, Warszawa 2001.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łukasiewicz P., *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty”, 5, 1979.
- Malinowski B., *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego słowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001 (pierwsze wyd. ang. 1967).
- McNiff J., *Action Research. Principles and Practice*, Routledge, London 1995.
- Perks R., Thomson A., *The Oral History Reader*, Oxford University Press, New York, London 2003.
- Pike K.L., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behaviour*, Mouton & Co., The Hague 1967.
- Rasinski K., *The Effect of Question Wording on Public Support for Government Spending*, „Public Opinion Quarterly”, 53, s. 388–394, 1989.
- Ricoeur P., *Hermeneutics and Human Sciences*, przeł. J.B. Thompson, Cambridge Univ. Press, Cambridge, New York, Paris 1981.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff i K. Rosner, PIW, Warszawa 1989.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubińska, Wyd. Spacja, Fundacja Aethia, Warszawa 1994.
- Sady W., *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*, Wyd. Funna, Wrocław 2000.
- Saloman A., *German Sociology* [w:] G. Gurvitch, W. Moore (red.), *Twentieth Century Sociology*, The Philosophical Library, New York 1945.
- Schütz A., *Świat społeczny i teoria działania społecznego* [w:] P. Sztompka i M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2005.
- Sherman R., Webb R. (ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, RoutledgeFalmer, London 2001.
- Stocking G.W. jr., *After Tylor. British Social Anthropology 1888–1951*, The University of Wisconsin Press, Madison 1995.
- Stoller P., *Ethnographies as Texts/Ethnographers as Griots*, „American Ethnologist”, 21 (2), s. 353–366, 1994.
- Stoller P., Olkes Ch., *In Sorcery's Shadow: A Memoir of Apprenticeship among the Songhay of Niger*, The University of Chicago Press, Chicago, London 1987.
- Stoller P., *The Negotiation of Songhay Space: Phenomenology in the Heart of Darkness*, „American Ethnologist”, 7 (3), s. 419–431, 1980.
- Stoller P., *Signs in the Social Order: Riding a Songhay Bush Taxi*, „American Ethnologist”, 9 (4), „Symbolism and Cognition II”, s. 750–762, 1982.
- Stoller P., *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1989.

- Sułek A., Nowak K., Wyka A., *Poza granicami socjologii ankietowej*, Wyd. UW, Warszawa 1989.
- Szacki J. *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2002.
- Sztabiński P., Sztabiński F., Sawiński Z. (red.), *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondentów. Rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*, Wyd FiS PAN, Warszawa 2005.
- Tokarska-Bakir J., *Hermeneutyka gadamerowska w etnograficznym badaniu obcości*, „Polska Sztuka Ludowa”, 1 (216), s. 3–17, 1992.
- Viganò R., *Metodi Quantitativi nella Ricerca Educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1999.
- Walczak B., *Czwarta wyprawa kapitana Cooka* [w:] J. Tokarska-Bakir (red.), *Cóż po antropologii?*, Wyd. Collegium Civitas, Warszawa 2006.
- Walczak B., *Projekt etnografii eidetycznej Paula Stollera*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, 1/2007.
- Weinsheimer J.C., *Gadamer Hermeneutics. A Reading of Truth and Method*, Yale Univ. Press, New Haven, London 1988.

Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia⁸

Zogniskowany wywiad grupowy (ang. *focus group interview, group discussion, group depth interview, FGI*) to technika jakościowa polegająca na zebraniu małej grupy badanych i zainicjowaniu wśród nich dyskusji przez moderatora (badacza). To typ wywiadu połączony z obserwacją w sytuacji laboratoryjnej. Technikę tę stosuje się głównie w badaniach rynku, na przykład do oceny produktów lub usług. Fokusy prowadzone są zazwyczaj wielokrotnie w pewnym okresie. W ramach ewaluacji zewnętrznej (w wypadku szkoły) FGI prowadzony z nauczycielami, uczniami, rodzicami, partnerami szkoły.

Cechy wywiadu grupowego:

- realizowany w grupie (kilku OU – zazwyczaj od 7 do 9);
- zogniskowany (skoncentrowany) wokół jakiegoś tematu;
- rozmowa jest pogłębiona (a nie powierzchowna);
- jest to dyskusja, a nie tylko odpowiadanie na zadane pytania.

Podłoże teoretyczne wywiadu grupowego:

- metodologia badań jakościowych (korzystanie z dorobku metodologicznego wypracowanego w odniesieniu do indywidualnych wywiadów pogłębionych, obserwacji uczestniczącej, technik projekcyjnych);
- psychologia społeczna (wiedza na temat małych grup, dynamiki i procesów grupowych).

Zalety wywiadu grupowego⁹:

- zorientowana społecznie metoda badawcza, polegająca na zbieraniu danych z realnego życia w środowisku społecznym (w tym wypadku szkoły/placówki);
- elastyczność;
- szybki dostęp do wyników;
- niskie koszty.

Ograniczenia wywiadu grupowego:

- w grupie fokusowej kontrola sprawowana przez badacza jest słabsza niż w przypadku wywiadów indywidualnych;

⁸ Materiał opracowany przez Tomasza Kasprzaka na podstawie E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003; D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2001.

⁹ Opracowanie Tomasz Kasprzak na podstawie R. Krueger, *Focus Groups. A Practical Guide*, Sage, Newbury Park 1988.

- analiza danych jest trudna;
- moderator musi mieć specjalne umiejętności;
- różnice między grupami mogą sprawiać kłopoty;
- zebranie grupy jest trudne;
- dyskusja musi być prowadzona w sprzyjającym otoczeniu.

Tabela 3. Specyfika wywiadu grupowego – porównanie z wywiadem indywidualnym

Wywiad indywidualny (IDI)	Wywiad grupowy (FGI)
<p>Sytuacja: jeden prowadzący, jeden OU</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ mniej informacji w określonym czasie – dłuższa realizacja ■ więcej informacji od pojedynczego OU (informacje bardziej pogłębione) ■ węższy obraz wyników (mniej osób – mniej różnorodnych opinii) ■ brak dyskusji (kontaktu) między OU badania 	<p>Sytuacja: jeden prowadzący, kilku OU</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ więcej informacji w krótkim czasie ■ mniej informacji od pojedynczego OU ■ szerszy obraz wyników (więcej osób – więcej różnorodnych opinii, poglądów, doświadczeń) ■ interakcja między OU badania, wzajemna stymulacja wypowiedzi
<p>Zastosowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ trudna rekrutacja (mała dostępność OU) ■ potrzeba pogłębionych informacji od jednej osoby ■ obawa, że obecność innych będzie hamować wypowiedzi 	<p>Zastosowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ łatwa rekrutacja (dostępność OU) ■ potrzeba konfrontacji opinii ■ przypuszczenie, że obecność innych będzie stymulowała wypowiedzi

Warunki prowadzenia wywiadu grupowego.

Ważne jest dopasowanie moderatora do grupy, w wyjątkowych przypadkach – dobra prezencja.

Cechy dobrego moderatora (umiejętności poznawcze):

- ma dobrą pamięć
- szybko się uczy
- potrafi generalizować/uogólniać
- jest wnikliwy – pyta o przyczyny, dopytuje
- jest elastyczny

- koncentruje się na zadaniu
- potrafi spojrzeć globalnie na informacje uzyskane w różnych momentach wywiadu

Cechy dobrego moderatora (umiejętności związane z prowadzeniem wywiadu):

- zadaje odpowiednie pytania
- jest otwarty na nowe informacje
- dużo wie, ale nie wszystko
- umie słuchać
- odróżnia „mówienie” od „odpowiadania na pytania”
- ma wyczucie czasu
- jest dobrym obserwatorem
- jest wrażliwy na komunikaty niewerbalne
- pamięta o celach badania

Cechy dobrego moderatora (umiejętności związane z kontaktem z innymi ludźmi):

- łatwo nawiązuje kontakt
- jest empatyczny
- jest komunikatywny
- ma szacunek dla słuchaczy
- jest przyjacielski
- ma poczucie humoru
- jest energiczny, dynamiczny

Metody podtrzymywania kontaktu:

1. **Asymetria ról** – w moderowaniu ważne jest podtrzymanie asymetrii ról między prowadzącym, który przede wszystkim słucha, a OU, których zadaniem jest mówienie (zasada aktywnego słuchania i stymulowania wypowiedzi).
2. **Dobry kontakt z grupą** – wysyłanie przez moderatora różnego rodzaju werbalnych i niewerbalnych sygnałów akceptacji i zrozumienia (ważne, żeby pojawiły się w odpowiednim momencie i korespondowały z tym, co mówią uczestnicy), np.:
 - parafraza (powtórzenie przez słuchającego jego własnymi słowami bez zmiany znaczenia i zabarwienia emocjonalnego: *Jeżeli dobrze zrozumiałem, powiedziała pani, że..., Czyli jest to tak, że...*
 - klaryfikacja (próba uchwycenia głównego sensu wypowiedzi osoby i wyrażenie go własnymi słowami mające zwięzle oddać istotę rzeczy): *Czy mógłby wyjaśnić mi to pan jeszcze raz?, Czy może pani opowiedzieć to innymi słowami.*

- dopytywanie i pogłębianie – wybór między wypowiedziami, które są ważne dla problemu badania i należy je pogłębić, a tymi, które można pominąć. Ważne szczególnie w przypadku osób, które używają w wypowiedziach skrótów myślowych i zakładają, że słuchacze je rozumieją – należy zdecydowanie dopytać, inaczej informacja może być błędnie zinterpretowana. Dopytywanie ważne jest także w wywiadach z osobami, wypowiadającymi się ogólnikami i unikającymi wypowiedzenia własnych opinii. Dopytywanie pozwala uniknąć błędów komunikacyjnych w grupie (np. gdy uczestnicy określają, jak rozumieją dany problem). Dopytywanie może być skierowane do osoby wypowiadającej się: *Czy może pani coś więcej na ten temat powiedzieć?, Czy mógłby pan podać przykłady tego o czym pan mówi?* Dopytywanie może też być skierowane do pozostałych osób: *Co inni sądzą na ten temat?, Czy może ktoś z państwa ma oddzielne zdanie?, Widzę, że niektórzy z państwa kiwają głowami. Co państwo mogliby jeszcze dodać?*

1. **Komunikacja niewerbalna** – wywiad grupowy to nie tylko interakcja między OU, ale również między osobą prowadzącą a OU. Moderator powinien być w stanie odczytywać zarówno sygnały niewerbalne OU, jak i umiejętnie kontrolować i wykorzystywać własne (np. sposób siedzenia, intensywność kontaktu wzrokowego, sygnały aprobaty i dezaprobaty).
2. **Wyculenie na sygnały dotyczące niespójności wypowiedzi** – uczestnicy wywiadu często świadomie bądź nieświadomie modyfikują swoje wypowiedzi tak, żeby były spójne z poglądami grupy. Niespójność może wystąpić na dwóch poziomach: między poziomem werbalnym a niewerbalnym (między treścią wypowiedzi a intonacją, mimiką) oraz między wypowiedziami tej samej osoby w różnym czasie.

Zjawiska utrudniające moderowanie.

Procesy grupowe, które są podstawą i zaletą fokusów, mogą być często źródłem problemów. Takich procesów, niepożądanych dla przebiegu wywiadu konsekwencji, jak np. konformizm grupowy, nie da się uniknąć, należy je jednak kontrolować i minimalizować w trakcie wywiadu.

Podczas wywiadu moderator stara się werbalnie minimalizować konformizm grupowy poprzez wyraźne podkreślenie, że każdy w grupie ma prawo do odmiennego zdania, oraz niewerbalnie, poprzez stworzenie dobrej atmosfery w grupie, danie wsparcia, a także poprzez zachęcanie do wypowiadania się osób mniej aktywnych w pierwszej kolejności, pytania kierowane do konkretnych osób, czasami poprzez dzielenie się z grupą własną opinią, która nie jest spójna z opinią grupy.

Zachowania OU jako źródło trudności.

Osoby dominujące to osoby aktywne, pokazujące swoją wyższość i kompetencje, odpowiadające zawsze na pytania jako pierwsze. Osoby takie są bardzo pomocne na wstępie badania, bo zachęcają innych do mówienia i pokazują aktywny wzorzec uczestniczenia w spotkaniu. Nie można jednak dopuścić, aby ta sama osoba wypowiadała się zawsze jako pierwsza.

Zadanie moderatora polega na osłabieniu jej dominacji w taki sposób, by nie czuła się ona urażona, i żeby sam moderator nie wprowadzał atmosfery zagrożenia i nie zaczynał dominować.

Dominację OU można minimalizować w sposób niewerbalny poprzez:

- unikanie kontaktu wzrokowego;
- zmianę pozycji ciała – wyraźne zwrócenie się w inną stronę grupy;
- pozostawienie ich wypowiedzi bez komentarza;
- bezpośrednie kierowanie pytań do innych osób, najlepiej z używaniem ich imion.

Tabela 4. Przykładowe zachowania OU i możliwe reakcje

Przeszkadzające zachowania OU	Możliwe reakcje moderatora
<ul style="list-style-type: none"> ■ wypowiedzi bez związku ■ atakowanie wypowiedzi innych OU ■ atakowanie moderatora ■ zadawanie pytań moderatorowi (np. jaka jest opinia moderatora na dany temat) ■ zadawanie pytań innym OU (przejmowanie roli moderatora) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ prośba o trzymanie się tematu ■ przypomnienie zasady, że każdy ma prawo do własnego zdania ■ ignorowanie ■ przypomnienie o podziale ról w grupie (przypomnienie o zadaniowym charakterze spotkania) ■ przypomnienie o podziale ról w grupie

Osoby mało aktywne są przeciwieństwem osób dominujących; to osoby nieśmiałe (mówiące cicho i mało), bądź z innych powodów wycofane (np. wyraźnie różnią się od innych OU). Rolą moderatora jest udzielenie im wsparcia i motywacji, często kilkakrotnie w trakcie wywiadu. Pytania należy kierować bezpośrednio do tych osób, wręcz z użyciem imienia, dążyć do intensyfikacji kontaktu wzrokowego i innych sygnałów świadczących o zainteresowaniu.

Tabela 5. Przykłady reakcji moderatora stymulujące i hamujące wypowiedź OU

Reakcje stymulujące wypowiedź	Reakcje blokujące wypowiedź
<ul style="list-style-type: none"> ■ intensyfikacja kontaktu wzrokowego moderatora z OU ■ pozycja ciała zwrócona w stronę osoby mówiącej (nachylenie) ■ bezpośrednie zwracanie się do osoby (z użyciem imienia) ■ reagowanie na wypowiedzi sygnałem aprobaty (np. uśmiechem) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ odwracanie wzroku od osoby mówiącej (patrzenie wyraźnie w inną stronę) ■ pozycja ciała odwrócona od osoby mówiącej (odchylenie) ■ niezwracanie się do danej osoby lub wyraźne zwracanie się do innej osoby ■ pozostawienie wypowiedzi bez komentarza ■ patrzenie na zegarek w trakcie wypowiedzi osoby (nieeleganckie, ale skuteczne)

Najczęstsze błędy popełniane przez prowadzącego w trakcie prowadzenia wywiadu:

- poruszanie się wyłącznie w obszarze racjonalnych deklaracji OU;
- zbieranie opinii bez próby poznania ich przyczyn;
- wywiad typu „kwestionariusz”, czyli odpytywanie i poprzestawianie na odpowiedziach typu: „tak” lub „nie”;
- brak kontroli lub dominowanie nad grupą;
- wejście OU w rolę moderatora.

ANALIZA DANYCH – SKRYPT¹

Analiza i interpretacja danych to integralna część każdego projektu badawczego. Analiza jest ukoronowaniem każdego badania, miejscem, gdzie nasze umiejętności poznawania rzeczywistości (czyli ogólnie rozumiana metodologia) łączą się z teorią naukową czy wiedzą na temat tego, jak dana instytucja powinna funkcjonować. Innymi słowy, jest to najważniejszy (z ważnych) elementów projektu badawczego czy ewaluacyjnego i każdy dobrze przygotowany projekt jest „ustawiony” tak, aby umożliwić rzetelną, wszechstronną (i najlepiej jak najszybszą) analizę.

Skoro już znamy wagę tematu, przyjrzyjmy się temu, co kryje się pod frazą „analiza danych”. Każdy z nas praktycznie bez przerwy interpretuje jakieś dane, np. oceniając swoje zasoby cierpliwości przed przeczytaniem tego skryptu. Robimy to na ogół w sposób niemetodyczny, niesystematyczny i podatny na subiektywne odczucia.

Analiza w badaniach ewaluacyjnych musi być poddana pewnemu rygorowi, który w ostatecznym rozrachunku pozwala na wyeliminowanie owego subiektywizmu (albo – co jest bardziej bliskie prawdy – uświadomienie go sobie).

Triangulacja

Jeśli właśnie zagościli w Państwa myślach ludzie w odblaskowych kamizelkach, rysujący znaki na chodnikach i ustawiający skomplikowane urządzenia pomiarowe, to właściwe skojarzenie. Triangulacja to pojęcie ze słownika geodetów, zaadaptowane do metodologii nauk społecznych przez Normana Denzina. Denzin wyróżnił m.in:

- **triangulację badacza**, czyli zaangażowanie w projekcie kilku badaczy (ewaluatorów/obserwatorów);
- **triangulację danych**, czyli wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł;
- **triangulację metodologiczną**, czyli wykorzystanie kilku metod dla badania pojedynczego zjawiska².

W ewaluacji staramy się zastosować te trzy rodzaje triangulacji.

Badanie jest prowadzone przez zespół (co najmniej dwóch) ewaluatorów – w ten sposób zostaje zagwarantowana **triangulacja badacza**. Każdy z członków zespołu badawczego ma inną wrażliwość, inne doświadczenia i inną wiedzę – połączenie ich perspektyw dostarcza kompleksowej i bardziej rzetelnej wiedzy o badanej instytucji.

Po przeprowadzeniu ewaluacji otrzymują Państwo ogromny zbiór danych. Częściowo będą to łatwe i szybkie w obróbce – nawet jeśli na pierwszy rzut oka tak się nie wydaje – dane ilościowe, pochodzące głównie z badań ankietowych. Ankieta nie daje jednak pogłębionego obrazu charakterystyki zjawiska. Dlatego łączymy metody ilościowe z jakościowymi i – mówiąc bardziej formalnie – wykorzystujemy **triangulację metodologiczną**.

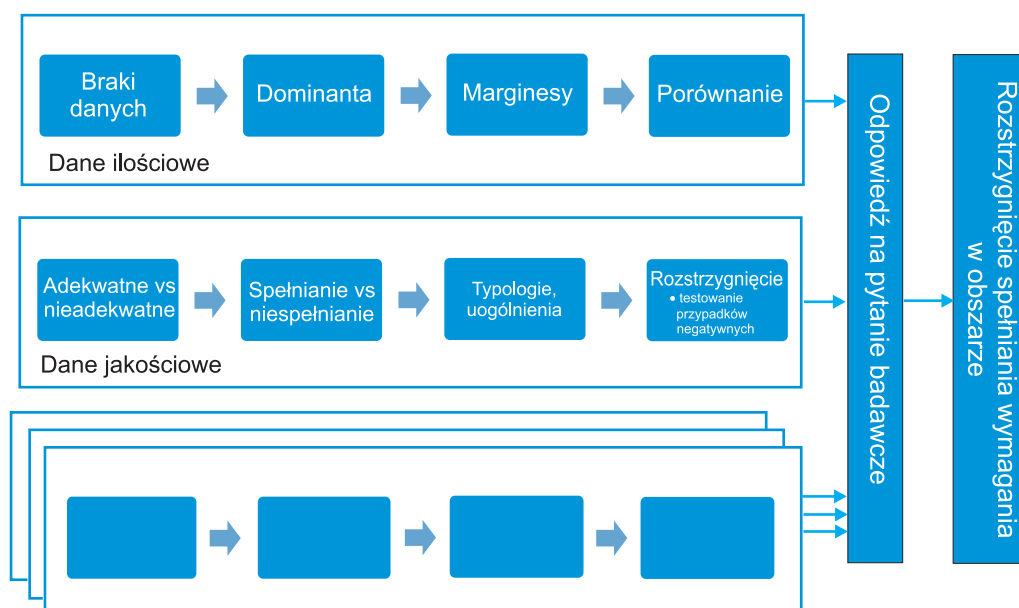
¹ Wersja z dnia 18.11.2014.

² Cyt. za: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Triangulacja danych polega na dobraniu różnych „źródeł” informacji – dyrektora, nauczycieli/pracowników, uczniów/wychowanków czy podopiecznych, ewentualnie ich rodziców, reprezentantów środowiska. Warto, zwrócić uwagę na to, że odpowiedzi na każde z pytań szukamy przynajmniej u dwóch takich informatorów, najlepiej reprezentujących (potencjalnie) sprzeczne interesy (np. rodzice – dyrektor, nauczyciel – uczniowie). Tak więc pytania należy czytać jak jedno złożone, gdzie pojedyncze pytania służą weryfikacji pozostałych.

W analizie triangulację wykorzystujemy dopiero na poziomie rozstrzygnięcia o spełnianiu wymagania w obszarze, udzielając odpowiedzi na kolejne pytania badawcze. Aby dojść do tego momentu należy opracować i przeanalizować dane pochodzące z poszczególnych narzędzi i źródeł. Innymi słowy: rozstrzygnięcie odpowiedzi na pytanie badawcze i w konsekwencji orzeczenie o spełnieniu wymagania w obszarze opiera się na analizie kilku triangulowanych źródeł/narzędzi.

W celu podjęcia zasadnej decyzji o spełnieniu lub niespełnieniu kryterium ewaluacji, należy najpierw przeanalizować każde ze źródeł dostępne przy danym pytaniu badawczym. Pamiętając o podziale narzędzi na ilościowe i jakościowe, przygotujmy się do analizy danych za pomocą tzw. metody czterech kroków, aby na końcu podjąć decyzję o spełnieniu/niespełnieniu wymagania w obszarze, biorąc pod uwagę wszystkie przeanalizowane źródła.



Wykres 1. Etapy analizy jakościowej i ilościowej

Źródło: opracowanie własne.

ANALIZA ILOŚCIOWA

Analiza ilościowa – statystyka opisowa

Czas na analizę statystyczną. Zanim poczują Państwo SWUM (Syndrom Wrodzonego Upośledzenia Matematycznego³), będący naturalną reakcją fizjologiczną na słowo „statystyka”, wyjaśnijmy, że jest to sprawa łatwa. Na pewno nie trudniejsza niż test na jednorodność wariancji Barletta-Boxa, którego prostą elegancję mogą Państwo podziwiać poniżej⁴.

$$M = (\varpi' - g) \log \left[\frac{1}{\varpi' - g} \sum_{i=1}^k (\varpi_i - 1) S_i^2(X) \right] - \sum_{i=1}^k (\varpi_i - 1) \log S_i^2(X)$$

Analiza ilościowa – prezentacja danych

Sposób prezentacji danych jest różny w zależności od tego, z jakim pytaniem mamy do czynienia. W SEO stosujemy zasadniczo **trzy rodzaje pytań kwestionariuszowych**:

- pytanie jednokrotnego wyboru;
- pytanie wielokrotnego wyboru;
- pytanie otwarte.

Pytanie jednokrotnego wyboru (jak sama nazwa wskazuje) daje respondentowi możliwość zaznaczenia tylko jednej odpowiedzi. W wersji elektronicznej dla tego typu pytań charakterystyczne są okrągłe przyciski (tzw. *radio*) umieszczone przy kafeterii.

Dane zebrane za pomocą takich pytań prezentujemy w postaci tabelarycznej. Tabela jest – z wielu powodów – jedną z lepszych form prezentacji danych. Znajdują się w niej następujące informacje:

- opisy wartości (czyli możliwych odpowiedzi w kafeterii);
- częstości;
- udział;
- udział ważnych odpowiedzi.

Wygląda to następująco: wyobraźmy sobie, że grupa uczniów odpowiedziała na pierwsze pytanie w ankiecie „Moja szkoła”.

1. Czy masz poczucie, że zajęcia w szkole są dostosowane do Twoich możliwości (możesz wybrać jedną odpowiedź)
- nie, wcale
 - tak, rzadko
 - tak, od czasu do czasu
 - tak, często lub dość często

³ Por. historia Earla Babbiego o Matematycznym Marvinie – rozdział: „Statystyka w naukach społecznych” [w:] *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

⁴ Za: A. Malarska, *Statystyczna analiza danych wspomaganą programem SPSS*, SPPS Polska, Kraków 2006.

Widoczne pod treścią pytania opcje, które zaznacza badany, nazywamy wartościami (lub z angielskiego *itemami*). Tabela z rozkładem odpowiedzi na to pytanie mogłaby wyglądać tak:

Tabela 1. Przykładowy rozkład częstości pytania jednokrotnego wyboru

Nr odp.	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	nie, wcale	15	11,90	12,40
2	tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	braki odpowiedzi	5	3,97	
	łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Jakie są najważniejsze informacje? Pierwsza kolumna pokazuje, ilu uczniów wzięło udział w badaniu, ilu wybrało konkretne odpowiedzi (a ilu odmówiło udzielenia odpowiedzi na to pytanie). Kolejna kolumna zawiera udziały (procenty) dla całej próby, łącznie z brakiem danych. Ostatnia kolumna po prawej to już procenty wyciągnięte z ważnych głosów (czyli z pominięciem braków danych).

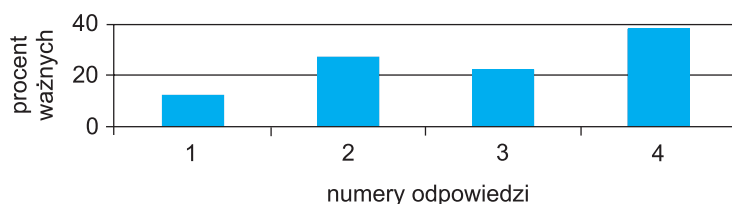
Jak opisywać rozkłady z małych prób?

W opisie statystycznym przyjmuje się, że procentów używamy do prób liczących co najmniej **100 jednostek** (niektórzy statystycy dopuszczają $n > 50$)⁵. Jest to kwestia zwyczaju i zdrowego rozsądku (przy $n < 100$ dzielenie próby przez 100 zakłada *implicite* podział każdej jednostki na kilka części), choć z merytorycznego punktu widzenia błędem nie jest.

Jak poradzić sobie z niewielkimi próbami, np. opisem wyników ankiety wypełnionej przez 36 osobową radę pedagogiczną? Najlepiej jest posłużyć się językiem **ułamków**. 18 osób z 36 to *połowa*, 9 – *jedna czwarta*, 27 – *trzy czwarte*, 12 – *jedna trzecia*, 24 – *dwie trzecie* itd. Często nie mamy tak komfortowej sytuacji: przykładowo 7 osób z 36 to *ponad jedna piąta*. Ułamek ułatwia czytelnikowi podążanie za naszą analizą, szczególnie kiedy porównujemy dwa rozkłady. Aby zachować precyzję opisu, zawsze należy odwołać się dodatkowo do liczebności, np. „nieco ponad jedna piąta badanych (7 z 36) wskazuje że...”.

Pod tabelą zamieszczony jest przycisk generujący wykres słupkowy. Po wygenerowaniu wykresu można zobaczyć dane w postaci graficznej, co ułatwi np. identyfikację dominy lub charakterystyki rozkładu (por. niżej). Na wykresie pokazane są dane z ostatniej kolumny tabeli (udział ważnych odpowiedzi). Z uwagi na brak miejsca na osi poziomej nie umieszcza się pełnych treści odpowiedzi, tylko ich kolejne numery.

⁵ Por. np. R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wyd. KUL, Lublin 2008.



Wykres 2. Przykładowy rozkład częstości, pytania jednokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie wielokrotnego wyboru daje możliwość zaznaczenia dowolnej liczby odpowiedzi. W wersji elektronicznej można je łatwo rozpoznać po charakterystycznych kwadratowych przyciskach (*checkbox*).

5. Jakie urządzenia i pomoce są często wykorzystywane na lekcjach?
Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.
- komputer
 - projektor
 - internet
 - tablica interaktywna

W tym przypadku wszystkie odpowiedzi traktujemy jako osobne zmienne, tak jakby zadano cztery pytania: czy w twojej szkole używa się komputera, czy w twojej szkole używa się projektora itd. Jeśli respondent zaznaczył daną wartość, traktujemy to jako odpowiedź „Tak”, jeśli pozostawił pole puste – „Nie”.

Prezentacja danych w formie tabelarycznej wygląda następująco.

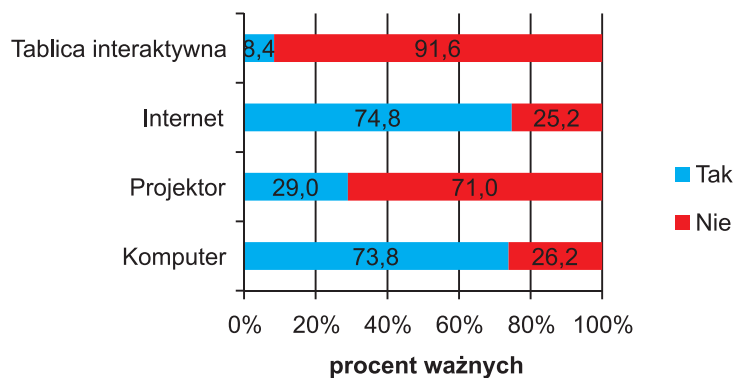
Tabela 2. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru

Treść odpowiedzi	Częstość				Procent			Procent ważnych	
	Tak	Nie	Braki odpowiedzi	suma	Tak	Nie	Braki odpowiedzi	Tak	Nie
Komputer	79	28	3	110	71,8	25,5	2,7	73,8	26,2
Projektor	31	76	3	110	28,2	69,1	2,7	29,0	71,0
Internet	80	27	3	110	72,7	24,5	2,7	74,8	25,2
Tablica interaktywna	9	98	3	110	8,2	89,1	2,7	8,4	91,6

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, poszczególne odpowiedzi nie są tu sumowane w kolumnach, lecz w wersach. W pierwszej kolumnie pokazano opisy odpowiedzi, dalej liczebności wskazań na „Tak” i na „Nie”, braków odpowiedzi i sumę wskazań. Kolejne kolumny zawierają informacje o udziałach – najpierw ze wszystkich odpowiedzi (łącznie z brakami danych), następnie tylko

z ważnych odpowiedzi. Liczba braków odpowiedzi i łączna suma wskazań będą stałe w całej tabeli – poszczególne odpowiedzi będą się różniły jedynie proporcją wskazań „Tak” i „Nie”. Na wykresie będzie to wyglądać w następujący sposób:



Wykres 3. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

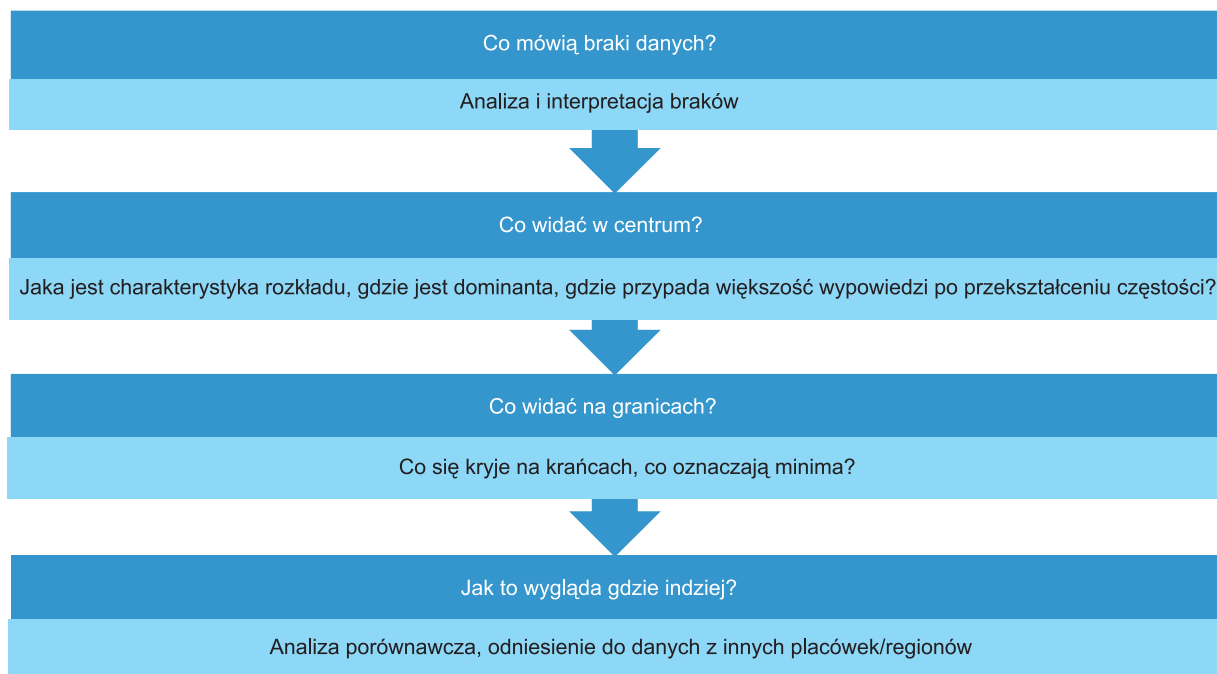
Zarówno pytanie jednokrotnego wyboru, jak i wielokrotnego wyboru może zawierać jedną wartość bez określonej z góry treści – miejsce, w którym respondent wpisuje coś, czego nie ma w pozostałych wartościach. Taką kafeterię nazywamy otwartą – odpowiedzi wpisane przez badanych zostaną wyświetlone pod danymi liczbowymi.

58. W jaki sposób Pan(i) jako nauczyciel tej szkoły wspiera rodziców w wychowywaniu dzieci. Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- utrzymuję stały kontakt z rodzicami
- staram się poznać sytuację życiową wychowanków i ich rodzin
- w zależności od potrzeb prowadzę indywidualne lub grupowe spotkania z rodzicami
- służę radą i wsparciem w sytuacjach problemowych
- doradzam, gdzie rodzice mogą szukać wsparcia
- inne

Analiza danych ilościowych

Po zapoznaniu się ze sposobami prezentacji możemy przejść do analizy. Będzie ona przebiegać w czterech etapach, opisanych na schemacie poniżej.



Wykres 4. Etapy analizy ilościowej

Źródło: opracowanie własne.

- KROK PIERWSZY: CZEGO NIE WIEMY, CZYLI ANALIZA BRAKÓW DANYCH

Przykładowe pytanie:

9. Zasady właściwego zachowania się w szkole są dla mnie jasne (nawet jeśli nie zawsze ich przestrzegam) (można wybrać jedną odpowiedź)

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- raczej tak
- zdecydowanie tak

Powiedzmy, że zadaliśmy pytanie o zasady. Przyjrzyjmy się rozkładowi, zestawionemu w tabeli.

Tabela. 3. Przykładowy rozkład częstości

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	częstość	procent	procent ważnych
1	nie, wcale	15	11,90	12,40
2	tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	Braki odpowiedzi	5	3,97	
	Łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

- Ilu respondentów wypełniło ankietę?
- Ilu odmówiło odpowiedzi na to pytanie?
- Jaką odpowiedź badani wybierali najczęściej?
- Jaka odpowiedź była najrzadsza?

Jak widać, odmów było stosunkowo niewiele (niespełna 4% ogółu odpowiedzi). Jeśli braków danych jest więcej to istotna informacja: albo było coś nie tak z procedurą badania, albo pytanie było zbyt trudne, albo dotknęliśmy jakiejś kontrowersyjnej kwestii. Tak czy inaczej warto się temu przyjrzeć dokładnie.

Na braki danych warto zwrócić szczególną uwagę gdy:

- w pojedynczych pytaniach jest ich wyraźnie więcej niż w innych
- są one często wybieraną wartością

Taka sytuacja może oznaczać:

- błędy w realizacji badania
- zbyt trudne/źle dopasowane pytanie
- kontrowersje

• KROK DRUGI: CO DOMINUJE, CZYLI ANALIZA TENDENCJI CENTRALNYCH

W oknach tabeli łatwo dostrzec, gdzie znajduje się **dominanta** (czyli najczęściej występująca wartość). W naszym przykładzie przypada ona na odpowiedź „Tak, często lub dość często”, a zatem na jedną ze skrajnych wartości. To dość ważna informacja – respondenci najczęściej wybierają odpowiedzi neutralne. Dominanta przypadająca na wartości skrajne wskazuje na pewne „zradykalizowanie” poglądów: albo coś jest ogólnie nie tak, albo – w zgodnej opinii badanych – w porządku.

Przy mniejszym zróżnicowaniu opinii o wiele więcej dowiemy się, patrząc na to, jak grupowały się odpowiedzi. Procedurę taką nazywamy **przekształceniami rozkładów częstości**.

W naszym przykładzie (por. tabela powyżej) dominują wartości bliższe środka kontinuum – respondenci byli jakby mniej zdecydowani w swoich opiniach. Dominanta nie jest bardzo wyraźna, wybijając się jedynie 3,33 punktu procentowego⁶ ponad subdominantę⁷ (jeśli weźmiemy pod uwagę ważne odpowiedzi). Kiedy jednak zsumujemy odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie” z jednej strony, a odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” z drugiej, obraz stanie się jasny. Okazuje się, że dla ponad 54% uczniów (biorąc pod uwagę ważne odpowiedzi) reguły zachowania są jasne.

Przekształcenia rozkładów przydają się szczególnie wtedy, kiedy nie mamy wyraźnej dominanty albo respondenci „uciekają” od wartości skrajnych. Przekształcenia te ułatwiają wnioskowanie i są bardzo ważną decyzją analityczną – zsumowanie nieprzystających do

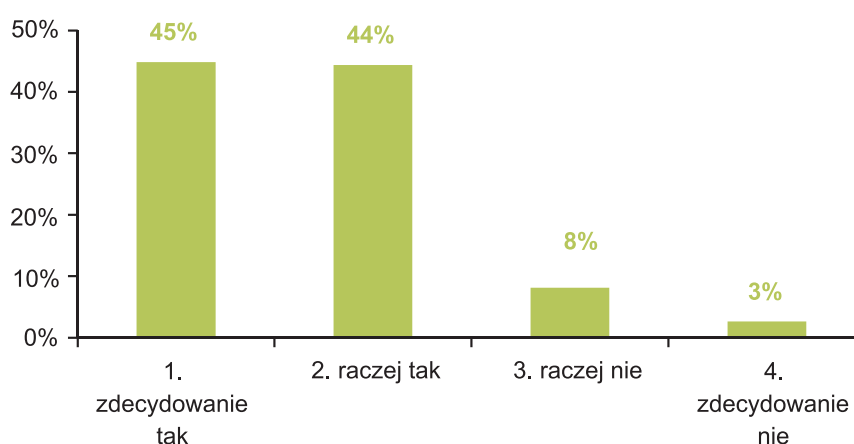
⁶ Procenty a punkty procentowe: jeśli udział odpowiedzi A wynosi 30% (powiedzmy przy $n = 200$), a udział odpowiedzi B 35%, nie mogę powiedzieć, że udział odpowiedzi B jest o 5% większy, gdyż oznaczałoby to różnicę w liczbach bezwzględnych równą 3 osoby (gdyż $5\% \text{ z } 60 = 3$, liczba 60 wynika z tego, że $60 = 30\% \text{ z } 200$). A faktyczna różnica pomiędzy A i B wynosi 10 osób.

⁷ Czyli drugą w kolejności najczęściej występującą wartość w zbiorze danych.

siebie odpowiedzi sprawi, że wyciągniemy błędny wniosek. Zazwyczaj decyzja jest prosta – jeśli dodajemy do siebie wartości „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, trudno wyobrazić sobie, że dołączymy do nich np. „raczej nie”. Jednak są sytuacje mniej jednoznaczne – pytania o częstotliwość występowania jakiegoś zjawiska lub liczbę objętych nim osób. W przypadku „nieoczywistych” kafeterii sprawdzamy wskazówki do analizy znajdujące się w konceptualizacjach, gdzie zamieszczono oparte na kryteriach ewaluacji instrukcje do przekształcania rozkładów częstości. Ma to miejsce choćby w przypadku badania doświadczenia zdarzeń przemocowych, badanych w wymaganii „Normy społeczne są akceptowane”. Analizując agresję porównujemy odpowiedź „ani razu” z sumą wskazań na pozostałe wartości. Badając przemoc, sumujemy dwie skrajne wartości z prawej strony rozkładu (wielokrotne doświadczenie agresji). Jeśli takich instrukcji nie ma, należy dokonywać podziału symetrycznego – w kafeterii czterowartościowej dodajemy do siebie liczbę wskazań dla dwóch odpowiedzi z lewej i dla dwóch z prawej. W przypadku kafeterii o nieparzystej liczbie wartości, o ile nie ma szczegółowych wskazówek w konceptualizacji, środek traktujemy jako brak danych. A zatem dodajemy do siebie dwie skrajne wartości z lewej i dwie z prawej, by następnie porównując je ze sobą postawić wniosek.

- KROK TRZECI: CO SIĘ DZIEJE NA MARGINESACH?

W trakcie analizy warto nie tylko skupiać się na tym, co dominuje, ale także przyjrzeć się marginesom. Rola tej analizy zależy przede wszystkim od „ciężaru gatunkowego” pytania. Przyjrzyjmy się autentycznemu rozkładowi z danych dla wymagania „Respektowane są normy”, zebranych w pierwszych miesiącach prowadzenia ewaluacji.



Wykres 5. Rozkład ważnych odpowiedzi dla pytania o poczucie bezpieczeństwa podczas przerw w szkołach podstawowych, N = 3591

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej.

W tym wypadku ewidentnie dominują uczniowie czujący się bezpiecznie – po przekształceniu rozkładu częstości widzimy, że 89% badanych wybrało wartości wskazujące na poczucie bezpieczeństwa („zdecydowanie tak” lub „raczej tak”). Zwróćmy jednak uwagę, że po drugiej stronie rozkładu mamy 11% uczniów. 3% badanych wybrało skrajnie negatywną wartość. W kategoriach statystycznych to oczywiście niewiele, ale zauważmy, że te 3% to

108 osób, a 11% wskazań „nie” oznacza, że więcej niż co dziesiąty uczeń wykazuje poczucie brak poczucia bezpieczeństwa.

Charakterystyka rozkładów.

Doświadczony analityk potrafi łączyć kolejne etapy analizy, szczególnie interpretację najczęściej występujących odpowiedzi i marginesów. Dużym ułatwieniem w takiej szybkiej analizie jest zapoznanie się z modelowymi rozkładami. Rozkłady odpowiedzi układają się w dość charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im po to, aby móc szybciej wnioskować na poziomie kroku drugiego i trzeciego. Wykresy charakteryzuje się zwykle na dwóch wymiarach:

- **SKOŚNOŚĆ:** tutaj uwzględniamy symetryczność bądź niesymetryczność rozkładu. Jeśli w rozkładzie większe liczebności skupiają się w zakresie mniejszych wartości zmiennej, mówimy o wykresie **skośnym dodatnio**. Jeśli jest na odwrót – **skośnym ujemnie**⁸. Innymi słowy – wykres skośny dodatnio jest „przechylony” w lewo, a skośny ujemnie – w prawo.
- **KURTOZA:** pozwala na porównania wykresów pod kątem stromości lub płaskości, czyli skupienia lub rozproszenia wypowiedzi dookoła tej samej wartości. Jeśli jeden wykres jest bardziej stromy niż drugi, mówimy o nim, że jest **leptokurtyczny**. Jeśli jest bardziej płaski – **platykurtyczny**.

Poniżej znajduje się tabela z danymi pokazującymi różne rozkłady liczebności, ilustrujące te najbardziej charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im dla zmiennej o ośmiu wartościach, przy których najłatwiej dostrzec różnice.

Wykres **symetryczny** ma duże znaczenie w statystyce, a dla nas oznacza, że dominują wartości przeciętne, nie ma silnie zarysowanych ekstremów. **Lepto-** i **platykurtyczność** pozwala na łatwe porównanie wykresów o podobnej symetrii. Im bardziej stromy (leptokurtyczny) wykres, tym więcej wskazań skupia się na środku, przy (zazwyczaj neutralnych) wartościach. Im bardziej płaski (platykurtyczny), tym bardziej rozproszone są odpowiedzi, a zatem respondenci nie są zgodni w ocenach.

Tabela 4. Hipotetyczne rozkłady liczebności

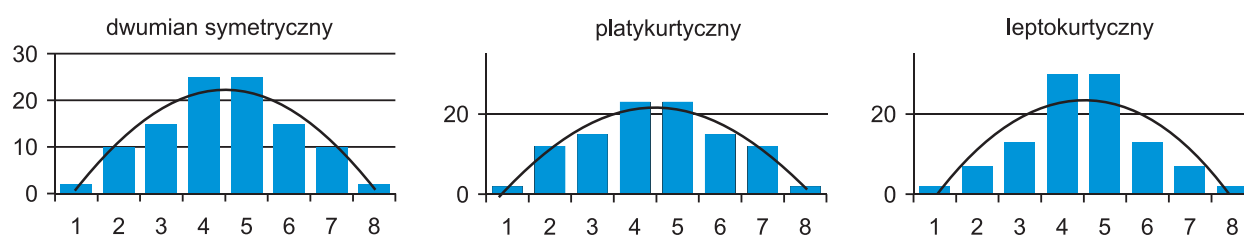
Liczba pkt	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny	Rozkład prostokątny	Rozkład dwumodalny	Rozkład U-kształtny	Rozkład skośny dodatnio	Rozkład skośny ujemnie	Rozkład J-kształtny
1	2	2	2	13	8	24	3	3	28
2	10	9	12	13	19	14	6	21	22
3	15	13	15	13	18	8	10	26	17
4	25	28	23	13	7	6	16	19	13

⁸ Pojęcia te mogą się wydać nielogiczne, ale opierają się one na mierze skośności: jeśli przybiera ona wartości niższe od zera, mamy rozkład skośny ujemnie, jeśli wyższe – skośny dodatnio, jeśli równy zero – wykres jest symetryczny.

Tabela 4. cd.

Liczba pkt	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny	Rozkład prostokątny	Rozkład dwumodalny	Rozkład U-kształtny	Rozkład skośny dodatnio	Rozkład skośny ujemnie	Rozkład J-kształtny
5	25	28	23	13	7	6	19	16	9
6	15	13	15	13	18	8	26	10	6
7	10	9	12	13	19	14	21	6	5
8	2	2	2	13	8	24	3	3	4
Suma	104	104	104	104	104	104	104	104	104

Źródło: opracowanie własne.

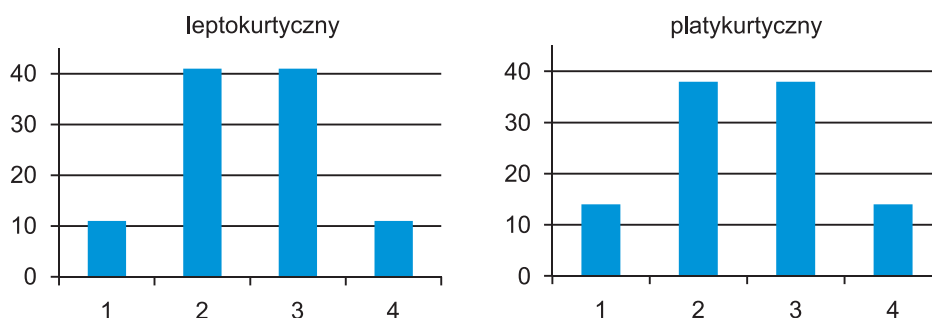


Spróbujmy teraz porównać przykłady rozkładów leptokurtycznego i platykurtycznego po przekształceniu do czterech wartości, a zatem zmiennej najczęściej wykorzystywanej w naszym projekcie.

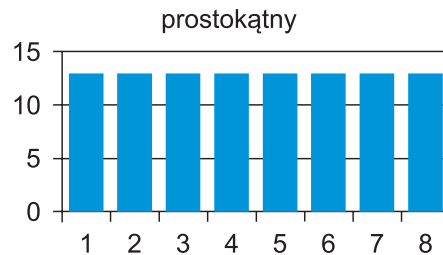
Tabela 5. Przekształcone rozkłady częstości

	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny
1 (1+2)	12	11	14
2 (3+4)	40	41	38
3 (5+6)	40	41	38
4 (7+8)	12	11	14
	104	104	104

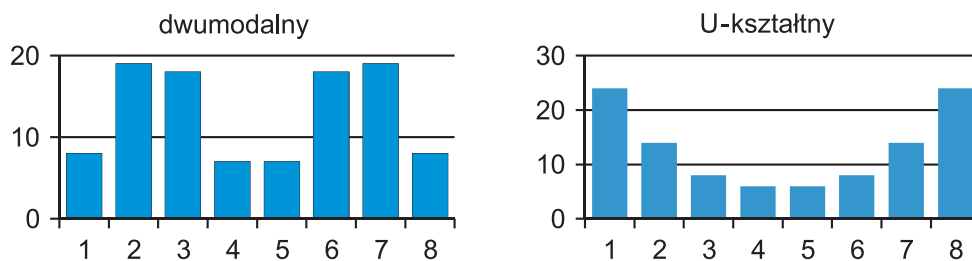
Źródło: opracowanie własne.



Jak widać, po przekształceniu różnica zrobiła się mniej ewidentna, ale cały czas jest dostrzegalna: zróżnicowana płaskość przekłada się na nieco większe rozproszenie odpowiedzi w rozkładzie platykurtycznym, w którym więcej respondentów wybrało skrajne wartości (a zatem skłonność do skrajnych ocen jest większa), natomiast różnica pomiędzy dominantą a subdominantą jest mniejsza (a zatem respondenci są mniej jednomyślni w swoich wyborach).

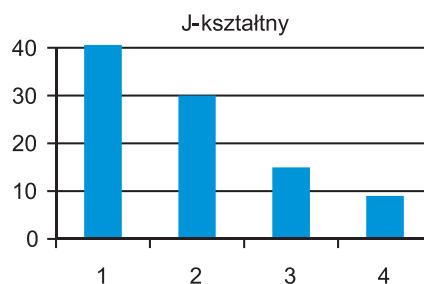
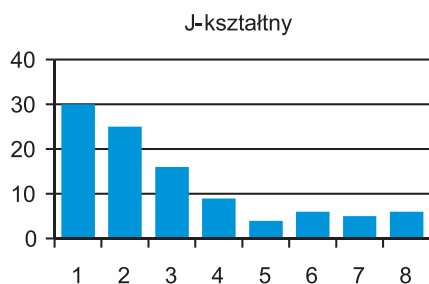


Rozkład prostokątny występuje przy równomiernym rozproszeniu odpowiedzi – każda z wartości została wybrana przez taką samą liczbę badanych, w populacji nie występuje żadna wyraźna tendencja. Z punktu widzenia analizy kryterium, taki rozkład jest niestety bezużyteczny – nie przybliży nas do rozstrzygnięcia, odpowiedzi należy szukać w innych źródłach.

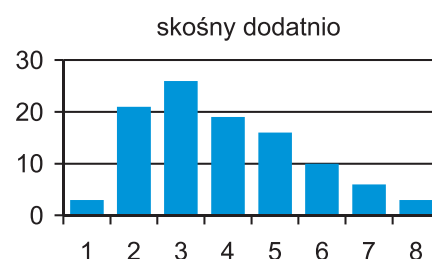
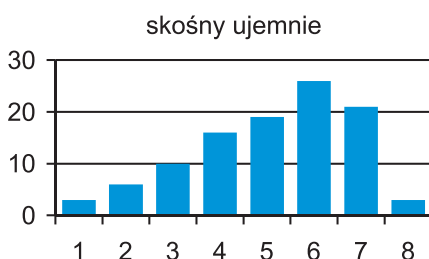


Rozkład **dwumodalny** z kolei oznacza, że wypowiedzi badanych skupiły się w dwóch miejscach (zwanymi *modami*, inaczej dominantami). Może to wskazywać na podział w grupie, niekoniecznie tak radykalny jak przy wykresie U-kształtnym, ale jednak bardzo wyraźnym. Wyobraźmy sobie pytanie o poczucie zagrożenia – wykres dwumodalny, taki jak na rysunku, nie wskazuje na sytuację ekstremalną, ale nietrudno zauważyć, że część uczniów czuje się raczej niezagrożona, podczas gdy równoliczna grupa ma poczucie pewnego zagrożenia. W przypadku zmiennej o czterech wartościach rozkład dwumodalny będzie identyczny z rozkładem U-kształtnym (dominanty na skrajnych wartościach „zdecydowanie tak” i „zdecydowanie nie”), albo dwumianem symetrycznym (dominanty na neutralnych wartościach „raczej tak” i „raczej nie”).

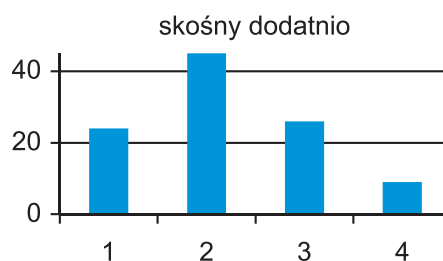
Rozkład **U-kształtny** przypomina tytułową literę „u”. Oznacza, że wiele wskazań kumuluje się przy skrajnych wartościach zmiennej. Gdybyśmy podstawili tutaj przywoływane już pytanie o poczucie bezpieczeństwa, istnieją powody do niepokoju – najliczniejsze frakcje wskazują na skrajne opinie, co wyraźnie świadczy o mocnym podziale (a być może naprowadza nas na hipotezę o animozjach pomiędzy tymi dwiema grupami).



Rozkład **J-kształtny** oznacza osiągnięcie skrajnej skośności – dominanta przypada na którąś (w naszym przykładzie najniższą) z wartości zmiennej. Interpretacja takiego wykresu nie powinna nastroczać problemów – wystarczy wskazać dominantę i opisać minimum, warto jednak pamiętać, że rozkład, w którym badani najczęściej wybierają ekstremum jest dość rzadki (i kiedy się na niego trafi, warto to podkreślić).



Rozkłady takie jak te dwa pokazane na powyższych wykresach są dość częste. Wynika to z unikania przez badanych sięgania po skrajne odpowiedzi. Przy zmiennej czterowartościowej rozkłady te mogą wyglądać w następujący sposób:

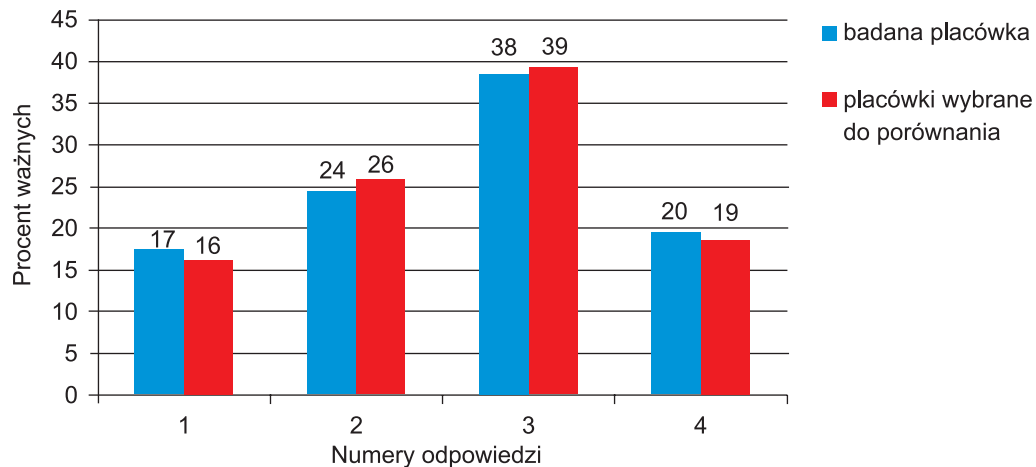


W opisie zwracamy uwagę na to, że najczęściej wybierana wartość przypada na umiarkowane „raczej...”. Pomocne może się okazać przekształcenie rozkładu częstości i zsumowanie liczby wypowiedzi po „Pozytywnej” i „Negatywnej” stronie – przy takim rozkładzie dobitnie podkreśli różnice.

- KROK CZWARTY: PORÓWNANIE

System ewaluacji oświaty umożliwi porównywanie badanej przez nas placówki z innymi, o podobnej charakterystyce, położonych w podobnych miejscowościach itp. Porównanie takie ma dużą wartość szczególnie wtedy, kiedy mamy problem z rozstrzygnięciem kryterium ewaluacji i informacja, że w ewaluowanej właśnie placówce jest lepiej lub gorzej

niż w pozostałych, może mieć istotne znaczenie dla podjętej przez analityka decyzji. Problem polega jednak na tym, od którego momentu można uznać, że różnica jest istotna. Rozważmy następujący przykład.



Wykres 6. Odniesienie do tła

Źródło: opracowanie własne.

W tych dwóch rozkładach różnice dla poszczególnych wyborów nie przekraczają dwóch punktów procentowych. Czy można uznać je za istotne? Prawdopodobnie intuicyjnie uznalibyśmy, że nie. Ale jaka różnica jest istotna? Pięć punktów? Dziesięć?

W takiej sytuacji dużą pomocą dla analityka, zdejmującą mu z barków ciężar decyzji są testy istotności statystycznej. Jest to procedura matematyczna, która wykorzystując pewne właściwości rozkładów, pozwala nam na stwierdzenie (z określonym prawdopodobieństwem) czy różnica pomiędzy badaną placówką a tymi uwzględnionymi w porównaniu ma znaczenie.

Testy istotności statystycznej dzielimy na **parametryczne** i **nieparametryczne**. Pierwsze można stosować do silnych poziomów pomiaru (skala interwałowa i ilorazowa), drugie do pomiaru porządkowego i nominalnego.

Przypomnijmy, że dane, które gromadzimy w badaniach różnią się, jeśli chodzi o tzw. **poziom pomiaru**. Chodzi ogólnie o to, że zjawiska możemy mierzyć z różną dokładnością (a tak naprawdę o to, że na różnych poziomach pomiaru możemy prowadzić różne rodzaje analiz).

Wyróżniamy cztery poziomy:

- nominalny
- porządkowy
- interwałowy
- ilorazowy

Przjrzyjmy się im dokładniej, a szczególnie temu, co z tego podziału wynika dla analizy danych.

Poziom **nominalny** to taki typ zmiennych, gdzie wartości są rozłączne, ale nie są w żaden sposób uporządkowane. Najbardziej oczywistym przykładem jest płeć – dwie wartości tej zmiennej są rozłączne i nie tworzą żadnego logicznego układu (nieco ryzykowna metafora).

Takie zmienne nominalne jak płeć, które przybierają tylko dwie wartości, nazywamy zmiennymi **dychotomicznymi**.

Bardziej złożonym przykładem zmiennej nominalnej może być miejscowość zamieszkania respondenta albo, powiedzmy, kolor oczu. Nie można (chyba) mieć kilku kolorów oczu jednocześnie, a z drugiej strony różnica pomiędzy osobami o oczach niebieskich, zielonych i brązowych nie układa się w żaden logiczny ciąg.

Nieco inaczej jest w przypadku zmiennych **porządkowych**. Tworzą one pewien logiczny układ, choć nie ma stałych odległości pomiędzy wartościami. Przykładem może być np. wykształcenie: podstawowe, średnie, wyższe. Wiemy, że osoba z wyższym wykształceniem jest lepiej wyedukowana niż ta, która ukończyła szkołę zawodową, ale nie możemy powiedzieć, że jest dwa razy lepiej wykształcona. Jest to prawdopodobnie najczęściej wykorzystywany poziom pomiaru w SEO.

Kolejnym poziomem pomiaru jest skala **interwałowa**. Jej wartości są uporządkowane, w stałych odległościach, dyskretne (tj. zmieniające się o niewielką wartość). Skala ta nie ma naturalnie istniejącego punktu zero – typowym przykładem jest pomiar temperatury na skali Fahrenheita. Poziom interwałowy pozwala na wiele operacji statystycznych, ma jednak pewne ograniczenia. O ile możemy powiedzieć, że odległość pomiędzy 10°F a 20°F jest taka sama, jak powiedzmy pomiędzy 15°F a 25°F, nie możemy powiedzieć, że temperatura 30°F jest o połowę wyższa niż 15°F. Ten poziom pomiaru jest dość rzadko stosowany w badaniach społecznych, z wyłączeniem tzw. indeksów, czyli syntetycznych wskaźników tworzonych z przekształceń zmiennych porządkowych lub nominalnych. Jest popularny w psychometrii.

Najsilniejszym typem pomiaru jest skala **ilorazowa**. Mamy tutaj do czynienia z atrybutami uporządkowanymi, w stałych odległościach, przyrastającymi w sposób dyskretny. Przykład? Wzrost (mierzony centymetrach), wiek (w latach), masa ciała, liczba osób na sali, czas dojazdu pociągiem na szkolenie itd. Od poziomu interwałowego różni się posiadaniem istniejącego fizycznie punktu „zero” na skali.

Jak łatwo zauważyć, w trakcie ewaluacji gromadzimy stosunkowo niewiele danych mierzonych na poziomie ilorazowym lub interwałowym. Na poziomie interwałowym mierzymy na przykład wyniki egzaminów zewnętrznych, na ilorazowym głównie pewne cechy ewaluowanej placówki – liczbę uczniów, nauczycieli, ale także informacje o drugoroczności.

Większość informacji to dane na poziomie nominalnym i porządkowym, stąd w analizie wykorzystywać będziemy nieparametryczny test χ^2 (gr. *chi*). Jak mówi „encyklopedia statystyki”, jest to „test istotności, służący do weryfikacji hipotezy statystycznej o postaci funkcyjnej rozkładu badanej zmiennej losowej”⁹.

Procedura obliczania tego testu składa się z czterech kroków.

1. W pierwszym kroku przyjmujemy tzw. **hipotezę zerową** (H_0), czyli odwrotność wyjściowej hipotezy. W wypadku SEO H_0 zawsze będzie brzmiała „Pomiędzy ewaluowaną

⁹ W. Sadowski (red.), *Mała encyklopedia statystyki*, PWE, Warszawa 1976.

placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu nie ma istotnych różnic”. Cała procedura prowadzi do odrzucenia lub utrzymania hipotezy zerowej.

Wyobraźmy sobie, że przeprowadziliśmy ewaluację i uzyskaliśmy następujące dane:

Tabela 6. Związek pomiędzy zmiennymi, dane hipotetyczne

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	100	20	120
Tłó	2000	3000	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

2. Krok drugi to obliczenie wartości statystyki χ^2 zgodnie ze wzorem zamieszczonym poniżej. Statystyka ta to – w pewnym skrócie – suma ilorazów kwadratów różnic pomiędzy rozkładem **empirycznym** i teoretycznym a teoretycznym. Rozkładem empirycznym (lub obserwowanym) nazywamy rozkład uzyskany w badaniach. Z kolei rozkład **teoretyczny** (lub oczekiwany) to hipotetyczny rozkład zmiennej, który wystąpiłby, gdyby zmienna niezależna (w naszym przypadku lokalizacja placówki) nie miała wpływu na zmienną zależną (analizowaną daną).

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j}$$

O – liczebności obserwowane (**Observed**)

E – liczebności oczekiwane lub teoretyczne (**Expected**)

Liczebności teoretyczne uzyskujemy mnożąc dla każdej komórki tabeli liczebności brzegowe dla wiersza i kolumny, w których znajduje się dana komórka, a następnie dzieląc wynik przez łączną liczebność dla całej tabeli. Ilustruje to poniższa tabela:

Tabela 7. Obliczenie statystyki χ^2

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	$(K1 \cdot W1)/S$	$(K2 \cdot W1)/S$	W1
Tłó	$(K1 \cdot W2)/S$	$(K2 \cdot W2)/S$	W2
Razem	K1	K2	S

Źródło: opracowanie własne.

Po podstawieniu liczb z naszego przykładu uzyskamy wyniki przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 8. Obliczenie statystyki χ^2

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	$(2100 \times 120)/5120$	$(3020 \times 120)/5120$	120
Tłó	$(2100 \times 5000)/5120$	$(3020 \times 5000)/5120$	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne

Oczekiwane liczebności przedstawione są w kolejnej tabeli.

Tabela 9. Obliczenie statystyki χ^2

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	49,22	70,78	120
Tłó	2050,78	2949,22	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że liczebności te mogą przybierać wartości ułamkowe (dwadzieścia dwie dziesiąte ucznia). Szczęśliwie to tylko rozkład teoretyczny.

Teraz pozostaje podstawić liczebności obserwowane (O) i oczekiwane (E) do wzoru. Jeśli liczymy ręcznie, wygodnie jest posłużyć się taką, nieco szkolną, tabelką.

Tabela 10. Obliczenie statystyki χ^2

O	E	O-E	(O-E) ²	(O-E) ² /E
100	49,2	50,8	2580,6	52,4
20	70,8	-50,8	2580,6	36,4
2000	2051	-51,0	2601	1,3
3000	2949	51,0	2601	0,9
110	110			$\chi^2 = 90,9525$

Źródło: opracowanie własne.

Wartość statystyki χ^2 wyniosła ok. 91.

3. W trzecim kroku ustalamy liczbę stopni swobody. Oznacza się je skrótem df (ang. *degrees of freedom*).

$$df = (R-1)(C-1)$$

R – liczba wiersów (*rows*)

C – liczba kolumn (*column*)

Stopnie swobody określają tu zakres zmienności w tabeli w zakresie ograniczonym przez rozkład danych. Pojęcie to najłatwiej jest przyswoić sobie odnosząc się do geometrii: punkt umieszczony na prostej można przesunąć tylko w jednym wymiarze, a zatem ma jeden stopień swobody. Punkt umieszczony na płaszczyźnie ma dwa stopnie swobody, gdyż porusza się w dwóch wymiarach. W przestrzeni trójwymiarowej punkt ma trzy stopnie swobody. A zatem jeśli w dwóch wymiarach mamy zdefiniowane położenie w jednym z wymiarów, punkt może przesuwać się wyłącznie w drugim. Z kolei w przestrzeni trójwymiarowej zdefiniowanie jednego wymiaru pozostawia możliwość przemieszczania punktu w dwóch wymiarach.

W naszym przykładzie liczba stopni swobody wyniosła $df = (R-1)(C-1) = (2-1)(2-1) = 1 \times 1 = 1$. Znając wartość statystyki χ^2 i liczbę stopni swobody możemy odnieść się do wartości krytycznych statystyki χ^2 i na tej podstawie utrzymać lub odrzucić hipotezę zerową (H_0).

4. Krok 4 to rozstrzygnięcie o utrzymaniu lub odrzuceniu H_0 . Aby podjąć decyzję musimy odwołać się do wartości krytycznych. Są to wartości statystyki χ^2 , obliczone przez matematyków, które pozwalają na określenie prawdopodobieństwa, z jakim nasza decyzja o utrzymaniu/odrzuceniu H_0 będzie prawidłowa.

Dla naszych potrzeb przyjmujemy 5% poziom istotności, czyli prawdopodobieństwa popełnienia tzw. błędu pierwszego rodzaju (α). Błąd typu α polega na tym, że odrzucamy prawdziwą H_0 i przyjmujemy fałszywą H_1 . Możliwy jest także błąd drugiego rodzaju, kiedy przyjmujemy fałszywą H_0 i odrzucamy prawdziwą H_1 , ale jego prawdopodobieństwa praktycznie się nie uwzględnia.

Tabela. 11. Testowanie hipotezy

	H_0 prawdziwa	H_0 fałszywa
Przyjęcie H_1	Błąd pierwszego rodzaju (α)	Prawidłowa decyzja
Przyjęcie H_0	Prawidłowa decyzja	Błąd drugiego rodzaju (β)

Źródło: opracowanie własne.

Co oznacza 5% prawdopodobieństwa popełnienia błędu typu α ? Otóż mamy pięć szans na sto, że podjęta przez nas decyzja o odrzuceniu H_0 (czyli stwierdzenie, że pomiędzy badaną placówką a innymi jest istotna statystycznie różnica) jest nieprawidłowa, a test istotności przekłamał losowe związki pomiędzy zmiennymi.

Podejmijmy zatem decyzję odnośnie do naszego przykładu. Wartości krytyczne dla statystyki χ^2 znajdują się w poniższej tabeli.

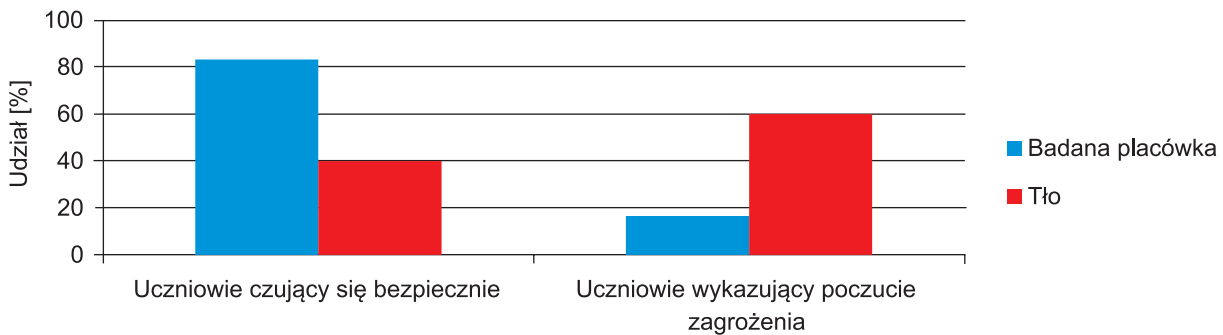
Tabela 12. Wartości krytyczne statystyki χ^2 dla poziomu istotności 95%

df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05
1	3,841	34	48,602	67	87,108
2	5,991	35	49,802	68	88,25
3	7,815	36	50,998	69	89,391
4	9,488	37	52,192	70	90,531
5	11,07	38	53,384	71	91,67
6	12,592	39	54,572	72	92,808
7	14,067	40	55,758	73	93,945
8	15,507	41	56,942	74	95,081
9	16,919	42	58,124	75	96,217
10	18,307	43	59,304	76	97,351
11	19,675	44	60,481	77	98,484
12	21,026	45	61,656	78	99,617
13	22,362	46	62,83	79	100,749
14	23,685	47	64,001	80	101,879
15	24,996	48	65,171	81	103,01
16	26,296	49	66,339	82	104,139
17	27,587	50	67,505	83	105,267
18	28,869	51	68,669	84	106,395
19	30,144	52	69,832	85	107,522
20	31,41	53	70,993	86	108,648
21	32,671	54	72,153	87	109,773
22	33,924	55	73,311	88	110,898
23	35,172	56	74,468	89	112,022
24	36,415	57	75,624	90	113,145
25	37,652	58	76,778	91	114,268
26	38,885	59	77,931	92	115,39
27	40,113	60	79,082	93	116,511
28	41,337	61	80,232	94	117,632
29	42,557	62	81,381	95	118,752
30	43,773	63	82,529	96	119,871
31	44,985	64	83,675	97	120,99
32	46,194	65	84,821	98	122,108
33	47,4	66	85,965	99	123,225
				100	124,342

Źródło: G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Jak widać, przy jednym stopniu swobody wartość krytyczna wynosi niespełna cztery. **Jeśli wartość krytyczna jest mniejsza niż uzyskana statystyka, możemy odrzucić hipotezę zerową.**

Co to oznacza w naszym przykładzie? Wiemy, że pomiędzy badaną szkołą a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie różnica. Teraz pozostaje sprawdzenie, czy jest to różnica *in plus* czy *in minus*, co najłatwiej stwierdzić za pomocą analizy histogramu, pokazującego dane dla badanej placówki i tła.



Wykres 7. Analiza tła

Źródło: opracowanie własne.

Jak łatwo zauważyć, w badanej placówce jest proporcjonalnie o wiele mniej uczniów wykazujących poczucie zagrożenia (i więcej czujących się bezpiecznie). Zatem raport będzie brzmiał:

W badanej szkole ponad 83% uczniów deklaruje poczucie bezpieczeństwa. Na poczucie zagrożenia wskazuje niespełna 17% badanych. Po odniesieniu tych danych do innych placówek o podobnej charakterystyce okazało się, że poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów ewaluowanej szkoły jest istotnie wyższe, niż w innych placówkach. Różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ($p < 0,05$).

Warto zapamiętać tę formułę: *różnica jest istotna statystycznie* ($p < 0,05$) lub w odwrotnej sytuacji *różnica nie jest istotna statystycznie* ($p > 0,05$). Dodatkowo możemy podać w raporcie wartość statystyki i liczbę stopni swobody; pełna informacja w nawiasie wyglądałaby wtedy tak: ($\chi^2(df) = XX, p < 0,05$) lub ($\chi^2(df) = XX, p > 0,05$)

W naszym przykładzie różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ($\chi^2(1) = 91, p < 0,05$). W ten sposób dodatkowo informujemy czytelnika, którego testu istotności użyliśmy.

Oczywiście wszystkie te obliczenia są żmudne i czasochłonne, ale w praktyce wykonuje je za nas system. Wartości statystyki χ^2 i jej interpretację otrzymamy po kliknięciu przycisku *Analiza porównawcza* w podglądzie wyników.

System wygeneruje tabelę zawierającą dane dla badanej placówki i placówek uwzględnionych w porównaniu oraz umożliwi wygenerowanie wykresu. Dobierając placówki do porównania można zastosować dobór automatyczny (opcja domyślna), lub można zdefiniować tło określając w jakiego typu miejscowościach, w jakim regionie, za jaki okres czasu i z jakiego typu szkołami chcemy przeprowadzić porównanie (przycisk „ustaw filtr niestandardo-

wy”). Jeśli nie wybierzemy filtrów niestandardowych, system wygeneruje dla dobranych z całej Polski szkół, najbardziej podobnych pod kątem cech samej szkoły, jak i miejscowości, w której się one znajdują.

Automatyczny dobór szkół do tła uwzględnia pięć danych na temat szkoły z Systemu Informacji Oświatowej oraz czternaście zmiennych opisujących miejscowość, pochodzących z Banku Danych Głównego Urzędu Statystycznego.

Tabela. 13. Zmiennie wykorzystane przy doborze szkół do tła

Zmienna niezależna	źródło
[selekcja] Typ szkoły/placówki [selekcja] (młodzież/dorośli) [grupowanie]	SIO
Kategoria uczących się	SIO
wielkość: liczba uczniów, liczba nauczycieli, liczba oddziałów)	SIO
wielkość: liczba nauczycieli	SIO
wielkość: liczba oddziałów	SIO
faktyczne miejsce zamieszkania	GUS
udział kobiet w populacji	GUS
udział ludności w wieku produkcyjnym w ludności w ogóle	GUS
dochody JST <i>per capita</i>	GUS
wydatki JST <i>per capita</i>	GUS
wydatki JST na oświatę <i>per capita</i>	GUS
udział wydatków na oświatę w budżecie JST	GUS
udział dzieci w wieku do lat 17, na które rodzice otrzymują zasiłek rodzinny w ogólnej liczbie dzieci w tym wieku	GUS
udział bezrobotnych w ogóle ludności w wieku produkcyjnym	GUS
udział osób w gospodarstwach domowych korzystających ze środowiskowej pomocy społecznej w ludności ogółem	GUS
czytelnicy bibliotek publicznych na 1000 osób	GUS
liczba domów kultury	GUS
udział gospodarstw domowych z podłączeniem do sieci kanalizacyjnej	GUS
udział gospodarstw domowych z podłączeniem do sieci wodociągowej	GUS

Źródło: opracowanie własne

Te 19 zmiennych zostało wykorzystanych na dwa sposoby. Informacja o typie szkoły i kategorii uczących się (dzieci lub dorośli) służy do podziału szkół lub placówek na jednolite kategorie. Generowanie tła zawsze odbywa się w obrębie określonego typu szkoły i rodzaju uczących się – innymi słowy – jeśli badana jest np. typowa szkoła gimnazjalna, tło będzie zawierało dane dla szkół gimnazjalnych bez szkół dla dorosłych na tym poziomie. Jeśli będzie to technikum dla dorosłych, w tle znajdą się technika z dorosłymi uczącymi się.

Pozostałe 17 zmiennych służy do doboru w obrębie określonego typu szkoły/kategorii uczących się. Informacje obejmujące wielkość szkoły, cechy demograficzne miejscowości, finansowanie oświaty z JST i stan budżetu samorządu lokalnego, sytuację ekonomiczną ludności, kapitał kulturowy i urbanizację służą do znalezienia szkół najbardziej podobnych do ewaluowanej. W tym celu zastosowano statystyczną procedurę redukcji wymiarów za pomocą metody głównych składowych (H. Hotellinga). Metoda ta pozwala na przekształcenie zbioru zmiennych na ograniczoną liczbę czynników. Służą one do stworzenia uporządkowanej listy szkół: dla placówki, w której prowadzona jest ewaluacja, dobierane jest 20 innych o najbardziej zbliżonych wartościach współczynników.

Jak każda zautomatyzowana procedura także i ta posiada istotne ograniczenia. Po pierwsze statystyczne kryterium doboru nie wyczerpuje złożoności świata, w którym przyszło nam żyć (i prowadzić badania). Jeśli wystąpi jakaś cecha szkoły, która ma większe znaczenie niż wielkość czy specyfika miejscowości, porównanie będzie nietrafne. Wyobraźmy sobie – i nie jest to przypadek wyłącznie wyobrażony – szkołę z dużą grupą dzieci uchodźczych. Nietrudno wyobrazić sobie, że porównanie w oparciu tylko o kryterium statystyczne będzie niemiarodajne. Ponadto każdy system porównań jest wrażliwy na błędy w wyjściowej bazie danych. Jeśli w statystykach GUS lub informacjach wprowadzonych do SIO są błędy, to odbiją się one także na jakości zestawienia – przy czym użytkownik nie widzi tych poszczególnych danych. Aby przeprowadzić kontrolę poprawności doboru szkół do tła można sięgnąć do zakładki „porównanie”. Znajduje się tam lista szkół/placówek uwzględnionych w porównaniu. Jeśli budzi ona Państwa wątpliwości lub liczba danych jest zbyt mała – prosimy o korzystanie z opcji „filtry niestandardowe”.

Jakie są **ograniczenia testu istotności statystycznej**? Przede wszystkim statystyka χ^2 jest wrażliwa na wielkość próby. Przy dużych liczebnościach test częściej wskazuje na istotność. W przypadku rozkładu zmiennej, dla której choć jedna wartość oczekiwana jest **mniejsza niż 5** (wg niektórych autorów 10), do testu zazwyczaj wprowadza się poprawkę na ciągłość Yatesa. Polega ona na tym, że nieco „wyrównuje” się różnice pomiędzy liczebnościami obserwowanymi i oczekiwanymi. Poprawka ta jest stosowana dla tablic czteropolowych.

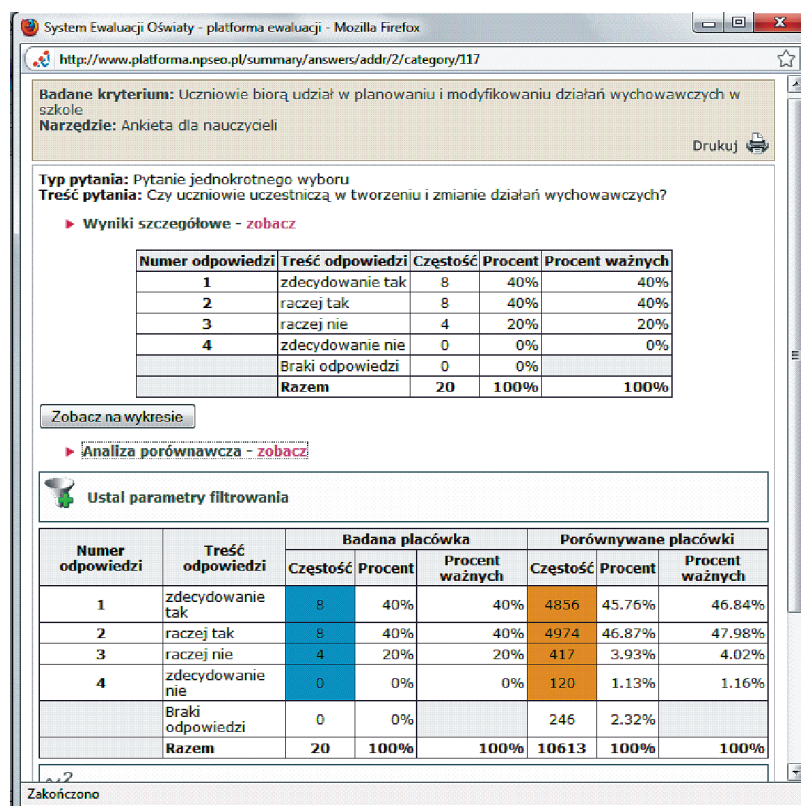
A	B	A+B
C	D	C+D
A+C	B+D	N

$$\chi^2 = \frac{N(|AD - BC| - N/2)^2}{(A + B)(C + D)(A + C)(B + D)}$$

Jak wskazują niektórzy statystycy, mała liczebność ogranicza wiarygodność testu, więc w takim przypadku należy ostrożnie interpretować dane. Są też statystycy, którzy podważają sensowność stosowania poprawki na ciągłość Yatesa, nazywając ją „hiperpoprawną”: jej zastosowanie przy tak małych liczebnościach sprawia, że bardzo trudno jest uzyskać istotny wynik testu.

Jeśli w którymkolwiek oknie tabeli pojawi się liczebność mniejsza niż 5 w komentarzu pojawi się dodatkowe zdanie: „co najmniej jedna komórka zawiera liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5, rozważ zastosowanie poprawki na ciągłość Yatesa lub przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”.

W sytuacji, kiedy liczebność obserwowana w oknie tabeli wyniesie 0, statystyka χ^2 nie może zostać obliczona. System wyświetli komunikat: „Liczebność co najmniej jednej z komórek wyniosła 0. Obliczenie statystyki nie jest możliwe. Rozważ przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”. Co wtedy? Zgodnie ze wskazówką pozostaje ratować się przekształceniem rozkładu, a do obliczenia statystyki wykorzystać wzór χ^2 , do którego wprowadzamy ręcznie dane. Przeanalizujemy przykład przedstawiony na rysunku 1.



Rysunek 1. Analiza - interfejs ewaluatora

Źródło: opracowanie własne.

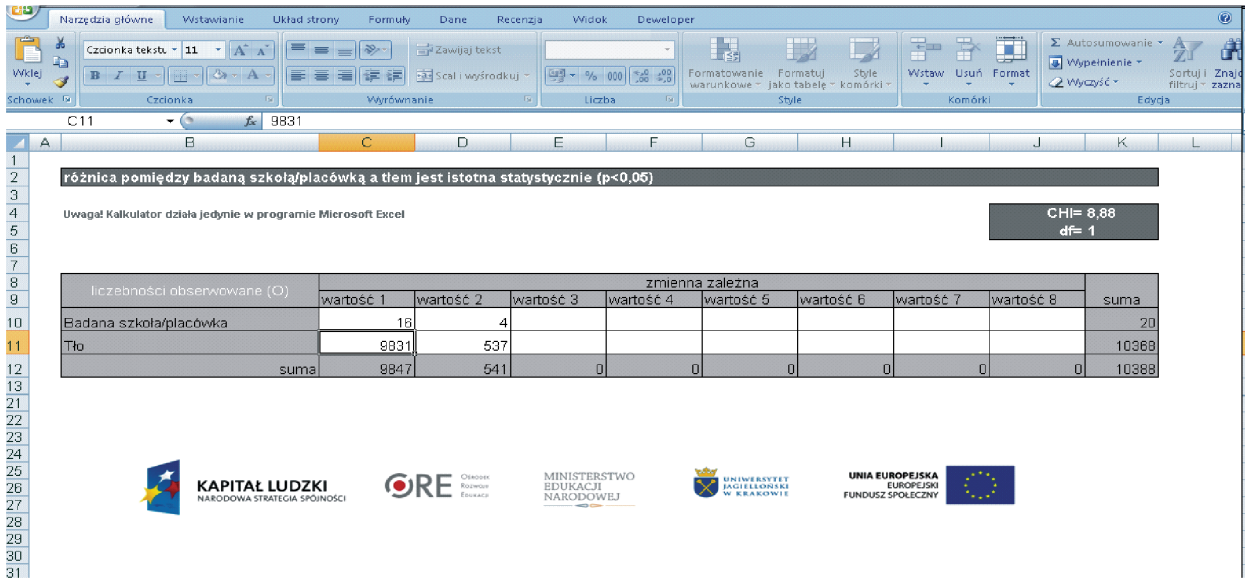
Żaden z nauczycieli nie wybrał odpowiedzi „zdecydowanie nie”. W związku z tym pozostaje nam przekształcenie rozkładu do dwóch wartości i wykorzystanie kalkulatora. Po zsumowaniu odpowiedzi negatywnych czy pozytywnych otrzymujemy następujące wartości:

Tabela 14. Przekształcenie rozkładu częstości

	Tak	Nie
Badana szkoła	8 + 8 = 16	4 + 0 = 4
Tłó	4857 + 4974 = 9831	417 + 120 = 537

Źródło: opracowanie własne.

...które następnie przenosimy do kalkulatora.



Rysunek 2. Kalkulator χ^2

Źródło: System Ewaluacji Oświaty.

Jak widać, różnica jest istotna statystycznie, a zatem w raporcie możemy napisać, że: *W opinii nauczycieli badanej szkoły uczniowie uczestniczą w tworzeniu i zmianie działań wychowawczych w istotnie mniejszym stopniu niż w innych szkołach uwzględnionych w porównaniu. Różnica pomiędzy badaną placówką a uwzględnionymi w tle jest istotna statystycznie ($\chi^2(1) = 8,88, p < 0,05$).*

Jak rozstrzygnąć, od kiedy większość jest większością?

Kalkulator frakcji to prosty skrypt wspomagający analizę, przydatny w sytuacji, kiedy trzeba rozstrzygnąć, czy dwie strony rozkładu wskazujące na spełnianie i niespełnianie wymagania w obszarze są od siebie różne.

W zasadzie rozstrzygnięcie, czy szklanka jest do połowy pełna, czy pusta, powinno być proste. Jeśli po jednej stronie rozkładu mamy większość (tzn. więcej niż 50%), to mamy większość. Nic dodać, nic ująć. Więcej respondentów wskazało na spełnianie lub niespełnianie wymagania w obszarze. Problem polega jednak na tym, że przy małych próbach to przekroczenie progu 50% może oznaczać różnicę jednej osoby, a zatem o spełnieniu kryterium np. powszechności przesądzi jeden głos.

W związku z tym proponujemy jako narzędzie wspomagające analizę „Kalkulator” oparte na teorii szacowania błędu przy doborze próby. Tutaj kryje się ważne zastrzeżenie – w przypadku próby nielosowej to narzędzie nie ma zastosowania. Możemy z niego korzystać jedynie do szacowania prób losowych lub pełnych. Jeśli próba jest obciążona, narzędzie to tylko przejasni i tak już niemiernodajne wyniki.

Skrypt opiera się na wzorze „Błąd standardowy proporcji” i wykorzystuje 95% poziom ufności (czyli mamy 5% szans na to, że dorzuciliśmy prawdziwy wniosek). Wzór uwzględnia rozkład tzw. frakcji (czyli grup wybierających poszczególne kategorie odpowiedzi) i liczeb-

ność próby. Im większa próba i im bardziej „przechylony” rozkład, tym błąd będzie mniejszy. Jeśli wielkość błędu jest mniejsza niż różnica pomiędzy jedną a drugą frakcją, możemy powiedzieć, że różnica ta jest istotna. Jeśli błąd jest większy od tej różnicy, obserwowana przewaga po którejś stronie rozkładu nie pozwala na rozstrzygnięcie o spełnianiu wymagania w obszarze (oczywiście w odniesieniu do tego konkretnego pytania).

$$BS = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

Tworzenie kategorizacji, kodowanie pytań otwartych

W tej części przyjrzymy się najbardziej pracochłonnej części analizy – opracowaniu i wnioskowaniu na podstawie pytań otwartych. Opracowanie pytań wymaga stworzenia klucza do analizy, a następnie cierpliwego opracowania każdej wypowiedzi.

Klucz do analizy to zestaw tzw. kodów, czyli możliwych wariantów. Jeśli np. mam zakodować wypowiedzi respondentów na temat pogody, takie kody mogą obejmować wartości: „słoneczna”, „pochmurna”, „deszczowa”, itp. Co ważne – kody muszą być **rozdzielne** i muszą **wyczerpywać wszystkie możliwości**.

W jaki sposób to zrobić? Musimy przejrzeć część materiału, aby stworzyć pierwszą, roboczą wersję książki kodowej. Przeglądamy część wypowiedzi badanych. Uwaga! Najlepiej jest zastosować technikę doboru systematycznego (czyli wziąć pod uwagę co n-tą wypowiedź), jeśli przeczytamy odpowiedzi wyświetlające się np. na początku czy na końcu zbioru może okazać się, że stworzyliśmy klucz na podstawie wypowiedzi rodziców lub nauczycieli z jednej szkoły i nasza książka jest niepełna. Nie jest to jeszcze tragedia (w końcu to jedynie wersja robocza), ale będziemy musieli potem włożyć więcej pracy w jej dopracowanie.

Najwygodniej będzie przekopiować wypowiedzi do arkusza kalkulacyjnego (np. Excel lub LibreOffice Calc) i czytać powiemy co piątą wypowiedź (nastawmy się na przejrzanie 5-10% wypowiedzi). Na boku notujemy pojawiające się kategorie, nie ignorując żadnych wskazań w materiale.

Następnie odkładamy źródłowy materiał na bok i analizujemy nasze notatki.

- Czy stworzone w nich kategorie są zrozumiałe bez odwołania do materiału empirycznego? Czy zrozumie je kolega/koleżanka z zespołu, czytelnik raportu?
- Czy kategorie nie nakładają się na siebie?
- Czy są zgodne z celem naszej analizy, czyli rozstrzygnięciem o spełnianiu/niespełnianiu wymagania w obszarze?
- Czy liczba kategorii nie jest zbyt mała ani zbyt duża?

Tradycyjnie przyjmuje się, że maksimum to 21 wartości, zresztą im więcej wartości tym trudniejsza praca przy kodowaniu. Jeśli chodzi o minimum, to może nim być dwójka (spełniane/niespełniane), choć na podstawie tak krótkiej książki kodowej będzie trudno napisać sensowny komentarz – w końcu musimy umieć uzasadnić swoje stanowisko.

Wyobraźmy sobie, że analizując wypowiedzi w wymaganiu „Normy są respektowane”, stworzyliśmy taką oto książkę kodową:

Metody dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa w szkole:

- działania profilaktyczne, spotkania z policją, pedagogiem i psychologiem;
- współpraca (działanie i komunikacja) w zespole pracowników szkolnych (pedagogicznych i niepedagogicznych);
- działania kontrolne w postaci dyżurów, monitoringu, ograniczania dostępu osób postronnych;
- atmosfera, dobra atmosfera, klimat, wysoki poziom integracji zbiorowości;
- dbałość o infrastrukturę szkolną, eliminacja wszelkich potencjalnych zagrożeń.

Teraz przenosimy kody do tabeli, w której mamy kopie wszystkich wypowiedzi badanych. Wypowiedzi powinny być umieszczone w wierszach, kody tworzą kolejne kolumny.

Tabela 15. Przykładowa tabela kodowa

Wypowiedzi	Kody				
	Profilaktyka	Współpraca w zespole	Kontrola	Atmosfera	Infrastruktura
„Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem”.					
„Pracownicy niepedagogiczni i nauczyciele ciągle komunikują się ze sobą, przekazują sobie informacje”.					
„Ważne jest, żeby w szkole było zaufanie”.					
„Na zajęcia przychodzą policjanci i strażnicy miejscy, robią pogadanki dla dzieci.					
„Założyliśmy monitoring, przy wejściu do szkoły cały czas dyżuruje ochrona”.					

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedniej kolumnie zaznaczam np. cyfrą 1, że pojawiło się wskazanie na dany kod. Na przykład dla wypowiedzi: „Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem” zaznaczymy kolumnę „Profilaktyka”, dla kolejnego wersu – współpraca w zespole, itd.

W którymś momencie może pojawić się coś takiego, czego nie jesteśmy w stanie przyporządkować do istniejących kodów. Nie jest to większy problem – wystarczy dopisać kolejną kolumnę, rozbudowując tym samym naszą książkę kodową. Warto tylko zwrócić uwagę, czy nowy kod nie mnoży nam nadmiernie łącznej liczby kodów – w takiej sytuacji wyjściem może okazać się zastosowanie kodu-worka „inne”, który przejrzymy na koniec analizy. Nale-

ży też każdorazowo sprawdzać zgodność nowego kodu z celem analizy – w ferworze pracy bardzo łatwo pójść za materiałem w niekoniecznie przydatnym kierunku.

Druga możliwa komplikacja to wielokrotne wskazania. Przykład znajduje się w ostatnim wersie powyższej tabeli: część tej wypowiedzi pasuje do kodu „profilaktyka”, część – „kontrola”. W takiej sytuacji możemy przyjąć jedną z trzech strategii.

1. Stworzyć dodatkową kategorię, dla wypowiedzi łączących „profilaktykę” i „kontrolę”. Strategia ta jest o tyle przydatna, że dostarczy informacji na temat tego, ile wypowiedzi wskazuje jedynie na „profilaktykę”, ile na „kontrolę”, a w ilu wypowiedziach mówi się o jednym i drugim – ostatecznie z merytorycznego punktu widzenia i jedno, i drugie ma sens. Warto jedynie pamiętać o niemnożeniu liczby kodów, ale tę strategię trzeba brać pod uwagę.
2. Połączyć obie kategorii w jedną (uogólnienie). Wszystkie wskazania na profilaktykę i kontrolę kodujemy jako jedno, niezależnie czy pojawi się wyłącznie „kontrola” (lub „profilaktyka”), czy obydwie kategorie. Oczywistą (i poważną) wadą tej strategii jest redukcja dokładności pomiaru.
3. Trzecia, najczęściej stosowana, strategia polega na traktowaniu wypowiedzi jak pytań wielokrotnego wyboru. Po prostu zaznaczamy wszystkie odpowiednie kolumny. Wadą tego rozwiązania jest to, że nie możemy po prostu zaprocentować ze wszystkich wskazań. Możemy za to budować hierarchię częstości i układać poszczególne kody od najczęściej wybieranych do najrzadziej, np. pokazać, że kontrola jest częściej wskazywana niż profilaktyka. Możemy także procentować w kolumnach. Oznacza to, że wypowiedzi zaznaczone w danej kategorii jako „Tak”, a nie zaznaczone jako „Nie” i możemy powiedzieć przykładowo, że z X nauczycieli biorących udział w badaniu ankietowym Y% wskazało na prowadzenie działań profilaktycznych, natomiast Z% na kontrolowanie działań uczniów. Przy takim rozwiązaniu bezpiecznie jest dopisać uwagę w rodzaju „z uwagi na możliwość wielokrotnych wskazań procenty nie sumują się do 100”.

Po zakończeniu kodowania opisujemy uzyskany rozkład. Jeśli wybraliśmy dwie pierwsze strategie lub w ogóle nie pojawiły się wielokrotne wskazania możemy procentować z całości (suma udziałów zawsze wyniesie 100), jeśli zdecydowaliśmy się na trzecie rozwiązanie, opisujemy dane zgodnie z zastrzeżeniami poczynionymi powyżej. Struktura naszego opisu całkowicie zależy od nas – możemy podążyć za hierarchią częstości wyborów, ale nie zawsze jest to dobre rozwiązanie. Z punktu widzenia uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze o wiele łatwiej będzie podzielić kody na te świadczące o spełnianiu i niespełnianiu wymagania w obszarze (a mówiąc precyzyjnie kryterium ewaluacji, ma którym opiera się dane pytania badawcze), a następnie zaprezentować je w takiej logice. Dopiero w obrębie takich grup (spełnianie/niespełnianie) można opisywać hierarchią częstości lub zbudować inny, logiczny podział.

ANALIZA JAKOŚCIOWA

W tej części przyjrzymy się kolejnym etapom analizy jakościowej. Proponowany tutaj model znajduje zastosowanie przede wszystkim do opracowania danych pochodzących z wywiadów grupowych, choć bez większych problemów można zastosować tę procedurę przy wywiadach indywidualnych.

Procedura składa się z czterech etapów:

1. Wyodrębnienie z transkrypcji danych nieadekwatnych do badanego kryterium.
2. Podział danych adekwatnych na świadczące o spełnianiu i wskazujące na niespełnianie kryterium.
3. Redukcja materiału: stworzenie typologii, uogólnień.
4. Rozstrzygnięcie – uznanie lub odrzucenie przypadków świadczących o niespełnianiu.

Sama procedura nie jest skomplikowana – analiza jakościowa nie wymaga złożonych procedur, za to jest trudna bez dobrego materiału empirycznego i pełnego zrozumienia tego, co się zaobserwowało w trakcie badania.

Krok pierwszy polega na oddzieleniu ziarna od plew. Przyjrzyjmy się temu na przykładzie.

Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań.

Kryterium ewaluacji: EFEKTYWNOŚĆ działań personelu.

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.

R6: Słyszałam o takim programie, w poradni jakiejś... dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne... szkoda że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie.

R5: Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem współczuję paniom wychowawcom (śmiech).

R7: Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli, to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze, że przedszkole zamykają i panowie pilnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.

R4: No ja nie wiem czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiech).

R7: Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś menele, żeby potem puszki po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.

R5: Prawda, słyszałem, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte... może to któryś z rodziców?

R7: No wie Pan, nie może być.

R5: Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.

R7: No może niechcący pomylił.

R5: Ale nie oddał.

Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?

R1: Chyba tak, jak niby inaczej?

R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.

R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.

R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.

Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?

R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.

R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

Jak łatwo zauważyć, część informacji podanych przez rodziców nie jest potrzebna przy udzieleniu odpowiedzi na pytanie badawcze. Odnajdujemy zbędne informacje, pamiętając jednak o tym, że dana nieadekwatna do tego kryterium może bardzo przydać się przy innym.

Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanых zachowań.

Kryterium ewaluacji: EFEKTYWNOŚĆ działań personelu

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.

R6: Słyszałam o takim programie, w poradni jakiejś... dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne... szkoda że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie.

- R5: Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem współczuję paniom wychowawcom (śmiej).
- R7: Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli, to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze że przedszkole zamykają i panowie pilnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.
- R4: No ja nie wiem czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiej).
- R7: Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś menele, żeby potem puszki po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.
- R5: Prawda, słyszałem, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte... może to któryś z rodziców?
- R7: No wie Pan, nie może być.
- R5: Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.
- R7: No może niechcący pomylił.
- R5: Ale nie oddał.
- Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?
- R1: Chyba tak, jak niby inaczej?
- R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.
- R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.
- R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.
- Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?
- R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiej). To chyba miało ich nauczyć zachowania.
- R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

Informacje o ochronie i monitoringu, podane przez rodzica oznaczonego symbolem R7 mogą się przydać w wymaganii „Normy społeczne są respektowane”, gdzie pierwszy obszar dotyczy właśnie bezpieczeństwa.

Krok drugi polega na podzieleniu wyselekcjonowanego materiału na argumenty świadczące o spełnianiu i niespełnianiu kryterium ewaluacji, będącego podstawą dla pytania badawczego. Przyjmijmy, że informacje wskazujące na spełnianie podkreślimy linią ciągłą, a linią przerywaną zaznaczymy dane pokazujące niespełnianie wymagania w obszarze.

Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań.

Kryterium ewaluacji: **EFEKTYWNOŚĆ** działań personelu.

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać. [...]

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie. [...]

Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?

R1: Chyba tak, jak niby inaczej?

R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.

R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.

R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.

Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?

R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.

R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

Krok trzeci: jeśli teraz przyjrzymy się zaznaczonym wypowiedziom, okaże się, że można je podzielić na typy. Ważne, aby taka typologia odnosiła się do pytania badawczego. Po co ten podział? Pozwoli on na zorientowanie się w merytorycznej zawartości argumentów. Może się okazać (odnosząc się do tego przykładu), że w przedszkolu dominują zakazy, a nie ma działań polegających na promowaniu pożądanych społecznie wzorów. Widać tutaj, jak istotne jest dogłębne zrozumienie wymagań i treści charakterystyki.

Warto też pamiętać, że czytelnikowi naszego raportu nie będziemy prezentować przytoczonej argumentacji *in extenso*, ale posłużymy się stworzonymi właśnie typami, ilustrując je przykładami z wypowiedzi badanych.

W badanej placówce prowadzi się działania typu A (rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym pokazują, że „X”, „Y”, „Z”).

Wróćmy do naszego przykładu: proponuję, żebyśmy wypowiedzi wskazujące na spełnianie kryterium ewaluacji „Efektywność działań personelu” przyporządkowali do dwóch grup: „Eliminacja zachowań niepożądanych” i „Wzmacnianie zachowań pożądanych”.

Argumenty świadczące o spełnianiu kryterium ewaluacji.

„Eliminacja zachowań niepożądanych”:

Panie nie pozwalają im [dzieciom] rozrabiać. [R1]

Cały czas ktoś musi na dzieci uważać. [R3]

[w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?] chyba tak, jak niby inaczej? [R1]

Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku. [R3]

„Wzmacnianie zachowań pożądaných”:

W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje. [R5]

Na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania. [R4]

Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła. [R2]

Argumenty świadczące o niespełnieniu kryterium ewaluacji:

No czasem włożą im na głowę. [R2]

Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej. [R7]

W kroku czwartym podejmujemy decyzję o spełnieniu/niespełnieniu kryterium, testując argumenty przeciwstawne wobec naszej tezy. W naszym przykładzie musimy zdecydować, czy wypowiedzi R2 i R7 są zasadnym argumentem dla uznania, że w przedszkolu nie wzmacnia się pożądaných zachowań dzieci. Łatwo dostrzec, że obydwie wypowiedzi nie zawierają konkretnych danych, a informacja o „chuliganie” prawdopodobnie nie wynika z bezpośredniego doświadczenia respondenta.

Spróbujmy opisać te dane. Przykładowy (nie wzorcowy!) opis mógłby wyglądać np. w ten sposób:

Rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym wskazują, że w przedszkolu wzmacnia się pożądanę zachowania dzieci, eliminując zachowania niezgodne z oczekiwaniami (pojawiają się tu wskazania na dbanie o porządek na korytarzach i w salach, zaangażowanie pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych), a także pokazując odpowiednie wzorce, np. w formie plakatów na ścianach sali lub przez odpowiedni dobór literatury dla dzieci.

Co ważne: wypowiedzi wskazujące na pierwszy typ działań dominują liczebnie (choć jeśli uwzględnimy liczbę wypowiadających się rodziców, w obydwu typach mamy po trzech badanych), ale z punktu widzenia analizy nie ma to znaczenia. W wywiadzie jakościowym nie stosujemy kryteriów statystycznych, gdyż nie jest to badanie na reprezentatywnej grupie. Interesuje nas to, czy dane zjawisko zachodzi (lub nie), a także na ile opis tego zjawiska jest wiarygodny. Natomiast fakt, że o danym zjawisku wie większa czy mniejsza część uczestników wywiadu, nie ma znaczenia – ta dysproporcja nie musi wynikać z dystrybucji wiedzy o tym zjawisku, może być konsekwencją sposobu doboru. W przypadku wątpliwości zawsze pozostaje triangulacja – np. informacja o powieszonych w sali zasadach zachowania może zostać zweryfikowana w trakcie obserwacji.

ZAKOŃCZENIE

Jak mieliśmy się okazję przekonać, analiza danych jest złożonym procesem wymagającym dużych kompetencji analitycznych i doskonałej znajomości obszaru badania. Nawet w wypadku bezbłędnie przeprowadzonego badania, błędy analityczne mogą zniweczyć cały wysiłek. Najważniejsza jest jednak praktyka – mistrzostwo przychodzi wraz z doświadczeniem.

Analizując dane na potrzeby raportu z ewaluacji zewnętrznej, warto korzystać z funkcjonalności „platformy”: gotowych rozkładów częstości, wizualizacji, modułu analizy porównawczej, prekodowania czy narzędzi wspomagających analizę jakościową. Mają one pomóc w pracy, ale też mogą – w sytuacjach opisywanych częściowo w tym artykule – ją utrudnić. W takiej sytuacji należy sięgać po inne rozwiązania, takie jak kalkulatory, alternatywne narzędzia do kodowania, pamiętając, że jedyną osobą odpowiedzialną za jakość analizy jest sam analityk.

BIBLIOGRAFIA

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Malarska A., *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*, SPPS Polska, Kraków 2006.

Mała encyklopedia statystyki, red. W. Sadowski, PWE, Warszawa 1976.

Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

ZANIM WYRUSZYSZ W DROGĘ...

Spis treści:

1. Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?
2. Ewaluacja – kilka definicji.
3. Słowa kluczowe.
4. Perspektywy badania ewaluacyjnego.
5. Różnica między ewaluacją o ocenianiem.
6. Pożytki z ewaluacji.
7. Błędy w ewaluacji.
8. Wykaz lektur obowiązkowych.

Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?¹

Celem tego szkicu jest wskazanie na niektóre ograniczenia, ale również i na możliwości, jakie tworzy upowszechnianie się w polskim systemie kształcenia różnych szczebli zespołu nowych praktyk działania, określanych jako ewaluacja. Powodów, dla których warto przyjrzeć się bliżej tej problematyce, jest wiele. W tym miejscu wystarczy zwrócić uwagę na jeden z nich – na powszechność ewaluacji. Ewaluacja przestała być w Polsce „nowinką”, o której się – co najwyżej – wspomina w trakcie masowych dzisiaj form doskonalenia nauczycieli. Przeciwnie, można odnieść wrażenie, że nie tyle jest dyskursem akademickim, ile raczej staje się domeną edukacyjnego działania. Taki „sposób istnienia” ewaluacji, w którym obserwujemy wyraźny brak symetrii między warstwą refleksji a sferą działania, skłania – czy wręcz prowokuje – do zadania sobie pytań o istotę ewaluacji, jej funkcje oraz możliwości, jakie tworzy w procesie zmiany oblicza szkoły.

Ewaluacyjne pułapki

Wśród czynników, które ograniczają możliwość wykorzystania ewaluacji w praktyce, można wyróżnić co najmniej cztery grupy pułapek. Pierwsza z nich wiąże się bezpośrednio z językiem – ściślej mówiąc: ze znaczeniem i treściami, jakie przypisuje się potocznie pojęciu ewaluacji. Drugą odnieść można do modeli działań ewaluacyjnych upowszechnianych w praktyce. Trzecia grupa czynników odnosi się do funkcji praktyk ewaluacyjnych w procesie zmiany społecznej. Czwartą grupę stanowią sposoby działania w praktyce edukacyjnej, które przyjęto się uznawać jako ewaluacyjne.

Pułapka potoczności – „nowa nazwa starych, nieco podejrzanych praktyk?”

Pytanie o to, czym jest ewaluacja, nieustannie intryguje. Wynika to zapewne z braku zgody na to, jak rozumieć ów termin. Rozbieżności dotyczą zarówno języka potocznego oraz języka społecznych praktyk, jak i języka teorii ewaluacji. Potocznie przyjęło się rozumieć

¹ Autorem tekstu jest Henryk Mizerek. Tekst został opublikowany [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.

ewaluację jako synonim oceniania, kontroli; w nielicznych przypadkach jako wartościowanie czy szacowanie wartości. Takie znaczenia zdaje się sugerować Słownik Języka Polskiego, w którym pod hasłem „ewaluacja” czytamy: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”². Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty cytowanej definicji. Pierwszy z nich to sugestia, iż ewaluacja nie jest procesem, lecz raczej jednorazowym aktem „ustalania wartości”. Kolejny aspekt jest może bardziej zastanawiający. W definicji pojawia się termin „ceny”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem „gry rynkowej”, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować obiekty zabytkowe”. Można by sądzić zatem, iż sztuka ewaluacji sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś, co z natury rzeczy ceny nie ma.

Czy mamy zatem do czynienia z przykładem „terroru ekonomii”, zjawiska, którego przejawem jest agresywne wkraczanie na teren humanistyki kategorii ściśle ekonomicznych?

Potoczne rozumienie ewaluacji, wspierane autorytetem *Słownika* ma swoje rozległe konsekwencje praktyczne. Upowszechnia się (lub jest upowszechniane) przekonanie, iż ewaluować może (a nawet powinien) każdy i wszystko. W popularnym wśród nauczycieli poradniku Jadwigi Krzyżewskiej można przeczytać: „*Każdy* (podkr. H.M) dokonuje ewaluacji w celu podniesienia jakości tego, co robi. **Co można ewaluować?** A więc wszystko: rozwój ucznia, programy autorskie, pracę nauczyciela, atmosferę, organizację zajęć, formy doskonalenia itp. **Kto może ewaluować?** Wszyscy! (podkr. H. M.) Nauczyciele pracę uczniów, uczniowie pracę nauczycieli, rodzice pracę szkoły itp.” (1998, s. 95). Pomijając w tym miejscu poważniejsze wątpliwości (wracam do nich w dalszej części szkicu), dotyczące przytoczonego wyżej rozumienia ewaluacji, nie sposób nie zadać następujących pytań: Jaki jest sens używania terminu ewaluacja w znaczeniach i kontekstach, z którymi doskonale radzi sobie tradycyjne i swojsko brzmiące ocenianie? Jaka miałyby być różnica między ocenianiem a ewaluacją? Powyższe pytania pozostawiam jako retoryczne.

Niemniej warto się odnieść do innych, wcześniej postawionych pytań o przedmiot ewaluacji oraz osoby prowadzące. Poddawać ewaluacji (nie ewaluować, bo ten termin zacieśnia różnicę między ewaluacją a ocenianiem, jednocześnie wywołując komiczne konotacje) można rzeczywiście wszystko. Przedtem jednak warto sobie zadać pytania: po co i jakim kosztem? Jeśli założyć, że funkcją ewaluacji jest **dostarczanie [innym]** (podkr. H.M.) danych ułatwiających podejmowanie decyzji, wówczas bardzo starannie należy zdefiniować przedmiot ewaluacji. Mogą stać się nim procesy i działania, co do których wiadomo, że można cokolwiek zmienić w ich przebiegu. Bardzo bym przestrzegał przed próbą ewaluacji osób, a nawet cytowanego wcześniej rozwoju ucznia. Nie dlatego, że nie można tego uczynić. Teoretycznie jest to możliwe. Pozostają jednak kłopotliwe pytania: Po co ewaluować osoby? Jakie decyzje skierowane na podnoszenie jakości pracy instytucji można na podstawie informacji dostarczonych przez ewaluatora podjąć?

Każdy może ewaluować – to kolejna propozycja. Jeden lepiej, inny gorzej, w zależności od tego, jak sobie zdefiniuje ewaluację. Niemniej zdecydowanie **nie każdy może prowadzić ewaluację**. Aby to czynić trzeba mieć specjalistyczną wiedzę i umiejętności, które zdobywa się latami.

² *Słownik Języka Polskiego*, PWN, tom I, Warszawa 1982.

Wróćmy na chwilę do kwestii słownikowego znaczenia terminu „ewaluacja”. Warto pójść tropem A. Brzezińskiej, która odczuwając – jak sądzę – niedosyt informacji zawartych w definicji *Słownika wyrazów obcych* Michała Arcta z roku 1928 (nawiasem mówiąc powtórzonej w *Słowniku języka polskiego* Mieczysława Szymczaka 54 lata później) proponuje odwołanie się do źródłostowu, cytując definicję *Słownika łacińsko-polskiego*. Znajduje w niej takie oto sformułowanie: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” (wydanie z 1998 roku) oraz „*evaleo, -ere* – móc, zdołać; *e-valesco, -ere, -ui* – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”³. Wydaje się, że opisywany wyżej zabieg A. Brzezińskiej pozwala na uniknięcie pułapki, w jaką wpada każdy, kto zbyt zaufa potocznym konotacjom obco brzmiących terminów. Naturalną, choć niestety szkodliwą, jest tendencja do „oswajania” nowych terminów poprzez nadawanie im znaczeń bardzo odległych od tych, które miały pierwotnie w języku, z jakiego się wywodzą. Może rzeczywiście przyjemnie jest zastąpić niezbyt lubiane ocenianie neutralnie brzmiącą ewaluacją. Dodaje to powagi „oceniaczowi”. Ponadto może on występować w dyskretnej aurze tajemniczości. Czy jednak ma się to odbywać kosztem terminu, który ma swoje ugruntowane znaczenie w bogatej, licznej w dziesiątki lat tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

Jeśli pamiętamy, że ewaluację prowadzi się po to, by potężnieć, nabierać sił, powiększać możliwości swojego działania, stawać się coraz to bardziej sprawnym i kompetentnym w tym, co się robi, wówczas łatwiej jest uniknąć pułapki nieuprawnionych⁴, wtórnych jej znaczeń.

Oglądanie słonia i co z tego wynika

Tradycja badań ewaluacyjnych w świecie sięga początków XX wieku – w edukacji badania takie zapoczątkowano w USA w latach pięćdziesiątych. W okresie ponad półwiecza dokonała się ewolucyjna zmiana sposobu rozumienia istoty, zadań oraz funkcji ewaluacji w procesie zmiany społecznej. Warto je w tym miejscu prześledzić, tym bardziej, iż zabieg taki może pomóc w próbie określenia współczesnego znaczenia terminu będącego przedmiotem zainteresowań tego szkicu.

W latach pięćdziesiątych bardzo dużą popularność zyskała definicja sformułowana przez Ralpha Tylera. Jego zdaniem ewaluacja to „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”⁵. Tego typu rozumienie akcentuje silnie konkluzywne funkcje ewaluacji. Ewaluacja ma być zdaniem cytowanego autora skierowana na opis efektów edukacyjnego działania (np. programu nauczania), najlepiej w języku i przy użyciu obiektywnych wskaźników oraz testów. Ewaluator miałby występować w roli eksperta posługującego się trafnymi i rzetelnymi narzędziami pomiaru. Wynikiem ewaluacji byłaby matematyczna różnica między założonym celem a osiągniętym, rzeczywistym efektem. Przy okazji warto zauważyć, że w ujęciu R. Tylera ewaluacja nie jest tożsama z oceną. Jest ona procesem, który miałby dostarczyć informacji będących podsta-

³ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

⁴ Można je, co najwyżej, tłumaczyć lenistwem intelektualnym.

⁵ R. Tyler, *Basis principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.

wą do oceny. Jednak rzadko kiedy ewaluator owe oceny formułuje. Należą one do osób do tego powołanych – nadzoru pedagogicznego, kierownictwa, polityków, sponsorów itp.

Współcześnie w Polsce, w podobnym, aczkolwiek nie tożsamym duchu zdaje się pojmować ewaluację B. Niemierko. Proces ewaluacji określa on „czasem rozliczeń” (...) „sprawdzeniem i ocenianiem osiągnięć uczniów”⁶.

Innym, szeroko współcześnie akceptowanym sposobem rozumienia ewaluacji jest zaproponowana na początku lat sześćdziesiątych przez Cronbacha definicja sugerująca, iż istota ewaluacji sprowadza się do dostarczania danych potrzebnych do podjęcia decyzji. Podobnie ewaluację traktuje współcześnie H. Simons podkreślając, iż ewaluacja jest „procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”⁷. Warto zauważyć, iż mamy tutaj do czynienia z istotną zmianą, w porównaniu z modelem Tylera, w sposobie ujmowania zakresu pojęcia ewaluacji. Informacje dostarczane przez ewaluatora nie dotyczą jedynie efektów działania, a znacznie częściej jego przebiegu (procesu). Zmienia się również jego rola. Rezygnuje z roli eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych. Badaczem, który nie obawia się wnikać w świat subiektywnych ludzkich odczuć, tych zwłaszcza, które nie dają się wyrazić w postaci psychometrycznych, obiektywnych danych. Mamy tutaj zatem do czynienia z ewaluacją skierowaną na „konkret” subiektywnego, ludzkiego doświadczenia, możliwą dzięki odwołaniu się do naturalistycznego, jakościowego podejścia metodologicznego. W podejściu tym rezygnuje się z odpowiedzi na pytanie: „czy program jest dobry?” na rzecz pytania: „jak odbierają go (jaką wartość przypisują mu) ludzie, którzy są jego realizatorami i adresatami”.

Dobrym przykładem opisywanego wyżej podejścia metodologicznego jest stara hinduska baśń pt. *Słoń i ślepcy*.

Pięciu zupełnie ślepych mędrców z Hindustanu poszło zobaczyć słońca. Pierwszy zbliżył się do słońca i wszedł na jego grzbiet. „Słoń jest jak szczotka”, krzyknął. Drugi dotknął trąby i mówi „Słoń jest jak wąż”. Trzeci sięgnął do nogi i pomyślał „Słoń jest jak pień drzewa”. Czwarty chwycił dyndający ogon i wykrzyknął „Słoń jest jak lina”. Piąty z mędrców trafił na słońce odchody i zajęczał „Słoń jest miękki i półpłynny”.

W świetle przytoczonego wyżej fragmentu łatwo jest zrozumieć współczesny sens ewaluacji. Uciekając się do metafory, można powiedzieć, że jest ona zbiorem narzędzi pozwalających zobaczyć całego słońca. Wielu nauczycieli znajduje się w sytuacji hinduskiego mędrca z baśni. Widzą tylko niewielki fragment szkolnej rzeczywistości przez pryzmat doświadczeń i sytuacji, w które są/lub byli uwikłani. Tyle że wyciągane przez nich wnioski rzadko bywają tak zabawne, jak w przypadku baśniowego słońca.

W baśni nie pojawia się ewaluator. Nie jest nim żaden z mędrców. Byłby nim ktoś, kto owe subiektywne, różniące się racje poszczególnych aktorów zebrał i zaprezentował wszystkim zainteresowanym w raporcie. Także, a może szczególnie tym, którzy są władni podjąć decyzje zmierzające do zmiany wizerunku baśniowego słońca. Wskaźnikiem profesjonalizmu ewaluatora byłaby tutaj nie tyle obiektywność, co raczej bezstronność. Sztuka

⁶ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

⁷ H. Simons, *Samoewaluacja szkoły [w:] Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.

ewaluacji polega bowiem na umiejętności dotarcia do subiektywnych racji, poglądów, opinii i ocen, zaprezentowania ich innym w sposób, w którym osobiste wartości i opinie ewaluatora brane są w nawias. Przyjmuje on rolę medium w procesie komunikowania się wielu „aktorów” edukacyjnej sceny.

Przytoczone wyżej wątki odnoszą się wprost do toczącego się współcześnie sporu o charakter ewaluacji. Można go wyrazić w postaci pytania o miejsce osądu w raporcie ewaluacyjnym. W nowszych pracach Cronbacha, R. Stake’a, czy M.Q. Pattona wyraźnie kwestionuje się eksponowanie jej funkcji osądzących. Przestaje być ona definiowana jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” czy ujmowana jako zdawanie relacji o mocnych i słabych stronach jakiegoś działania. Jak pisze Cronbach, ewaluacja sprowadza się do „systematycznego badania zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu lub stanowią jego konsekwencję – badania te mają przyczynić się do usprawnienia zarówno tego programu, jak i innych, stawiających te same cele ogólne”⁸. Co więcej, ewaluatora postrzega się jako „edukatora, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni” a nie „arbitra sportowego, który został wynajęty po to, aby zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”⁹. W takiej właśnie perspektywie metodologicznej mieści się również propozycja A. Brzezińskiej, dla której ewaluacja jest to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów”¹⁰.

Pułapka ewaluacji biurokratycznej

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza ukształtowały się w praktyce trzy modele ewaluacji. Zostały one określone przez B. MacDonalda jako: ewaluacja biurokratyczna, autokratyczna i demokratyczna¹¹. Modele te różni przede wszystkim rola ewaluatora oraz funkcja ewaluacji w procesie zmiany społecznej.

Ewaluacja biurokratyczna jest najczęściej narzucana z zewnątrz – jest nakazem prawnym formułowanym przez instytucje nadzoru pedagogicznego. Ewaluator jest niejako na usługach tych agencji rządowych, które sprawują nadzór i kontrolę nad edukacją. Jak podkreśla David Hopkins, „ewaluator akceptuje wartości polityków i dostarcza informacji mających na celu osiągnięcie celów ich polityki”¹². Jego rola sprowadza się w praktyce do tworzenia dokumentów (raportów), które warto mieć na wypadek zewnętrznej kontroli.

Ewaluacja autokratyczna sprowadza ewaluatora do roli eksperta. Nie jest on konsultantem, jak w przypadku ewaluacji biurokratycznej, lecz raczej akademickim badaczem społeczności. Stosowane przez niego metody muszą być rzetelne i niezawodne, a poza tym

⁸ Cyt. za: D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

⁹ *Ibidem*, s. 53.

¹⁰ A. Brzezińska, *op. cit.*

¹¹ Por. B. MacDonald, *Evaluation and the Control of Education* [w:] *Curriculum Evaluation Today*, ed. D. Tawley, MacMillan, London 1976.

¹² D. Hopkins, *Projektowanie i prowadzenie ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.

– tak jak każdy ekspert – musi być on znawcą przedmiotu ewaluacji. Nie ma obowiązku konsultowania kryteriów ewaluacji, albowiem – jako ekspert – wie jakie standardy jakości działania odnieść do badanych obiektów.

Ewaluacja demokratyczna rolę ewaluatora oraz znaczenie efektów jego pracy określa w diametralnie inny sposób niż poprzednie modele. Zakres jego odpowiedzialności oraz prawomocność działań nie są lokowane „na zewnątrz”. Ewaluator nie jest na usługach polityków oraz osób odpowiedzialnych za sprawowanie nadzoru pedagogicznego, lecz społeczności, dla której pracuje. Ewaluator występuje tutaj jako medium w procesie komunikowania się wielu grup osób zainteresowanych jakością edukacji. Termin ‘medium’ oznacza tu, że jego misja polega na animowaniu procesu wymiany informacji. Inna jest też rola ewaluacji. Informacje, jakich dostarcza ewaluacja demokratyczna nie służą „uspokajaniu sumienia” oraz rozliczaniu się z efektów pracy przed przedstawicielami nadzoru, lecz są wykorzystywane w procesie doskonalenia pracy szkoły raczej z wewnętrznych pobudek. Szkoła definiuje siebie jako organizację nie tylko uczącą innych, ale również uczącą się. Dzięki ewaluacji szkoła dowiaduje się czegoś nowego o sobie samej i stąd czerpie motywację do podejmowania działań projakościowych.

Na czym polega pułapka ewaluacji biurokratycznej? Pytanie jest o tyle zasadne, że w warunkach polskich jest to współcześnie dominujący w praktyce model ewaluacji – kto wie, czy nie jedyny. Tymczasem rzadko zdajemy sobie sprawę z jej ograniczeń i konsekwencji, do jakich prowadzi.

Podstawowy „grzech” ewaluacji biurokratycznej wynika z jej genezy oraz sposobu funkcjonowania. Jak wcześniej pisałem, ten model ewaluacji jest wprowadzany w formie nakazu wynikającego z przepisów prawa lub woli osób sprawujących nadzór pedagogiczny. Niezależnie od tego, czy ma charakter ewaluacji wewnętrznej czy zewnętrznej – prowadzona jest pod przymusem. Tworzy to dwojaki rodzaj niebezpieczeństwa. Po pierwsze – rodzi negatywne reakcje emocjonalne nauczycieli. Wynikają one z konieczności podejmowania dodatkowych działań, które rzadko bywają kojarzone z podnoszeniem jakości pracy. Można to zrozumieć tym bardziej, że nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia ewaluacji własnej pracy. Brakuje im wiedzy, umiejętności i czasu.

Nie widzą także potrzeby doskonalenia się w tym zakresie. Efektem są reakcje oporu¹³. Drugim niebezpieczeństwem jest towarzysząca działaniom ewaluacyjnym konieczność ich szczegółowej dokumentacji. Powstają w ten sposób ogromne ilości „papierów” (kwestionariusze ankiet, opasłe raporty), które zalegają dyrektorskie (i nie tylko) szuflady. Kłopot polega na tym, że informacje zawarte we wspomnianych dokumentach nie służą podejmowaniu decyzji. Tworzenie dokumentacji staje się swoistą sztuką dla sztuki w biurokratycznej grze.

Szansę uniknięcia wspomnianej pułapki tworzy ewaluacja demokratyczna. Wymaga ona jednak zasadniczej zmiany kultury zarządzania oświatą, przewyciężenia pokutującego nadal przekonania, że „na wszystko trzeba mieć papier”. Poza tym trzeba pamiętać, że

¹³ Wielokrotnie byłem świadkiem tego typu reakcji, prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych. Wspomniany wcześniej „bunt” przybierał czasami formę słownej, przemieszczonej agresji wobec osoby prowadzącej zajęcia, postrzeganej jako „sprawca tego całego nieszczęścia”.

tradycje demokratyczne w polskiej szkole nie zdążyły się jeszcze w niej na trwałe zadomowić. Nadal bardziej adekwatne są dla tej instytucji metafory „koszar”, „więzienia”, „szpitala psychiatrycznego” niż „kliniki kształcenia”. W tej sytuacji trudno się dziwić, iż dominującym, a kto wie czy nie jedynym, jest model ewaluacji biurokratycznej wykorzystywany jako narzędzie sprawowania nadzoru pedagogicznego. Wspólnie z mierzaniem jakości zdaje się on „cywilizować” formy nadzoru tradycyjnie kojarzone z kontrolą i wizytacją.

Terror ekonomii – nauczyciel w roli lalki Barbie

Zupełnie nowy rodzaj zagrożeń dostrzec można wówczas, gdy przyjrzymy się bliżej funkcjom, jakie pełni ewaluacja w procesie zmiany oblicza szkoły i edukacji. Nietrudno dostrzec, iż jest to termin, który pochodzi raczej z niepedagogicznego świata. Takie terminy, jak: akredytacja, audyt, monitoring, mierzenie jakości, usługi edukacyjne, klient, wizja i misja itp., często obecne na ustach czynnych zawodowo nauczycieli, tworzą zupełnie nowy, nieużywany dotąd język. Są to jednocześnie słowa rzadko słyszane w uniwersyteckich aulach wydziałów pedagogicznych. Brak głębszej refleksji nad ich znaczeniem prowadzi do powstawania pedagogicznej „nowomowy”. Posługujemy się terminami pozbawionymi znaczeń. Pełnią one, co najwyżej, rolę zaklęć w egzorcyzmach nad „chorą duszą” edukacji.

Poważniejsze jednak zagrożenie uwidoczni się wówczas, jeśli uświadomimy sobie jakie konsekwencje rodzi w edukacji poddawanie się „terrorowi” ekonomii. Prowadzi on w prostej linii do dominacji perspektywy rynkowej. Perspektywa, której tak chętnie przyklaskują ostatnio niektórzy nasi politycy, przenosi zasady funkcjonowania systemów produkcji – konsumpcji, typowe dla gospodarki rynkowej, do sfery usług społecznych z edukacją włącznie. Edukacja jest tu traktowana jako towar, który musi mieć swój rynek i konsumentów. Na przykład szkoły są traktowane jako indywidualni „konsumenty” „produktów” edukacji nauczycielskiej – sprawności i umiejętności nauczycieli. W ramach tego modelu zmienia się również rola nauczyciela. W mniejszym stopniu jest on już strażnikiem wartości kultury narodowej, stając się doręczycielem treści programowych z „centralnej/lokalnej hurtowni”. Zmienia się zakres powinności i odpowiedzialności nauczycielskich. Jest on limitowany sprawnością w dostarczaniu „zamówionego towaru”. Na straży sprawności działania systemu w ramach perspektywy rynkowej stoją systemy akredytacji i kontroli (mierzenia) jakości oraz system certyfikatów¹⁴.

Powyższy scenariusz, tylko trochę przerysowując, można przekształcić w rodzaj *educational – fiction*. Edukacja jawi się w nim jako rynek, nauczyciele jako handlarze (lub doręczyciele) usług edukacyjnych, szkoły jako supermarkety, w których pięknie opakowane treści programowe oferują młode, długonogie nauczycielki upozowane na lalki Barbie. Nieestety jest to scenariusz realny, zwłaszcza wówczas, jeśli zbyt dosłownie, bezrefleksyjnie potraktujemy słynną już definicję jakości sformułowaną przez W.E. Deminga, zgodnie z którą jakość jest czymś, „co wywołuje zadowolenie, a nawet zachwyty klienta”¹⁵.

¹⁴ Przykłady zmian w obrębie systemu edukacji dokonujących się w ramach perspektywy rynkowej przedstawia Eugenia Potulicka, powołując się na negatywne doświadczenia brytyjskie. Por. E. Potulicka, *Nowa prawica a edukacja*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.

¹⁵ Cyt. za: S. Wlazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły, Część pierwsza*, Wyd. MarMar, Wrocław 1998.

Próby budowy domu od dymu z komina

Kolejną grupę zagrożeń, jakie niesie ze sobą upowszechnianie się ewaluacji w polskim systemie edukacji, odnieść można wprost do praktyki jej prowadzenia. Najpoważniejszym bodaj grzechem jest tutaj pomijanie fazy projektowania. Zapomina się o tym, że ewaluacja to rodzaj stosowanych badań społecznych. Tak jak w każdym badaniu istnieje w niej faza koncepcji i faza realizacji. Należy jednak pamiętać, iż ewaluacja jest specyficznym rodzajem badań społecznych. Projekt ewaluacji różni się pod wieloma względami od koncepcji badawczej. Różnice te dotyczą przede wszystkim jego formalnej struktury oraz procesu tworzenia. Elementy składowe każdego projektu ewaluacji są następujące:

- przedmiot i zadania ewaluacji;
- pytania kluczowe;
- kryteria ewaluacji;
- strategia, metody, techniki i narzędzia badawcze;
- próba badawcza;
- harmonogram (i kosztorys) badań ewaluacyjnych.

Trudno jest pominąć jakikolwiek z wyżej wymienionych elementów projektu. Jednocześnie, jak uczy doświadczenie, szczególnie trudne jest określenie pytań kluczowych oraz kryteriów ewaluacji. Ich poprawne sformułowanie wymaga nie tylko wiedzy metodologicznej, ale i głębokiej znajomości działań będących przedmiotem ewaluacji oraz ich kontekstu. Niełatwo jest również określić strategię badań ewaluacyjnych. Decyzja o tym, czy wykorzystać podejście jakościowe, jakie oferuje studium przypadku (*case study*), czy też raczej ilościowe analizy oferowane w ramach badań sondażowych (*survey*), jest pochodną założeń dotyczących charakteru ewaluacji. Trzeba wcześniej zadać sobie pytanie, czy ma być to ewaluacja formatywna opisująca przebieg procesu, prowadzona symultanicznie wraz z poddanym ewaluacji działaniem, czy też decydujemy się na ewaluację konkluzywną, opisującą rezultaty działania.

Przygotowując projekt ewaluacji, warto również pamiętać o różnicach między badaczem a ewaluatorem. Są one bardzo liczne. Dla potrzeb tego szkicu wspomnę tylko o niektórych.

- Celem ewaluacji nie jest naukowe „testowanie prawdy”. Ewaluator nie tworzy teorii, nie dostarcza również ekspertyz. Komunikuje jedynie opinie na temat wartości, jaką przypisują poddanemu ewaluacji programowi jego uczestnicy i beneficjenci.
- Nikogo nie interesują osobiste wartości i preferencje ewaluatora. Nie może on używać własnych kryteriów jako sita selekcyjnego zbierane informacje.
- Tworzenie kryteriów ewaluacji następuje w toku dialogu i porozumiewania się z zamawiającym ewaluację. Czasem kryteriów dostarczają cele programu, niemniej – szczególnie w ewaluacji demokratycznej – nie można pozwolić sobie na zlekceważenie tego wymogu.
- Cechą każdej ewaluacji jest jawność. Projekt ewaluacji musi być przedstawiony zainteresowanym po to, by wiedzieli, czego dotyczy ewaluacja i w jaki sposób zostaną wykorzystane jej wyniki. Ewaluator powinien być zainteresowany upowszechnie-

niem danych zawartych w raporcie. Raport nie jest jego własnością, lecz społeczności, której służy. Ważne jest również, by informacje zawarte w raporcie stały się przedmiotem debaty zainteresowanych nimi osób.

- Trudno nazwać ewaluacją jakiegokolwiek działanie, którego nie poprzedza projekt. Dotyczy to również ewaluacji wewnętrznej oraz autoewaluacji pracy nauczyciela.

Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest gorączkowe poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. W rezultacie mamy do czynienia z „ankietomanią” na masową skalę. Ankietuje się wszędzie i wszędzie. Nierzadko ewaluacja zaczyna się i kończy na tym etapie. Brakuje czasu, umiejętności i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem mówiąc może to i dobrze – albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne. Inna sprawa to retoryczne pytanie – na ile trwała jest budowla, jeśli zaczynamy ją od dymu z komina?

Ewaluacja jako szansa

Zamieszczone wyżej uwagi mogłyby sugerować, iż ewaluacja niesie z sobą jedynie zagrożenia. Jest to jednak konkluzja zbyt pośpieszna. Liczne pułapki, a wskazałem tutaj tylko na niektóre, można napotkać w ewaluacji prowadzonej pośpiesznie, nieprofesjonalnie, „na wyczucie”. Przed taką ewaluacją mam nadzieję udało mi się czytelnika przestrzec. Nie znaczy to jednak, że nie warto jej prowadzić. Ewaluacja może być szansą dla edukacji, konieczne jest jednak spełnienie szeregu warunków.

Po pierwsze – warto jest mieć świadomość jej istoty. Można ją wyrazić w postaci zamieszczonych niżej trzynastu тез.

- 1) Ewaluacja nie jest z natury obojętna dla otoczenia. Jej prowadzeniu towarzyszą liczne konteksty (i dylematy) etyczne i polityczne.
- 2) Ewaluacja to działanie usystematyzowane.
- 3) Ewaluacja to proces i powstały w jego wyniku produkt.
- 4) Ewaluacja dotyczy strategii i działań praktycznych.
- 5) Ewaluacja w oświacie to proces usystematyzowanego opisu obiektów edukacyjnych.
- 6) Proces ewaluacji obejmuje (w uproszczeniu): rozeznanie problemu, zebranie i analizę odpowiednich danych oraz udostępnienie wyników.
- 7) Ewaluacja może być autokratyczna, demokratyczna lub biurokratyczna.
- 8) Ewaluacja może być formatywna lub konkluzywna.
- 9) Ewaluacja może być zewnętrzna lub wewnętrzna.
- 10) Autoewaluacja (nie samoewaluacja) to coś innego niż ewaluacja wewnętrzna.
- 11) Ewaluacji nie należy utożsamiać z monitorowaniem.
- 12) Ewaluacja ma mało wspólnego z ocenianiem, kontrolą, inspekcją czy nadzorowaniem.
- 13) Pomiar dydaktyczny, mierzenie jakości oraz ewaluacja to zbliżone, ale nie tożsame strategie działania w edukacji.

Po drugie – przed przystąpieniem do ewaluacji, tak w trakcie projektowania, jak również w fazie realizacji, warto pamiętać o standardach ewaluacji. Zostały one wypracowane przez Połączony Komitet do spraw Standardów Ewaluacji Edukacyjnej (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*). Na ich podstawie można odróżnić ewaluację od działań, które ją pozorują. Zestaw wspomnianych standardów wylicza: **użyteczność, wykonalność, poprawność i dokładność**.

Standard użyteczności głosi, iż ewaluacja nie ma sensu, jeśli brak jest widoków na to, że jej wyniki zostaną wykorzystane. Aby go spełnić, konieczne są:

- identyfikacja uczestników – osoby zaangażowane bądź podlegające ewaluacji powinny zostać zidentyfikowane, aby potrzeby mogły zostać zaadresowane w konkretnym kierunku;
- wiarygodność ewaluatora – osoba przeprowadzająca ewaluację powinna być zarówno godna zaufania, jak i kompetentna;
- zbiór informacji i ich selekcja – zebrane informacje powinny zostać poddane szerokiej selekcji, aby można było zadać cenne pytania dotyczące programu oraz spełnić oczekiwania i zaspokoić potrzeby klientów i innych uczestników;
- identyfikacja wartości – perspektywy, procedury i kryteria użyte do zinterpretowania wyników powinny zostać starannie opisane, aby podstawy osądu wartości były w pełni jasne;
- klarowność raportu – raporty ewaluacyjne powinny jasno opisywać program poddany ewaluacji, włączając w to jego kontekst, oraz cele, procedury i wyniki ewaluacji, tak aby dostarczyć i przedstawić w czytelny sposób najważniejsze informacje;
- rozkład czasowy raportu i jego rozpowszechnianie – znaczące tymczasowe wyniki oraz raporty ewaluacyjne powinny zostać rozpowszechnione wśród danych użytkowników, aby mogły zostać użyte we właściwym czasie;
- wpływ ewaluacji – ewaluacje powinny zostać zaplanowane, przeprowadzone i zreferowane w taki sposób, aby zachęcić uczestników do ponownego zrobienia tego; w ten sposób szanse, że ewaluacja zostanie użyta, wzrastają.

Standard wykonalności nakazuje, by ewaluację prowadzić tylko wtedy, gdy jest to możliwe ze względów politycznych i praktycznych a efekty równoważą poniesione koszty. W ten sposób można zagwarantować, że ewaluacja będzie realistyczna, dyplomatyczna i staranna. Żeby to osiągnąć należy zadbać szczególnie o:

- procedury praktyczne – procedury ewaluacji powinny być praktyczne, aby zmniejszyć do minimum zakłócenia podczas zbierania informacji;
- polityczną użyteczność – ewaluacja powinna zostać zaplanowana i przeprowadzona przy uwzględnieniu stanowisk różnych grup, tak aby wytworzyła się między nimi kooperacja, i jakiegokolwiek próby zakłócenia czy przerwania procesu ewaluacji przez którąś ze stron były udaremniane bądź możliwe było im przeciwdziałanie; ekonomiczność – ewaluacja powinna być efektywna i dostarczająca informacji wysokiej wagi, aby w ten sposób środki wydane na ten cel miały swoje pokrycie.

Standard poprawności ma zagwarantować, że ewaluacja będzie przeprowadzana legalnie, etycznie i z uwzględnieniem dobra jej uczestników oraz tych, których ona dotyczy. W związku z tym ważne jest:

- zorientowanie na służebność – ewaluacje powinny być projektowane tak, aby ułatwiały instytucjom kierowanie się ku potrzebom wszystkich uczestników oraz ich efektywne zaspokajanie;
- uzgodnienia formalne – zobowiązania instytucji wobec ewaluacji (co ma być zrobione, jak, przez kogo, kiedy) powinny być uzgodnione w formie pisemnej, tak aby wszystkie strony musiały stosować się do wszystkich warunków umowy, a zmiany wprowadzać w formie formalnych renegocjacji;
- prawa podmiotów (osób) – ewaluacje powinny być projektowane i przeprowadzane z poszanowaniem i ochroną praw i dóbr osób;
- interakcje międzyludzkie – ewaluatorzy winni szanować ludzką godność i poczucie wartości w swych interakcjach z innymi osobami związanymi z ewaluacją, tak aby żaden uczestnik nie był zagrożony lub pokrzywdzony;
- kompletna (pełna) i rzetelna (uczciwa) ocena – ewaluacja powinna być pełna i uczciwa pod względem zbadania i zapisu zalet i słabości ewaluowanego programu, tak aby można było oprzeć się na zaletach i zająć się wadami;
- ujawnienie ustaleń – instytucje uczestniczące w ewaluacji powinny zapewnić, aby wszystkie ustalenia ewaluacji (z uwzględnieniem stosownych ograniczeń) były dostępne dla osób, których ewaluacja dotyczy oraz wszystkich innych posiadających uzasadnione prawo do poznania rezultatów ewaluacji;
- konflikty interesów – należy je traktować otwarcie i uczciwie, tak aby nie doprowadziły one do kompromitacji procesu ewaluacji i jej rezultatów;
- odpowiedzialność finansowa – przyznawanie i wydawanie środków na ewaluację powinno być powiązane z jasno określoną odpowiedzialnością, ponadto należy przestrzegać zasad roztropności i odpowiedzialności etycznej, tak aby wydatki były udokumentowane, rozsądne i odpowiednie.

Standard dokładności ma sprawić, że ewaluacja zostanie przeprowadzona profesjonalnie, fachowo i precyzyjnie. Należy zatem zadbać w szczególności o:

- dokumentację programu – program poddany ewaluacji powinien być opisany i udokumentowany przejrzysto i dokładnie, aby uzyskać jego wyrazisty opis;
- analizę kontekstu – kontekst, w jakim funkcjonuje program, powinien zostać zanalizowany wystarczająco dokładnie, aby można było zidentyfikować wpływ, jaki może wywierać na program;
- opis celów i procedur – cele i procedury ewaluacji powinny być monitorowane i opisane w sposób tak dokładny, by można było je określić i ocenić;
- wiarygodne, sprawdzalne źródła informacji – źródła informacji, z których korzysta się przy ewaluacji programu, powinny być określone tak dokładnie, by można było ocenić ich adekwatność;

- odpowiednia informacja – procedury gromadzenia informacji powinny być tak dobrane lub zaprojektowane, a następnie stosowane, by osiągnąć pewność, że uzyskane informacje są odpowiednie dla celu, w jakim mają zostać użyte;
- wiarygodne informacje – procedury gromadzenia informacji powinny być tak dobrane lub zaprojektowane, a następnie stosowane, by osiągnąć pewność, że uzyskane informacje są wiarygodne;
- porządkowanie informacji – informacje gromadzone, przetwarzane i przekazywane w procesie ewaluacji powinny być systematycznie przeglądane, a wszelkie znalezione błędy powinny być poprawiane;
- analiza informacji ilościowej jakościowej – informacje (ilościowa i jakościowa) zgromadzone w procesie ewaluacji powinny być odpowiednio i systematycznie analizowana w celu efektywnego udzielenia odpowiedzi na zapytania ewaluacyjne;
- uzasadnione, usprawiedliwione wnioski – wnioski osiągnięte w procesie ewaluacji powinny być jednoznacznie uzasadnione, aby dawały się ocenić;
- bezstronne raportowanie – procedury składania raportów powinny być tak opracowane, by nie pozwalały na zniekształcanie raportów przez osobiste odczucia któregoś z uczestników ewaluacji, a raporty ewaluacyjne dokładnie odzwierciedlały ustalenia ewaluacji¹⁶.

Po trzecie wreszcie – prowadzenie każdej ewaluacji powinien poprzedzać starannie przygotowany, poddany konsultacji, jawny projekt.

Czy ewaluacja może stanowić szansę dla edukacji? Zaryzykuję odpowiedź twierdzącą, odwołując się do własnych, prawie dziesięcioletnich już doświadczeń zgromadzonych w toku prowadzenia ewaluacji wielu (w tym także międzynarodowych) programów. Jednak wykorzystanie tych szans nie zawsze jest tak łatwe, jak by się mogło w pierwszej chwili wydawać. Mimo iż wskazane wyżej pułapki stanowią zaledwie tło, to jednak trudno byłoby je zlekceważyć.

Bibliografia

- Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Hopkins D., *Evaluation for School Development*, Open University Press, Buckingham 1989.
- Owen J., Rogers P., *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Sage, London 1999.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Tyler R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.

¹⁶ Por. *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluation of Educational Programs*, Sage, London 1994.

Ewaluacja – kilka definicji

Ewaluacja to szacowanie zalet lub wartości.

(Eisner, 1979; Glass, 1969; House, 1980)

Ewaluacja jest systematycznym badaniem zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu, jak i innych, stwierdzających te same cele ogólne.

(Cronbach i in., 1980)

Ewaluacja to proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji.

(H. Komorowska, 1995)

Ewaluować to starannie rozważyć, jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza po to, by zdecydować, czy ją podjąć czy nie, albo czy ją kontynuować.

(Language Activator. *The World's First Production Dictionary*, Burnt Mill 1994, Longmans, Burnt Mill 1994)

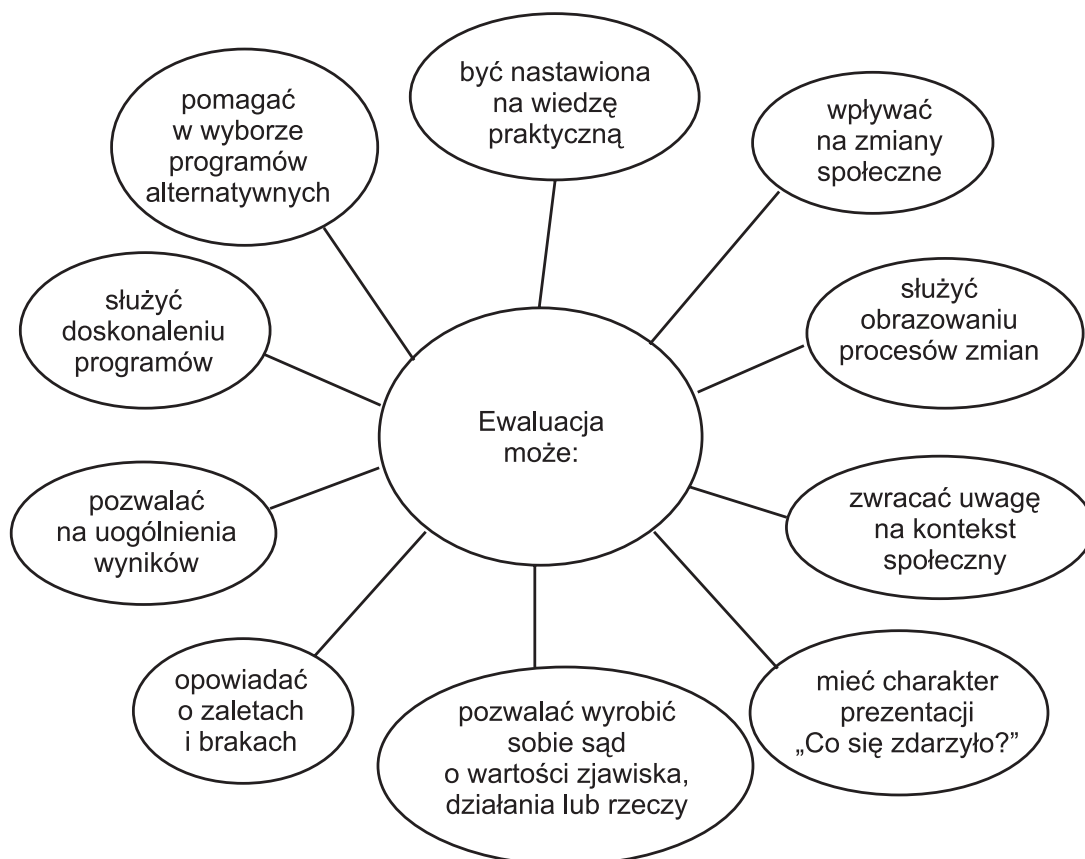
Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji. Obejmuje wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie informacji o tym działaniu w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości.

(M.Q. Patton, *Practical Evaluation*)

Praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i o dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wywierają wpływ analizowane programy, personel i dorobek.

(K. Aspinwall, T. Simkins, J. F. Wilkinson i J. McAuley, *Co to jest ewaluacja?*)

Pożytki z ewaluacji



Błędy w ewaluacji

Ewaluacja szybka i pobieżna	Przeprowadzana możliwie szybko i jak najmniejszym kosztem.
Ewaluacja mierzona w kilogramach	Opasty raport.
Ewaluacja oparta na przeświadczeniach i szacunkach	Formułowanie wniosków nie popartych danymi.
Ewaluacja „po uważaniu”	Realizacją kierują mili, chętni do pomocy ludzie.
„Mydlenie oczu”	Nacisk na to, co widać powierzchownie.
„Wybielanie”	Próby ukrycia ograniczeń lub niepowodzeń programu.
„Krecia robota”	Zrobienie użytku z ewaluacji w celu zniszczenia programu.
„Pozorowanie”	Prowadzenie ewaluacji bez zainteresowania jej wynikami lub zamiaru jej wykorzystania (np. gdy ewaluacja jest warunkiem sfinansowania programu).
„Odwlekanie”	Ewaluacja jako pretekst do opóźniania lub unikania działań.

Wykaz lektur obowiązkowych

- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Wyd. CODN, Warszawa 2003.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2006.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezinska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, red. L. Korporowicz, Warszawa 1997.
- Hawkins J.D., Nederhood B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Wyd. PTS, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2000, 119.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. DWSE, Wrocław 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, 1.
- MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003.
- Mizerek H., *Ewaluacja zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole”, 2003, 6.
- Mizerek H., *Ewaluacja procesu kształcenia* [w:] *System zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Górniewicz, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?* [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, 1.
- Strzelecka-Ristow A., *Droga do jakości – o trudnej sztuce ewaluacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, 1.

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE III ZJAZD SZKOLENIOWY



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Gocłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tałan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

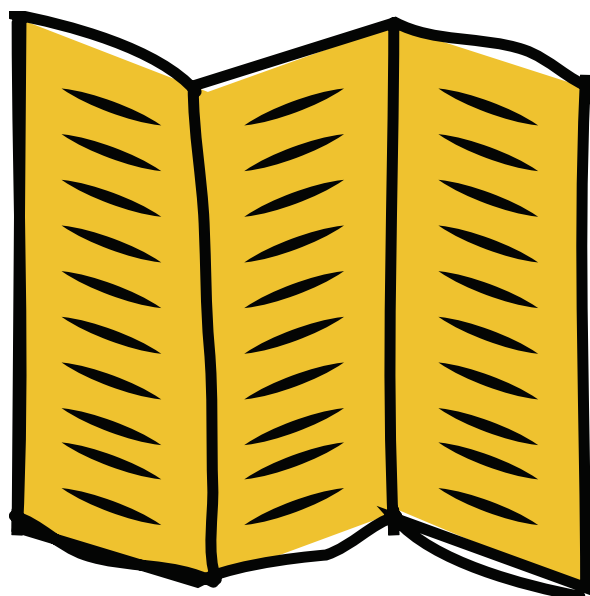
e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325



SPIS TREŚCI

SESJA. Analiza wymagań	7
SESJA. Doświadczenia z terenu – po badaniach w szkole	9
SESJA. Doświadczenia z terenu – zbieranie uwag do narzędzi kodowania i konceptualizacji	12
SESJA. Porządkowanie i analiza danych ilościowych	13
SESJA. Porządkowanie i analiza danych jakościowych. Porządkowanie i analiza danych	18
SESJA. Wprowadzenie do procesu raportowania wyników ewaluacji	19
SESJA. Doświadczenia z pisania komentarzy do obszarów badawczych	21
SESJA. Raport – obszary badawcze, część A	23
SESJA. Raport – obszary badawcze, część B	24
SESJA. Refleksja	26
MATERIAŁY	27



ZJAZD SZKOLENIOWY NR III

ANALIZA DANYCH

Cele szczegółowe spotkania:

- Kształcenie umiejętności przetwarzania i interpretacji danych.
- Rozwijanie umiejętności wykorzystania różnych źródeł w analizie danych.
- Przystwojenie zasad pisania raportu.
- Refleksja nad wagą i znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek.
- Poznanie systemów nadzoru pedagogicznego w wybranych państwach.

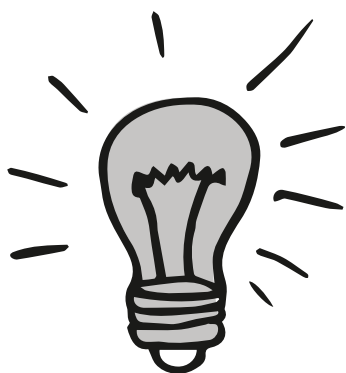
Zadania w terenie (po spotkaniu):

- Stworzenie w zespołach części raportów (komentarze do obszarów badawczych).
- Internalizacja umiejętności analizy i interpretacji danych.
- Przygotowanie do pracy nad dalszą częścią raportu: opracowania komentarzy do wymagań, „obrazu szkoły”, wniosków.

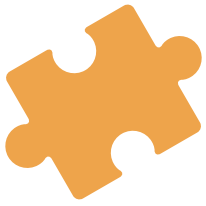


Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł II. Wymagania modelujące „dobrą szkołę”.
- Moduł V. Analiza i interpretacja danych.
- Moduł VI. Przygotowanie raportu i prezentacja.
- Moduł VIII. Komunikacja i refleksja nad uczeniem się.



**Najnowsza wersja rozporządzenia
wraz z załącznikiem
znajduje się na stronie MEN!**



SESJA

ANALIZA WYMAGAŃ**Cel szczegółowy sesji:**

- Pogłębienie wiedzy na temat wymagań: „Szkoła lub placówka wspomagają rozwój uczniów uwzględniając ich indywidualną sytuację”, „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”, „Promowana jest wartość edukacji”.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i potrafią zinterpretować trzy wymagania.

Aktywności

2 minuty

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

103 minuty

Szczegółowy przebieg sesji zależy od OP i „miejsca”, w którym znajduje się grupa szkolona (można posłużyć się modelem z poprzednich spotkań). OP może dowolnie zaplanować przebieg sesji, przyjmując jako punkt wyjścia:

- przewodnik po wymaganiach;
- działania w obszarze danego wymagania lub
- istotę wymagania i wartość, jaka w nim jest zawarta.

W każdym wariantcie ważne jest, aby OU:

- dokonali refleksji na temat wymagań;
- rozumieli, co jest w nich ważne;
- zapoznali się z konceptualizacją wymagania;
- wiedzieli, jakich działań mają „szukać” w szkole w obszarze tego wymagania;
- rozumieli, kiedy te działania będą wysokiej jakości.

Metody i pomoce dydaktyczne

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Przewodnik po wymaganiach” (materiał „Przewodnik po wymaganiach” był już na pierwszym spotkaniu);
- materiał: „Konceptualizacje do wymagań” (najnowsze wersje konceptualizacji znajdują się na platformie SEO).





SESJA

DOŚWIADCZENIA Z TERENU – PO
BADANIACH W SZKOLE

Cel szczegółowy sesji:

- Omówienie przebiegu badań przeprowadzonych w terenie.
- Zebranie uwag do procedury – wypracowanie rekomendacji.
- Pokazanie różnic w perspektywie badacz/badany.

Kryteria sukcesu:

OU:

- uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym;
- rozumieją wszystkie aspekty procedury badawczej.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

15 minut

Różnica perspektyw.

OP prosi OU, by w rundzie bez przymusu dokończyli zdanie: *W trakcie badań w szkole...*

Może też zaproponować inne zdanie, które wprowadzi do rozmowy dotyczącej doświadczeń nabytych przez uczestników podczas badań w terenie.

70 minut

Plusy i minusy – podsumowanie badań i wypracowanie rekomendacji.

OU siadają w zespołach badawczych (wizytatorzy + dyrektor). Każdy z zespołów przypomina sobie **pozytywne doświadczenia** związane z realizacją badań i zapisuje je na kartkach typu post-it (jedno doświadczenie na jednej kartce). OP zbiera kartki i przykleja je na flipcharcie.

Następnie każdy z zespołów precyzuje najważniejsze **problemy**, które wyniknęły w trakcie realizacji badań i zapisuje na kartce typu post-it.

OP prosi, by definiując trudności/problemy, OU uwzględnili wszystkie elementy badania. W czasie gdy OU pracują nad trudnościami OP porządkuje „plusy”,

dzieląc je na te, które dotyczą kolejno: narzędzi, procedury, badacza, badanych/placówki. Może też tworzyć dowolnie inne logiczne kategorie.

OP podsumowuje pozytywne doświadczenia (plusy), wskazując dominujące kategorie. Podobne porządkowanie i analizę przeprowadza dla zdefiniowanych problemów (minusów): OP zbiera najważniejsze problemy, dzieląc je na kategorie: procedura, narzędzia oraz platforma. Jeśli wśród zapisów grup pojawią się inne kategorie, należy je uwzględnić i zapisać na flipcharcie.

W podsumowaniu OP zadaje pytanie: *Czy na liście zdefiniowanych trudności/proble- mów czegoś nie brakuje?* Jeśli pojawią się jeszcze inne propozycje zapisów, należy je uwzględnić.

Następnie dzielimy na zespoły **nie** w logice zespołów badawczych. W każdej grupie pracują cztery osoby po dwie z dwóch różnych zespołów. Losowo dosta- ją problemy z plakatu i wypracowują rekomendacje do nich. **W podsumowaniu** na forum OP prosi o przedstawienie rekomendacji, które dotyczą problemów wcześniej wymienionych jako najważniejsze.

Potem inicjuje **krótką dyskusję** nad rekomendacjami na forum. Produktem mają być pomysły na zmiany.

PLATFORMA:

Pytania do dyrektorów: Co widzieli po zalogowaniu na platformę?; Co tam należy zmienić?; Co w nioskami z ewaluacji wewnętrznej (co wpisywali, jakie problemy)?

Jeśli chodzi o ewentualne uwagi do narzędzi, to pokazujemy formatkę do uwag do narzędzi; informujemy, że roześlemy ją elektronicznie (rozesyłamy) i prosimy o uwagi na tej formatce/formularzu.

Podsumowanie sesji.

Na zakończenie tej sesji dyrektorzy pracują w jednym zespole, wizytatorzy w trzech zespołach. Każdy zespół tworzy na plakacie metaforyczny obraz dyrek- tora (to zadanie wizytatorów) lub ewaluatora (to zadanie dyrektorów).

Alternatywnie: każdy zespół zapisuje metaforę, za pomocą której można opisać dyrektorów/ewaluatorów. Prowadzący zbiera propozycje – na ich podstawie przygotowuje obraz ewaluatora w oczach dyrektora i dyrektora w oczach ewa- luatora.

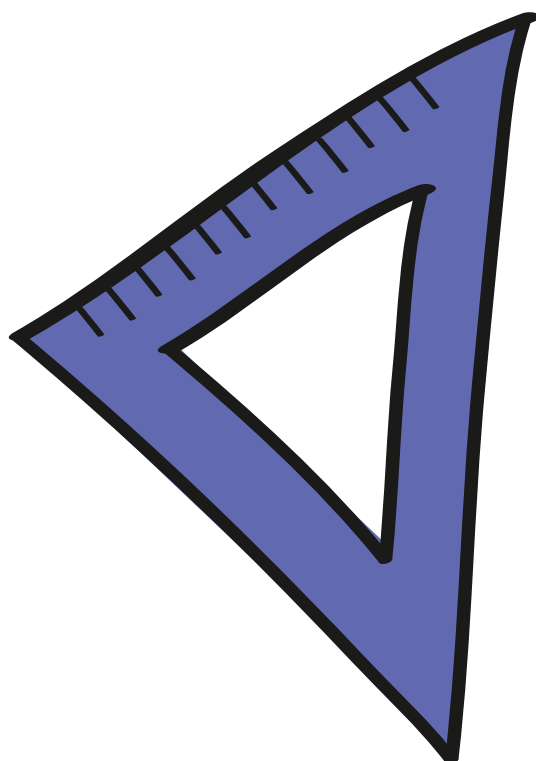
Trener może wspomagać uczestników w tym ćwiczeniu podsuwając im zdanie wspomagające: *Dyrektor był jak... / Ewaluator był jak...*

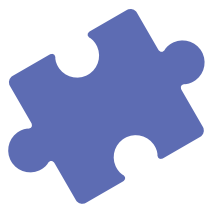
Metody i pomoce dydaktyczne:

- runda bez przymusu;
- zdania niedokończone;
- praca w zespołach;
- kartki typu post-it, flipcharty;
- praca w zespołach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Przewodnik po wymaganiach” (materiał „Przewodnik po wymaganiach” był już na pierwszym spotkaniu);
- materiał: „Konceptualizacje do wymagań” (najnowsze wersje konceptualizacji znajdują się na platformie SEO).





SESJA

DOŚWIADCZENIA Z TERENU – ZBIERANIE UWAG DO NARZĘDZI, KODOWANIA I KONCEPTUALIZACJI

Cel szczegółowy sesji:

- Zebranie uwag do narzędzi, konceptualizacji – wypracowanie rekomendacji dla zespołu ds. narzędzi.
- Doskonalenie na bieżąco narzędzi i konceptualizacji.

Kryteria sukcesu:

OU:

- uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym i w procesie doskonalenia ewaluacji.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

40 minut

Różnica perspektyw.

OU podzieleni na małe grupy pracują na przygotowanej formatce.

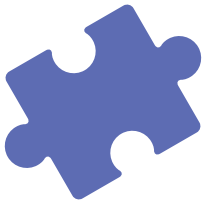
Wpisują wszystkie swoje uwagi do narzędzi książek kodowych, konceptualizacji, które zgromadzili w wyniku doświadczeń podczas badań w szkołach.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Formatka do zbierania uwag do narzędzi, kodowania, konceptualizacji”.



SESJA

PORZĄDKOWANIE I ANALIZA DANYCH ILOŚCIOWYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Praktyczne opanowanie metody czterech pytań w analizie ilościowej.
- Nabycie umiejętności kodowania pytań otwartych i tworzenia typifikacji.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią dokonać analizy ilościowej;
- potrafią tworzyć kody i typifikacje.

Aktywności

20 minut (ćwiczenie nieobligatoryjne)

Metoda „czterech kroków” – ćwiczenie w zespołach badawczych.

Każdy zespół stosuje metodę „czterech kroków” w praktyce, łącznie z odniesieniem przekształconego rozkładu z pytania jednokrotnego wyboru do rozkładu tła.

OP wyjaśnia OU procedurę dla „czwartego kroku”:

- wygenerujecie na platformie wyniki szczegółowe dla pytania (w odniesieniu do konkretnej placówki i tła);
- przekształćcie do dwóch wartości;
- przenieście obydwa rozkłady do kalkulatora i zinterpretujcie je.

Na potrzeby tego ćwiczenia można skorzystać z pytania.

Efekty. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności/Nauczyciele dostrzegają możliwości uzyskania lepszych wyników przez uczniów/ankieta dla rodziców/ Czy Pana(i) zdaniem nauczyciele w tej szkole wierzą w możliwości uczniów? OP nadzoruje proces i sprawdza wyniki pracy.

Na koniec tego ćwiczenia każdy zespół przygotowuje opisy, które są następnie prezentowane na forum i uwzględniają odpowiedzi na następujące pytania: *Jakie są najważniejsze informacje (w odniesieniu do kryterium)? Czy dane wskazują na speł-*

nianie kryterium? Jakie techniki analityczne zastosowano (przekształcenia, analizy minimów, dominant, test istotności)? Jakie dane usunięto z opisu?

Po prezentacji każdego zespołu pozostali OU/pozostałe zespoły mogą zadawać pytania lub ewentualnie prosić o wyjaśnienia.

5 minut

Tworzenie kategorii.

OP zapoznaje OU z procedurą analityczną stosowaną w pojęciowej analizie treści. Posłuży ona do opracowywania pytań otwartych i danych z narzędzi jakościowych.

Następnie wyświetla slajd KATEGORIE, czyli zasady tworzenia książki kodowej. Wyjaśnia, że:

- kategorie muszą być wyczerpujące;
- kategorie nie mogą się pokrywać;
- lepiej podzielić kategorie na dodatkowe zmienne.

3 minuty

Tworzenie książki kodowej – prezentacja.

OP – korzystając z prezentacji – wyświetla kolejny slajd, wyjaśniając, że w celu przygotowania książki kodowej:

- losowo przeglądamy materiał (stosując np. technikę doboru systematycznego);
- notujemy kategorie, nie ignorując żadnych wskazań w materiale;
- odkładamy materiał empiryczny na bok i sprawdzamy, czy: kategorie są zrozumiałe bez odniesienia do materiału, kategorie są rozłączne, kategorie są zgodne z celem naszej analizy;
- sprawdzamy, czy liczba kategorii nie jest zbyt mała.

Na tym etapie warto ich mieć więcej (maks. 21 – w analizie zawsze można je potem połączyć).

- OP pokazuje przykład kategorii do książki kodowej na slajdzie.

30 minut

Tworzenie książki kodowej – ćwiczenie.

Każdy zespół pracuje nad kategoriami do swojej książki kodowej zgodnie z procedurą wyświetloną na slajdzie. Prowadzący na bieżąco odpowiada na wątpliwości. Następnie zespoły czytają wzajemnie swoje książki kodowe, zwracając uwagę na to, czy są one jasne, rozłączne i adekwatne do celu.

Na zakończenie jeden z OU z każdego zespołu zostaje przy komputerze innego zespołu, aby zreferować uwagi autorom książki kodowej – pozostali wracają do swojego laptopa, aby wysłuchać uwag do swojej pracy.

Zasady kodowania.

OP pokazuje przykładową tabelę do kodowania na slajdzie (w Excelu, ale można też używać OpenCalc). W kolumnach są kolejne kategorie kodowe, w wersach w pierwszej kolumnie wklejone jednostki analizy. Zadanie koderza polega oczywiście na zaznaczeniu jakiegoś znaku w odpowiedniej kolumnie w każdym wersie. Zwracamy uwagę na **kodowanie jedynką** (1), podkreślając, że łatwo się sumuje.

Podkreślamy też, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż w trakcie analizy znajdziemy taką wypowiedź, która nie pasuje do żadnego kodu. Wtedy **dokładamy nowy**, przestrzegając wszystkich zasad omówionych wyżej (rozłączny, jasny i adekwatny do celu). Warto zwrócić uwagę na adekwatność, gdyż bardzo często koderzy poszerzają zakres analizy.

Informujemy także, że w trakcie analizy może mieć miejsce sytuacja, w której w jednej wypowiedzi pojawiają się wskazania dla kilku kategorii.

W takiej sytuacji sięgamy po jedno z trzech rozwiązań [wyświetlamy na slajdzie]:

- tworzymy dodatkową kategorię, łączącą kategorie pojawiające się w wypowiedziach. W ten sposób uzyskujemy trzy kody (A, B i $C=A \wedge B$).

PRZYKŁAD

Kody: agresja fizyczna (A); agresja werbalna (B); agresja fizyczna i werbalna (C).

Wypowiedź 1: uczniowie się biją (A).

Wypowiedź 2: uczniowie obrażają się wzajemnie (B).

Wypowiedź 3: uczniowie obrażają się i biją (C).

Wadą tego rozwiązania jest to, że możemy wygenerować zbyt dużą liczbę kodów. Uogólniamy istniejącą kategorię. W tym przypadku tracimy na dokładności pomiaru, ale zyskujemy na klarowności analizy (A,B, $A \wedge B = C$).

PRZYKŁAD

Zamiast rozróżniać na agresję fizyczną i werbalną stosujemy jeden kod: agresja.

- Zliczamy osobno wystąpienie każdego.

Kody: agresja fizyczna (A); agresja werbalna (B).

Wypowiedź 1: uczniowie się biją (A).

Wypowiedź 2: uczniowie obrażają się wzajemnie (B).

Wypowiedź 3: uczniowie obrażają się i biją (B), (A).

Takie rozwiązanie jest łatwe w praktyce, ale stwarza pewien problem w analizie statystycznej, gdyż odchodzimy od wyprowadzania wniosków z jednostek analizy (w X szkołach z N szkół uczniowie dokonują aktów agresji fizycznej) na jednostki obserwacji (wskazania na agresję fizyczną pojawiają się X razy, przy N wypowiedzi, gdzie N jest zawsze większe niż liczba szkół).

30 minut

Kodowanie – ćwiczenia.

OU przekleją jednostki analizy do arkusza kalkulacyjnego – w kolumnach wpisują kody i kodują. Cały czas pracują na wymaganiu i celu określonym na początku.

Nawet jeśli OU nie skończą kodowania, należy przerwać ćwiczenie i przejść do analizy. W tym ćwiczeniu bowiem chodzi tylko o przećwiczenie procedury.

5 minut

Podsumowanie sesji.

OP podsumowuje sesję, zbiera ewentualne potrzeby OU dotyczące dalszych sesji. Wyjaśnia też, że w kolejnych sesjach będą zajmować się szczegółowo analizą jakościową.

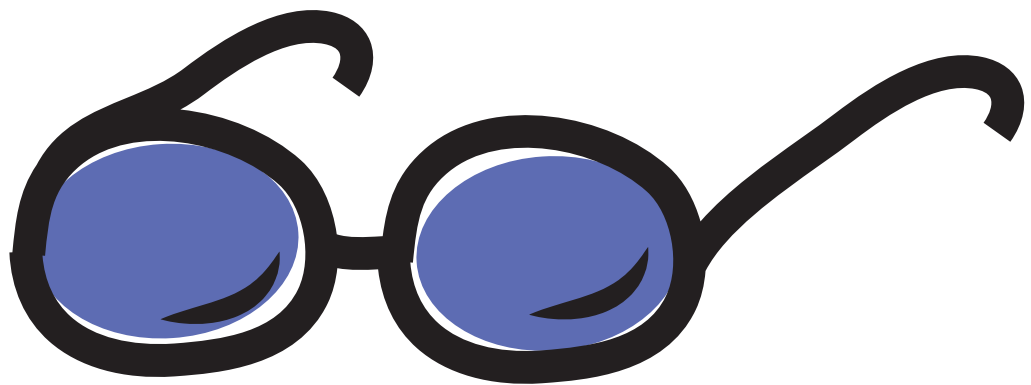


Metody i pomoce dydaktyczne:

- metoda „czterech kroków”;
- prezentacje zespołów;
- prezentacja;
- laptopy z edytorem tekstu, dostęp do SEO;
- laptopy, Excel/Open Office, dostęp do platformy;
- rozmowa nauczająca.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa”
(prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa” była już na drugim spotkaniu).
- materiał: „Kalkulator Chi kwadrat”.





SESJA

PORZĄDKOWANIE I ANALIZA DANYCH JAKOŚCIOWYCH. PORZĄDKOWANIE I ANALIZA DANYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Porządkowanie i analiza danych ilościowych i jakościowych na własnych danych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią efektywnie porządkować i analizować dane ilościowe i jakościowe.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

1h 40 minut
+1h 45 minut

Praktyczne doskonalenie umiejętności porządkowania i analizy danych.

OU w zespołach dokonują porządkowania i analizy kolejnych obszarów badawczych. OP pomaga w organizacji pracy oraz robi stop-klatki w celu zrecenzowania efektów pracy (poprzez ocenę koleżeńską lub rundkę na forum).

Taka praca kontynuowana jest na kolejnej sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca zespołowa.

Materiały z pakietu szkoleniowego



SESJA

WPROWADZENIE DO PROCESU RAPORTOWANIA WYNIKÓW EWALUACJI

Cel szczegółowy sesji:

- Zapoznanie ze strukturą raportu.
- Przyswojenie zasad pisania raportu na trzech poziomach: struktury, języka, zawartości merytorycznej.
- Uspólnianie rozumienia poziomów spełniania wymagań oraz reguł przejścia między poziomami.
- Przedstawienie struktury i zasad pisania raportu.
- Zapoznanie z tekstem pomocniczym do pisania raportu.
- Analiza zgodności przykładowego komentarza do wymagania z zasadami pisania raportu.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają strukturę raportu i zasady formułowania komentarzy w raporcie;
- znają zasady pisania raportu na trzech poziomach;
- rozumieją zasady określania poziomów spełniania wymagań.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

1 h 25 minut

Sesję tę OP zaczyna od **przypomnienia OU konceptualizacji badania**: *jakie znaczenie mają pytania kluczowe i kryteria ewaluacyjne?*

Wykorzystując prezentację, OP omawia szczegółowo materiał pomocniczy „Poradnik pisania raportu”, zwracając uwagę na:

- obszar badania (fragment charakterystyki, jej zawężony zakres, a więc obszar badania);

1 h 25 minut

- kryteria ewaluacyjne (przez ich pryzmat decydujemy o spełnieniu/niespełnieniu oczekiwań wobec szkoły/placówki określonych dla danego obszaru ewaluacji);
- pytania badawcze (pytanie, na które tak naprawdę powinien odpowiadać raport);
- źródła i metody badawcze.

Po wyjaśnieniu ewentualnych wątpliwości OU, OP omawia kolejno strukturę raportu (korzystając z prezentacji i odwołując się do „Poradnika pisania raportu”). Podkreśla, że:

- zmienia się nieco układ raportu: wnioski są po „obrazie szkoły”;
- opisy kryteriów mają być „odchudzone” (nie opisujemy danych, ponieważ będziemy je ilustrować konkretnymi wykresami/tabelami);
- wizytatorzy sami będą decydowali o wyborze drukowanych w raporcie źródeł;
- komentarze do obszarów badawczych mają być wnioskami z analizy danych (w instrukcji są zapisane kolejne kroki, będące bardziej uniwersalną wersją analizy z konceptualizacji);
- opisy wymagań składają się z *leadów* i opisów wcześniej zapisanych opisów obszarów badania;
- opisy *leadów* to tekst wyjaśniający istotę wymagania oraz informacja, jak w danej placówce wygląda spełnienie tego wymagania.

Po prezentacji OP zbiera ewentualne wątpliwości i pytania. Następnie, na podstawie kolejnych slajdów do prezentacji, przedstawia zasady określania poziomu spełnienia wymagań.

15 minut

Podsumowanie.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja, rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Wprowadzenie do raportowania”;
- materiał: „Poradnik pisania raportu”.



SESJA

DOŚWIADCZENIA Z PISANIA KOMENTARZY DO OBSZARÓW BADAWCZYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Kształtowanie umiejętności redagowania komentarzy do obszarów badawczych.
- Poznanie wskazówek pisania komentarzy do obszarów badawczych.
- Ćwiczenie się w formułowaniu decyzji o spełnianiu/niespełnianiu kryteriów ewaluacyjnych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią poprawnie formułować komentarze do obszarów badawczych;
- potrafią poprawnie wprowadzać i zapisywać komentarze do obszarów badawczych na platformie.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

65 minut

Analiza danych i opis obszaru badawczego – praca w zespołach.

Zadaniem OU jest zespołowa analiza danych zebranych w czasie badań i opracowanie komentarza do wybranego obszaru. Każdy zespół tworzy opis pierwszego obszaru badania.

W realizacji tego zadania pomocne mogą być następujące materiały: „Konceptualizacja wymagań”, „Poradnik do pisania raportu” oraz „Skrypt analizy danych”.

30 minut

Analiza danych i opis obszaru badawczego – ocena koleżeńska.

Zespoły, po zakończeniu pracy, wymieniają się wypracowanymi komentarzami i udzielają sobie nawzajem informacji zwrotnej (pisemnej lub ustnej).

5 minut

Podsumowanie.

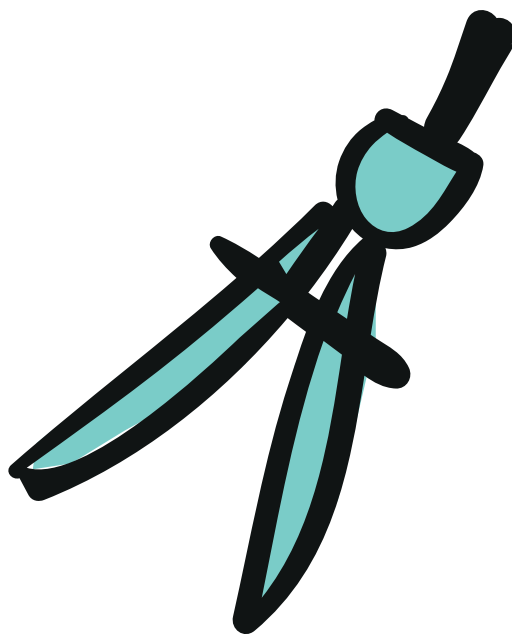
Na zakończenie sesji OP zadaje OU pytanie: Co było najtrudniejszego w pisaniu komentarzy do obszarów badawczych?

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupie;
- ocena koleżeńska;
- rozmowa nauczająca, runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Konceptualizacje”;
- materiał: „Poradnik do pisania raportu”;
- materiał: „Skrypt analizy danych”.





SESJA

RAPORT – OBSZARY BADAWCZE, CZĘŚĆ A

Cel szczegółowy sesji:

- Kształtowanie umiejętności redagowania komentarzy do obszarów badawczych.
- Poznanie wskazówek pisania komentarzy do obszarów badawczych.
- Ćwiczenie się w formułowaniu decyzji o spełnianiu/niespełnianiu kryteriów ewaluacyjnych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią poprawnie formułować komentarze do obszarów badawczych;
- potrafią poprawnie wprowadzać i zapisywać komentarze do obszarów badawczych na platformie.

Aktywności

1 h 45 minut

Opis obszarów badawczych – praca w zespołach.

OP prosi OU, aby korzystając z „Poradnika pisania raportu”, stworzyli w zespołach komentarze do kolejnych obszarów (do tego samego wymagania).

OP pomaga w organizacji pracy oraz robi stop-klatki, aby zrecenzować efekty pracy (poprzez ocenę koleżeńską lub rundę na forum).

Grupy wymieniają się swoimi ostatecznymi wersjami komentarzy do obszarów i czytają je z pozycji osób postronnych, sprawdzając:

- *Na ile one są dla nich zrozumiałe i dają im wiedzę o szkole/placówce?*
- *Czy dane dołączone do komentarza do obszaru są ważne dla odbiorców?*
- *Na ile rozjaśniają/uzupełniają opis?*

Na zakończenie pracy w zespołach OP proponuje dyskusję na forum.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca zespołowa, prezentacje, dyskusja na forum.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Poradnik pisania raportów”.



SESJA

RAPORT – OBSZARY BADAWCZE, CZĘŚĆ B

Cel szczegółowy sesji:

- Kształtowanie umiejętności redagowania komentarzy do obszarów badawczych.
- Poznanie wskazówek pisania komentarzy do obszarów badawczych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią redagować komentarze do obszarów badawczych;
- znają wskazówki pisania komentarzy do obszarów badawczych.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

30 minut

Opis wymagania – praca w zespołach.

Zadaniem zespołów jest stworzenie komentarza do wymagania. Prosimy, by skupiły się przede wszystkim na opracowaniu *leadu* oraz doborze źródeł ilustrujących tezy. Zespoły opracowują komentarze do co najmniej jednego wymagania, korzystając z „Poradnika pisania raportu”.

Uwaga! Praca będzie możliwa, jeśli w poprzednich sesjach OU (zespoły) stworzą komentarze do wszystkich obszarów badawczych do jednego wymagania.

7 minut

Opis wymagania – ocena koleżeńska opisu.

Wypracowane w zespołach opisy wymagań wyświetlamy kolejno na ekranie. Prosimy za każdym razem o informację zwrotną według następujących pytań:

- *Co jest dobrego w tym opisie?*
- *Co należy zmienić (coś niejasnego, niezrozumiałego)?*
- *Czy opis wymagania jest odpowiedzią na pytania badawcze?*

Inicjujemy dyskusję na forum, zbierając wnioski, przemyślenia, sugestie i rekomendacje. Podsumowujemy ćwiczenie prosząc OU, by każdy w domu napisał komentarz do dwóch obszarów badawczych.

5 minut

Podsumowanie.

Prosimy OU, by na zakończenie sesji zastanowili się wspólnie: O czym należy pamiętać przy tworzeniu komentarzy do obszarów badawczych?

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupie;
- informacja zwrotna;
- prezentacje zespołowe;
- runda bez przymusu.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Poradnik pisania raportów”.



SESJA REFLEKSJA

Cel szczegółowy sesji:

- Podsumowanie całości spotkania.
- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji uczestnika.
- Ewaluacja zajęć.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło;
- potrafią zdefiniować i wskazać swoje potrzeby.

Aktywności

15 minut

Refleksja na zakończenie spotkania trzeciego.

OU zostają podzieleni na pary. Każdej z par przydzielamy **refleksję** na temat jednej (maksymalnie dwóch) sesji. W parach zastanawiają się, czego się nauczyli i czego im zabrakło na tej sesji – zapisują to w odpowiednim miejscu w formatce.

Na zakończenie – w rundzie podsumowującej – pary prezentują, co wypracowały. Jeśli czas na to pozwala, można zaproponować rundę końzącą i zadać pytanie OU: *Z czym wychodzę?*

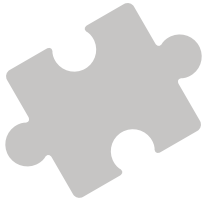
Metody i pomoce dydaktyczne

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: formatka do refleksji.



MATERIAŁY



FORMATKA DO REFLEKSJI PO SPOTKANIU

MODUŁ/SESJA	Co mi pomogło się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
II. WYMAGANIA MODELUJĄCE „DOBRA SZKOŁĘ” Sesja: Analiza wymagań <i>Prowadzący:</i>		
V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH Sesja: Doświadczenia z terenu – po badaniach w szkole <i>Prowadzący:</i>		
V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH Sesja: Doświadczenia z terenu – zebranie uwag do narzędzi książek kodowych i konceptualizacji <i>Prowadzący:</i>		
V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH Sesja: Porządkowanie i analiza danych jakościowych <i>Prowadzący:</i>		

MODUŁ/SESJA	Co mi pomagało się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH Sesja: Porządkowanie i analiza danych <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Wprowadzenie do procesu raportowania wyników ewaluacji <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Doświadczenia z pisanie komentarzy do obszarów badawczych <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Raport – obszary badawcze (część a i b) <i>Prowadzący:</i>		
VIII. KOMUNIKACJA I REFLEKSJA NAD UCZENIEM SIĘ Sesja: Refleksja <i>Prowadzący:</i>		



FORMATKA DO UWAG DO NARZĘDZI FORMULARZ WPROWADZANIA ZMIAN

WYMAGANIE (numer, nazwa)	OBSZAR BADAWCZY	NARZĘDZIE	PYTANIE	Propozycja zmiany dotychczasowego zapisu kodowania	Propozycja dodania nowego zapisu kodowania



KALKULATOR CHI KWADRAT

niewypełniona tabela

CHI 0,00
df 0

Uwaga! Kalkulator działa poprawnie jedynie w programie Microsoft Excel.

liczebności obserwowane (O)	zmienna zależna				suma
	wartość 1	wartość 2	wartość 3	wartość 4	
Badana szkoła/placówka					0
Tło					0
suma	0	0	0	0	0

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j}$$



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



© Bartłomiej Wałczak

po wprowadzeniu danych do tabeli wynik zostanie wyświetlony

Uwaga! Kalkulator działa poprawnie jedynie w programie Microsoft Excel

liczebności obserwowane (O)	zmienna zależna		suma
	wartość 1	wartość 2	
Badana szkoła/placówka			0
Tło			0
suma	0	0	0

Kalkulator dla tabel czteropolowych, z uwzględnieniem poprawki na ciągłość Yatesa. Przy N>20 stosować zwykły kalkulator

$$\chi^2 = \frac{N(|AD - BC| - N/2)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



© Bartłomiej Wałczak

kalkulator służy do szacowania istotności różnicy pomiędzy dwiema frakcjami na podstawie wielkości błędu standardowego proporcji, na poziomie prawdopodobieństwa wynoszącym 95%

$$BS = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

w pola poniżej wprowadź liczbę (nie procent!) wypowiedzi świadczących o spełnieniu

świadczących o niespełnieniu

wielkość błędu standardowego: *nie wprowadzono wartości*



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



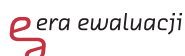
UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



© Bartłomiej Wałczak



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PORADNIK DLA WIZYTATORÓW DS. EWALUACJI

Raport z ewaluacji zewnętrznej: cele, struktura, zasady tworzenia.

Spis treści

1. Forma raportu.....	35
2. Cel raportu	35
3. Odbiorcy raportu.....	35
4. Tryb pracy nad raportem	36
5. Zawartość merytoryczna raportu	36
6. Język raportu	37
7. Kolejne kroki w pisaniu raportu	38
Komentarz (opis do obszaru badania).....	39
Opis wymagania.....	46
Formułowanie wniosków z ewaluacji zewnętrznej	47
Pisanie „obrazu szkoły”/placówki.....	49
8. Jak ustalać poziom spełniania wymagań?.....	49

1. Forma raportu

Raport jest dostępny na stronie www.npseo.pl w zakładce „Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły/placówki”. Składa się z następujących części:

- a. informacji o zakresie ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce;
- b. opisu metodologii badania;
- c. krótkiej syntezy, odnoszącej się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej; tzw. obrazu szkoły/placówki;
- d. podstawowych danych o szkole/placówce;
- e. tabeli zawierającej informacje dotyczące poziomu spełniania poszczególnych wymagań;
- f. wniosków z przeprowadzonego badania;
- g. wyników przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa w postaci opisów do wymagań.

2. Celem raportu jest:

- a) dostarczenie szkołom/placówkom materiału do **twórczej refleksji** nad wartością prowadzonych działań w świetle wymagań;
- b) inspirowanie szkół/placówek do **podejmowania decyzji** związanych z podnoszeniem jakości pracy;
- c) inspirowanie szkół/placówek do **rozwijania działań** sprzyjających procesom uczenia się lub utrzymywania ich na wysokim poziomie;
- d) **dostarczanie informacji** szkole/placówce, jaki jest poziom realizowanych przez nią wymagań państwa sformułowanych w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z d. 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie z dn. 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego;
- e) **przekazanie do dyspozycji szkoły zgromadzonych danych**, które mogą być wykorzystywane do planowania i prowadzenia ewaluacji wewnętrznych;
- f) **popularyzowanie wartościowych i skutecznych działań** szkoły/placówki, dobrych praktyk i osiągnięć;
- g) **dostarczanie informacji do skutecznego prowadzenia polityki oświatowej** zgodnie z priorytetami widocznymi w wymaganiach na poziomie lokalnym i krajowym.

3. Odbiorcy raportu

Głównymi odbiorcami raportu są: pracownicy danej placówki, uczniowie, rodzice, klienci (w niektórych typach placówek, np. w ośrodkach doskonalenia nauczycieli), pracownicy jednostek samorządu terytorialnego.

Ponadto odbiorcami raportu są instytucje kreujące politykę oświatową na poziomie regionalnym (samorządy i kuratoria oświaty) i krajowym (Ministerstwo Edukacji Narodowej) oraz instytucje badawcze i zajmujące się doskonaleniem.

Raport z ewaluacji jest ogólnodostępnym dokumentem publicznym. Przeprowadzanie badań i pisanie raportu ma sens, jeżeli informacje będą użyteczne dla jego odbiorców. Istotne jest zrozumienie przez wizytatorów ds. ewaluacji potrzeb głównych grup odbiorców w zakresie treści otrzymywanych informacji.

Warto więc odpowiedzieć sobie na pytania: czego oczekuje odbiorca? na ile informacja będzie dla niego użyteczna (wartościowa)? Pisząc raport, należy projektować tekst z myślą o jego głównych odbiorcach. Poszczególne części raportu warto kierować do odmiennych grup, np. pisząc „Obraz szkoły w badanych wymaganiach”, należy zadbać o jego przystępność, mając na względzie tych czytelników, którzy nie zajmują się na co dzień problematyką oświatową, a opisując wymagania należy tworzyć tekst raczej na potrzeby pracowników systemu oświaty.

4. Tryb pracy nad raportem

Raport jest pisany przez zespół wizytatorów ds. ewaluacji po przeprowadzeniu ewaluacji w szkole i zebraniu materiału badawczego. W pierwszej kolejności powstaje część raportu zawierająca wyniki ewaluacji (tzw. komentarze do obszarów badania). Są one efektem przeprowadzonej analizy i interpretacji zebranych danych. Dane wprowadzane są po przeprowadzeniu wywiadów i obserwacjach przez wizytatorów oraz generowane automatycznie po przeprowadzeniu badań ankietowych on-line bądź ręcznym wprowadzeniu danych z ankiet papierowych. Poza komentarzami w tej części wizytatorzy zamieszczają wybrane wykresy i tabele zawierające dane ilościowe oraz cytaty i kategoryzacje danych jakościowych.

Następnie wyniki w postaci komentarzy do obszarów badania są automatycznie importowane do zakładki „Wprowadzenie do opisu wymagania (*lead*)”. W oknie wymagań ukazują się wszystkie opisane wcześniej obszary badania wraz z wybranymi do nich wykresami/tabelami. Tu zostają uzupełnione o krótkie podsumowanie (tzw. *lead*), znajdujące się na początku opisu do wymagania i o informacje dotyczące poziomu jego spełnienia. Po przedstawieniu wszystkich wyników badania (w postaci opisów do wymagań) formułowane są wnioski końcowe z badania. Po opracowaniu tej części raportu przygotowuje się krótką syntezę przeprowadzonego badania, czyli „obraz szkoły”/placówki w badanych wymaganiach. W analizie wyników ewaluacji należy uwzględnić specyfikę badanej placówki (pomocne tu mogą być wnioski z ewaluacji wewnętrznej zamieszczone przez dyrektora na platformie. Na końcu przygotowuje się opis przebiegu ewaluacji i dane o szkole” (tzw. „metryczka”).

5. Zawartość merytoryczna raportu

Raport jest opisem działań podejmowanych przez szkołę/placówkę w odniesieniu do sformułowanych przez państwo wymagań, zawiera wnioski płynące z tego opisu oraz informację o poziomie ich spełnienia.

Oznacza to, że:

- a) przedstawione w raporcie wyniki i wnioski z ewaluacji są istotne z punktu widzenia ich **użyteczności** dla placówek edukacyjnych – przekaz ma stać się podstawą do dyskusji na temat pracy szkoły tego, co udoskonalić, co zmienić, by była lepsza;
- b) opisy na poziomie obszarów badania i komentarzy do wymagań są **zgodne** z zakresem tematycznym poszczególnych obszarów badania i wymagania;
- c) sformułowane wnioski z ewaluacji zewnętrznej **wynikają z analizy i interpretacji zebranych danych** gromadzonych w procesie ewaluacji;
- d) przeprowadzona analiza jest **rzetelna**, zgodna z procedurą i zasadami badawczymi – uwzględnia się wszystkie źródła danych, pod uwagę brane są różnorodne opinie respondentów, zestawia się te opinie;
- e) wywód jest **logiczny**;
- f) raport jest **wiarygodny** – w procesie dowodzenia wskazywane są źródła informacji (np. uczniowie, dyrektor, nauczyciele, rodzice) i podawane wyselekcjonowane przykłady (ilościowe i jakościowe), ważne z punktu widzenia danego wymagania;
- g) wyniki badań podawane są w postaci przekształconej, **precyzyjnie** (w liczbach, procentach) z różnych źródeł i w sposób **zrozumiały** dla odbiorców; opis jest ilustrowany wybranymi przez autorów raportu wykresami i tabelami zawierającymi dane ilościowe i jakościowe (dlatego w tekście należy ograniczyć się do danych kluczowych, które wizytatorzy uznali za rozstrzygające).

6. Język raportu

Język raportu powinien być funkcjonalny, prosty, zrozumiały dla odbiorcy niekoniecznie będącego specjalistą w dziedzinie edukacji.

Oznacza to, że:

- a) publiczny charakter raportu wymaga dostosowania języka do odbiorcy: język powinien więc mieć charakter popularnonaukowy, a nie specjalistyczny; należy używać, na ile to możliwe, prostego, powszechnie zrozumiałego słownictwa, nie używać skrótów i terminów (w tych wypadkach, gdzie to możliwe), które dla odbiorców mogą być niezrozumiałe (a jeżeli się ich używa, należy je wyjaśnić);
- b) raport napisany jest językiem jasnym (komunikatywnym), precyzyjnym, zrozumiałym, choć nie potocznym;
- c) w raporcie stosuje się prostą składnię, unika skomplikowanych zdań wielokrotnie złożonych;
- d) zwraca się uwagę na poprawność stylistyczną, gramatyczną, ortograficzną etc.;
- e) w całym raporcie dba się, na ile to możliwe, o jednolitość stylu wypowiedzi (będzie to wyzwaniem, gdy autorami poszczególnych części są różne osoby);
- f) dokonuje się korekty tekstu pod względem literówek i znaków diakrytycznych;

- g) język przekazu podporządkowany jest funkcji poznawczej: jest on „przezroczysty”, pozbawiony perswazji, obiektywny, nienacechowany emocjonalnie; raport nie zawiera rekomendacji co do przyszłych działań placówki, stanowi natomiast opis działań szkoły lub placówki, który jest wynikiem przeprowadzonych badań oraz przedstawia wnioski co do wpływu tych działań na uczenie się uczniów i na realizację wymagań;
- h) język raportu jest zwięzły; zwraca się uwagę na powtórzenia stylistyczne, pleonazmy (np. *w miesiącu maju, kontynuując dalej, wyeliminować całkowicie*), tautologie (np. *nauczyciele wskazali na poprawę i polepszenie wyników, stopniowo i ewolucyjnie, ważne i istotne*), zbędne słowa („puste” semantycznie), niewnoszące żadnych uzasadnionych merytorycznie treści (np. *na terenie szkoły, zamiast: w szkole*);
- i) dba się o spójność wypowiedzi:
- stosuje się słownictwo służące osiągnięciu spójności wypowiedzi: *natomiast, chociaż, mimo to, mimo że, zatem, ponadto, oprócz tego, przede wszystkim, poza tym, o czym świadczy* itd.;
 - stosuje się sformułowania porządkujące strukturę wypowiedzi: *dowodem potwierdzającym ten sąd są wyniki, można wskazać kilka argumentów za wysuniętym sądem, z kolei argumentem świadczącym o, jako przykład można wskazać, dodatkowo, najpierw, na zakończenie, kolejny argument, następny argument* itd.

7. Kolejne kroki w pisaniu raportu

Podstawowym „budulcem” raportu z ewaluacji zewnętrznej są opisy wyników ewaluacji w kolejnych obszarach badania, zawierające krótko i jasno przedstawione konkluzje wynikające z analizy i interpretacji danych zebranych w celu podjęcia decyzji na temat tego, jak szkoła radzi sobie w opisywanym obszarze. Konkluzje te poparte są argumentami.

KOMENTARZ (OPIS) DO OBSZARU BADANIA

Przystępując do analizy danego obszaru, należy znać kryteria ewaluacyjne oraz pytania badawcze. Warto także zadać sobie pytanie o istotę działania szkoły w tym obszarze (czyli o to, czego chcemy się dowiedzieć z posiadanych danych).

Jak pomaga nam platforma:

- każdy obszar badania **wynika** ściśle z charakterystyki wymagania: informacja ta stale pojawia się w górnej części ekranu;
- przy modelach badania (tzw. drzewkach) znajduje się przycisk **KONCEPTUALIZACJA**. Po jego kliknięciu otwiera się dokument PDF zawierający konceptualizację ewaluacji do danego wymagania z kryteriami ewaluacyjnymi do każdego obszaru badania;
- na dole strony opisywanego obszaru badania znajduje się przycisk **PYTANIA** – dotyczące bezpośrednio badanego obszaru oraz przycisk **PYTANIA POWIĄZANE** – za jego pomocą można wyświetlić pytania, które nie są powiązane automatycznie z opisywanym obszarem, ale pomagają w jego analizie.

1. Przygotowanie danych i ich analiza

1.1. Generowanie tabel i wykresów prezentujących dane ilościowe oraz ich analiza

Wstępny etap pracy wykonuje za nas platforma internetowa. Otrzymujemy gotową informację w postaci tabeli i wykresu słupkowego. Przystępujemy do analizy zgodnie z zasadami analizy danych ilościowych zawartymi w materiale pt. *Jak analizować dane? – skrypt dla wityatorów ds. ewaluacji*.

Jak pomaga nam platforma:

- ekran do opisywania obszaru badania podzielony jest na trzy części: kolumna po lewej stronie, która pokazuje wszystkie dostępne źródła; okno komentarza po prawej na dole; okno wybranych do analizy wykresów, które pojawia się nad oknem komentarza;
- do każdego obszaru badania przypisane są konkretne pytania i zebrane do nich dane;
- kliknięcie na wybrane pytanie w lewej części ekranu powoduje otworzenie się okna z wykresem; każdy kolejny wykres będzie się automatycznie generował powyżej już wyświetlonego wykresu (poruszanie się po tym oknie zapewnia tzw. „suwak” strony);
- pod pytaniami do obszaru badania znajduje się przycisk **ZOBACZ WSZYSTKIE**, po jego kliknięciu w oknie wykresów pojawią się wszystkie wykresy dla pytań przypisanych do opisywanego obszaru badania.

1.2. Sprawdzenie tła

Po wciśnięciu dostępnego pod tabelą przycisku SPRAWDŹ TŁO otwiera się możliwość porównania wyników danej placówki z wynikami innych podobnych. W otwartym oknie ustawiamy odpowiednio filtry, wskazując takie zmienne jak: rodzaj placówki, wielkość miejscowości. Dopiero informacje pokazujące się po samodzielnym ustawieniu filtrów stanowią dla nas punkt odniesienia. Otrzymujemy generowaną automatycznie informację, czy różnice między badaną placówką a innymi są istotne czy nieistotne statystycznie.

Dane o tle są pomocne w analizie i możemy się do nich odwoływać. Te dane nie są publikowane w raporcie (chyba, że umieścimy ich opis w oknie komentarza).

1.3. Kategoryzowanie odpowiedzi z ankietowych pytań otwartych

Zgodnie z zasadami opisanymi w materiale dotyczącym analizy danych pt. *Jak analizować dane? – skrypt dla wizytatorów ds. ewaluacji*, dokonujemy selekcji i porządkowania odpowiedzi respondentów.

Dane **adekwatne** kategoryzujemy, wykorzystując dostępne książki kodowe, ewentualnie poszerzając lub redukując listę kodów, jeśli specyfika wypowiedzi z danej placówki tego wymaga. Przygotowane w ten sposób tabele będą punktem odniesienia w opisie obszaru badania i będą publikowane w raporcie.

Jak pomagają nam platforma:

- z listy narzędzi w lewej części ekranu należy wybrać konkretne narzędzie (wg odpowiednich skrótów). Po kliknięciu pojawią się zapisane pytania otwarte i odpowiedzi. Kliknij przycisk KODOWANIE. Pojawi się nowe okno z książką kodów, w którą można wpisywać frekwencję odpowiedzi oraz dodatkowe kategorie odpowiedzi.

1.4. Kategoryzacja i streszczenie wypowiedzi z wywiadów

Wywiady zostają umieszczone na platformie w postaci transkrypcji. Nie mogą być opublikowane w tym kształcie. Musimy je zatem opracować. Adekwatne informacje pozyskane w wywiadach dzielimy na takie, które świadczą o spełnianiu i takie, które wskazują na niespełnienie wymagania zdefiniowanego przez poszczególne obszary badania. Oba rodzaje danych wizytatorzy grupują według stworzonych przez siebie typów. Na tej podstawie powstaje uogólniający **wniosek** pokazujący stan przez pryzmat kryterium ewaluacyjnego.

W wypadku małej liczby odpowiedzi na pytanie (np. jedno, dwa zdania) nie tworzymy typologii, tylko streszczamy wypowiedzi respondentów. W wywiadzie mogą pojawić się informacje, opinie marginalne lub odmienne od reszty grupy. Takie wypowiedzi, o ile są ważne dla analizy w ramach danego kryterium, streszczamy, dbając o to, by uniemożliwić identyfikację osoby wypowiadającej się w wywiadzie grupowym.

1.5. Analiza danych uzyskanych przez obserwację lekcji i placówki

Wyniki obserwacji przetworzone na tabele i wykresy służą tylko do znalezienia tendencji (podczas obserwacji zajęć); nie mogą być wykorzystane jako obrazowanie tekstu. Podstawowym źródłem danych z obserwacji są notatki wizytatorów. Analizę danych w postaci zapisów dokonanych przez wizytatorów przeprowadzamy podobnie do analizy odpowiedzi na pytania otwarte.

1.6. Analiza danych zastanych

Poszukujemy informacji w zebranych dokumentach lub innych dostępnych danych zastanych (zdjęcia, strony internetowe, prace uczniów itp.) w celu uzupełnienia odpowiedzi respondentów.

1.7. Wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej

Dyrektor placówki ma możliwość zamieszczenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej. Jeśli takie pojawiły się na platformie, należy je uwzględnić pod kątem treści opisywanego obszaru badania oraz kryteriów ewaluacyjnych.

1.8. Dobór cytatów

W trakcie lektury wywiadów czy pytań otwartych zauważamy niekiedy wypowiedzi, które dobrze pokazują pewną tendencję widoczną u rozmówców i z tego względu mają charakter interesującej ilustracji. Tego rodzaju wypowiedzi zamieszczamy w raporcie (czyli w komentarzu do obszaru badania), pod warunkiem że ich publikacja nie zaszkodzi badanym. Cytat należy oznaczyć cudzysłowem i źródłem (np. wywiad grupowy z uczniami).

1.9. Interpretacja danych odnoszących się do danego pytania

Już w trakcie przygotowania danych albo potem warto wynotować sobie narzucające się spostrzeżenia dotyczące odpowiedzi na te pytania w odniesieniu do pytań badawczych. W największym stopniu dotyczy to tabel zbierających dane ilościowe (również danych wynikających z analizy porównawczej (tła). Zapisujemy na przykład, co wynika z takiego a nie innego rozkładu odpowiedzi (korzystając z modułu NOTATKI).

Jak pomagają nam platforma:

- można wykorzystać moduł NOTATKI, jako miejsce na wybrane cytaty.
-

2. Zestawienie i interpretacja danych

W celu znalezienia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przyglądamy się zebranym danym i temu, jak się uzupełniają nawzajem. Wskazówki do analizy każdego obszaru badawczego znajdują się w **KONCEPTUALIZACJACH**.

Decydując, które dane zamieścimy w raporcie z ewaluacji zewnętrznej, należy pamiętać o następujących kryteriach ich przywoływania:

- używamy ich jako elementu argumentacji, nigdy dla nich samych (dane kluczowe);
- używamy ich w postaci już uwzględniającej triangulację;
- pokazujemy je w postaci przekształconej (staramy się unikać powtarzania danych z wykresów);
- używając takich zwrotów jak: *większość, połowa respondentów* itp., należy podawać procenty odpowiedzi lub liczbę wskazań (pamiętając jednocześnie o zasadzie przywoływania kluczowych i przekształconych danych);
- używając ich tak, aby w miarę możliwości lokować je w kontekście teorii pedagogicznych i refleksji o użytych w badaniu narzędziach.

3. Pisanie komentarza (tekstu opisu) do danego obszaru badania

Komentarz **nie powinien być długi**, tekst powinien liczyć kilka, maksimum kilkanaście zdań. Komentarz nie jest opisem wszystkich surowych danych – dane publikowane są **poniżej w postaci wykresów i tabel**. Komentarz zawiera wnioski z przeprowadzonej analizy i interpretacji materiału badawczego, wiążące się z pytaniami badawczymi i kryteriami ewaluacyjnymi przypisanymi danemu obszarowi badania.

Komentarz zawiera także informację (sformułowaną na podstawie wyciągniętych wniosków) o spełnieniu lub niespełnieniu wymagania w badanym obszarze na określonym poziomie (D lub B). Z tekstu komentarza powinno wynikać, czy wymaganie w badanym obszarze jest/nie jest spełnione.

W odpowiednich miejscach komentarza odsyłamy czytelnika do właściwej tabeli czy wykresu. Zapisujemy wówczas w nawiasie: np. *patrz tabela 4*.

PRZYKŁAD KOMENTARZA DO OBSZARU BADANIA

Poniżej przedstawiamy przykład komentarza do obszaru badania, który opatrujemy uwagami zamieszczonymi na marginesie. Pozwolą one zorientować się, na jakie istotne elementy komentarza warto zwrócić uwagę w trakcie jego tworzenia. Kolorem czerwonym zaznaczono fragmenty, w których odwołano się do kryteriów ewaluacyjnych: **powszechności i różnorodności**.

WYMAGANIE: Uczniowie są aktywni.

Charakterystyka (poziom D): Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole/placówce i chętnie w nich uczestniczą. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.

Obszar badania: Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.

TEKST KOMENTARZA:

Nauczyciele stwarzają sytuacje, w których uczniowie uczestniczą w lekcji i powszechnie podejmują na lekcjach oraz poza lekcjami różnorodne aktywności. Aktywności te nie wynikają jednak z inicjatywy samych uczniów – są rezultatem działań nauczycieli.

Można to zaobserwować na lekcjach – uczniowie, z inicjatywy nauczyciela, wykonywali **różne** zadania i ćwiczyli **różnorodnie** umiejętności (np. notowali, czytali, dyskutowali, słuchali, uczyli innych, poszukiwali i porządkowali informacje). **Powszechna aktywność uczniów na obserwowanych lekcjach** związana była z uczestnictwem uczniów w zajęciach, realizowaniem **różnorodnych** ćwiczeń zleconych przez nauczyciela, a nie wynikała z pomysłów samych uczniów. Dbając o uczestnictwo uczniów w lekcjach, nauczyciele stosowali różne metody dydaktyczne (np. ćwiczenia przedmiotowe, metody programowane, gry dydaktyczne). Tworzyli atmosferę sprzyjającą uczeniu się – doceniali i wspierali uczniów. **Nauczyciele interweniowali, gdy uczestnictwo uczniów w lekcji z jakichś powodów było zagrożone.**

Szkoła stworzyła uczniom możliwości **rozwijania zainteresowań i nabywania wielu kompetencji** również poza lekcjami – dzieci uczestniczą w **różnych** zajęciach (artystycznych, dziennikarskich, sportowych, ekologicznych, przyrodniczych, językowych, informatycznych).

Różnorodne możliwości rozwoju dzieci oraz przyjęte metody prowadzenia lekcji nie wyzwalają jednak, inicjatywy samych uczniów. Świadczą o tym ich wypowiedzi – 56 z 63 badanych deklaruje, że nigdy nie zgłasza lub rzadko zgłasza pomysły dotyczące tego, co by ich interesowało na lekcji (*patrz tabela 1.*). Uczniowie wymieniają sporadycznie obszary (co dziesiąte wskazanie), w których wychodzą z inicjatywą (są to: propozycje zajęć dodatkowych, przygotowanie materiałów na dany temat, pomysły dotyczące sposobu pracy na lekcji – *patrz wykres 1.*). Uczniowie nie podejmują inicjatyw, mimo że w większości (niemal trzy czwarte) wiedzą, do kogo zwrócić się z pomysłem realizacji działania (*patrz tabela 2.*).

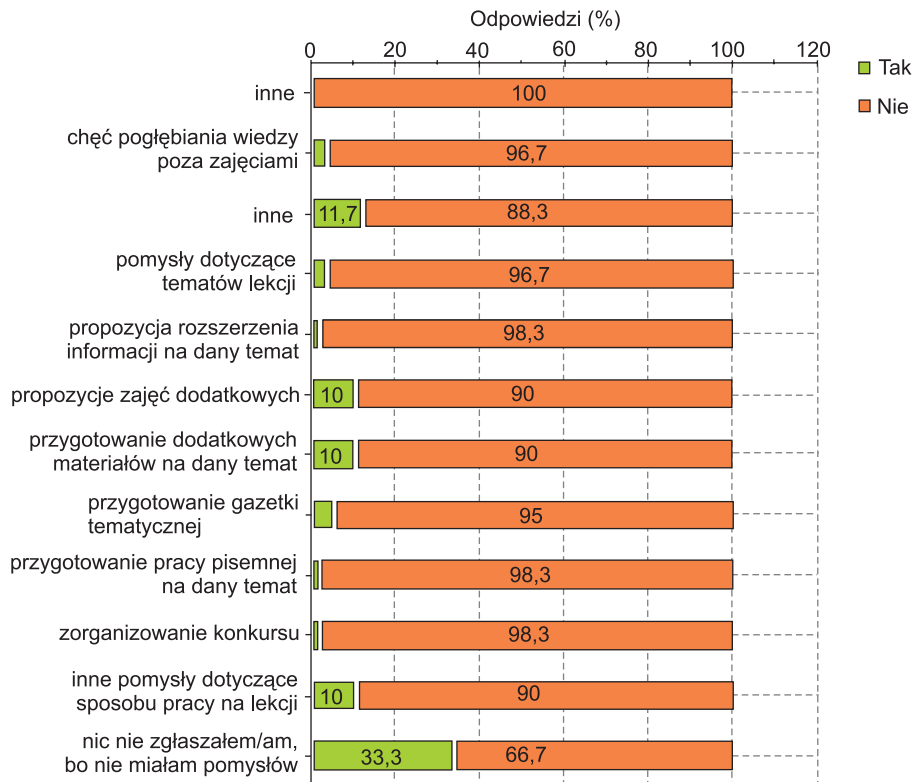
Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zgłaszałeś/aś jakieś pomysły dotyczące tego, co Cię interesuje na lekcji? [N = 63]

Typ pytania: Pytanie jednokrotnego wyboru			
Treść pytania: Czy zgłaszałeś/aś jakieś pomysły dotyczące tego, co Cię interesuje na lekcji? [ADUMS] (7588)			
Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 63			
Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	bardzo często	4	6.3
2	często	3	4.8
3	rzadko	22	34.9
4	nigdy	34	54
	brak odpowiedzi	0	0
	Razem	63	100

Źródło: Ankieta dla uczniów „Moja szkoła”

Podaj przykłady tych pomysłów ADUMS

Liczebność: 60



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zgłaszałeś/aś jakieś pomysły dotyczące tego, co Cię interesuje na lekcji? Podaj przykłady tych pomysłów [N = 60]

Źródło: Ankieta dla uczniów „Moja szkoła”

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy wiesz do kogo z nauczycieli możesz zwrócić się z pomysłem realizacji jakiegoś działania? [N=63]

Typ pytania: Pytanie jednokrotnego wyboru
Treść pytania: Czy wiesz do kogo z nauczycieli możesz zwrócić się z pomysłem realizacji jakiegoś działania? [ADUMS] (7074)

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: **63**

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	tak	47	74,6
2	nie	16	25,4
	brak odpowiedzi	0	0
	Razem	63	100

Źródło: Ankieta dla uczniów „Moja szkoła”

Na końcu komentarza do badanego obszaru znajdziemy „przycisk” dotyczący spełnienia wymagania w badanym obszarze: „Spełnienie wymagania w badanym obszarze”. Wybieramy odpowiedź: TAK lub NIE.

Jak pomaga nam platforma:

- do treści komentarza, a potem wymagania automatycznie będą załączały się wykresy z wynikami z ankiet uczniów;
- tabele z zestawieniami po obserwacji nie będą mogły być zamieszczane pod opisem badanego obszaru; ich wynik, o ile okażą się istotne/kluczowe, należy opisać w treści komentarza;
- o zamieszczeniu wyników z pozostałych narzędzi decydują autorzy raportu; aby dołączyć wybrany wykres lub tabelę, należy kliknąć przycisk pod wykresem/tabelą RAPORT (wykres/tabela automatycznie przeniesie się najpierw do opisu wymagania, a potem do raportu w PDF);
- w obrębie każdego komentarza do obszaru badania wybrane wykresy/tabele automatycznie będą numerowane według kolejności: wykresy z ankiet uczniów, a następnie wybrane wg kolejności dołączania ich przez autorów (oznacza to, że każdy obszar badania będzie miał swoją numerację wykresów/tabel).

Uwaga! Jeśli w trakcie pisania komentarzy autorzy zrezygnują z jakiegoś wykresu/tabeli, numeracja również zostanie automatycznie zmieniona – dlatego na koniec pracy nad komentarzem należy sprawdzić, czy w tekście kryterium zgadzają się wszystkie odniesienia.

OPIS WYMAGANIA

Opis wymagania składa się z *leadu* (wprowadzenia, czyli skondensowanego komunikatu co do dalszej treści) oraz zestawu komentarzy do obszarów badań wraz z danymi ilościowymi i jakościowymi (wykresami i tabelami).

Jak pomaga nam platforma:

- zapisane opisy komentarza automatycznie przenoszą się na stronę opisu wymagania;
- opis wymagania składa się z okna do redakcji *leadu* oraz kolejno ułożonych opisanych wcześniej obszarów badania wraz z dołączonymi do nich wykresami i tabelami, które można zobaczyć za pomocą przycisku ROZWIŃ.

Lead składa się z dwóch uzupełniających się elementów. Pierwszy element jest **stały, uniwersalny** – pozwala zrozumieć czytelnikowi znaczenie wymagania. Drugi element *leadu* to krótkie sformułowanie, w którym znajdują się najważniejsze wnioski z przeprowadzonej analizy oraz wskazanie poziomu spełnienia wymagania.

W tej syntetycznej informacji komunikujemy czytelnikowi, na jakim poziomie i dlaczego szkoła/placówka spełnia/nie spełnia wymagania państwa.

PRZYKŁAD LEADU DLA WYMAGANIA „Uczniowie są aktywni”

[Element 1 – stały element badanego wymagania]

Aktywność uczniów powinna się wiązać z różnorodnymi działaniami, szczególnie z procesem uczenia się uczniów i uczennic. Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach wpływających na ich rozwój oraz rozwój środowiska. Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy uczniowie biorą za niego odpowiedzialność. Rezultatem pracy nauczycieli są postawy uczących się wobec procesu uczenia się.

[Element 2 – lead autorski]

Badanie pokazuje, że ewaluowane liceum wyróżnia się, gdy chodzi o stosowanie metod aktywizujących na lekcjach i realizuje rozmaite pomysły uczniów kształtujące ofertę zajęć. Natomiast włączanie uczniów w proces zarządzania szkołą nie jest aktualnie priorytetem placówki. Wymaganie spełnione jest zatem na średnim poziomie.

Opis wymagania zawiera więc:

1. **lead, w którym przedstawiamy opisane wyżej elementy.**

W tej krótkiej części powinna znaleźć się teza, która stanowi odniesienie do treści wymagania oraz najważniejsze wnioski z analizy materiału badawczego w obrębie wszystkich badanych obszarów dotyczących danego wymagania. Do *leadu* wybieramy tylko kluczowe wnioski, przesądzające o poziomie spełnienia wymagania (piszący muszą dokonać wyboru); nie należy zamieszczać w *leadzie* wszystkich wniosków. W tej części można też zamieścić informację o stopniu spełnienia wymagania przez szkołę/placówkę.

2. **opisy do wszystkich obszarów badania do danego wymagania.**

Opisy są przedstawione w przemyślanej, logicznej kolejności (uwzględniającej zapisy w charakterystykach). Można je ilustrować wykresami i tabelami, zawierającymi dane ilościowe i jakościowe.

3. **informację o stopniu spełnienia wymagania przez szkołę/placówkę.**

Wykorzystujemy do tego „przycisk” z odpowiednią literą oznaczającą poziom spełnienia wymagania.

FORMUŁOWANIE WNIOSKÓW Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Jak wygląda proces wnioskowania?

Proces wnioskowania zachodzi na wszystkich etapach analizy materiału badawczego:

- wniosek/wnioski wyciągamy z analizy odpowiedzi respondentów na każde pytanie z osobna;
- wniosek/wnioski wyciągamy, analizując wszystkie dane zebrane w danym obszarze badania; odnosimy się do pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych;
- wniosek/wnioski wyciągamy, patrząc na całość materiału badawczego w danym wymaganiu;
- formułujemy wnioski końcowe, analizując całość materiału badawczego.

Przystępując do formułowania wniosków końcowych, warto pamiętać, że:

- wniosek jest konkluzją powstałą w wyniku analizy całego materiału badawczego;
- wnioski mogą mieć charakter „międzywymaganiowy”, mogą być też sformułowane w odniesieniu do pojedynczego wymagania; muszą jednak dawać placówce konkretną informację co służy/nie służy realizacji wymagań; wnioski mogą np. dotyczyć zaangażowania rodziców, które widzimy w wymaganiach (o koncepcji pracy szkoły,

o współpracy z rodzicami); warto, aby wizytatorzy budowali je w odniesieniu do działań, które umożliwiają realizację koncepcji pracy szkoły (jeśli wymaganie dotyczące koncepcji było badane w trakcie ewaluacji);

- we wnioskach z przeprowadzonego badania nie stosuje się rekomendacji rozumianych jako sugerowanie sposobu rozwiązania danego problemu, natomiast przedstawia się stan szkoły w danym obszarze, pokazuje wpływ działań szkoły na realizację wymagań i proces uczenia się uczniów;
- konstruując wnioski, należy podawać źródła informacji według następującej zasady: jeżeli powołujemy się na wiele źródeł ograniczamy się do ich wymienienia (np. „w zgodnej” opinii nauczycieli, rodziców, uczniów...”), jeżeli opieramy się na jednym źródle, uwzględniamy źródło i dane procentowe/liczbowe (np. „w opinii 90% uczniów...”);
- wnioski to nie dane, nie opinie, nie komentarze.

Więcej na temat wniosków znajduje się w materiale „Typy wniosków z ewaluacji zewnętrznej”.

PISANIE „OBRAZU SZKOŁY”/PLACÓWKI

„Obraz szkoły”/placówki w badanych wymaganiach (rodzaj *executive summary*) to maksymalnie dwustronicowa wstępna część raportu, mająca charakter podsumowania, zawierająca zwięzłe odniesienie się do wyników ewaluacji zewnętrznej i wynikających z nich konkluzji, przeznaczona głównie dla szerokiego grona odbiorców, zwłaszcza rodziców i uczniów; i napisana w związku z tym możliwie prostym, zrozumiałym językiem; „obraz szkoły” umożliwi czytelnikom zapoznanie się z najważniejszymi informacjami zawartymi w głównej części raportu.

Piszący wybierają i opisują dwie kluczowe cechy szkoły (węzły, w których krzyżują się najważniejsze wartości, postawy, działania szkoły itp., np. to, że jest taki a nie inny styl zarządzania, tak jest postrzegany program wychowawczy lub koncepcja pracy szkoły itp.). Są to takie „miejsca”, bez których nie da się zrozumieć tego, co dzieje się w szkole.

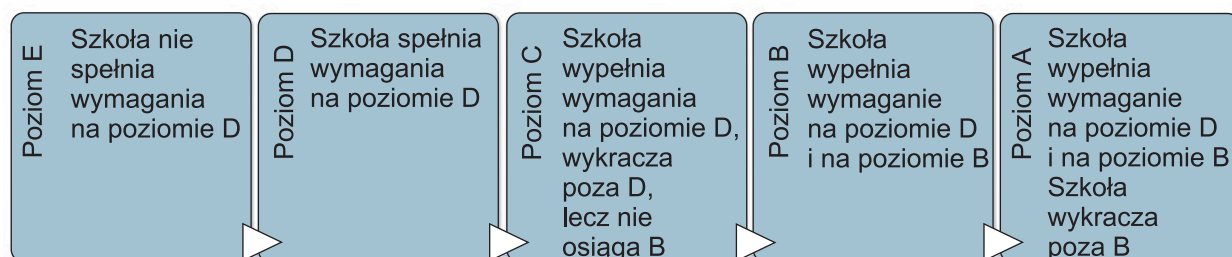
8. Jak ustalać poziom spełnienia wymagań?

Zasadniczym wyzwaniem analitycznym, przed jakim stają autorzy raportu, jest przypisanie – przy każdym wymaganiu – poziomu spełnienia. W rozporządzeniu określone są dwa z pięciu możliwych poziomów spełnienia wymagania.

Można stwierdzić, że bazując na samym rozporządzeniu zasada określania poziomu spełnienia wymagania przez zespół wizytatorów ds. ewaluacji sprowadza się do dwóch wytycznych:

- najpierw analizujemy spełnienie wymagania w badanych obszarach;
- a następnie – zgodnie z zasadą, iż decyduje najniższy element – określamy poziom wymagania.

Jak to wygląda w praktyce, czyli w jaki sposób są określane poziomy spełnienia wymagania?



Na powyższym rysunku widać logikę określania poziomów:

- w wypadku spełnienia wymagania we wszystkich badanych obszarach na poziomie D – otrzymujemy D;
- w wypadku spełnienia wymagania we wszystkich badanych obszarach na D i B – otrzymujemy B;
- w wypadku spełnienia wymagania we wszystkich badanych obszarach na D i spełnienia wymagania w części badanych obszarów (jednego bądź kilku, jednak nie wszystkich) na B – otrzymujemy C;
- szkoła/placówka spełniająca dane wymaganie na poziomie A – spełnia to wymaganie na poziomie B oraz jest ekspertem w zakresie tego wymagania; oznacza to, że: uzyskane dane świadczą o intensywności, wysokiej jakości działań opisywanych w wymaganiu, powszechności opisywanych zjawisk oraz że szkoła/placówka dzieli się wiedzą i doświadczeniem w zakresie tego wymagania z innymi szkołami i placówkami;
- w wypadku niespełnienia wymagania w którymkolwiek z badanych obszarów na poziomie D – otrzymujemy E.

Decydując o stopniu spełnienia wymagania, należy odnieść się do kryteriów ewaluacyjnych.

Jak pomaga nam platforma:

- platforma nie pozwala na określenie poziomu spełnienia wymagania na danym poziomie, jeśli wymaganie to nie jest spełnione w jakimkolwiek obszarze badania na tym poziomie;
 - w momencie, kiedy wizytator decyduje się przyznać poziom A, pojawia się materiał z informacją, w jakich sytuacjach szkoła lub placówka może otrzymać poziom A; zobowiązuje to wizytatora do ponownej refleksji nad tym, czy szkoła spełnia warunki oraz do wypełnienia formularza dobrej praktyki; wiąże się to również z koniecznością potwierdzenia wyskakującego komunikatu o treści: „tak, szkoła spełnia wymaganie na poziomie A”.
-



WSKAŹNIKI OCENY MERYTORYCZNEJ I JĘZYKOWEJ RAPORTU

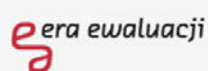
LP	WSKAŹNIKI OCENY OPISU RAPORTU	TAK	CZĘŚCIO- WO	NIE	BRAK INFORMACJI
	Ocena merytoryczna „obrazu szkoły”				
1.	Opis przedstawia najważniejsze, wynikające z badań informacje pokazujące specyfikę szkoły.				
3.	Opis, jeżeli ewaluacja obejmuje koncepcję pracy szkoły, zawiera informację o najważniejszych elementach tej koncepcji.				
4.	Opis nie przekracza dwóch stron tekstu.				
	Ocena merytoryczna wniosków końcowych				
5.	Wnioski są uprawnione, czyli wynikają z zebranego materiału badawczego.				
6.	Wnioski są użyteczne dla szkoły – na ich podstawie można sformułować rekomendacje do doskonalenia pracy szkoły.				
7.	Wnioski nie są rekomendacjami w tym znaczeniu, że nie sugerują sposobu rozwiązania problemu.				
8.	Wnioski nie są powtórzeniem sformułowania wymagania lub charakterystyki wymagania (obszarów badania).				
9.	Zastosowano, w sposób uzasadniony, wybrane typy wniosków:				
A.	Wnioski odnoszą się do uniwersalnych, kluczowych pojęć (priorytetów) związanych z funkcjonowaniem szkoły wpisanych w wymagania.				
B.	Wnioski dotyczą związku między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami.				
C.	Wnioski są związane z poziomem spełniania wymagań: zestawiają mocne strony funkcjonowania szkoły z tymi obszarami, które wymagają poprawy.				
D.	Wnioski odnoszą się do realizacji koncepcji pracy szkoły (jeżeli ewaluacja obejmuje wymagania).				
	Ocena merytoryczna opisu wymagania				
	Wstęp do opisu wymagania (lead)				
10.	Lead zawiera najważniejsze wnioski odnoszące się do obszarów danego wymagania.				
12.	Z informacji zawartych w leadzie wynika, jaki jest poziom spełnienia wymagania.				
13.	Lead jest syntetyczny, krótki.				
14.	Lead nie jest powtórzeniem charakterystyki.				
	Opisy obszarów				
15.	Opis obszaru zawiera odpowiedzi na pytanie badawcze.				

16.	Opis obszaru zawiera wnioski odnoszące się do kryterium ewaluacyjnego.				
17.	Przy przywołaniu danych zastosowano następujące kryteria:				
A.	Dane zostały użyte jako element argumentacji, nigdy dla nich samych (dane kluczowe).				
B.	Dane zostały użyte w postaci uwzględniającej triangulację (jeżeli jest taka możliwość).				
C.	Dane zostały przedstawione w postaci przekształconej (starano się unikać powtarzania danych z wykresów).				
D.	Przy używaniu takich zwrotów jak: <i>większość</i> , <i>mniejszość respondentów</i> itd., podano procenty odpowiedzi lub liczbę wskazań (pamiętając jednocześnie o zasadzie przywoływania kluczowych i przekształconych danych).				
E.	Dane ilościowe przedstawiono w formie procentów (dla dużych prób), liczb (dla małych prób, poniżej 100 badanych) lub ułamków (np. trzy czwarte).				
F.	Dane z pytań otwartych w ankietach przywołano w formie skategoryzowanej.				
G.	Dane jakościowe przedstawiono w formie typologizacji lub streszczeń odpowiedzi.				
H.	Wskazano źródła kluczowych danych.				
18.	W komentarzu umieszczono cytaty jako ilustrację tendencji widocznych u rozmówców (nieobligatoryjnie).				
19.	Wykorzystano tło do analizy danych (jeżeli jest to uzasadnione).				
20.	W odpowiednich miejscach czytelnik odsyłany jest do właściwej tabeli lub wykresu. Pojawia się np. zapis: <i>patrz tabela 4</i> .				
21.	Opis obszaru jest syntetyczny – nie przekracza kilku, maksimum kilkunastu zdań.				
	Ocena językowa raportu				
22.	Język opisu jest poprawny pod względem stylistycznym (brak w nim powtórzeń wyrazowych, pleonazmów, tautologii, synonimicznych wyliczeń, nieadekwatnie do stylu raportu użytych wyrazów np. z języka potocznego, podniosłego, tropów literackich).				
23.	Opis jest poprawny pod względem gramatycznym, leksykalnym, ortograficznym i interpunkcyjnym.				
24.	Język jest zrozumiały – użyte w opisie skróty i terminy specjalistyczne są wyjaśnione.				
25.	Zastosowano akapity, punktory, wyróżnienia kluczowych fragmentów tekstu (pogrubienia).				



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE IV ZJAZD SZKOLENIOWY



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE IV ZJAZD SZKOLENIOWY



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819

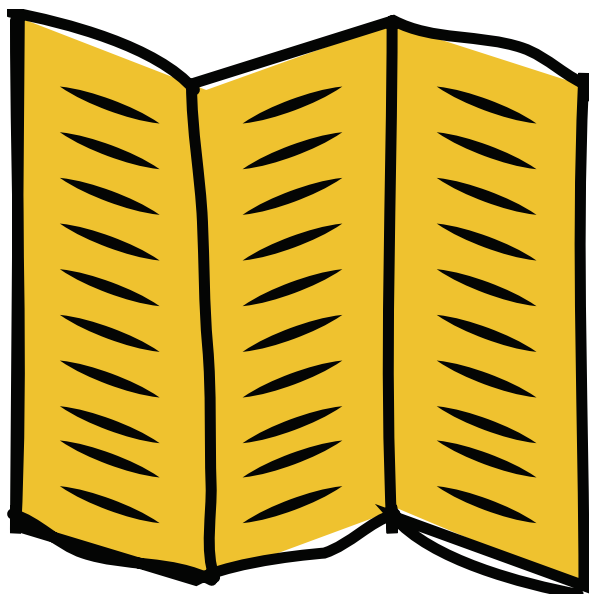


www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

SESJA. Ewaluacja i poprawianie modelu	7
SESJA. Analiza wymagań	8
SESJA. Doświadczenia z pisania komentarzy do obszarów badawczych	11
SESJA. Raport – obszary badawcze i wymagania, część a i b	14
SESJA. Jak formułować wnioski	15
SESJA. Poziom A – uzasadnienie	18
SESJA. Prezentacja wyników na radzie pedagogicznej	20
SESJA. Prezentacja wyników na radzie pedagogicznej	22
SESJA. Refleksja	25
MATERIAŁY	27





ZJAZD SZKOLENIOWY NR IV

PRZYGOTOWANIE I PREZENTACJA RAPORTU

Cele szczegółowe spotkania:

- Identyfikacja trudności występujących przy analizie i interpretacji danych.
- Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.
- Poznanie zasad prezentacji raportu i facylitacji dyskusji w szkole.
- Refleksja nad rolą wizytatora w procesie ewaluacji.
- Przeprowadzenie ewaluacji szkoleń.

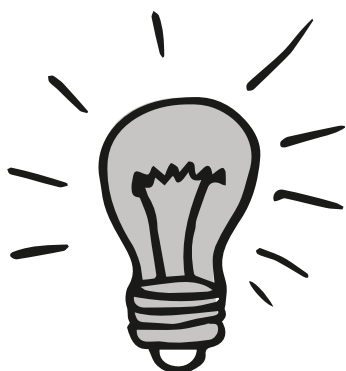
Zadania w terenie (po spotkaniu):

- Przeprowadzenie spotkania z radą pedagogiczną szkoły lub placówki oświatowej i prezentacja wstępnych wyników badania.
- Organizacja dyskusji na temat wyników zawartych w raporcie
- Uruchomienie „pracy z raportem”: wyciąganie wniosków, podejmowanie działań naprawczych itp.

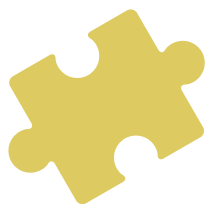


Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł I. System Ewaluacji Oświaty – wprowadzenie (zasady, wartości uwarunkowania).
- Moduł II. Wymagania modelujące „dobrą szkołę”.
- Moduł VI. Przygotowanie raportu i prezentacja.
- Moduł VIII. Komunikacja i refleksja nad uczeniem się.



**Najnowsza wersja rozporządzenia
wraz z załącznikiem
znajduje się na stronie MEN!**



SESJA

EWALUACJA I POPRAWIANIE MODELU

Aktywności

60 minut

Wykład wprowadzający.

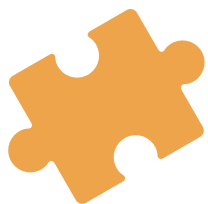
Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja;
- rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Gdzie jesteśmy i co dalej?”.





SESJA

ANALIZA WYMAGAŃ

Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie wiedzy na temat kolejnych wymagań.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i potrafią zinterpretować wymagania.

Aktywności

2 minuty

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

Analiza wymagań szczegółowych (propozycja I).

W trakcie tej sesji OU pracują w sześciu mieszanych grupach nad trzema wymaganiami (po jednym wymaganiu na dwie grupy). Praca w sześciu grupach. Każda grupa analizuje wskazane wymaganie i jego dwie charakterystyki.

Zadaniem poszczególnych grup jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie:

- *Jakie działania mogą być realizowane w szkołach w obszarze danego kryterium operacyjnego?*

W zadaniu tym nie chodzi o to, by OU stworzyli zamkniętą listę, ale o uświadomienie spektrum działań, jakie w szkole mogą być prowadzone. Prosimy OU o konkrety (np. nie: *Lekcje w plenerze*, a raczej: *We wrześniu każdego roku uczniowie klas II mają lekcje w ogrodzie zoologicznym*).

Każda grupa przygotowuje na pojedynczych kartkach przykłady działań, które przykleja na plakat z nazwą wymagania, nad którym pracuje. Grupy zastanawiają się też nad pytaniem:

103 minuty

- *Kiedy te działania są wysokiej jakości?*

i pod karteczkami mazakiem zapisują te cechy.

Uwaga! W zależności od dynamiki grupy można zacząć od tego, że rozdajemy poradnik dotyczący wymagań. OU czytają opisy dotyczące tych wymagań i dyskutują o tym: *Co w tym wymaganiu jest najważniejsze?*

Warto pamiętać, że w tym ćwiczeniu ważniejsze jest określenie jakości działania, niż skupienie się na języku kryteriów ewaluacyjnych (aksjologicznych).

Rozdajemy materiał: „Konceptualizacje do wymagań” (do wymagań wskazanych na potrzeby tej sesji).

OP prosi uczestników, by po lekturze ocenili, na ile wykonane przez nich zadania są spójne z tym, co zrobili na początku, by dopasowali kryteria ewaluacyjne do poszczególnych działań i zapisali je flamastrami na plakatach.

Następnie łączymy ze sobą grupy, które pracowały nad tymi samymi wymaganiami i prosimy o dyskusję/porównanie swoich plakatów: w czym jesteście jednomyślni, w czym się różnicie itp.

Prosimy o prezentację głównych wątków z tych rozmów na forum grupy (trzy OU). **Podsumowujemy.**

Analiza wymagań (proponycja II).

Adekwatnie do dynamiki procesu grupowego OP dzieli OU na sześć grup, rozdając materiały pomocnicze: po dwa wymagania (dwie grupy analizują te same wymagania) i jego opis wraz z charakterystyką z „Przewodnika po wymaganiach”. Podczas lektury materiałów grupy zastanawiają nad pytaniami:

- *Jaka jest istota tego wymagania?*
- *Jakie wyzwanie jest w nim zawarte?*

OP inicjuje krótką dyskusję na forum.

Podczas gdy OU analizują wymagania, OP przygotowuje trzy plakaty (po jednym dla każdego wymagania), na każdym z nich rysuje trzy kręgi:

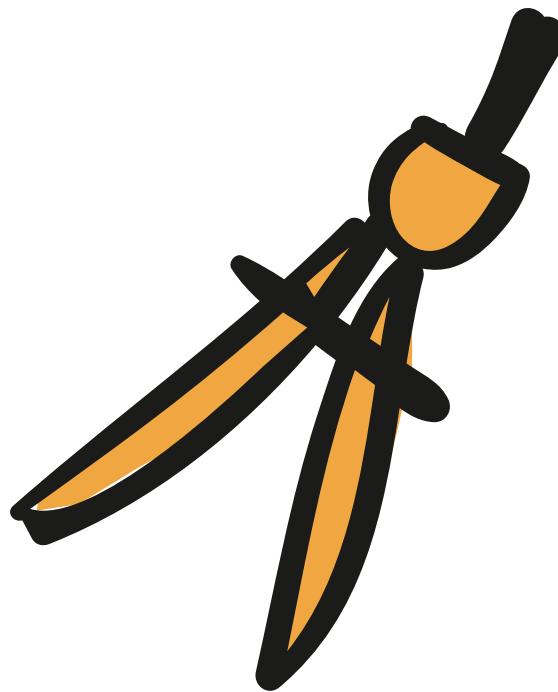
1. ISTOTA WYMAGANIA (**Dlaczego** jest ono ważne, istotne?)
2. JAKIEJ WARTOŚCI POWINNY BYĆ TO DZIAŁANIA? (**Jak?**)
3. JAKIE DZIAŁANIA POWINNA PODJĄĆ SZKOŁA, ABY SPEŁNIĆ TO WYMAGANIE? (**Co?**)

OP zapisuje sformułowaną podczas dyskusji na forum istotę wymagania w środkowym kręgu. Grupy dyskutują nad odpowiedziami na kolejne dwa pytania – jakie działania i jakiej wartości one być powinny?

103 minuty

W pracy metodą „złotych kręgów” zaczynamy od kręgu 1 (**DLACZEGO?**), potem zewnętrzny, czyli 3 (**CO?**), a dopiero na końcu grupy ustalają w kręgu nr 2, jakiej wartości (**JAK?**) powinny być działania. Krąg 2 jest kręgiem jakości – tutaj mogą się pojawić kryteria ewaluacyjne.

W **podsumowaniu** grupy prezentują działania i kryteria (wartości).





SESJA

DOŚWIADCZENIA Z PISANIA KOMENTARZY DO OBSZARÓW BADAWCZYCH

Cel szczegółowy sesji:

- Refleksja po wykonaniu zadania domowego.
- Uspólnianie wiedzy i umiejętności.
- Przygotowanie do pisania komentarza do wymagania.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią redagować komentarze do obszarów badawczych;
- znają zasady pisania komentarzy do wymagania.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

25 minut

Komentarze do obszarów badawczych – trudności i sukcesy.

OP proponuje OU krótką rozmowę (ok. 10 minut) w trzyosobowych grupach (uczestnicy powinni pochodzić z różnych szkół) na temat sukcesów i trudności, jakie napotkali podczas pisania komentarzy do obszarów badawczych, oraz tego, jak sobie poradzili z tymi trudnościami. Na forum przedstawiciele „trójek” prezentują wnioski (15 minut).

25 minut

Komentarze – „złote zasady”.

W zespołach badawczych uczestnicy rozmawiają o typowych błędach, które zostały wyłapane w komentarzach do obszarów badawczych.

Błędy i doświadczenie płynące z pisania komentarzy do obszarów badawczych OU przekładają na „złote zasady”, czyli rady dla piszących komentarze (np. *Pamiętaj, że..., Gdy...*) i prezentują swoje pomysły na forum.

30 minut

Komentarze – recenzja koleżeńska.

OP proponuje OU (zespołom badawczym), aby zrecenzowali sobie nawzajem przygotowane w domu komentarze. Punktem odniesienia dla oceny koleżeńskiej powinny być dostępne na platformie „Konceptualizacje”.

OU zwracają uwagę, czy w przygotowanych komentarzach:

- są odpowiedzi na pytania badawcze?
- są odniesienia do kryterium ewaluacyjnego?
- są kluczowe dane świadczące o spełnieniu kryterium?

Zespoły udzielają sobie nawzajem informacji zwrotnej (jedna OU zostaje przy laptopie zespołu, którego komentarz recenzował jej zespół i udziela IZ).

25 minut

Komentarze do wymagań – wstęp.

OP wyjaśnia, że opis wymagania składa się z *leadu* (wprowadzenia – skondensowanego komunikatu co do dalszej treści), **zestawu komentarzy do obszarów ewaluacji** (kryteriów operacyjnych) wraz z **danymi ilościowymi i jakościowymi**.

Przedstawia zasady pisania *leadu* do wymagania:

- *lead* składa się z dwóch uzupełniających się elementów:
 - pierwszy element jest względnie stały (z możliwością edytowania) i jest dwu-, trzyzdaniowym wprowadzeniem do każdego obszaru ewaluacji, które w sumie składają się na opis wymagania; odwołuje się do kryteriów ewaluacyjnych (aksjologicznych) i pozwala zrozumieć znaczenie wymagania czytelnikowi;
 - drugi element *leadu* to krótkie sformułowanie, w którym znajdują się najważniejsze wnioski z przeprowadzonej analizy oraz wskazanie poziomu spełnienia wymagania.

W prezentacji zasad pisania *leadu* OP korzysta z materiałów pomocniczych oraz odwołuje się do zamieszczonego w „Instrukcji pisania raportu” przykładu.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach;
- ocena koleżeńska.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Konceptualizacje” (do wymagań); OU znajdują te konceptualizacje na platformie SEO;
- materiał: „Poradnik pisania raportu” (materiał „Poradnik pisania raportu” był na trzecim spotkaniu);
- materiał: „Przykłady leadów”;
- materiał: „Wskaźniki dobrze napisanego leadu”.





SESJA

RAPORT – OBSZARY BADAWCZE I WYMAGANIA (CZĘŚĆ A I B)

Cel szczegółowy sesji:

- Doskonalenie umiejętności pisania komentarzy do wymagań.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią redagować komentarze do wymagań.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

1h 40 minut
+1h 45 minut

Piszemy komentarze do wymagań.

Zespoły badawcze – po instrukcji OP – formułują własne komentarze do obszarów badawczych i *leadu*. Obserwując tempo pracy wszystkich zespołów, OP proponuje co jakiś czas tzw. STOP-KLATKI, w celu prezentacji wypracowanych komentarzy na forum oraz recenzji koleżeńskiej.

Praca kontynuowana jest także na kolejnej sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Poradnik pisania raportu”;
- materiał: „Przykłady *leadów*”;
- materiał: „Wskaźniki dobrze napisanego *leadu*”.



SESJA

JAK FORMUŁOWAĆ WNIOSKI

Cel szczegółowy sesji:

- Przypomnienie zawartości raportu.
- Omówienie zasad pomocnych podczas formułowania wniosków z raportu.
- Analiza wybranych wniosków.
- Przećwiczenie formułowania wniosków „międzywymaganiowych”,
- Omówienie zasad określania poziomu spełniania wymagań.

Kryteria sukcesu:

OU:

- wiedzą z czego składa się raport końcowy;
- znają zasady formułowania wniosków;
- wiedzą, jakie są podstawowe błędy popełniane podczas tworzenia wniosków;
- potrafią sformułować wniosek „międzywymaganiowy”;
- potrafią, zgodnie z przyjętymi zasadami, przyznać właściwy stopień spełniania wymagań.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

10 minut

Elementy raportu.

OP przypomina, z czego składa się opublikowany raport:

- metryczka (informacja) o szkole;
- metodologia badania – kto, co, kiedy, ile itp.;
- „obraz szkoły”;
- wnioski (mocne strony i problemy dla każdego obszaru i całościowo);
- opis do wymagań + poziomy spełniania wymagań.

30 minut

Formułowanie wniosków.

OP wyjaśnia, że w tej sesji OU poznają zasady formułowania wniosków. Posługując się materiałem „Formułowanie wniosków końcowych z ewaluacji zewnętrznej”, przedstawia przebieg procesu wnioskowania.

Wyjaśnia, że proces wnioskowania zachodzi na wszystkich etapach analizy materiału badawczego:

- wniosek/wnioski wyciągamy z analizy odpowiedzi respondentów na każde pytanie z osobna;
- wniosek/wnioski wyciągamy, analizując wszystkie dane zebrane w danym obszarze badania; odnosimy się do pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych;
- wniosek/wnioski wyciągamy, patrząc na całość materiału badawczego w danym wymaganiu;

i wreszcie:

- na koniec formułujemy **wnioski końcowe**, analizując całość materiału badawczego.

Prezentuje podstawowe zasady formułowania wniosków – powinny one być zrozumiałe, uprawnione, użyteczne dla szkoły i nie powinny mieć charakteru rekomendacji.

Na podstawie materiału pomocniczego prezentuje możliwe typy wniosków (w tym **wnioski przekrojowe**: odnoszące się do uniwersalnych, kluczowych pojęć, wartości związanych z funkcjonowaniem szkoły/placówki, uczniów i nauczycieli; dotyczące związków między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami; wnioski związane z poziomem spełniania wymagań).

Wyjaśnia, w jakiej kolejności powinny być prezentowane wnioski oraz podaje przykłady **uproszczonych schematów wnioskowania**.

30 minut

Nasze wnioski z raportu – ćwiczenie.

Zadaniem OU jest sformułowanie:

- jednego wniosku do jednego wymagania;
- jednego wniosku „międzywymaganiowego”.

Wypracowane w grupach wnioski są prezentowane i omawiane na forum.

15 minut

Poziom spełniania wymagań – ćwiczenie.

OP przypomina – posługując się prezentacją – zasady określania stopnia spełniania wymagań.

Następnie prosi OU, aby w zespołach ustalili stopień spełniania wymagania do jednego z opisanych wcześniej wymagań.

Na podstawie „Poradnika pisania raportu” przypominają sobie komentarz do wymagania (wszyscy do tego samego) oraz komentarze do obszarów badawczych i charakterystyk D i B do tego wymagania.

Ustalają odpowiedni poziom spełnienia wymagania – poziom spełnienia (literę) piszą na karteczkach typu post-it i oddają ją OP. OP porządkuje post-ity na flipcharcie i formułuje wnioski podsumowujące. Zwraca uwagę na rozbieżności, wyjaśniając skąd się one mogą brać. Wspólnie z wszystkimi OU ustalają jeden, wspólny dla wszystkich poziom spełnienia wymagania.

15 minut

Podsumowanie.

OP odpowiada na pojawiające się pytania.

W rundce podsumowującej prosi OU, aby wskazali najważniejsze elementy tej sesji (*Co było najważniejsze? Co chcę zapamiętać?*).

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja lub plakat z elementami raportu;
- analiza tekstu, praca w zespołach, miniwykład trenera;
- praca w grupach;
- karteczki typu post-it.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Raport z ewaluacji zewnętrznej”;
- materiał: „Formułowanie wniosków końcowych z ewaluacji zewnętrznej”;
- materiał: „Poradnik pisania raportu”;
- materiał: prezentacja „Raport z ewaluacji zewnętrznej”.



SESJA

POZIOM A – UZASADNIENIE**Cel szczegółowy sesji:**

- Wyjaśnienie i omówienie zasad określania poziomu A.
- Kształcenie umiejętności pisania i argumentowania.
- Przećwiczenie metod określenia poziomu A.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią, zgodnie z przyjętymi zasadami, przyznać poziom A do spełnienia wymagań.

Aktywności

15 minut

Przedstawienie celów sesji, wprowadzenie do tematyki.

OP przedstawia cele sesji oraz wprowadza w zagadnienie.

Wyjaśnia, czym charakteryzuje się poziom A i skąd bierze się problem z inflacją „literek” (chodzi o to, że poziom A jest przyznawany szkołom zbyt często, niekoniecznie zgodnie z kryteriami. W społecznym odczuciu każdy poziom „poniżej A” jest już obniżeniem oceny szkoły w tym wymaganiu. To myślenie jest niezgodne z duchem rozporządzenia, które jedynie poziom E uznaje za niesatysfakcjonujący). We wprowadzeniu warto podkreślić, że D to poziom satysfakcjonujący (nie mierny czy dostateczny, ale już dobry; oraz że wszystko oprócz E świadczy pozytywnie o szkole).

OP powinna też zwrócić uwagę uczestników na to, że A to poziom wybitny i zbyt duża liczba A powoduje, że raport (i szkoła) jest niewiarygodny.

Po wprowadzeniu OP zespoły prezentują jedno wymaganie, którego stopień realizacji ocenili w raportach na A. Uzasadniają, dlaczego przyznali poziom A, podając argumenty/dowody z raportu.

10 minut

Sztuka argumentowania.

OP zapoznaje OU z wybranymi metodami pomocnymi w procesie określania poziomu A.

Na tej sesji można wykorzystać jedną z metod do testowania spełniania wymagania (np. Most do A lub metodę Benjamina Franklina).

45 minut

Sztuka argumentowania – ćwiczenie.

OU ćwiczą – na podstawie własnego opisu lub opisu dostarczonego przez OP – wykorzystanie poznanych metod do formułowania argumentów za spełnieniem poziomu A. Wyniki pracy w grupach prezentują na forum.

Po prezentacjach zespołowych OP inicjuje dyskusję nad tym, czy w opisie wymagania rzeczywiście znajdują się argumenty potwierdzające poziom spełnienia wymagania. Tworzy przestrzeń na pytania OU, wyjaśnia wątpliwości.

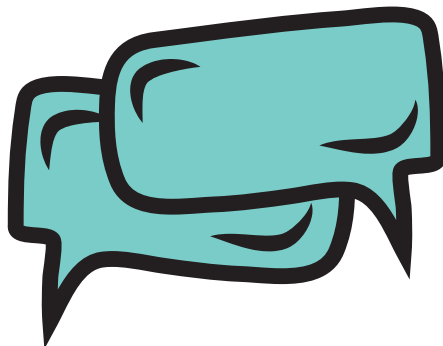
15 minut

Podsumowanie sesji.**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- miniwykład;
- dyskusja na forum;
- rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Most do A”;
- materiał: „Metoda Benjamina Franklina”;
- materiał: „Opis wymagania na poziomie A” (materiał to jeden z opisów stworzonych przez OU).





SESJA

PREZENTACJA WYNIKÓW NA RADZIE PEDAGOGICZNEJ

Cel szczegółowy sesji:

- Zwrócenie uwagi na znaczenie wspólnej dyskusji nad wynikami.
- Zapoznanie ze sposobami pracy warsztatowej nad raportem.
- Przygotowanie do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami podczas prowadzenia dyskusji.

Kryteria sukcesu:

OU:

- rozumieją wagę dyskusji RP nad wynikami raportu;
- potrafią dyskutować;
- potrafią poprowadzić część warsztatową spotkania z RP.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

90 minut

Symulacja części warsztatowej RP.

Celem tego ćwiczenia będzie przygotowanie przez OU części warsztatowej spotkania z radą pedagogiczną, przećwiczenie jej oraz omówienie i wypracowanie rekomendacji (zestawu dobrych rad).

Zespoły przygotowują scenariusz warsztatowej części spotkania z radą – planują szczegółowo, co powinno zostać powiedziane/określone na potrzeby każdej z części warsztatu, czyli:

- we wprowadzeniu nauczycieli w tematykę spotkania;
- w części dzielącej zadania między uczestników spotkania;
- w części facylitacyjnej spotkania, w której zbierane są uwagi do raportu i rekomendacje).

Po zaplanowaniu przebiegu warsztatu – wg opracowanego scenariusza na radę pedagogiczną (materiał: „Scenariusz spotkania z RP – prezentacja wyników ewaluacji”) – zespoły przygotowują się do „odegrania” (symulacji) tego spotkania.

OP losuje jeden zespół, który przeprowadzi symulację dyskusji nad raportem w całości lub dzielimy grupę na pięć zespołów i każdy z nich przeprowadzi jedną część symulacji.

Po zakończeniu symulacji OP pyta odgrywających:

- *Jak się czuli podczas prowadzenia?*
- *Co ich zdaniem było sukcesem?*
- *Co chcieliby zmienić?*

Prosi też pozostałych OU o wnioski płynące z obserwacji symulacji. Warto zadbąć o to, aby w omówieniu pojawiły się zarówno wnioski dotyczące zachowań, które warto promować, jak i te, których warto unikać.

OP zapisuje na plakacie propozycje dobrych rad (wskazówek).

5 minut

Podsumowanie sesji.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w zespołach;
- symulacja;
- praca z tekstem źródłowym.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Scenariusz spotkania z RP – prezentacja wyników ewaluacji”;
- materiał pomocniczy: „Fragmenty raportów ze szkół”.





SESJA

PREZENTACJA WYNIKÓW NA RADZIE PEDAGOGICZNEJ

Cel szczegółowy sesji:

- Zaznajomienie z zasadami i sposobami merytorycznej i atrakcyjnej prezentacji i wizualizacji wyników ewaluacji.
- Zwrócenie uwagi na znaczenie prezentacji dla szkoły (szansa dyskusji i rozwoju) i wizytatorów (możliwość przedyskutowania wyników).
- Zapoznanie OU ze sposobami komunikowania wyników.

Kryteria sukcesu:

OU:

- rozumieją wagę prezentacji wyników i dyskusji;
- wiedzą po co, komu i jak prezentować wyniki;
- potrafią i wiedzą, po co dyskutować;
- przećwiczyli prezentację wyników.

Aktywności

5 minut

Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

25 minut

Prezentacja wyników badania.

OP omawia cele prezentacji wyników badania. Są to:

- zapoznanie rady pedagogicznej z wynikami (korzyść dla rady);
- odniesienie się rady pedagogicznej do wyników (korzyść dla rady);
- poznanie opinii rady pedagogicznej na temat wyników (korzyść dla wizytatora).

Wykorzystując materiał pomocniczy, pokazuje jeden z możliwych wariantów komunikowania wyników (to część III scenariusza spotkania z RP):

- Wizytator prezentuje wyniki ewaluacji: prezentacja 12 wymagań (*leadów*) – jedno wymaganie na jednym slajdzie.

- Wizytator zadaje pytanie: *Jaki będzie twój/wasz pierwszy krok?* I proponuje dyskusję moderowaną.
- Wizytator prezentuje poziomy spełniania wymagań oraz swoje propozycje wniosków wynikających z badania.

75 minut

Jak przygotować prezentację wyników badania?

OP omawia zasady tworzenia slajdów, zwraca uwagę na ich zawartość merytoryczną, przejrzystość oraz czas prezentacji.

Następnie proponuje OU pracę w zespołach: ich zadaniem będzie opracowanie slajdów, którymi posłużą się do prezentacji wyników ewaluacji. Do jednego wybranego slajdu przygotowują komentarz słowny – na kolejnej sesji będą mieli okazję go zaprezentować.

100 minut

Prezentacja wyników badania – ćwiczenie.

OP podaje zasady prezentacji oraz czas jej trwania. Prezentacja wyników dla jednego wymagania nie powinna zająć więcej niż 3 minuty.

W trakcie wystąpienia przedstawiciela jednego zespołu OU obserwują prezentację i udzielają informacji zwrotnej wg punktów:

- *Co jest dobre w prezentacji?*
- *Co warto/można poprawić?*

Część z informacją zwrotną można zrobić na forum po każdej prezentacji lub – jeśli jest zbyt mało czasu – można poprosić obserwatorów, żeby podczas trwania prezentacji przygotowali na kartkach pisemną IZ i po prezentacji przekazali ją zespołowi prezentującemu slajd.

Zasady prezentacji zespołowych:

- każdy zespół ma maksymalnie 10 minut na prezentację (3 minuty: wstęp do prezentacji wyników + 2 minuty prezentacji + 2 minuty: organizacja).

Po wszystkich prezentacjach zespołowych tworzymy *catalog dobrych praktyk*: wskazówek, czego unikać podczas prezentacji wyników ewaluacji. Zapisujemy je na plakacie.

5 minut

Podsumowanie sesji.

15 minut

Podsumowanie.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- miniwykład;
- praca w zespołach;
- praca w grupach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Scenariusz spotkania z RP – prezentacja wyników ewaluacji”.





SESJA

REFLEKSJA

SPOTKANIE ODBYWA SIĘ W MAŁEJ GRUPIE

Cel szczegółowy sesji:

- Podsumowanie całości spotkania.
- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji uczestnika.
- Ewaluacja zajęć.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli;
- potrafią wskazać, czego na zajęciach im zabrakło.

Aktywności

5 minut

Prezentacja celów sesji oraz jej struktury.

15 minut

OU zostają podzieleni na małe grupy (pary). Każdej z par przydzielamy refleksję na temat jednej lub dwóch sesji i prosimy, by zastanowili się i zapisali, czego się nauczyli podczas wskazanych sesji oraz czego im zabrakło. Wnioski zapisują na materiale: *Formatka do refleksji*.

Następnie proponujemy krótką rundkę na forum: pary przedstawiają najważniejsze wnioski, pozostali mogą je uzupełniać.

Jeśli czas na to pozwala, można zamknąć sesję rundką zdań niedokończonych: *Z czym wychodzę...*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w parach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: formatka do refleksji.



MATERIAŁY

PRZYPOMINANIE CELU I TEMATU PRACY GRUPY

LP	WSKAŹNIKI POPRAWNIE OPISANEGO OBSZARU	TAK	NIE	CZĘŚCIO- WO	UWAGI (NIE DOTYCZY)
1.	Opis obszaru jest odpowiedzią na pytania badawcze.				
2.	Opis obszaru zawiera wnioski odnoszące się do kryterium ewaluacyjnego.				
3.	Wnioski nie są powtórzeniem charakterystyki.				
4.	Wnioski pokazują specyfikę placówki wynikającą z badań.				
5.	Wnioski są prorozwojowe.				
6.	Przy przywołaniu danych zastosowano następujące kryteria:				
A.	Dane zostały użyte jako element argumentacji, nigdy dla nich samych (dane kluczowe). Uzasadniają wnioski.				
B.	Dane zostały użyte w postaci uwzględniającej triangulację (jeżeli jest taka możliwość).				
C.	Dane zostały przedstawione w postaci przekształconej (są przeanalizowane).				
D.	Przy używaniu takich zwrotów, jak większość, mniejszość respondentów, podano procenty odpowiedzi lub liczbę wskazań (pamiętając jednocześnie o zasadzie przywoływania kluczowych i przekształconych danych).				
E.	Dane ilościowe przedstawiono w formie procentów (dla dużych prób), liczb (dla małych prób, poniżej 100 badanych) lub ułamków (np. trzy czwarte).				
F.	Dane z pytań otwartych w ankietach przywołano w formie skategoryzowanej.				
G.	Dane jakościowe z wywiadów przedstawiono w formie typologizacji lub streszczeń odpowiedzi.				
H.	Wskazano źródła kluczowych danych.				

LP	WSKAŹNIKI POPRAWNIE OPISANEGO OBSZARU	TAK	NIE	CZĘŚCIO- WO	UWAGI (NIE DOTYCZY)
7.	W komentarzu umieszczono cytaty jako ilustrację tendencji widocznych u rozmówców (nieobligatoryjnie).				
8.	Wykorzystano tło do analizy danych (jeżeli jest to uzasadnione).				
9.	W odpowiednich miejscach czytelnik odsyłany jest do właściwej tabeli lub wykresu. Pojawia się np. zapis <i>Patrz tabela 4.</i>				
10.	Opis obszaru jest syntetyczny – nie przekracza kilku, maksimum kilkunastu zdań.				

PREZENTACJA WYNIKÓW NA RADZIE PEDAGOGICZNEJ

Scenariusz spotkania z radą pedagogiczną – prezentacja raportu z ewaluacji zewnętrznej.

Cele spotkania:

- prezentacja wyników ewaluacji zewnętrznej;
- zapoczątkowanie dyskusji nad wynikami ewaluacji zewnętrznej;
- przygotowanie przez szkołę rekomendacji i działań.

Przebieg spotkania:

I część – wstęp (30 minut)

Powitanie nauczycieli.

Przedstawienie celów spotkania:

- prezentacja wyników raportu;
- wypracowanie wniosków i rekomendacji.

Omówienie przebiegu spotkania.

II część – warsztaty: Co dla nas wynika z raportu? (90 minut)

Nauczyciele pracują w kilku grupach (mogą pracować w kilku odrębnych salach). Każda grupa otrzymuje fragment raportu. Zadaniem poszczególnych grup jest przygotowanie odpowiedzi na pytania:

Jakie ważne informacje dla naszej szkoły znaleźliśmy w tym fragmencie raportu?

Jakie wnioski dla naszej szkoły wyływają z raportu?

Jakie działania w związku z tym powinniśmy podjąć?

Każda grupa przygotowuje plakaty z odpowiedziami na pytania (jeden plakat – jedna odpowiedź).

Prezentacja wyników prac grup na forum.

Dyskusja na forum.

III część – prezentacja wyników ewaluacji (45 minut)

Proponujemy, by przed spotkaniem raport w wersji roboczej pokazać dyrektorowi.

Wizytatorzy prezentują wyniki ewaluacji: prezentacja 12 wymagań (*leadów*) w PPT (jedno wymaganie na jednym slajdzie).

Wizytatorzy zadają pytanie: *Opracowaliście rekomendacje i działania, usłyszeliście wyniki ewaluacji (raport), zastanówcie się, jaki będzie twój/wasz pierwszy krok? Co macie zamiar z tym zrobić?* – dyskusja moderowana przez wizytatorów.

Wizytatorzy prezentują poziomy spełniania wymagań oraz swoje propozycje wniosków wynikających z badania (należy pamiętać, że wnioski szkoły są wartościowe dla wizytatorów, mogą je włączyć do raportu).

Propozycja ostatniego slajdu: Raport to koniec? Początek? (możliwa dyskusja).



FORMATKA DO REFLEKSJI PO SPOTKANIU

MODUŁ/SESJE	Co mi pomagało się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
I. SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY – WPROWADZENIE (ZASADY, WARTOŚCI I UWARUNKOWANIA) Sesja: Ewaluacja i poprawianie modelu <i>Prowadzący:</i>		
II. WYMAGANIA MODELUJĄCE „DOBRA SZKOŁĘ” Sesja: Analiza wymagań <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Doświadczenia z pisania komentarzy do obszarów badawczych <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Raport – wymagania (część a i b) <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Poziom A – uzasadnienie 1 <i>Prowadzący:</i>		

MODUŁ/SESJE	Co mi pomagało się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Jak formułować wnioski <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja: Prezentacja wyników na radzie pedagogicznej, cz. 1 <i>Prowadzący:</i>		
VI. PRZYGOTOWANIE RAPORTU I PREZENTACJA Sesja : Prezentacja wyników na radzie pedagogicznej, cz. 2 <i>Prowadzący:</i>		
VII. ROLA ZAWODOWA WIZYTATORA DS. EWALUACJI I DYREKTORA Sesja: Refleksja <i>Prowadzący:</i>		

JAK WYGLĄDA PROCES WNIOSKOWANIA?

Proces wnioskowania zachodzi na wszystkich etapach analizy materiału badawczego:

- wniosek/wnioski wyciągamy z analizy odpowiedzi respondentów na każde pytanie z osobna;
- wniosek/wnioski wyciągamy, analizując wszystkie dane zebrane w danym obszarze badania;
- formułując wnioski, odnosimy się do pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych;
- wniosek/wnioski wyciągamy, uwzględniając całość materiału badawczego w danym wymaganiu;
- formułujemy wnioski końcowe, analizując całość materiału badawczego.

WNIOSKI KOŃCOWE

Sformułowane wnioski końcowe powinny być:

- zrozumiałe;
- uprawnione (wynikające z zebranego materiału badawczego);
- użyteczne dla szkoły, pokazujące obszary, w których szkoła dobrze funkcjonuje, i te, które wymagają doskonalenia;
- nie powinny mieć charakteru rekomendacji, rozumianych jako sugerowanie sposobu rozwiązania problemu.

TYPY WNIOSKÓW

Wnioski przekrojowe, dotyczące całego materiału badawczego:

- **wnioski odnoszące się do uniwersalnych, kluczowych pojęć, wartości związanych z funkcjonowaniem szkoły/placówki** (np. rozwój indywidualny uczniów, nauczycieli; rozwój organizacji; inspirowanie do rozwoju; demokracja; uczenie się; kompetencje uczniów i nauczycieli, wychowanie; współpraca, partycypacja, dialog; promowanie edukacji; bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, klimat szkoły, kultura szkoły; motywacja itp.);
- **wnioski dotyczące związków między poszczególnymi obszarami badania czy wymaganiami** (np. przestrzegane są normy, bo w odpowiedni sposób kształtuje się postawy; właściwe sprawowanie wewnętrznego nadzoru pedagogicznego umożliwi doskonalenie organizowania procesów edukacyjnych);
- **wnioski związane z poziomem spełniania wymagań** (zestawiające mocne strony funkcjonowania szkoły z tymi obszarami, które wymagają poprawy; odnoszące się do szczególnie istotnych konkluzji wynikających z analizy danych w konkretnym wymaganiu, obszarze).

Przykłady wniosków przekrojowych

Obserwowane trudności w relacjach między uczniami a nauczycielami, brak u około 20% badanych uczniów poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego oraz liczne bariery w komunikacji interpersonalnej uniemożliwiają tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się.

Uczniowie mają poczucie sukcesu i satysfakcji z realizowanych w szkole zadań, doceniania przez innych, co wpływa na ich pozytywny stosunek do szkoły i uczenia się.

Powszechny brak u uczniów poczucia wpływu na to, co dzieje się w szkole, może wiązać się z ich obserwowaną niechęcią do podejmowania jakichkolwiek inicjatyw.

W szkole w niewielkim stopniu tworzy się warunki do inicjatyw uczniowskich. Utrudnia to kształtowanie u uczniów kompetencji związanych z przedsiębiorczością, kreatywnością, odpowiedzialnością czy współpracą.

Szkoła przykłada dużą wagę do osiągnięcia wysokich wyników uczniów z egzaminu maturalnego, w małym stopniu dba o tworzenie właściwych relacji między nauczycielami a uczniami. Uczniowie nie są traktowani w szkole podmiotowo.

Uczniowie mają poczucie sensu i przydatności nabywanej wiedzy: dostrzegają związki między wiedzą szkolną a wiedzą użyteczną dla nich w codziennym życiu, wiedzą, po co się uczą, i wiedzą, jak się uczyć.

Wnioski związane z koncepcją pracy szkoły/placówki, diagnozujące, czy realizowane przez szkołę/placówkę cele i wynikające z nich działania i metody działań są adekwatne do przyjętej koncepcji.

Ten typ wniosków uwzględniamy, jeśli badana jest koncepcja pracy: przyglądamy się założeniom koncepcji pracy szkoły, a następnie szukamy w całym raporcie (nie tylko w danych do pierwszego wymagania) odpowiedzi, czy koncepcja jest realizowana.

PROPOZYCJA PORZĄDKU PRZEDSTAWIENIA WNIOSKÓW

- wnioski związane z koncepcją pracy szkoły/placówki;
- wnioski przekrojowe, dotyczące całego materiału badawczego.

FORMUŁOWANIE WNIOSKÓW

1. Wnioski przekrojowe, dotyczące całego materiału badawczego, odnoszące się do uniwersalnych, kluczowych pojęć (priorytetów) związanych z funkcjonowaniem szkoły/placówki, wpisanych w wymagania:

- przeglądanie materiału badawczego/raportu pod kątem wybranych kluczowych pojęć;
- wybieranie najważniejszych ilościowych i jakościowych danych związanych z wybranymi kluczowymi pojęciami;
- zestawienie danych;
- zastosowanie jednego ze schematów wnioskowania i wyciągnięcie wniosku.

2. Wnioski dotyczące związku między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami – wnioski związane z poziomem spełniania wymagań:

- analiza raportu: *Jakie są mocne strony szkoły? Jakie szkoła ma problemy? Z czego mogą wynikać problemy szkoły (co wpływa na niepowodzenia), a z czego sukcesy (co się udaje i dlaczego)? Czy widać tu związki między różnymi obszarami funkcjonowania szkoły? Czy występują wpływające na siebie zjawiska, procesy, na które warto zwrócić uwagę?;*
- zestawienie wyodrębnionych danych;
- zastosowanie jednego ze schematów wnioskowania i wyciągnięcie wniosku.

3. Wnioski dotyczące związku między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami – wnioski związane z koncepcją pracy szkoły/placówki:

- tworzymy tabelę, w której wpisujemy w pierwszą kolumnę założenia koncepcji pracy szkoły, w drugą przykłady realizowanych działań/stosowanych metod, w trzecią zaś wnioski dotyczące tego, czy szkoła realizuje założenia koncepcji (np. czy są przykłady działań czy ich brak; czy podejmowane działania te są adekwatne do założeń koncepcji).

Przykłady uproszczonych schematów wnioskowania

- **wniosek z dowodzenia indukcyjnego**, przyczynowo-skutkowy („to i to i to i to jest w szkole, to znaczy że...”),
- **wniosek z dedukcji** („jest tak, bo to i to...”),
- **wniosek z porównania**, z podobieństwa, z przeciwieństwa, („tu jest tak, jak..., więc”, „tu jest tak, ale tam jest...”, „to jest takie, ale tamto jest...”).

METODA BENJAMINA FRANKLINA

TESTOWANIE SPEŁNIENIA WYMAGANIA



Wpisz do tabeli argumenty. Określ wagę każdego z nich w skali od 1 do 4 (gdzie 1 oznacza „mało ważny”, a 4 – „bardzo ważny”). Usuń część z nich, skracając po jednym argumentem tej samej wagi z każdej strony. Podsumuj wagę pozostawionych argumentów, ustalając, które przeważają.

	ARGUMENTY ZA OSIĄGNIĘCIEM POZIOMU A	WAGA	ARGUMENTY ZA OSIĄGNIĘCIEM POZIOMU B	WAGA
	SUMA PUNKTÓW PO SKRÓCENIU		SUMA PUNKTÓW PO SKRÓCENIU	

MOST DO A

TESTOWANIE SPEŁNIENIA WYMAGANIA

Jeśli – twoim zdaniem – opis kryteriów i wymagania pozwala twierdząco odpowiedzieć na zadane pytanie, to oznacz przęśło jako zbudowane.

	PRZĘŚŁO: KRYTERIA	PRZĘŚŁO: ŹRÓDŁA	PRZĘŚŁO: JAKOŚĆ	PRZĘŚŁO: SYSTEMATYCZ- NOŚĆ	PRZĘŚŁO: METRYCZKA	
B 	Czy spełnione zostały wszystkie kryteria?	Czy opinia o ich spełnieniu jest powszechna i wyrażana przez najbardziej zainteresowanych?	Czy potrafię jednym zdaniem opisać tę szczególną, intrygującą rzecz (z zakresu wymagania), którą chciałbym w badanej placówce pokazać reprezentantom innych, podobnych placówek jako rzecz wartą naśladowania?)	Czy opisane w poprzednim przęśle działania mają charakter stały i systematyczny?	Czy na sukces opisanych działań decydujący wpływ miała sama badana placówka? (Czy nie zdecydowały czynniki od niej niezależne, np. korzystny wpływ środowiska?)	A 

Przykładowe cechowania kwestionariusza za pomocą skali rang

Oto lista cech przydatnych w pomyślnym funkcjonowaniu młodego człowieka w dzisiejszym świecie, do których może Pani/Pan przywiązywać większą lub mniejszą wagę. Proszę wpisać odpowiadające poszczególnym cechom symbole literowe kolejno do kratek skali od 1 do 9 porządkując je tak aby cecha, która dla Pani/Pana ma największą wagę znalazła się w pierwszej kratce druga najważniejsza cecha – w drugiej, itd.

A – kultura osobista;

B – umiejętność dokonania samooceny;

C – otwartość;

D – umiejętność współpracy;

E – poczucie odpowiedzialności;

F – refleksyjność;

G – umiejętność rozwiązywania problemów;

H – umiejętność rozpoznawania własnych i cudzych emocji oraz radzenia sobie z nimi;

I – proaktywność (otwartość na zmiany).

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Przykładowe cechowania kwestionariusza za pomocą skali pozycyjnej

Jak często razem z uczniami i z rodzicami analizuje Pani/Pan działania w niżej wymienionych zakresach? Proszę udzielić tylko jednej odpowiedzi dla każdego zakresu.

	stale	bardzo często	często	czasami	nigdy
Oceny szkolne uczniów					
Nieformalne oceny uczniów					
Kultura zachowania					
Aktywność na lekcjach					
Postawy prospołeczne					
Współdziałanie					

Przykładowe cechowania kwestionariusza za pomocą skali semantycznej

Proszę zaznaczyć swoje oceny najlepiej odzwierciedlające Pani/Pana opinię na temat informacji uzyskiwanej w szkole o swoim dziecku (każda skala reprezentuje jedną cechę o pięciostopniowej intensywności).

szybka	wolna
wspierająca	blokująca
intymna	publiczna
rzeczowa	ogólnikowa

Przykładowe cechowania kwestionariusza za pomocą skali Stapela

Niżej podano cechy ważne dla naszej szkoły. Prosimy wskazać jak, Pani/Pana zdaniem, należy ocenić poszczególne cechy. Jeśli ocenia Pani/Pan daną cechę pozytywnie prosimy wskazać w jakim stopniu jest ona pozytywna przez zakreślenie jednej z kratek od +3 do +1. Jeżeli ocena ta jest negatywna prosimy zaznaczyć jej stopień odpowiednio od -1 do -3.

Skuteczność nauczania	B. kształtowanie postaw	C. budowanie do uczenia się	D. przestrzeganie	
			klimatu współdziałania	norm współżycia
	+3	+3	+3	+3
	+2	+2	+2	+2
	+1	+1	+1	+1
	-1	-1	-1	-1
	-2	-2	-2	-2
	-3	-3	-3	-3

Przykładowe cechowania kwestionariusza za pomocą skali Likerta

Niżej wymieniono kilka czynników wpływających na efektywność szkoły kładącej nacisk na nauczanie. Prosimy o podanie swojej opinii przez zaznaczenie odpowiedniego miejsca przy każdym z czynników.

	Całkowicie się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Całkowicie się nie zgadzam
1. osiągnięcia uczniów są stale doceniane w sposób formalny i nieformalny	5	4	3	2	1
2. metody nauczania i inne działania w szkole nastawione są na wyniki uczniów i podnoszenie poziomu ich odpowiedzialności i umiejętności	5	4	3	2	1
3. nauczyciele używają wielu metod, aby motywować uczniów do nauki i zwiększyć aktywny udział uczniów w procesie dydaktycznym	5	4	3	2	1

Przykłady *leadów*

Przykład 1

Szkoła posiada koncepcję pracy przyjętą uchwałą rady pedagogicznej oraz zaakceptowaną przez radę rodziców i samorząd uczniowski. Założenia koncepcji pracy szkoły oraz działania podejmowane w celu jej realizacji uwzględniają potrzeby rozwojowe uczniów i potrzeby środowiska. Szkoła nie stworzyła przestrzeni do partnerskiego i aktywnego udziału rodziców i uczniów w tworzeniu lub modyfikacji koncepcji, ale umożliwia im wpływ na podejmowane działania, które dają im poczucie uczestnictwa w jej realizacji.

Przykład 2

Sposób planowania oraz realizacja procesów edukacyjnych, w zakresie stosowanych metod, dostosowane są do potrzeb i możliwości uczniów, co skutkuje dużą aktywnością i zaangażowaniem uczniów obserwowanym na lekcjach. Nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z ustalonymi zasadami, a proces oceniania uczniowie odbierają jako zjawisko pozytywne, służące ich rozwojowi i jako czynnik motywujący do nauki. Prowadzenie w ramach lekcji wychowania fizycznego zajęć narciarstwa biegowego nosi znamiona przedsięwzięcia nowatorskiego i jest znaczącym przedsięwzięciem w warunkach wiejskiej szkoły.

Przykład 3

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej. Nauczyciele, realizując podstawę programową, uwzględniają osiągnięcia uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego, a wnioski formułowane na podstawie uzyskanych informacji służą szkole do planowania działań w pracy z uczniami na lekcjach i zajęciach dodatkowych. Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów nie zawsze przyczyniają się do wzrostu wyników kształcenia, chociaż pozwalają na odniesienie przez uczniów sukcesów literackich i muzycznych, a w szczególności sportowych, między innymi w narciarstwie biegowym na etapie ogólnopolskim oraz międzynarodowym.

Przykład 4

Uczniowie wspomagani przez nauczycieli są zaangażowani na lekcjach, na zajęciach dodatkowych, w organizowaniu konkursów, redagowaniu gazetki szkolnej oraz podejmują różnorodne działania artystyczne, sportowe, charytatywne na rzecz własnego rozwoju. Udział uczniów w zespołach muzycznych i ich uczestnictwo w licznych imprezach na rzecz lokalnego środowiska służą promowaniu miejscowości i regionu.

Przykład 5

Uczniowie czują się w szkole bezpiecznie, a systematycznie podejmowane działania oraz ich analiza i modyfikacje są celowe i dostosowane do potrzeb. Ustalanie zasad postępowania i współzycia odbywa się z udziałem wszystkich podmiotów szkoły, co wpływa na zdyscyplinowanie uczniów, nauczycieli i sprawia, że relacje między członkami społeczności szkolnej oparte są na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Przykład 6

W szkole prowadzona jest diagnoza możliwości psychofizycznych oraz potrzeb edukacyjnych uczniów. Organizowane zajęcia rozwijające i dodatkowe dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju dostosowane są do potrzeb każdego ucznia, jednak co czwarty ankietowany rodzic stwierdza, że nauczyciele, pomimo potrzeby, nie zawsze udzielają rad i wsparcia w trudnych dla ich dzieci sytuacjach. W szkole nie występują przypadki dyskryminacji wśród uczniów, a prowadzone działania profilaktyczne związane są z kształtowaniem wśród uczniów społecznie oczekiwanych postaw.

Przykład 7

Nauczyciele współpracują z sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych oraz wspólnie podejmują decyzje o ich ewentualnej modyfikacji. Wspólne rozwiązywanie problemów, dokonywanie ewaluacji własnej pracy oraz doskonalenie metod i formy współpracy pomiędzy nauczycielami nie ma charakteru działalności zorganizowanej, planowej i systematycznej. Uzyskiwanie przez nauczycieli wzajemnej pomocy najczęściej opiera się na wymianie doświadczeń i doradzaniu, wspólnym organizowaniu i prowadzeniu działań oraz wymianie pomocy dydaktycznych.

Przykład 8

Nauczyciele uczestniczą w działaniach kształtujących pozytywny klimat uczenia się oraz wskazują uczniom wartość uczenia się przez całe życie. Pozyskiwanie przez szkołę informacji o losach absolwentów widoczne jest w prowadzonych kronikach: Kronice UKS „Krokus”, Kronice Klubu Szkół Westerplatte, Kronice Szkoły i Kronice Gości oraz w artykułach gazetki szkolnej „Bez Tytułu”. Szkoła podejmuje wiele działań, służących promowaniu wartości edukacji, poprzez prezentowanie lokalnej społeczności umiejętności i osiągnięć uczniów oraz kultywowanie regionalnych i sportowych tradycji miejscowości.

Przykład 9

Szkoła pozytywnie reaguje na zgłaszane przez rodziców pomysły. Partycypacja rodziców w procesach decyzyjnych i działaniach polega przede wszystkim na ich udziale w realizacji szkolnych przedsięwzięć, zgłaszaniu postulatów dotyczących organizacji pracy szkoły lub bezpieczeństwa uczniów oraz dofinansowania szkoły. W opinii rodziców, w podejmowanie

działań na rzecz uczniów i szkoły, angażują się przede wszystkim rodzice z trójek klasowych. Działania szkoły mające na celu zachęcanie rodziców do zgłaszania inicjatyw są mało skuteczne – większość ankietowanych rodziców twierdzi, że w bieżącym oraz poprzednim roku szkolnym nie zgłaszała żadnych propozycji działań.

Przykład 10

Szkoła podejmuje liczne działania na rzecz środowiska lokalnego, które służą zaspokajaniu jego potrzeb. Działania prowadzone we współpracy z podmiotami lokalnego środowiska, obejmują organizację zajęć pozalekcyjnych i profilaktycznych, przyznawanie stypendiów dla najlepszych uczniów, pozyskiwanie sprzętu dla szkoły oraz udzielanie pomocy socjalnej uczniom potrzebującym. Szkoła, poprzez swoje działania, promuje gminę Czarny Dunajec i integruje lokalną społeczność, a jej współpraca z instytucjami i organizacjami wpływa korzystnie na rozwój zdolności i zainteresowań uczniów oraz kształtowanie postaw obywatelskich. Zarówno szkoła, jak i współpracujący z nią partnerzy oraz rodzice pozytywnie oceniają wzajemne korzyści wynikające ze wspólnej realizacji zadań.

Przykład 11

Prowadzone w szkole analizy wyników ewaluacji wewnętrznej i sprawdzianu zewnętrznego służą planowaniu działań dydaktycznych na poziomie całej szkoły, klasy oraz indywidualnych uczniów. W szkole monitoruje się przebieg procesów edukacyjnych i prowadzonych działań w celu doskonalenia umiejętności uczniów, modyfikacji metod pracy, unowocześniania bazy dydaktycznej oraz doskonalenia sposobów współpracy z rodzicami. Wyniki uzyskane z badań zewnętrznych nie są powszechnie wykorzystywane do planowania działań w zakresie doskonalenia przebiegu procesów edukacyjnych. Szkoła prowadzi stałą współpracę z absolwentami i wykorzystuje ich potencjał i sukcesy w prowadzonych działaniach dydaktycznych i wychowawczych.

Przykład 12

Podejmowane działania we współpracy z organem prowadzącym, rodzicami, partnerami i instytucjami w zakresie nauczania i uczenia się, wychowania oraz poprawy warunków lokalowych są adekwatne do potrzeb szkoły. Nowoczesna sala gimnastyczna wraz z wyposażeniem stanowi mocną stronę szkoły, a zaplanowana budowa nowego obiektu szkoły na kolejne dwa lata zapewni uczniom, nauczycielom odpowiednie warunki do nauki i realizacji zadań. Wnioski i rekomendacje z przeprowadzanej przez zespoły nauczycieli ewaluacji wewnętrznej oraz z nadzoru pedagogicznego służą podejmowaniu działań ukierunkowanych na rozwój i doskonaleniu organizacji pracy w szkole. Dyrektor wspiera nauczycieli i uczniów w zakresie prowadzonych nowatorskich rozwiązań. Wyniki badań wskazują, że organy tworzące społeczność szkolną nie mają powszechnego udziału w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły.

Scenariusz przykładowych zajęć

Scenariusz przykładowych zajęć dla Rady Pedagogicznej. Temat: Wymagania wobec szkoły.

Cele:

- Zapoznanie Rady Pedagogicznej z treścią wymagań państwa wobec szkół – załącznik do rozporządzenia MEN w sprawie wymagań.
- Wzbudzenie refleksji na temat możliwych działań związanych z podnoszeniem jakości pracy szkoły.

Czas	Przebieg	Materiał
45 min.	<p>Osoba prowadząca dzieli RP na grupy (w zależności od liczebności Rady, zespoły powinny liczyć 4–5 osób). Każda z grup otrzymuje w miarę równą ilość pasków. Zadaniem grupy jest porozmawiać na temat zawartości „pasków” i pogrupować paski na 3 zbiory:</p> <ul style="list-style-type: none"> – działania, które są cały czas obecne w szkole; – działania realizowane sporadycznie; – takie działania, które dotychczas nie miały miejsca. <p>Grupy mają za zadanie zastanowić się nad przykładami działań, które są realizowane – muszą umieć uzasadnić swój wybór. Na tym etapie powinny dostać też informację, że kolory pasków są nieistotne.</p> <p>Grupy pracują i dyskutują.</p> <p>Osoba prowadząca zawiesza 3 plakaty: działania obecne w szkole, działania podejmowane okazjonalnie, działania nierealizowane.</p> <p>Po wykonaniu zadania grupy na forum krótko podsumowują wyniki swojej pracy.</p>	<p>Pocięte na paski charakterystyki do wymagań z załącznika (jeden pasek, jedno zdanie z charakterystyki). Charakterystyki na poziomie wysokim powinny być wydrukowane na papierze o innym kolorze.</p>
60 min.	<p>Osoba prowadząca rozdaje każdej z grup załącznik w całości. Wyjaśnia znaczenie wymagań i znaczenie charakterystyk na poziomie podstawowym i wysokim. Ujawnione zostaje znaczenie kolorów poszczególnych pasków.</p> <p>Grupy odnoszą wyniki swojej pracy do załącznika, sprawdzając, czy wszystkie działania na poziomie podstawowym są realizowane?</p>	

Czas	Przebieg	Materiał
60 min.	<p>Dyskusja w zależności od wyników:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeśli jakieś działanie nie jest realizowane, a należą do naszych obowiązków, to dlaczego tak się dzieje? • Co możemy zrobić? <p>Osoba prowadząca podczas dyskusji tworzy wstępną listę działań do każdego wymagania.</p> <p>Cały zespół wspólnie ustala priorytety (np.: którym wymaganiem zajmiemy się w pierwszej kolejności), wspólnie ustalane są zespoły zadaniowe.</p>	

Podane czasy przebiegu ćwiczenia są szacunkowe – mogą się różnić w zależności od liczby RP i przebiegu ostatniej dyskusji.

WSKAŹNIKI OCENY OPISU RAPORTU

LP.	WSKAŹNIKI OCENY OPISU RAPORTU	TAK	NIE	CZĘ- ŚCIOWO	UWAGI
	Ocena merytoryczna opisu wymagania.				
	Wstęp do opisu wymagania (lead).				
1.	Lead zawiera najważniejsze wnioski odnoszące się do obszarów danego wymagania.				
2.	Lead odnosi się do kryteriów ewaluacyjnych w wymaganiu.				
3.	Lead pokazuje specyfikę placówki wynikającą z badań.				
4.	Lead jest prorozwojowy – pokazuje obszary do doskonalenia.				
5.	Informacje w leadzie komunikują czytelnikowi, na jakim poziomie i dlaczego szkoła spełnia wymagania państwa lub ich nie spełnia.				
6.	Lead jest syntetyczny, krótki.				
7.	Lead nie jest powtórzeniem charakterystyki.				

WSKAŹNIKI OCENY MERYTORYCZNEJ I JĘZYKOWEJ RAPORTU

LP.	WSKAŹNIKI OCENY OPISU RAPORTU	TAK	CZĘŚCIOWO	NIE	BRAK INFORMACJI
	Ocena merytoryczna „obrazu szkoły”.				
1.	Opis przedstawia najważniejsze, wynikające z badań informacje pokazujące specyfikę szkoły.				
3.	Opis, jeśli ewaluacja obejmuje koncepcję pracy szkoły, zawiera informację o najważniejszych elementach tej koncepcji.				
4.	Opis nie przekracza dwóch stron tekstu.				
	Ocena merytoryczna wniosków końcowych				
5.	Wnioski są uprawnione, czyli wynikają z zebranego materiału badawczego.				
6.	Wnioski są użyteczne dla szkoły – na ich podstawie można formułować rekomendacje do doskonalenia pracy szkoły.				
7.	Wnioski nie są rekomendacjami w tym znaczeniu, że nie sugerują sposobu rozwiązania problemu.				
8.	Wnioski nie są powtórzeniem sformułowania wymagania lub charakterystyki wymagania (obszarów badania).				
9.	Zastosowano, w sposób uzasadniony, wybrane typy wniosków:				
A.	Wnioski odnoszą się do uniwersalnych, kluczowych pojęć (priorytetów) związanych z funkcjonowaniem szkoły wpisanych w wymagania.				
B.	Wnioski dotyczą związku między poszczególnymi obszarami badania, wymaganiami.				
C.	Wnioski są związane z poziomem spełniania wymagań: zestawiają mocne strony funkcjonowania szkoły z tymi obszarami, które wymagają poprawy.				
D.	Wnioski odnoszą się do realizacji koncepcji pracy szkoły (jeżeli ewaluacja obejmuje wymaganie).				
	Ocena merytoryczna opisu wymagania.				
	Wstęp do opisu wymagania (lead).				
10.	Lead zawiera najważniejsze wnioski, odnoszące się do obszarów danego wymagania.				
12.	Z informacji zawartych w leadzie wynika, jaki jest poziom spełnienia wymagania.				
13.	Lead jest syntetyczny, krótki.				
14.	Lead nie jest powtórzeniem charakterystyki.				
	Opisy obszarów.				

15.	Opis obszaru zawiera odpowiedzi na pytanie badawcze.				
16.	Opis obszaru zawiera wnioski odnoszące się do kryterium ewaluacyjnego.				
17.	Przy przywołaniu danych zastosowano następujące kryteria:				
	A. Dane zostały użyte jako element argumentacji, nigdy dla nich samych (dane kluczowe).				
	B. Dane zostały użyte w postaci uwzględniającej triangulację (jeżeli jest taka możliwość).				
	C. Dane zostały przedstawione w postaci przekształconej (starano się unikać powtarzania danych z wykresów).				
	D. Przy używaniu takich zwrotów, jak większość, mniejszość respondentów itd., podano procenty odpowiedzi lub liczbę wskazań (pamiętając jednocześnie o zasadzie przywoływania kluczowych i przekształconych danych).				
	E. Dane ilościowe przedstawiono w formie procentów (dla dużych prób), liczb (dla małych prób, poniżej 100 badanych) lub ułamków (np. trzy czwarte).				
	F. Dane z pytań otwartych w ankietach przywołano w formie skategoryzowanej.				
	G. Dane jakościowe przedstawiono w formie typologizacji lub streszczeń odpowiedzi.				
	H. Wskazano źródła kluczowych danych.				
18.	W komentarzu umieszczono cytaty jako ilustrację tendencji widocznych u rozmówców (nieobligatoryjnie).				
19.	Wykorzystano tło do analizy danych (jeżeli jest to uzasadnione).				
20.	W odpowiednich miejscach czytelnik odsyłany jest do właściwej tabeli lub wykresu. Pojawia się np. zapis: <i>Patrz tabela 4.</i>				
21.	Opis obszaru jest syntetyczny – nie przekracza kilku, maksimum kilkunastu zdań.				
	Ocena językowa raportu				
22.	Język opisu jest poprawny pod względem stylistycznym (brak w nim powtórzeń wyrazowych, pleonazmów, tautologii, synonimicznych wyliczeń, nieadekwatnie do stylu raportu użytych wyrazów np. z języka potocznego, podniosłego, tropów literackich).				
23.	Opis jest poprawny pod względem gramatycznym, leksykalnym, ortograficznym i interpunkcyjnym.				
24.	Język jest zrozumiały – użyte w opisie skróty i terminy specjalistyczne są wyjaśnione.				
25.	Zastosowano akapity, punktory, wyróżnienia kluczowych fragmentów tekstu (pogrubienia).				

Przygotowanie raportu i prezentacja

Wstęp – „obraz szkoły”.

Raport, do którego lektury zapraszamy, dotyczy ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w społecznym gimnazjum w X. Poniżej znajdują się najważniejsze, wynikające z badań informacje o szkole. Wszystkie zawarte w niniejszym tekście tezy i dane znajdują potwierdzenie w wynikach przeprowadzonych badań.

Spółeczne gimnazjum w X jest szkołą niepubliczną prowadzoną przez Y. Szkoła kładzie nacisk na samodzielność, aktywność i rozwój uczniów, realizację zadań w formie projektów oraz kluczową rolę rodziców w zarządzaniu gimnazjum. Zarządzanie szkołą oparte jest na zespołach projektowych.

Oferta edukacyjna szkoły jest zróżnicowana, dostosowana do potrzeb i zainteresowań uczniów. Poza obowiązkowymi przedmiotami, gimnazjaliści mogą uczyć się między innymi: gry w tenisa, gry w szachy, jazdy na nartach, jazdy na łyżwach, jazdy konnej, gry w siatkówkę, garncarstwa, gry na fortepianie, gitarze lub saksofonie. Mogą wybierać, którego z sześciu oferowanych języków obcych chcą się uczyć. Podczas nauki w gimnazjum większość uczniów uzyskuje certyfikaty znajomości języków obcych. Uczniowie osiągają bardzo wysokie wyniki podczas egzaminów gimnazjalnych oraz dobrze radzą sobie w konkursach przedmiotowych, artystycznych i zawodach sportowych. Niemal wszyscy kontynuują naukę w wybranych przez siebie szkołach (tzw. „pierwszego wyboru”).

Wysoką jakość nauczania potwierdza utrzymująca się na wysokim poziomie edukacyjna wartość dodana. Nauczyciele stosują innowacyjne metody nauczania, m.in. obozy jesienne i realizowane po nich indywidualne projekty badawcze, nauczanie blokowe, realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych w formie projektów itd.

Przyjęta koncepcja zarządzania (realizacja zadań w formie projektów) powoduje, że w gimnazjum systematycznie i sprawnie można analizować wyniki egzaminów gimnazjalnych oraz na bieżąco obserwować, jak przebiegają zaplanowane działania, a następnie wyciągać i wdrażać wnioski płynące z tych obserwacji. Działania te mają służyć rozwojowi uczniów i osiągnięciu przez nich lepszych wyników. Z badania wynika, że taka koncepcja zarządzania, wymagająca współdziałania, pomaga w planowaniu i realizowaniu zadań oraz we wzajemnym wspieraniu się nauczycieli przy rozwiązywaniu problemów.

Dla szkoły istotne jest indywidualne podejście do uczniów oraz rozwój ich zainteresowań i aspiracji. Badane są potrzeby uczniów i na tej podstawie wprowadza się zmiany w ofercie edukacyjnej oraz metodach prowadzenia zajęć. Gimnazjum wspiera w rozwoju uczniów zdolnych, a także pomaga osobom mającym trudności w nauce. Na przykład uczniowie mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach indywidualnych w czasie dyżurów nauczycieli i zajęciach grupowych, w czasie których uczą się od innych uczniów (projekt „ABC”), otrzymują pisemną szczegółową informację zwrotną dotyczącą osiągnięć edukacyjnych, zgłaszają swoje potrzeby edukacyjne w czasie cotygodniowych półgodzinnych spotkań

z wychowawcą (projekt „Telefon do przyjaciela”), prowadzą samodzielne autoobserwacje, wypełniając arkusze samooceny (projekt „Cogito ergo sum”).

Poza widoczną aktywnością na lekcjach, uczniowie chętnie uczęszczają na wybrane przez siebie zajęcia dodatkowe. Potrafią podejmować świadome decyzje i inicjatywy dotyczące ich rozwoju, czego przykładem może być zorganizowanie przez nich szkolnych zawodów gry w szachy, redagowanie internetowej gazety uczniowskiej, zorganizowanie konkursu „Music Blog”, założenie szkolnego klubu muzycznego „The Holly Hipster”, projekt uczniowski „GLOB” i wiele działań o charakterze wolontariackim. Gimnazjum wspiera uczniów w realizacji tych pomysłów.

Szkoła osiąga sukcesy wychowawcze. W gimnazjum przede wszystkim zwraca się uwagę na kształtowanie takich cech jak: samodzielność, aktywność, asertywność, otwartość i wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka. Postawy promowane przez szkołę są zgodne z postawami, które uczniowie i ich rodzice uważają za ważne. Uczniowie są świadomi, jakich zachowań się od nich oczekuje i sami uczestniczą w tworzeniu katalogu pożądaných zachowań. Ich opinie i inicjatywy są wykorzystywane w tworzonych w szkole programach wychowawczych i profilaktycznych.

Dzięki inicjatywie dyrektora oraz w związku z realizacją zadań szkoły w formie projektów nauczyciele angażują się w realizację ewaluacji wewnętrznej. Ewaluacja prowadzona jest przez zespół ds. badania jakości pracy szkoły przy współpracy większości nauczycieli, a jej wyniki są wykorzystywane do planowania pracy gimnazjum.

Charakterystyczną cechą gimnazjum jest szczególna rola rodziców w procesie zarządzania szkołą. Rodzice nie tylko uczestniczą w działaniach gimnazjum, lecz przede wszystkim w podejmowaniu decyzji dotyczących jego organizacji i funkcjonowania.

Gimnazjum podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska w zakresie pomocy społecznej, wychowania patriotycznego i obywatelskiego oraz popularyzacji kultury fizycznej i sportu. Przykładem takich inicjatyw mogą być liczne akcje charytatywne na rzecz osób potrzebujących, zapraszanie innych szkół do uczestnictwa i współorganizowania gier dydaktycznych i projektów edukacyjnych (np. projekt „Piast”, projekt „Debaty”). Społeczność postrzega szkołę jako promującą potrzebę uczenia się i dbającą o jego jakość.

Gimnazjum w szerokim zakresie korzysta z zasobów środowiska w procesie nauczania i wychowania. Wykorzystuje możliwości, jakie daje lokalizacja szkoły w centrum miasta, co wpływa na rozwój edukacyjny uczniów. Uczniowie korzystają z obiektów zabytkowych, teatrów, wystaw czy muzeów o najwyższej wartości historycznej, kulturalnej i edukacyjnej w Polsce. Zajęcia sportowe organizowane są z wykorzystaniem bazy i wyposażenia miejscowych klubów sportowych.

Dlatego też, pomimo pewnych ograniczeń lokalowych, szkoła stwarza odpowiednie warunki do realizacji przyjętych programów nauczania. Pozyskiwanie funduszy zewnętrznych oraz angażowanie rodziców do pomocy szkole pozwala na realizowanie planów dotyczących wzbogacania warunków lokalowych i wyposażenia.

Fragmenty raportów

WYMAGANIE:

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

Poziom spełnienia wymagania:...

W szkole istnieje wieloaspektowa współpraca nauczycieli w wielu różnych formach, przynosząca korzyści uczniom. Współpraca w zakresie korelacji międzyprzedmiotowej oraz ewaluacji własnej pracy nie ma charakteru działalności zorganizowanej, planowej i systematycznej. Wymaganie jest spełnione na poziomie podstawowym.

Obszar badania:

Nauczyciele pracujący w jednym oddziale współpracują z sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

Zgromadzony materiał badawczy potwierdza istnienie w szkole wieloaspektowej współpracy nauczycieli z sobą w wielu różnych formach, przynoszącej korzyści dla uczniów. Materiał ten nie pozwala jednak stwierdzić, że współpraca nauczycieli w zakresie korelacji przedmiotowej ma charakter planowy i systematyczny.

Dyrektor oraz nauczyciele zgodnie twierdzą, że wszyscy lub większość nauczycieli współpracuje z sobą w ramach zespołów przedmiotowych (nauczania zintegrowanego, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, humanistycznych), zespołu wychowawczego, zespołu nauczycieli uczących w jednym oddziale oraz zespołów doraźnych (ds. ewaluacji, imprez i uroczystości szkolnych, planu zajęć i in.) powoływanych w miarę bieżących potrzeb. Dyrekcja i nauczyciele mówią, że w obrębie zespołów merytorycznych prowadzone są lekcje koleżeńskie, zajęcia otwarte dla rodziców, a także podejmuje się różnego rodzaju wspólne ustalenia, których przykładem może być wybór odpowiednich podręczników lub uzgadnianie przez nauczyciela języka angielskiego treści, które będzie realizował w korelacji z innymi nauczycielami. Nauczyciele uczący w jednym oddziale, tj. w klasie IV, twierdzą, że ich współpraca w bieżącym roku szkolnym dotyczyła najpierw zintegrowania zespołu klasowego oraz zbudowania poczucia bezpieczeństwa w szkole i poczucia wartości każdego dziecka (zapoznanie z budynkiem szkoły, organizacją dowożenia, zasadami pobytu w świetlicy itp.). Następnie nauczyciele skupili się na poznaniu uczniów – ich zdolności, umiejętności, zainteresowań i potrzeb poprzez analizę wyników uzyskanych w teście trzecioklasisty, rozmowę z nauczycielkami nauczania zintegrowanego, własne diagnozy przedmiotowe na wejście. Dzięki tej wiedzy w realizacji programu kładą nacisk na te aspekty wymagań edukacyjnych, w zakresie których uczniowie mają trudności np. w czytaniu, rachunku pa-

mięciowym, tabliczce mnożenia. Ponadto nauczyciele twierdzą, że zapoznali uczniów na wszystkich przedmiotach z wymaganiami, zasadami oceniania, uczyli dzieci jak się uczyć, jak zapisywać temat, pracę domową, jak ją zapamiętać. Zapoznali też uczniów z zasadami BHP na wszystkich przedmiotach oraz przeprowadzony został konkurs na temat bezpieczeństwa. Jeden nauczyciel stwierdził, że przy realizacji tematów z nauczanego przez siebie przedmiotu współpracuje z nauczycielem informatyki. W rozmowie po obserwacji sześciu zajęć jeden nauczyciel przyznał, że elementem lekcji wynikającym z ustaleń z innymi nauczycielami było zwracanie przez niego uwagi na czytanie ze zrozumieniem (gdyż jest to ogólny wniosek wynikający z analizy sprawdzianu zewnętrznego).

Obszar badania:

Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami.

Z relacji dyrektora szkoły oraz nauczycieli wynika, że szkoła podejmuje skoordynowane działania, będące efektem współpracy nauczycieli, mające na celu poznanie uczniów oraz dostosowanie procesów edukacyjnych do ich rozpoznanych potrzeb.

Zdaniem dyrektora oraz nauczycieli, punktem wyjścia do wprowadzania zmian w procesach edukacyjnych jest analiza wyników sprawdzianu kompetencji po klasie trzeciej i sprawdzianu po klasie szóstej przez nauczycieli. Wnioski z analiz są bazą wyjściową do ustalenia, na jakie treści należy zwrócić szczególną uwagę i jakie umiejętności uczniów doskonalic – i co za tym idzie – jakie modyfikacje w zakresie planowania i metod pracy należy wprowadzić. W bieżącym roku szkolnym nauczyciele ustalili, po analizie osiągnięć trzecioklasistów, że będą doskonalic wiadomości i umiejętności, które uczniowie słabo opanowali poprzez zwiększenie liczby zadań i ćwiczeń z zakresu pisania na zadany temat, dzielenia wyrazów na sylaby, ustalania wyrazów o znaczeniu przeciwnym, intuicyjnego wskazywania części mowy (cz. polonistyczna), rozwiązywania zadań tekstowych, liczenia i sprawności rachunkowej, posługiwania się kalendarzem, zapisywania liczb w systemie rzymskim (cz. matematyczna).

W odniesieniu do uczniów starszych szkoła pracuje nad dostosowaniem formy sprawdzianów i testów wewnętrznych do formy sprawdzianu zewnętrznego oraz doskonaleniu techniki czytania m.in. poprzez propagowanie czytelnictwa, organizację konkursów czytelniczych. Jednym z zadań konkursowych było wspólne napisanie przez ucznia i rodziców wiersza, w wyniku czego powstał tomik twórczości uczniów, który znajduje się w bibliotece szkolnej. Nauczyciele twierdzą, że w wyniku wspólnych ustaleń z innymi nauczycielami wprowadzili indywidualne zmiany w zakresie prowadzonych przez siebie procesów edukacyjnych, polegające na objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zróżnicowaniu metod pracy lub podejścia do ucznia (w kierunku większej indywidualizacji pracy), a także na wprowadzeniu zmian w ofercie zajęć pozalekcyjnych. Efektem ustaleń jest także powierzanie poszczególnym klasom i uczniom ważnych zadań związanych z organizacją apeli oraz imprez i uroczystości szkolnych, a nawet gminnych.

Obszar badania:

Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy.

Nauczyciele wspierają się wzajemnie w rozwiązywaniu bieżących problemów oraz dzielą wiedzą zdobytą w trakcie szkoleń, dzięki czemu poszerzają kompetencje zawodowe. Dotychczas nie były realizowane doskonalenia podnoszące kompetencje w zakresie pracy zespołowej.

W badaniu ankietowym pani dyrektor stwierdziła, że w szkole prowadzi się doskonalenie zawodowe nauczycieli dotyczące pracy zespołowej w formie szkoleń wewnętrznych oraz zewnętrznych, ale nie podała żadnych przykładów tego rodzaju szkoleń odbytych w bieżącym lub poprzednim roku szkolnym. Nauczyciele twierdzą, że współpracują ze sobą na bieżąco w codziennej pracy, a w badaniu ankietowym wskazali na następujące formy wsparcia otrzymywanego od siebie nawzajem w ramach tej współpracy, jako powszechnie występujące:

- wymiana doświadczeń, konsultacje, doradztwo, wymiana poglądów;
- przekazywanie wiedzy zdobytej na szkoleniach;
- wspólne organizowanie i prowadzenie działań (wycieczki, konkursy, imprezy);
- przekazywanie informacji o uczniach/zespołach klasowych;
- wymiana pomocy dydaktycznych, testów.

Na pytanie o ich potrzeby doskonalenia zawodowego w zakresie pracy zespołowej, nauczyciele nie udzielili odpowiedzi. Na pytanie o sposoby podnoszenia swoich kompetencji zawodowych w zakresie pracy zespołowej nauczyciele wymieniają korzystanie z literatury i doświadczenia starszych nauczycieli, udział w szkoleniach i warsztatach organizowanych przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli dotyczących np. zagadnienia ADHD, dysleksji i in., udział w szkoleniach organizowanych przez wydawnictwa, z podręczników, z których szkoła korzysta, udział w konferencjach, naradach, lekcjach koleżeńskich, korzystanie z konsultacji poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Obszar badania:

Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.

Nauczyciele współpracują ze sobą w ewaluacji własnej pracy i doskonaleniu warsztatu pracy w formie rozmów i dyskusji wynikających z bieżących kontaktów, wzajemnego doradzania sobie oraz wymiany pomocy dydaktycznych i informacji, lecz zgromadzony materiał badawczy nie pozwala stwierdzić, że ewaluacja ma charakter działalności systematycznej, planowej i zorganizowanej.

Zdaniem dyrektora, większość nauczycieli prowadzi ewaluację własnej pracy, we współpracy z innymi. W ciągu ostatniego roku nauczyciele poddali ewaluacji takie elementy własnej pracy jak:

- praca z uczniem mającym trudności;
- uczestnictwo w doskonaleniu wewnętrznym i zewnętrznym;
- dostosowanie form i metod pracy.

Współpraca polegała na wymianie doświadczeń, organizacji lekcji koleżeńskich, udostępnianiu pomocy i materiałów dydaktycznych.

W opinii dyrektora nauczyciele prowadzą ewaluację poprzez samoocenę, pracę w zespole przedmiotowym i wychowawczym, sprawozdania, dyskusje w czasie posiedzeń rady pedagogicznej. Nauczyciele: 54% twierdzi że regularnie prowadzi ewaluację własnej pracy; 46%, że tylko w sytuacjach, kiedy dostrzegają jakiś problem. Elementy poddane ewaluacji to współpraca z rodzicami (2 osoby), indywidualizacja pracy z uczniem (1 osoba), atrakcyjność zajęć (1 osoba) oraz kryteria oceniania (1 osoba). Pozostali nauczyciele wymienili takie działania, które nie są ewaluacją ich pracy, jak:

- analiza frekwencji;
- analiza osiągnięć uczniów w konkursach, testach, sprawdzianach;
- badanie przyczyn trudności w nauce albo porażek niektórych uczniów w konkursach i in.

Wszyscy nauczyciele twierdzą, że prowadząc ewaluację, współpracują z innymi. Współpraca ta polega na: rozmowach, dyskusjach, wymianie doświadczeń, doradzaniu w jaki sposób rozwiązać dany problem, pomocy w opracowaniu ankiety, udostępnieniu pomocy naukowych lub informacji o osiągnięciach uczniów.

WYMAGANIE:**Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.**

Poziom spełnienia wymagania:...

Sposób planowania oraz realizacji procesów edukacyjnych w szkole w zakresie stosowanych metod, korzystania z różnych źródeł informacji, motywowania oraz wspomaganie jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów oraz specyfiki oddziałów, co skutkuje dużą aktywnością i zaangażowaniem uczniów na lekcji. Sporadyczny charakter ma natomiast bazowanie na własnej inwencji uczniów, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań problemów oraz integrowanie wiedzy z różnych przedmiotów. Wprowadzona w bieżącym roku szkolnym metoda projektu do powszechnego stosowania w nauczaniu na etapie kształcenia zintegrowanego, nosi znamiona przedsięwzięcia nowatorskiego w szkole. Wymaganie jest spełnione na poziomie dobrym.

Obszar badania:

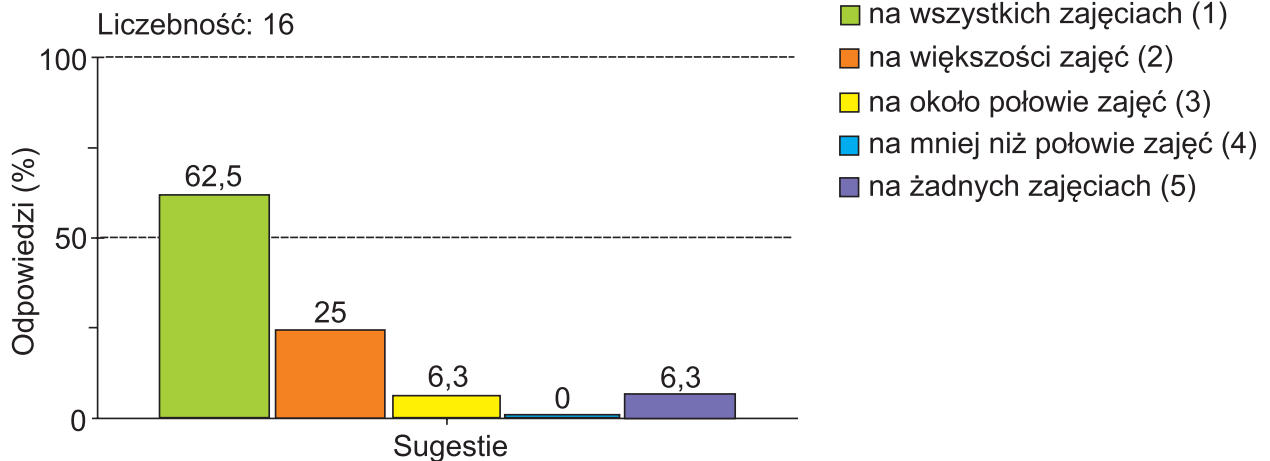
Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Sposób planowania oraz realizacji procesów edukacyjnych, w zakresie stosowanych metod, jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów oraz specyfiki oddziałów, co skutkuje dużą aktywnością i zaangażowaniem uczniów na lekcji.

Zdecydowana większość uczniów uważa, że wszyscy lub większość nauczycieli potrafi zainteresować ich tematem lekcji, zrozumiale tłumaczy zagadnienia, a sposób, w jaki uczy, powoduje, że uczniowie chcą się uczyć. Ponadto prawie wszyscy uczniowie stwierdzili, że uważali na wszystkich lub na większości zajęć, które miały miejsce w dniu badania – co może świadczyć, że lekcje były ciekawe i angażujące. W rozmowach po obserwacyjnych nauczyciele i uczniowie zgodnie stwierdzali, że obserwowane zajęcia nie różniły się zasadniczo od innych lekcji prowadzonych przez tych nauczycieli. Uczniom podobała się różnorodność pomocy stosowanych na lekcji, praca w grupach, dokładne tłumaczenie przez nauczycieli poleceń, wykonywanie doświadczeń i wskazywanie na możliwość praktycznego wykorzystania wiedzy wyniesionej z lekcji. Nauczyciele stwierdzali, że lekcje są podobne, bo stosują te same zasady dydaktyczne, w tym: aktywizowania uczniów, wykorzystywania wiedzy w praktyce, korzystania z różnych źródeł informacji, stosowania form zabawowych w odniesieniu do młodszych dzieci. Wśród przesłanek uzasadniających dobór zastosowanych na lekcji metod pracy prawie wszyscy nauczyciele (5 z 6 osób) wymienili m.in. potrzeby i możliwości poszczególnych uczniów oraz klasy jako całości. W czasie rozmowy uczniowie przekazali informację (potwierdzoną przez rodziców w ankietach), iż w szkole nie organizuje się zastępstw za nieobecnych nauczycieli. W przypadku absencji nauczyciela nie tylko nie odbywają się planowe zajęcia, ale uczniowie przez całą lekcję pozostają w klasie sami bez opieki osoby dorosłej.

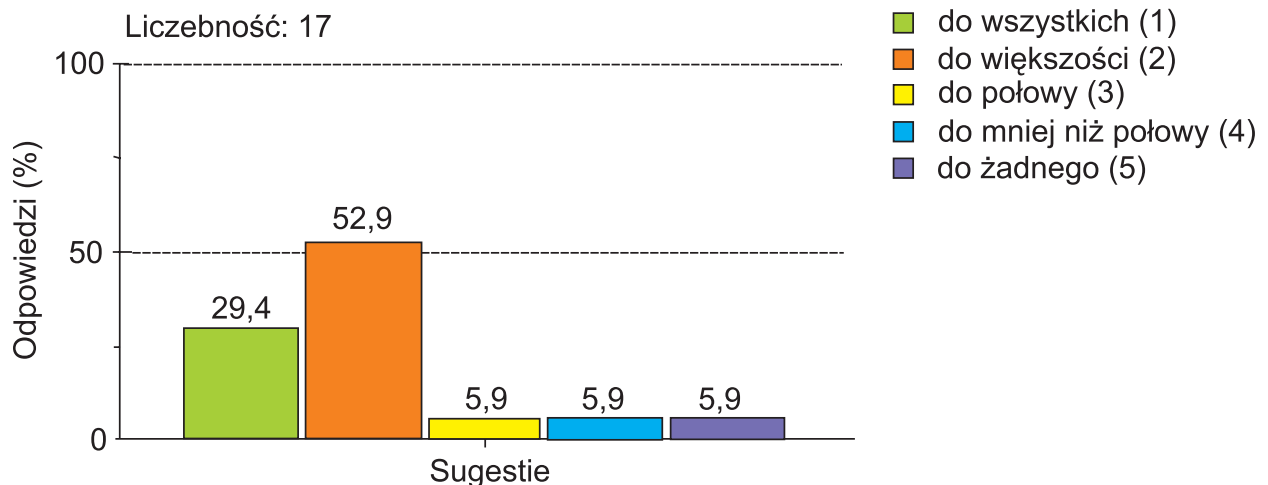
Ponadto z analizy danych zastanych wynika, że ułożenie przedmiotów w planie dnia nie zawsze sprzyja uczeniu się, ponieważ w tygodniowym rozkładzie zajęć zdarza się umieszczanie dwóch lekcji z tego samego przedmiotu w jednym dniu (np: j. angielski w kl. IV oraz w kl. V) lub dniach sąsiadujących ze sobą (np. przyroda w kl. IV oraz w kl. V).

Uważałem/łam dziś podczas lekcji.
KADUMD



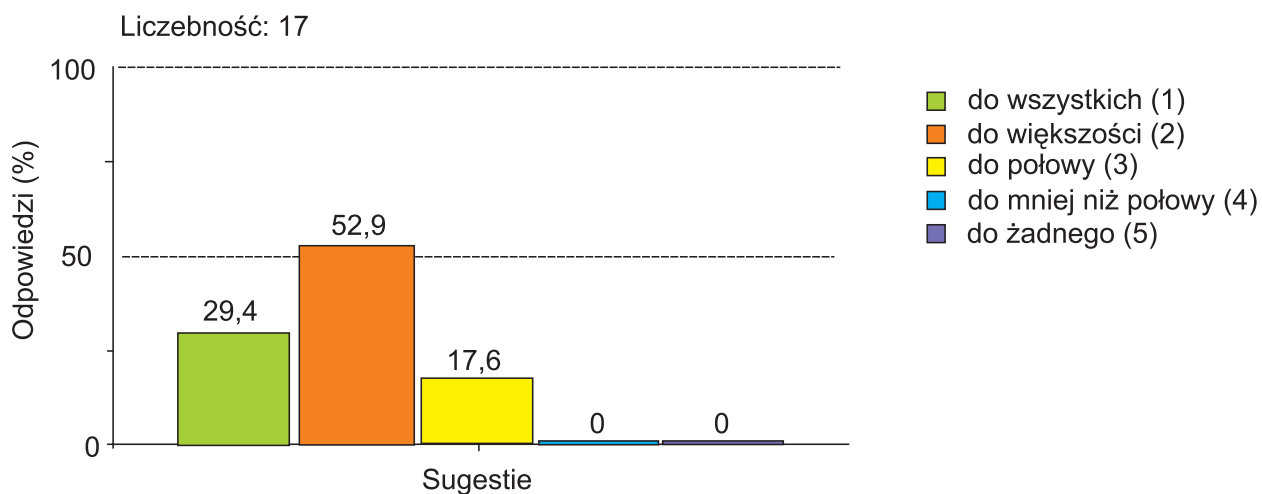
Rys. 1

Moi nauczyciele potrafią zainteresować mnie tematem.
lekcji.
KADUMS



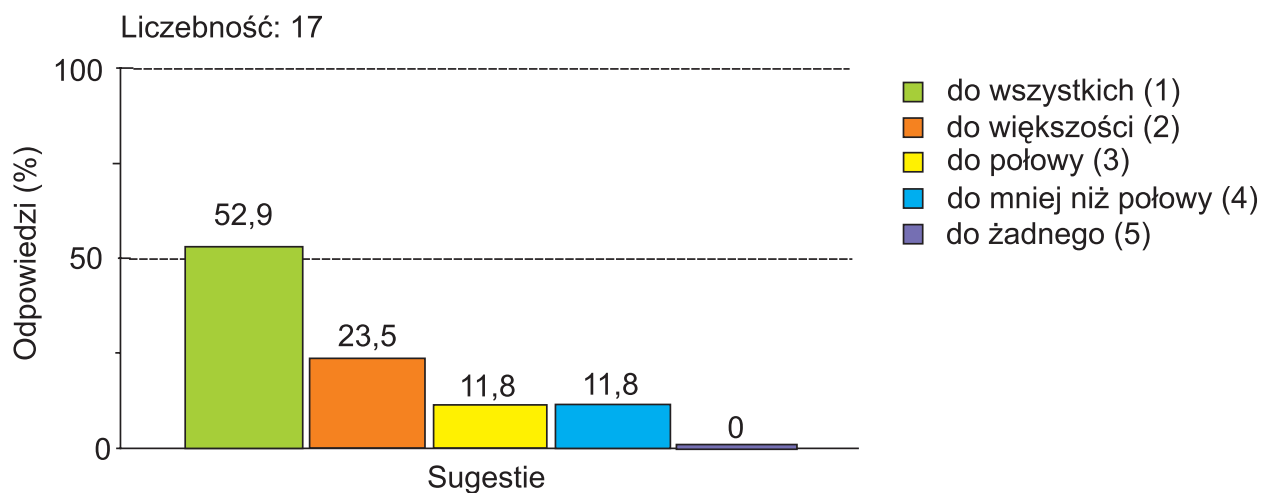
Rys. 2

Moi nauczyciele zrozumiale tłumaczą zagadnienia.
KADUMS



Rys. 3.

Sposób, w jaki nauczyciele uczą, powoduje, że chcę się uczyć.
KADUMS



Rys. 4.

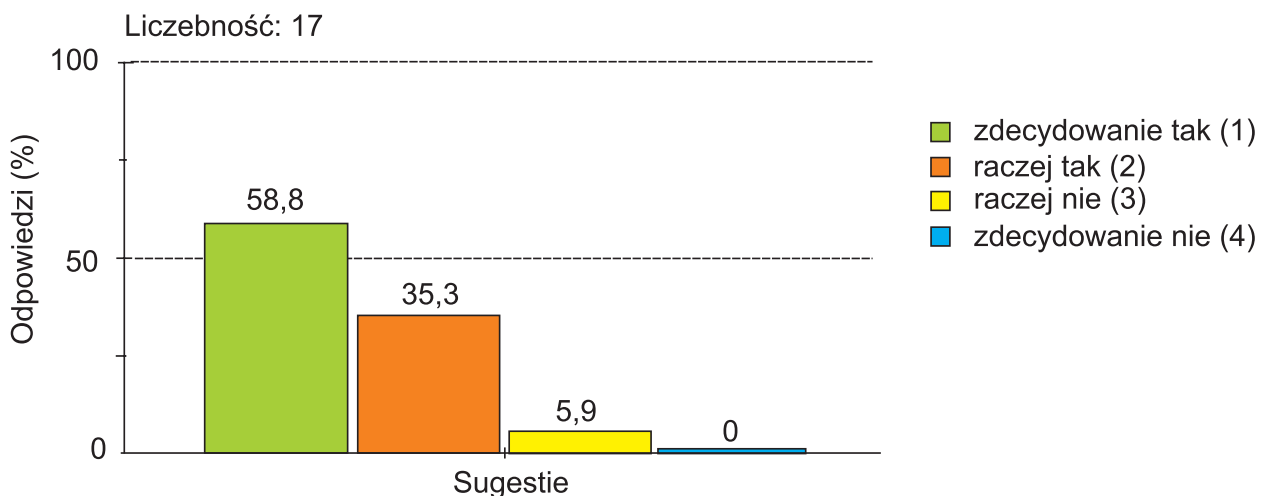
Obszar badania:

Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

W organizacji lekcji nauczyciele uwzględniają potrzebę kształtowania u uczniów umiejętności uczenia się – zwłaszcza w aspekcie korzystania z różnych źródeł informacji, natomiast sporadycznie w aspekcie poszukiwania różnych alternatywnych rozwiązań problemów.

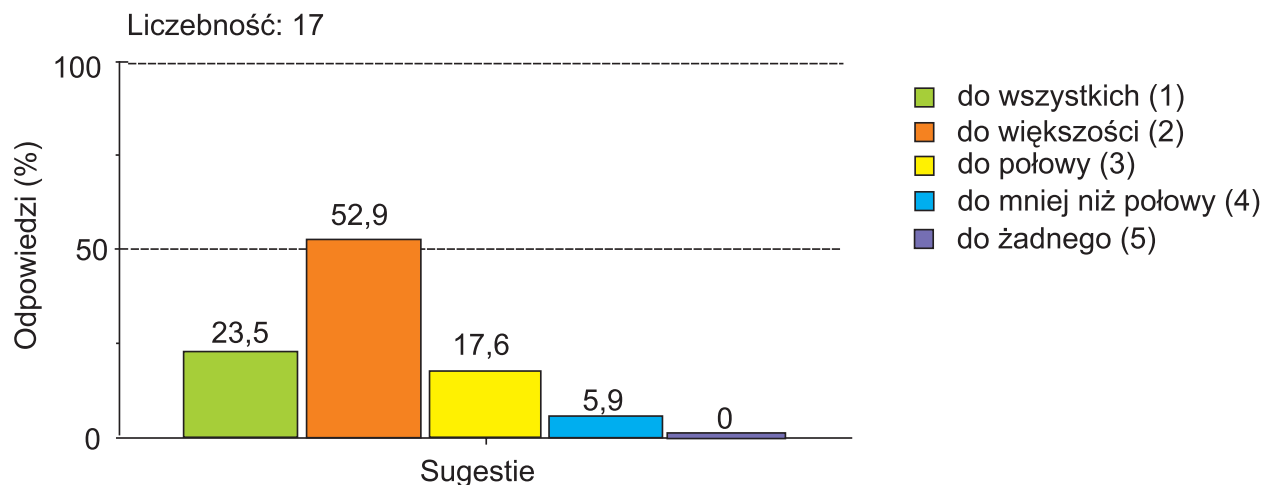
Obserwacja zajęć pozwala stwierdzić, że nauczyciele podejmują w trakcie lekcji różnorodne działania mające na celu kształtowanie u uczniów umiejętności uczenia się. Poszczególne działania są realizowane w różnym stopniu oraz z różną częstotliwością. Najbardziej powszechny charakter ma zachęcanie uczniów do zadawania pytań nauczycielowi oraz do wyrażania swojego zdania na tematy poruszane na lekcjach. Dosyć często nauczyciele stwarzają uczniom sytuacje umożliwiające wybór sposobu uczenia się, zachęcają do samodzielnego myślenia, korzystania z różnych źródeł informacji (encyklopedii, słowników), bazowania na własnym doświadczeniu, w końcu – do podsumowania zajęć. Na wszystkich obserwowanych 6 lekcjach sporadyczny charakter miało stwarzanie uczniom przez nauczycieli sytuacji sprzyjających poszukiwaniu różnych, alternatywnych rozwiązań. W badaniach ankietowych, uczniowie w zdecydowanej większości wyrazili pogląd, że potrafią się uczyć oraz że nauczyciele wyjaśniają im jak się uczyć. Zdaniem nauczycieli, co najmniej połowa lub większość uczniów potrafi uczyć się samodzielnie. Istnieje zatem zbieżność, między badaniami ankietowymi uczniów i nauczycieli oraz ustaleniami wynikającymi z obserwacji zajęć, co do tego, że szkoła uczy uczniów jak się uczyć.

Potrafię się uczyć.
KADUMS



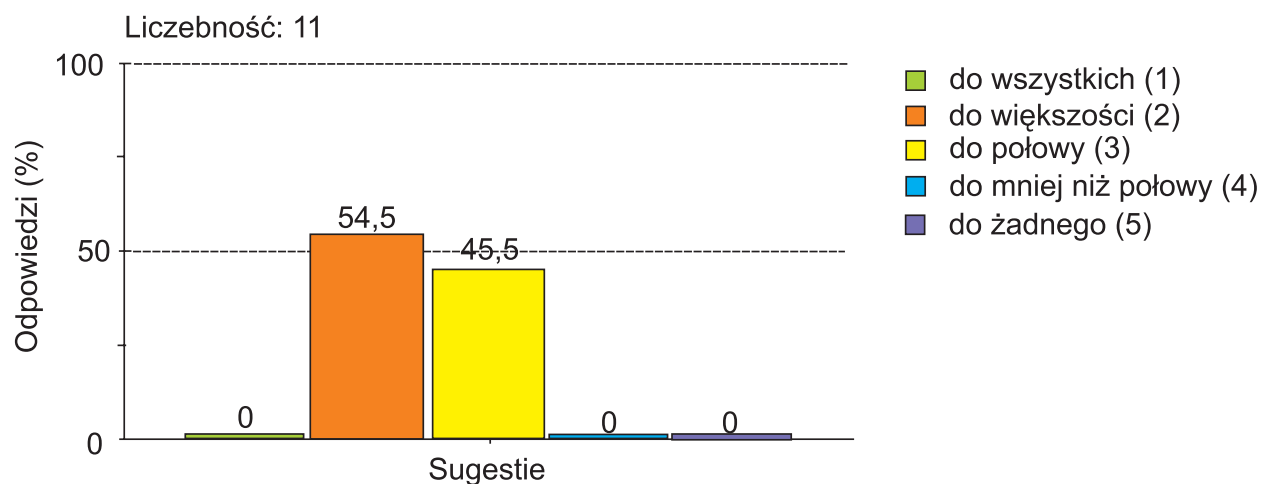
Rys. 1

Moi nauczyciele wyjaśniają nam, jak się uczyć.
KADUMS



Rys. 2.

Potrafią się uczyć samodzielnie
KADN



Rys. 3.

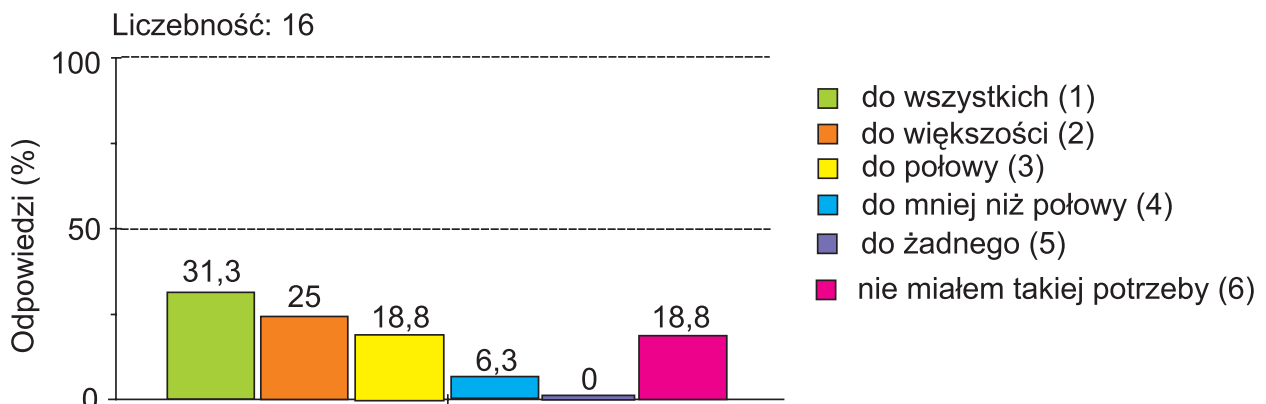
Obszar badania:

Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.

Nauczyciele zapewniają klimat życzliwości i bezpieczeństwa sprzyjający uczeniu się, lecz w opinii rodziców i uczniów istnieje zróżnicowanie pod względem pozycji zajmowanych przez poszczególnych uczniów, które rzutuje na sposób ich traktowania przez nauczycieli oraz rówieśników.

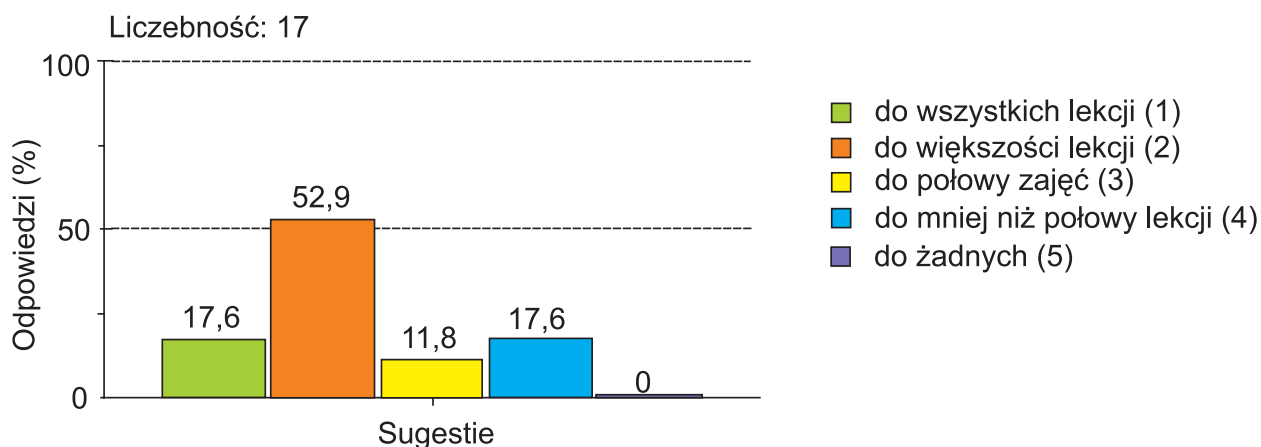
W zgodnej opinii większości uczniów i rodziców, wyrażonej w badaniach ankietowych, nauczyciele szanują uczniów oraz dbają o dobre relacje między nimi. Ponadto rodzice wyrażają przekonanie, że ich dzieci chętnie chodzą do szkoły, a uczniowie twierdzą, że w szkole odnoszą się do siebie przyjaźnie i wzajemnie sobie pomagają. Powyższe poglądy potwierdzają obserwacje zajęć, w trakcie których stwierdzono, że nauczyciele tworzą atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa na lekcjach, zwracają się do uczniów po imieniu, dają odczuć, że ich akceptują (również gdy dziecko popełnia błędy), zachęcają do aktywności, pomagają słabszym, zaś uczniowie współpracują w grupach i pomagają sobie w rozwiązywaniu zadań. Jednakże w anonimowych wypowiedziach rodziców wyraźnie zaznacza się przekonanie, że nauczyciele nie traktują równo wszystkich wychowanków, a uczniowie wskazują na fakt lekceważenia niektórych kolegów przez rówieśników.

Nauczyciele dzisiaj wysłuchali mnie, gdy miałam/em potrzebę z nimi porozmawiać.
KADUMD



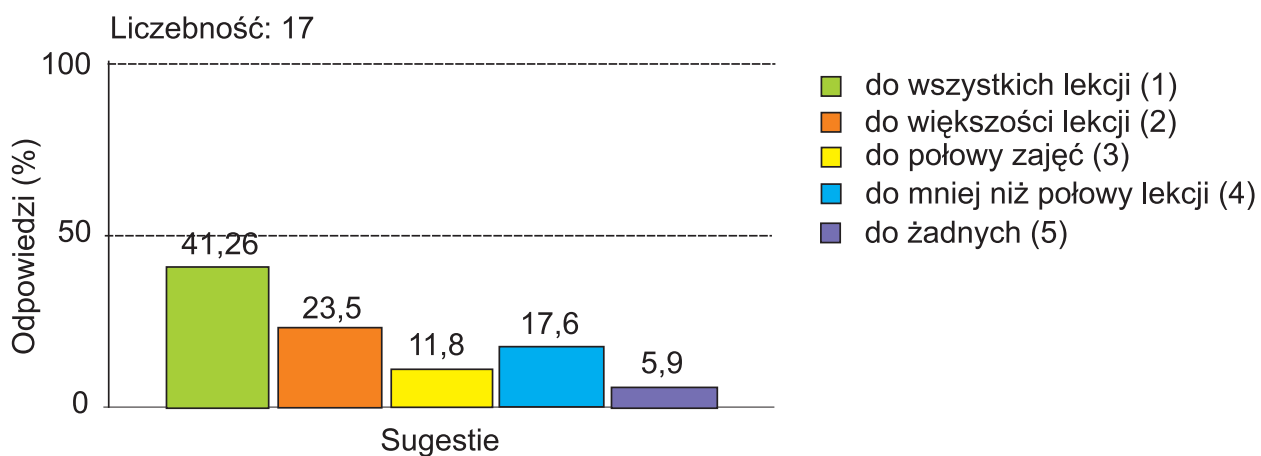
Rys. 1.

Większość czasu na lekcjach wykorzystujemy na uczenie się.
KADUMD



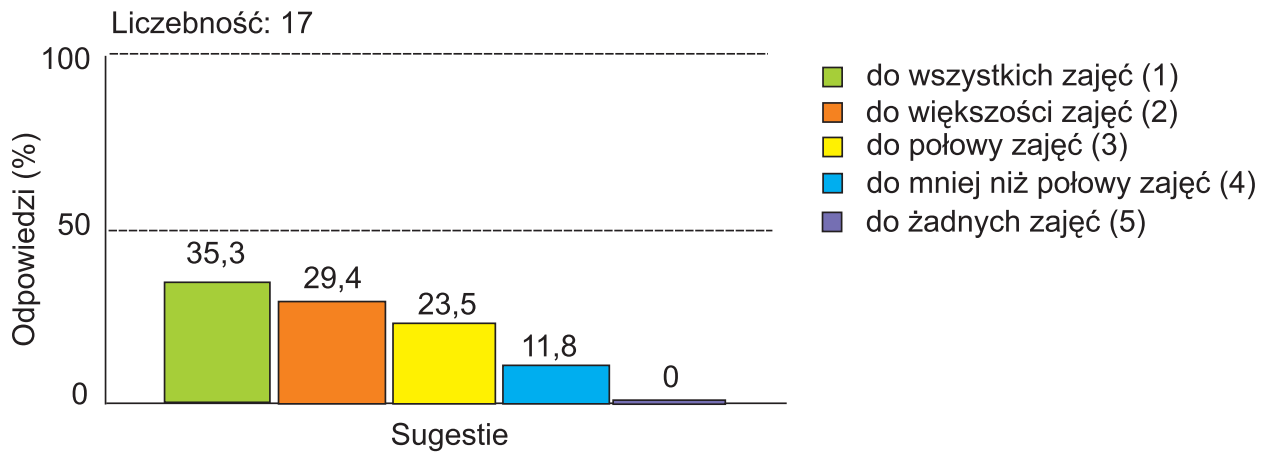
Rys. 2.

Nauczyciele traktują równie dobrze wszystkich uczniów.
KADUMD



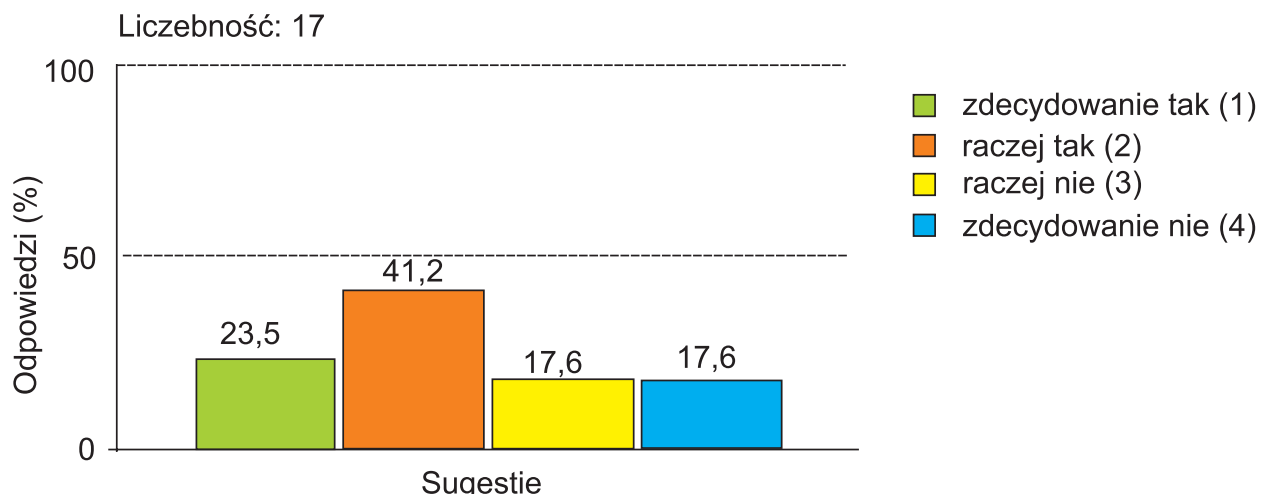
Rys. 3.

My uczniowie odnosimy się do siebie przyjaźnie.
KADUMD



Rys. 4.

Niektórzy uczniowie w mojej szkole są lekceważeni przez innych.
KADUMD



Rys. 5.

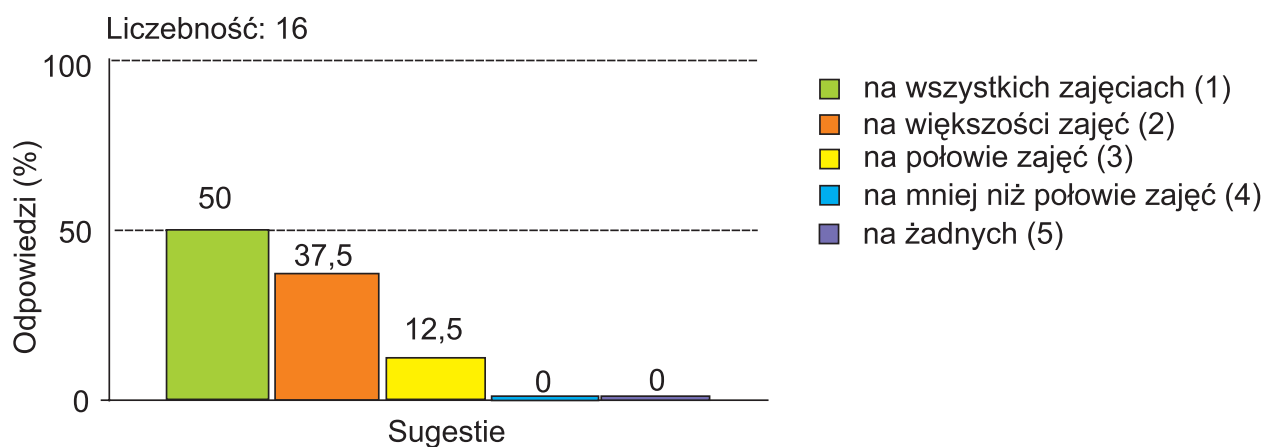
Obszar badania:

Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.

Zapoznavanie uczniów z celami lekcji oraz oczekiwaniami nauczycieli dotyczącymi ich przebiegu jest codzienną praktyką szkoły i ma charakter powszechny.

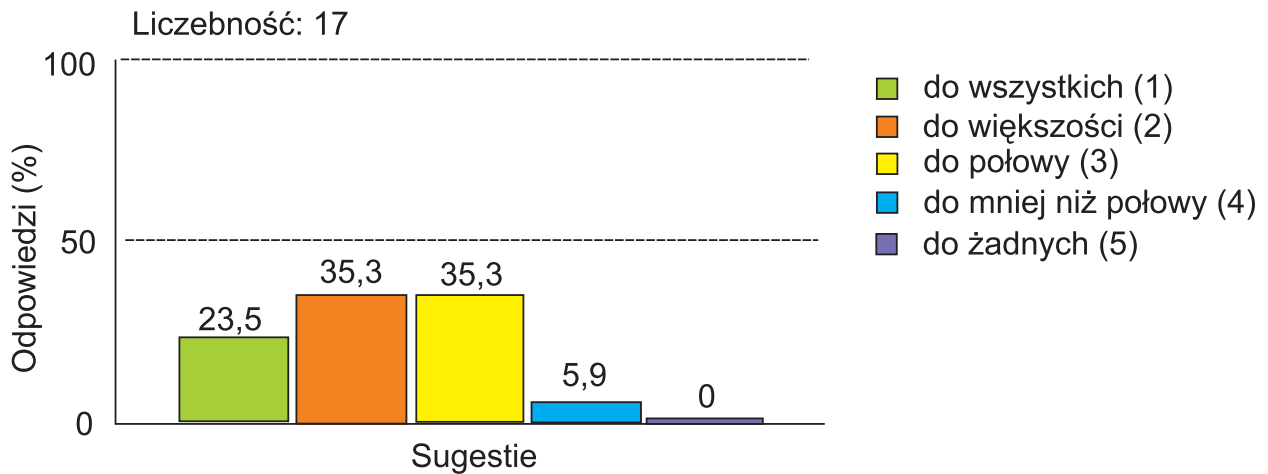
Na wszystkich obserwowanych zajęciach uczniowie zostali zapoznani przez nauczycieli z celami lekcji. Z powyższymi spostrzeżeniami korespondują badania ankietowe, w których większość uczniów zadeklarowała, że nauczyciele wyjaśniają, jakich działań oczekują od nich na lekcjach (co implikuje zapoznavanie uczniów z celami i oczekiwaniami dotyczącymi przebiegu zajęć). Ponadto prawie wszyscy uczniowie (14 z 16) zadeklarowali, że wiedzą, co było najważniejsze na lekcjach, które odbyły się w dniu badania, a także wiedzą, dlaczego i po co się uczą. Tego rodzaju wiedza również zakłada znajomość przez respondentów celów lekcji oraz swojej roli w przebiegu zajęć.

Wiem, co było dzisiaj celem lekcji.
KADUMD



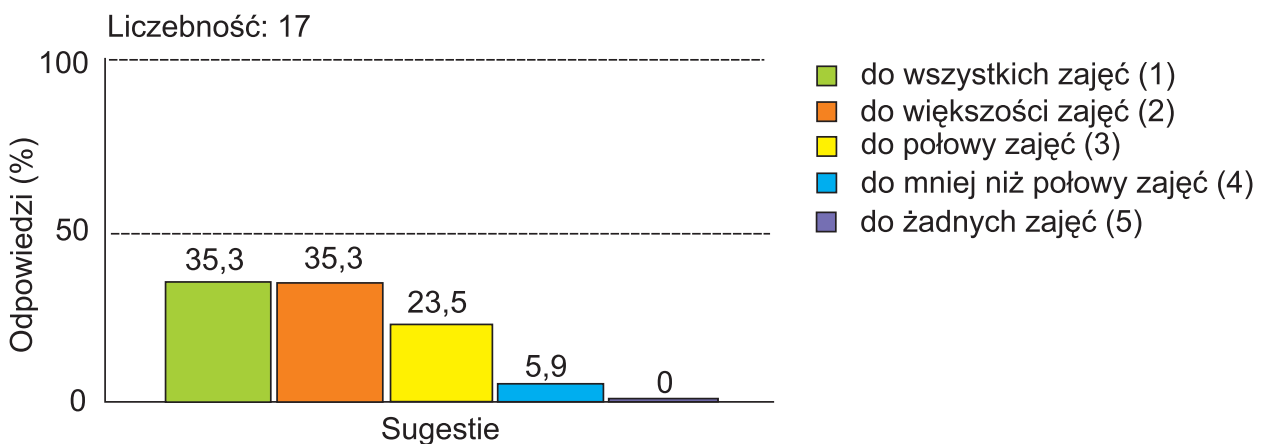
Rys. 1.

Moi nauczyciele wyjaśniają nam, jak ich działań oczekują od nas na lekcjach.
KADUMD



Rys. 2.

Wiem dlaczego czegoś się uczę na tej lekcji.
KADUMD



Rys. 3.

Obszar badania:

Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.

Około połowa badanych rodziców i większość uczniów uważa, że wszyscy lub większość nauczycieli udziela potrzebnego wsparcia w formie nagrody słownej (chwalenia), okazywania wiary w możliwości ucznia, a także poprzez bezpośrednią pomoc w sytuacjach trudnych. Jednak około jedna trzecia zarówno rodziców, jak i uczniów uważa, że na wsparcie w w/w formach może liczyć od mniej niż połowy nauczycieli lub wcale.

Większość nauczycieli twierdzi, że podejmuje działania motywujące, polegające na udzielaniu informacji zwrotnej, w stosunku do większości uczniów. Co trzeci rodzic twierdzi w ankiecie, że wszyscy lub większość nauczycieli częściej chwali jego dziecko, niż krytykuje, a co drugi uważa, że nagradzanie słowne (chwalenie) nie jest aż tak powszechnym zjawiskiem w szkole, gdyż stosuje je połowa lub mniej niż połowa nauczycieli. Połowa rodziców wypełniających ankietę zgodziła się z poglądem, że wszyscy lub większość nauczycieli wyraża wiarę w możliwości ich dziecka oraz udziela mu potrzebnego wsparcia i taka sama liczba rodziców zadeklarowała, że powyższy pogląd odnosi się do połowy lub do mniej niż połowy nauczycieli (co trzeci uważa, że mniej niż połowa lub żaden nauczyciel w szkole nie pomaga uczniowi). Większość uczniów twierdzi w ankiecie, że lubi się uczyć oraz że nauczyciele pomagają mu, jeśli potrzebuje wsparcia, a jednocześnie co trzeci uczeń zaprzecza temu pogładowi. W rozmowie z uczniami po obserwacji sześciu zajęć na pytanie, co pomagało im się uczyć na lekcji, w trzech przypadkach wskazano na nauczyciela. Wśród innych czynników wskazano na pomoce (encyklopedie, słowniki, ilustracje i plansze, atlasy, podręczniki, karty pracy), organizację lekcji (praca w grupach, prowadzone doświadczenia) oraz wzajemne wsparcie i pomoc koleżeńską. Natomiast uczniowie klas I–III wskazują niemal wyłącznie na osobę nauczyciela jako na sposób zaradzenia trudnościom na lekcjach, a w drugiej kolejności – na pomoc koleżeńską.

Obszar badania:

Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

Szkoła ocenia uczniów zgodnie z ustalonymi zasadami, a proces oceniania uczniowie odbierają jako zjawisko pozytywne, służące ich rozwojowi, ale nie jako czynnik motywujący do nauki. W trakcie obserwowanych zajęć nauczyciele udzielali uczniom informacji zwrotnej o poprawności wykonania zadania lub polecenia w formie akceptacji słownej (np. „tak”, „bardzo dobrze”, „właśnie”, „bardzo pięknie”, „brawo”) lub gestem, np: skinieniem głowy. Zachęcali innych uczniów do zwrócenia uwagi na prawidłowe rozwiązanie zadania, ciekawą wypowiedź albo na te elementy wypowiedzi danego ucznia, które są ważne z punktu widzenia celów lekcji, „nagłaśniali” prawidłowe odpowiedzi poprzez powtarzanie za uczniem tych fragmentów ich wypowiedzi, które powinna usłyszeć cała klasa. W przypadku nieprawidłowych odpowiedzi nauczyciele w pierwszej kolejności stwarzali możliwość poprawienia odpowiedzi, a także stosowali inne sposoby zachęcające do autokorekty, np.: pyta-

nia „czy na pewno”? lub „zastanów się dobrze, czy jest tak, jak mówisz”, lub zadawanie pytań naprowadzających, podawanie przykładów przeczących stanowisku ucznia w danej sprawie, proponowanie odwołania się do tekstu źródłowego, kierowanie do klasy pytania o opinię w sprawie odpowiedzi danego ucznia, prośba o wsparcie ucznia przez kolegów z grupy tj. o skorygowanie lub uzupełnienie wypowiedzi. W większości sytuacji uczniowie otrzymywali informację zwrotną dotyczącą tego, co już umieją (potrafią), a na co powinien zwrócić uwagę, a także efektów ich pracy (oraz aktywności i zachowania). Powyższe działania nauczycieli wpływały na wzrost aktywności uczniów oraz sprawiały, że uczniowie korygowali popełnione błędy pod wpływem informacji zwrotnej. Z obserwowanymi pozytywnymi aspektami oceniania korespondują wyniki badań ankietowych uczniów, którzy w zdecydowanej większości twierdzą, że ocenianie jest dla nich ważne (nie jest obojętne) oraz nie powoduje zniechęcenia. Większość z nich deklaruje, że w sytuacji bycia ocenianym są zadowoleni, natomiast niewielu stwierdza, że pod wpływem oceniania mają ochotę się uczyć, wiedzą, co mają poprawić lub postanawiają poprawę. Prawie wszyscy uczniowie twierdzą, że są oceniani według ustalonych zasad oraz że w dniu badania na wszystkich lub prawie wszystkich zajęciach nauczyciele przestrzegali ustalonych zasad oceniania, a nauczyciele uzasadniają każdy lub większość wystawianych stopni.

Obszar badania:

Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.

Obserwacja zajęć edukacyjnych pozwala stwierdzić, że nauczyciele uwzględniają w planowaniu lekcji potrzebę integrowania wiedzy z różnych przedmiotów oraz osobistego doświadczenia uczniów, jednak w badaniach ankietowych uczniowie stwierdzili, że zjawisko to nie ma charakteru powszechnego w ich szkole.

Na większości obserwowanych lekcji uczniowie mieli możliwość odwołania się do wiedzy z innych przedmiotów lub doświadczeń pozaszkolnych, a w nieco mniejszym stopniu – do wiedzy z innych przedmiotów. Nauczyciele stworzyli uczniom możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów na wiele sposobów. Jednym z nich jest stosowanie metody projektu, która ze swej natury zakłada korelację przedmiotową. W rozwiązywaniu zadań problemowych zachęcali uczniów do odwoływania się do posiadanej przez nich wiedzy z różnych przedmiotów albo dobierali zadania wymagające korelacji wiedzy np. matematycznej, przyrodniczej i polonistycznej. Innym przykładem integracji wiedzy z różnych dziedzin jest rozpatrywanie opracowywanego zagadnienia w różnych aspektach, np. plastycznym, ekonomicznym, psychologicznym, albo wiązanie zagadnienia teoretycznego (np. ochrony przyrody) z osobistym doświadczeniem uczniów wynikającym z obserwowanymi w ich środowisku lub domu rodzinnym zanieczyszczeniami i zagrożenia dla przyrody oraz praktycznym działaniem (Akcja Sprzątania Świata). Nauczyciele uczący w jednym oddziale twierdzą, że pokazują uczniom danej klasy związku

między zagadnieniami poruszonymi na lekcji a wydarzeniami w najbliższej okolicy, w Polsce lub na świecie poprzez udział w wycieczkach (Sejm, Stadion Narodowy, Centrum Kopernika), rozmowy na temat tego, co się dzieje w Polsce i na świecie, oraz wyjaśnianie przyczyn zdarzeń zachodzących w życiu publicznym, a także poprzez praktyczne działania: sadzenie drzew i krzewów z okazji Dnia Ziemi lub opieka nad grobami żołnierzy i osób pomordowanych w czasie okupacji w ramach godziny wychowawczej lub lekcji historii. Dotychczas realizowane przedsięwzięcia międzyprzedmiotowe to przygotowanie gazetki na temat zabytków najbliższej okolicy (w ramach którego uczniowie zbierali informacje na temat zabytków, uczestniczyli w wycieczce po najbliższej okolicy, wykonywali prace plastyczne, uczestniczyli w konkursie tematycznym), przygotowanie uroczystości 3 Maja oraz Święta Patrona (gdzie połączone zostały wiadomości z zakresu historii, języka polskiego, muzyki, plastyki), przygotowanie uczniów do uzyskania karty rowerowej (uczniowie uczyli się bezpiecznego poruszania na drodze), a także wybory samorządu uczniowskiego. Na trzy z sześciu obserwowanych zajęć uczniowie dostrzegli elementy (poruszane na lekcji) łączące się z innymi przedmiotami, w szczególności z matematyką (bo miało miejsce liczenie lub wykorzystana została wiedza o liczbach parzystych), z językiem polskim (bo nauczyciel zwracał uwagę na poprawną pisownię oraz budowę zdania pytającego) oraz plastyką (bo uczniowie wykonywali rysunek na lekcji innej niż plastyka). W rozmowie po lekcji jeden nauczyciel stwierdził, że planując lekcje czasem uwzględnia tematykę poruszaną na innych lekcjach, ale nie dotyczy to obserwowanej lekcji, a dwóch nauczycieli wskazało na wykorzystanie w trakcie lekcji elementów wiedzy z matematyki, języka polskiego, plastyki. W badaniach ankietowych większość uczniów stwierdziła, że ma możliwość odwołania się do wiedzy z innych przedmiotów lub doświadczeń pozaszkolnych na mniej niż połowie lekcji lub nie ma jej wcale (na żadnej lekcji), natomiast to czego uczy się w szkole raczej przydaje się w codziennym życiu.

Obszar badania:

Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Obserwacja zajęć oraz wyniki badań ankietowych uczniów są spójne i wskazują, że nauczyciele stwarzają uczniom możliwość wpływu na sposób zorganizowania i przebieg procesu edukacyjnego, w szczególności poprzez umożliwienie realizacji własnych pomysłów i wybór sposobu pracy na lekcji. Uczniowie wiążą swoje osiągnięcia edukacyjne przede wszystkim z własnym zaangażowaniem oraz czasem przeznaczonym na naukę – co świadczy, że czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Nauczyciele deklarują w ankiecie, że dają uczniom wybór dotyczący różnych aspektów organizacji i przebiegu lekcji, przy czym w przypadku wyboru tematyki lekcji najczęściej wskazywaną częstotliwością jest raz lub kilka razy w roku, metod pracy – raz lub kilka razy w półroczu, sposobu oceniania – raz lub kilka razy w miesiącu lub półroczu, terminów testów lub sprawdzianów – raz lub kilka razy w półroczu lub roku, zajęć pozalekcyjnych – nigdy lub raz albo kilka razy w półroczu lub roku. Wszyscy uczniowie deklarują, że w dniu badania mieli

jakiś wpływ na przebieg lekcji, przy czym większość wskazuje, że był to wpływ na sposób pracy na lekcji, a nieliczni – na zakres omawianego materiału oraz na atmosferę w klasie. Większość uczniów uważa, że ich wyniki w nauce najbardziej zależą od własnego zaangażowania oraz czasu jaki poświęcają na naukę, a najrzadziej wskazywano na zależność wyników od pomocy kolegów i koleżanek, pracy nauczycieli oraz korepetycji. Uczniowie deklarują, że co najmniej połowa lub większość nauczycieli zachęca ich do wymyślania i realizowania własnych pomysłów. Na większości obserwowanych zajęć (cztery z sześciu) nauczyciele uzgadniali z uczniami sposób przebiegu lekcji, natomiast prawie żaden nauczyciel (z wyjątkiem jednego) nie dał uczniom możliwości refleksji nad tym, czego nauczyli się na lekcji.

Obszar badania:

Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Szkoła wykorzystuje liczne techniki wzajemnego uczenia się uczniów od siebie, wśród których dominuje praca w grupach lub parach, natomiast rzadko są stosowane formy bazujące na własnej inwencji wychowanków.

Niemal wszyscy nauczyciele wskazali w ankietach na pracę w grupach, pracę w parach oraz wyrażanie opinii przez uczniów jako na wykorzystywane przez nich formy wzajemnego uczenia się uczniów. Jeżeli chodzi o ich częstotliwość, to większość uczniów twierdzi, że pracuje w grupach lub parach na mniej niż połowie lub na połowie lekcji – zarówno w dniu badania, jak i zazwyczaj w ciągu roku. Dość popularną formą zgłaszaną przez nauczycieli jest też stosowanie oceny koleżeńskiej, natomiast do rzadkości należą dyskusje w klasie oraz przygotowywanie przez uczniów własnych referatów i prezentacji. Połowa badanych uczniów stwierdziła, że nigdy i na żadnej lekcji nie wykonuje zadań wymyślonych przez siebie lub innych uczniów. W trakcie wszystkich obserwowanych zajęć nauczyciele stworzyli sytuacje, w których uczniowie mogli sobie pomagać, a wzajemnemu uczeniu się służyła praca w grupach, tzw. burza mózgów, dyskusje i uzgadnianie wspólnego stanowiska w obrębie grup, prezentowanie sposobu rozwiązania zadania lub dorobku pracy grupy przez lidera na forum klasy i słuchanie dorobku innych, prezentacja prac uczniowskich na tablicy magnetycznej, wykonywanie doświadczeń i wspólne obserwacje, stosowanie pantomimy i naśladowania jednych uczniów przez innych, przekazywanie reszcie klasy informacji ze słowników i encyklopedii przez uczniów, którzy z tych źródeł korzystali, uzupełnianie wypowiedzi kolegów lub korygowanie ich błędnych odpowiedzi, ocena koleżeńska wykonania zadania przez innych uczniów lub ocena aktywności poszczególnych grup i osób na lekcji.

Obszar badania:

W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

W bieżącym roku szkolnym wprowadzono metodę projektu jako powszechnie stosowaną w nauczaniu na etapie kształcenia zintegrowanego, co w świetle kryteriów ewaluacyjnych jest znaczącym przedsięwzięciem nowatorskim w warunkach szkoły gminnej.

Pani dyrektor stwierdziła w wywiadzie oraz ankiecie, że szkoła dotychczas nie prowadziła innowacji i eksperymentów dydaktycznych, natomiast wskazała na działanie nowatorskie, realizowane w bieżącym roku szkolnym, polegające na prowadzeniu zajęć metodą projektu w klasie pierwszej. Nauczycielki uczące w klasach I-III stwierdziły w wywiadzie, że razem z nauczycielką ze Szkoły Filialnej tworzą zespół kształcenia zintegrowanego, w ramach którego podjęły decyzję o realizacji zajęć we wszystkich klasach pierwszych metodą projektu. Ta innowacja będzie kontynuowana przez cały etap kształcenia do kl. III włącznie. Obserwacja zajęć wykazała, że wszystkie lekcje w klasach I-III były prowadzone metodą projektu.

WYMAGANIE:**Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.**

Poziom spełnienia wymagania: ...

Szkoła reaguje na zgłaszane przez rodziców postulaty, zapewnia im udział w realizacji niektórych przedsięwzięć oraz udział w procesach decyzyjnych w zakresie spraw należących do kompetencji rady rodziców. Jednak w opinii większości rodziców biorących udział w badaniu, nie uczestniczą oni w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, a na przestrzeni ostatnich 2 lat nie zgłosili jakiegokolwiek inicjatywy na rzecz rozwoju uczniów lub szkoły. Wymaganie jest spełnione na poziomie podstawowym

Obszar badania:

Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy.

Szkoła zbiera podstawowe informacje od rodziców na temat problemów dotyczących uczniów i szkoły oraz dostosowuje organizację pracy do zgłaszanych problemów.

W szkole informacje od rodziców zbierane są w trakcie wywiadówek, zebrań ogólnych z rodzicami, bieżących rozmów z nimi podczas przyprowadzania i odbierania dzieci ze szkoły. Rodzice, nauczyciele i dyrektor stwierdzają, że przeprowadzane są także ankiety, a dyrektor i nauczyciele twierdzą ponadto, że przeprowadzają również wywiady. Zarówno nauczyciele, dyrektor, jak i rodzice, jako przykłady działań podjętych lub zmienionych pod wpływem opinii rodziców podają zmianę organizacji dowożenia oraz wprowadzenie wigilii klasowych. Nauczyciele twierdzą (10 na 11), że biorą pod uwagę opinie rodziców przy planowaniu pracy. Co czwarty rodzic twierdzi, że jego opinie są często brane pod uwagę przez szkołę, pozostali, że rzadko lub nigdy, lub że w ogóle nie wyrażają opinii o szkole. Na pytanie, czy rodzice wiedzą, w jaki sposób mogą zaangażować się w pracę szkoły, opinie są podzielone pół na pół. W wywieszanych w szkole informacjach dla rodziców nie ma zachęty do wyrażania opinii w sprawach szkoły. Nauczyciele twierdzą, że szkoła uwzględniła opinie rodziców dotyczące organizacji dowożenia uczniów, tematyki godzin wychowawczych (okres dojrzewania, palenie papierosów) oraz indywidualnych problemów dzieci. Zdaniem rodziców, ich wpływ na sprawy szkoły polega na udziale w organizacji wycieczek, pomocy przy pracach remontowych, wspieraniu finansowo szkoły, udziale w organizacji akcji charytatywnych, ekologicznych – cyt.: „robiliśmy malowanie, pomagamy organizować święto patrona szkoły, mamy dyżury z nauczycielami podczas zabaw, pomagamy w akcjach – góra grosza, sprzątanie świata, gdy dzieci wyjeżdżają, dostajemy program wycieczki i podpisujemy zgodę”.

Obszar badania:

W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci.

W opinii rodziców szkoła utrzymuje z nimi współpracę mającą na celu dobro i rozwój uczniów, przy czym w udzielaniu wsparcia rodzicom i ich dzieciom dominującą rolę pełnią wychowawcy klas. Wszyscy nauczyciele będący wychowawcami klas twierdzą, że służą radą i wsparciem w sytuacjach trudnych dla uczniów, pomagają rodzicom w rozwijaniu umiejętności wychowawczych oraz wskazują im możliwości rozwoju ich dzieci. Tego rodzaju pomoc, w opinii wychowawców, ma charakter masowy, gdyż dotyczy wszystkich lub prawie wszystkich uczniów i rodziców. Podobnie nauczyciele przedmiotów oceniają swoją współpracę z rodzicami na rzecz rozwoju uczniów. Twierdzą, że służą radą i wsparciem dla wszystkich uczniów którzy doświadczają sytuacji trudnych oraz wskazują im możliwości rozwoju rodzicom, natomiast w mniejszym zakresie niż wychowawcy nauczyciele przedmiotów pomagają rodzicom w rozwijaniu umiejętności wychowawczych (5 osób twierdzi, że udziela tego rodzaju pomocy rodzicom wszystkich uczniów, a 6 osób – że rodzicom niektórych uczniów). Rodzice w większości wskazują na wychowawców klas jako na osoby uświadamiające im możliwości rozwojowe ich dzieci oraz służące radą i wsparciem w sytuacjach trudnych dla uczniów. W odniesieniu do nauczycieli przedmiotów, co trzeci rodzic uważa, że nie wskazują oni możliwości rozwoju ich dzieci, a co drugi twierdzi, że nie służą radą i wsparciem w sytuacjach trudnych dla uczniów. Na pytanie o działania prowadzone wspólnie z nauczycielami lub w uzgodnieniu z nimi, rodzice wymieniają uzgadnianie sposobu pracy z ich dziećmi lub udzielania im pomocy, wspólna praca nauczyciela i rodziców nad zaakceptowaniem przez klasę ucznia niepełnosprawnego, a także współorganizowanie zabaw, imprez, uroczystości, wycieczek szkolnych. Najbardziej wspierają rozwój dzieci te działania „kiedy nauczyciele pomagają jak rozwiązać problem, jak pomóc dziecku w nauce albo jak z nim ćwiczyć”.

Obszar badania:

Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.

Szkoła zapewnia rodzicom udział w sprawach należących do ustawowych kompetencji Rady Rodziców oraz udział w realizacji niektórych przedsięwzięć (wycieczki, imprezy i uroczystości szkolne, akcje charytatywne), a ponadto reaguje na zgłaszane przez rodziców postulaty dotyczące organizacji dowożenia lub bezpieczeństwa uczniów. Jednak w opinii większości rodziców biorących udział w badaniu nie uczestniczą oni w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły.

Na pytanie adresowane do rodziców, czy mają możliwość współdecydowania o ważnych sprawach szkoły, około połowa badanych osób odpowiada twierdząco i około połowa zaprzecza, natomiast na pytanie czy w tym lub ubiegłym roku szkolnym uczestniczyli w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, większość rodziców (16 z 22 badanych) stwierdza, że nie. Na

pytanie o informowanie rodziców przez ich reprezentantów należących do Rady Rodziców o podejmowanych decyzjach dotyczących szkoły, 8 osób twierdzi, że jest informowanych na bieżąco, a 9 że wcale nie są informowani (pozostałych 5 uważa że są informowani sporadycznie). Na pytanie jakie decyzje są podejmowane w szkole z udziałem rodziców i na czym ten udział polega Pani dyrektor wymienia: wyrażanie opinii na temat programu wychowawczego i programu profilaktyki szkoły, planu wychowawczego danej klasy, programów nauczania, zajęć dodatkowych, planu zajęć, organizacji dowożenia. Ponadto rodzice zgłaszają propozycje lub wyrażają opinie na temat imprez, uroczystości, wyjazdów, wycieczek. Rodzice inicjują też udział w akcjach charytatywnych – wtedy ich udział polega np. na: znalezieniu sponsorów, przygotowaniu paczek dla uczniów potrzebujących pomocy, rozwiezieniu paczek do domów uczniów. Udział rodziców w organizacji imprez i uroczystości polega na pełnieniu dyżurów, przygotowaniu poczęstunku. Rodzice mieli wpływ na przesunięcie godziny rozpoczęcia zajęć lekcyjnych z 8.00 na 8.30 (ze względu na trudności niektórych uczniów z dojazdem do szkoły i częste spóźnianie się na zajęcia), zmianę formuły organizacji wigilii z ogólnoszkolnej na wigilie w zespołach klasowych, organizowanie oddzielnej choinki dla uczniów z oddziału przedszkolnego, a także podjęcie przez szkołę działań z zakresu profilaktyki palenia tytoniu po stwierdzeniu przez niektórych rodziców, że uczniowie klasy VI zaczynają palić papierosy. Rodzice potwierdzają, że szkoła zasięga opinii Rady Rodziców zawsze tam, gdzie ta opinia jest ustawowo wymagana (w sprawie koncepcji pracy szkoły, programu wychowawczego, programu profilaktyki, wyboru podręczników i in.), a ponadto szkoła konsultuje z rodzicami kwestie związane z organizacją świąt, imprez, uroczystości szkolnych, wycieczek. Ich rola polega wówczas na zapewnieniu opieki, wyżywienia, transportu. Rodzice potwierdzają swój udział w organizacji akcji charytatywnych, ale nie potwierdzają, że są ich inicjatorami.

Obszar badania:

Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju uczniów i szkoły.

Rodzice zgłaszają, w ramach bieżących kontaktów ze szkołą, uwagi i prośby dotyczące indywidualnych problemów uczniów lub spraw związanych z organizacją imprez szkolnych albo organizacją dowożenia, natomiast nie potwierdzają, aby na przestrzeni ostatnich dwóch lat zgłosili jakiegokolwiek inicjatywy na rzecz rozwoju uczniów lub szkoły.

Zdaniem wszystkich nauczycieli, rodzice zgłaszają na bieżąco różne propozycje działań dotyczące uczniów i szkoły. W uzasadnieniu swojego stanowiska wymienili trzy obszary, w ramach których przyjmują powyższe zgłoszenia, a mianowicie: organizacja wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych (Święto Patrona Szkoły, Dzień Kobiet, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Chłopaka, Andrzejki, Mikołajki, Wigilia, Dzień Dziecka, Pasowanie na ucznia i in.), infrastruktura szkoły (drobne remonty, naprawy sprzętu, malowanie ławek i stolików itp.) oraz działania charytatywne na rzecz uczniów (zbiórka darów na paczki mikołajkowe). Ponadto nauczyciele twierdzą, że pod wpływem opinii rodziców szkoła zmieniła organizację dowożenia uczniów, tematykę godzin wychowawczych (uwzględniono problematykę okresu dojrzewania, palenia papierosów) oraz rozwiązywane były bieżące indywidualne problemy uczniów zgłoszone przez rodziców. Tymczasem rodzice w zdecydowanej większości

(19 osób spośród 22 biorących udział w badaniu) twierdzą, że w bieżącym oraz poprzednim roku szkolnym w ogóle nie zgłaszali żadnych propozycji działań, a pozostałe 3 osoby deklarują, że zgłaszały, ale nie podały ani jednego przykładu zgłoszonej przez siebie propozycji. W opinii rodziców, ich inicjatywy zrealizowane przez szkołę to organizacja wigilii klasowych (zamiast ogólnych całej szkoły) oraz akceptacja menu i dekoracji na imprezy lub uroczystości szkolne.

Obszar badania:

Szkoła lub placówka realizuje inicjatywy rodziców.

Szkoła reaguje pozytywnie na propozycje rodziców dotyczące tematyki godzin wychowawczych lub organizacji dowożenia uczniów, lecz nie można uznać, że realizacja przez szkołę inicjatyw rodziców ma charakter powszechny, ze względu na ich incydentalny charakter.

Większość rodziców (19 z 22) nie podała w badaniu ankietowym żadnych, zrealizowanych przez szkołę propozycji działań. Natomiast troje rodziców wskazało, że takimi zrealizowanymi propozycjami są: zajęcia dodatkowe z języka polskiego i matematyki (2 osoby) oraz pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu indywidualnych problemów uczniów (1 osoba). Jednocześnie rodzice deklarują, że większość z nich angażuje się w działania pomocowe na rzecz szkoły oraz organizację imprez i uroczystości, co jeden z rodziców wyraził następująco: „wszystkie święta, imprezy, jasełka, Dzień Babci i Dziadka, nic bez nas się nie obejdzie, doglądamy wszystkiego, pomagamy dzieciom uczyć się wierszy, pieczemy ciasto”. Z powyższym stanowiskiem rodziców korespondują stwierdzenia Pani Dyrektor oraz nauczycieli, że większość rodziców angażuje się w akcje charytatywne na rzecz uczniów szkoły, organizację imprez i uroczystości, pełnienie dyżurów rodzicielskich, przygotowanie poczęstunku na wigilię klasowe, prace remontowe. Do zrealizowanych propozycji rodziców należy zmiana godzin rozpoczynania zajęć lekcyjnych (nazywana też „zmianą organizacji dowożenia uczniów”) oraz uwzględnienie propozycji tematów do realizacji na godzinach wychowawczych np. „Jak się uczyć”.

WYMAGANIE:

Respektowane są normy społeczne.

Poziom spełnienia wymagania: ...

W szkole analizuje się działania wychowawcze oraz je modyfikuje, jeśli zachodzi taka potrzeba. W działaniach tych nie biorą udziału uczniowie. Uczniowie podczas lekcji i przerw mają poczucie bezpieczeństwa. Niebezpiecznym miejscem jest dla nich boisko szkolne; po lekcjach. Większość uczniów uczestniczy w działaniach inicjowanych przez samorząd uczniowski, jednak niewielu z nich aktywnie. Przykładem działania zainicjowanego przez uczniów jest zorganizowany przez nich „Dzień samorządności”. W szkole przestrzega się ustalonych zasad postępowania i współżycia. Wymaganie jest spełnione na poziomie średnim.

Obszar badania:

Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne.

Uczniowie czują się bezpiecznie podczas lekcji i przerw. Po zajęciach lekcyjnych niebezpiecznym miejscem dla większości z nich jest boisko szkolne. W szkole zdarzały się przypadki doświadczania przez uczniów przemocy werbalnej.

Niemal wszyscy ankietowani uczniowie klasy V (16 z 17) ocenili, że czują się bezpiecznie na lekcjach i większość z nich (14 z 17) na przerwach. O poczuciu bezpieczeństwa wśród uczniów świadczą obserwacje zajęć i informacje uzyskane z wywiadu grupowego z dziećmi z klas I–III oraz z pracownikami niepedagogicznymi. Natomiast po lekcjach na boisku szkolnym, większość z uczniów w ankiecie „Moja szkoła” stwierdza, że nie ma poczucia bezpieczeństwa. Większość z nich (13 z 17) nie doświadczyła przemocy fizycznej polegającej na pobiciu, ale byli przez innych uderzeni lub specjalnie popchnięci przynajmniej raz. Jeden z uczniów uczestniczył w bójce z użyciem niebezpiecznego narzędzia. Większość z nich (11) była, co najmniej raz przedmiotem agresji werbalnej (obrażania, przezywania) lub była jej świadkiem. Nie dotknęła ich „cyberprzemoc”. Większość z nich (14) nie doświadczyła wykluczenia z grupy. Pojedyncze osoby były w sytuacji, kiedy zniszczono im ubranie albo ukradziono pieniądze. W razie problemów związanych z zachowaniem innych uczniów większość ankietowanych (12) zwróciłaby się do nauczyciela. Zarówno pracownicy niepedagogiczni, jak i partnerzy oraz samorząd lokalny w wywiadach grupowych stwierdzają, że w szkole dba się o bezpieczeństwo dzieci. Uczniowie chętnie uczęszczają do szkoły, nie było sytuacji, w której zgłaszałyby obawy przed szkołą. Do wzrostu świadomości uczniów na temat bezpieczeństwa (ich zdaniem) przyczyniają się pogadanki z udziałem policjantów, apele i konkursy. Pracownicy niepedagogiczni dodali, że na bezpieczeństwo

uczniów w szkole mają wpływ dyżury pełnione przez nauczycieli podczas przerw, kontrola wyjść dzieci poza teren szkoły, opieka nad uczniami dojeżdżającymi. W trakcie lekcji nauczyciele odwoływali się do ustalonych w klasie zasad, wzmacniali pożądane zachowania uczniów, przyjmowali postawę budzącą zaufanie, traktowali uczniów podmiotowo, dbali o ich bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne. Uczniowie i nauczyciele podczas zajęć odnosili się do siebie z szacunkiem.

Obszar badania:

Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego.

Większość uczniów uczestniczy w działaniach inicjowanych przez samorząd uczniowski, jednak niewielu w sposób aktywny.

Uczniowie w wywiadzie grupowym, a dyrektor szkoły w ankiecie za najważniejsze działanie zainicjowane przez samorząd uczniowski uznali organizację „Dnia samorządności”. Dyrektor do takich działań zaliczył także organizację pikniku rodzinnego, „Dnia Ziemi”, „Sprzątanie świata”, udział w akcjach charytatywnych, pomoc koleżeńską, a uczniowie organizację zabaw, imprez okolicznościowych, współdział w uroczystościach o charakterze patriotycznym. Większość uczniów (10 z 17) w ankiecie „Moja szkoła” deklaruje, że bierze udział w działaniach inicjowanych przez samorząd uczniowski, jednak niewiele mniejsza grupa stwierdza, że raczej w nich nie bierze udziału. Spośród ankietowanych uczniów 2/3 brało udział w imprezach, konkursach, zawodach. Zdecydowana mniejszość aktywnie uczestniczyła w działaniach samorządu. Jedna czwarta uczniów twierdzi, że nawet w sposób bierny nie uczestniczy w działaniach samorządu uczniowskiego.

Obszar badania:

Zasady postępowania i współzycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły, rodziców, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Uczniowie, nauczyciele, dyrektor szkoły, rodzice mają możliwość wpływania na zasady postępowania i współzycia w szkole. Są one przez nich przestrzegane.

Rodzice w trakcie wywiadu grupowego stwierdzili, że na zasady zachowania i wartości obowiązujące w szkole mają wpływ uczniowie, nauczyciele, dyrektor oraz oni sami – cyt.: „wszyscy w takim samym stopniu”. Jako przykłady ich wpływu na zasady obowiązujące w szkole wskazali w obszarze opieki nad dziećmi – dostosowanie godzin pracy świetlicy do ich potrzeb, w obszarze bezpieczeństwo – organizację spotkań na ten temat z udziałem osób i instytucji profesjonalnie tym się zajmujących (policjantów, pracowników KRUS). Uczniowie w trakcie wywiadu grupowego twierdzili, że znają zasady obowiązujące w szkole i ich przestrzegają, wiedzą o możliwości wpływu na nie, a w ankiecie „Moja

szkoła” niemal wszyscy zadeklarowali, że mają na nie wpływ. Większość ankietowanych rodziców uznała, że ma wpływ na zasady obowiązujące w szkole, jak również w klasie, do której uczęszcza ich dziecko, jednak dość duża grupa spośród nich wyraziła przeciwną opinię, co do ich wpływu na zasady obowiązujące w klasie. Zarówno pracownicy niepedagogiczni, jak i nauczyciele w wywiadzie grupowym za jedną z norm kształtowanych w szkole uznali poszanowanie godności drugiego człowieka. Nauczyciele wymienili ponadto, m.in. kształtowanie postaw patriotycznych, proekologicznych, kształtowanie postawy tolerancji. W trakcie lekcji nauczyciele przypominali lub odwoływali się do obowiązujących w klasie zasad zachowania oraz pracy w grupie. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele życzliwie i z szacunkiem odnosili się do siebie. Uczniowie słuchali poleceń nauczyciela i siebie wzajemnie, zgodnie i efektywnie pracowali w grupach, co potwierdza znajomość zasad i ich przestrzeganie.

Obszar badania:

W szkole analizuje się podejmowane działania wychowawcze oraz modyfikuje je w razie potrzeb.

W szkole podejmuje się działania mające na celu eliminowanie niewłaściwego zachowania uczniów, na bieżąco się je analizuje oraz modyfikuje, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Zarówno dyrektor, jak i nauczyciele w wywiadach grupowych stwierdzają, że jeśli pojawiają się problemy wychowawcze, to są na bieżąco rozwiązywane i analizowane. Przyjmowane są też wspólne ustalenia. W placówce prowadzony jest monitoring niewłaściwego zachowania, powołano też koordynatora ds. bezpieczeństwa. Rozpoznanie stanu bezpieczeństwa uczniów w szkole odbywa się poprzez rozmowy (wstępne rozpoznanie przez wychowawców klas), ankiety kierowane do uczniów, obserwacje zachowania uczniów (podczas przerw śródlekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych, podczas dowożenia). O niewłaściwym zachowaniu informują sami uczniowie oraz rodzice. Zdaniem nauczycieli i dyrektora, w szkole nie ma miejsc szczególnie zagrożonych, nie ma drastycznych incydentów i zachowań uczniów, stwierdzono, że uczniowie używają wulgaryzmów, zdarzają się też pojedyncze bójkі między uczniami. Praktyką szkolną jest, że wychowawca klasy na godzinach wychowawczych omawia dany problem, jeśli zachodzi potrzeba włącza w to higienistkę szkolną, innych nauczycieli, przygotowywane są gazetki, konkursy tematyczne lub inscenizacje. O niewłaściwym zachowaniu ucznia informowani są jego rodzice. Zdaniem nauczycieli modyfikacje działań wynikają z bieżących zdarzeń, np. po zgłoszeniu przez jednego z rodziców, że uczeń pali papierosy wychowawca klasy na godzinie wychowawczej omówił problem szkodliwości palenia papierosów, włączył w to higienistkę szkolną, innych nauczycieli, przygotowane zostały gazetki „Stop nałogom”, w celu eliminacji używania przez uczniów wulgaryzmów organizowane były konkursy, przygotowano inscenizację.

Obszar badania:

W modyfikacjach biorą udział uczniowie i rodzice.

Szkoła stwarza uczniom i rodzicom możliwość zgłaszania propozycji zmian w działaniach wychowawczych, z czego korzystali rodzice. Uczniowie nie brali udziału w analizach i modyfikacjach oddziaływań wychowawczych.

Uczniowie i ich rodzice w wywiadach grupowych twierdzą, że mają możliwość zgłaszania propozycji dotyczących praw i obowiązków oraz zasad postępowania w szkole. Rodzice, jako przykład podali wspólne ustalenia w sprawie mundurków szkolnych. Natomiast uczniowie stwierdzili, że przyjęli i przestrzegają ustalonych w szkole zasad. Dyrektor podczas wywiadu stwierdza, że uczniowie biorą udział w planowaniu, a rodzice opiniowaniu kalendarza imprez i uroczystości szkolnych. Nauczyciele w wywiadzie grupowym dodali, że rodzice zgłaszali propozycje zmian dotyczących organizacji dowożenia oraz poprawy bezpieczeństwa dzieci pięcioletnich dojeżdżających do szkoły. Z przeprowadzonego z nimi wywiadu nie wynika, żeby uczniowie zgłaszali jakiegokolwiek propozycje dotyczące modyfikacji działań wychowawczych.

WYMAGANIE:**Uczniowie są aktywni**

Poziom spełnienia wymagania:...

Zainteresowanie zdecydowanej większości uczniów przebiegiem lekcji oraz zaangażowanie na zajęciach, a także udział w zajęciach pozalekcyjnych wynika ze skutecznego zachęcenia ich przez nauczycieli. Uczniowie inicjują różne działania dotyczące turystyki, rekreacji, sportu oraz aktywności społecznej („Dzień samorządności”, zgłaszanie propozycji wycieczek, wyjazdów na basen, organizacji międzyszkolnych zawodów sportowych, zabaw szkolnych). Wspólnie z rodzicami i pracownikami szkoły wzięli udział w organizacji pomocy dla dzieci z Domu Dziecka.

Obszar badania:

Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą.

Zdecydowana większość uczniów jest zainteresowana przebiegiem zajęć a większość z nich w różnym stopniu się na nich angażuje.

Większość ankietowanych uczniów klasy VI (12 z 16) twierdzi, że jest zaangażowana na wszystkich (8 uczniów) lub większości zajęć (4), co potwierdzają obserwacje wszystkich lekcji. Dominującymi typami aktywności uczniów jest słuchanie, notowanie oraz praca samodzielna. Zdecydowana większość uczniów (15 z 17) jest zainteresowana przebiegiem zajęć. Połowa uczniów ma szansę uczenia się od siebie oraz uczestniczenia w dyskusjach. Zaobserwowanymi formami zaangażowania uczniów jest wykonywanie powierzonych zadań, współpraca w grupie, wymiana spostrzeżeń, dyskusje, rozmowy, zadawanie pytań przez uczniów, wykonywanie plakatów.

Obszar badania:

Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.

Nauczyciele oferują uczniom różnorodne formy aktywności oraz zachęcają uczniów do uczestniczenia w ich realizacji.

Zarówno uczniowie w wywiadzie, jak i dyrektor w ankiecie wśród przykładów różnych form aktywności uczniów proponowanych przez szkołę wymieniają: koła zainteresowań, zajęcia sportowe (SKS), zajęcia dodatkowe, wycieczki edukacyjno-rekreacyjne. Ponadto dyrektor w wywiadzie wymienia także apele, akcje charytatywne, akcje proekologiczne, konkursy.

Zdaniem uczniów nauczyciele poprzez rozmowy angażują ich do uczestnictwa w ww. formach. W ocenie uczniów w zajęciach sportowych oraz kołach zainteresowań uczestniczy ponad połowa uczniów klas V-VI. W celu umożliwienia wszystkim chętnym uczniom, w tym dojeżdżającym, udziału w zajęciach pozalekcyjnych zostały one zorganizowane w godzinach porannych (przed lekcjami). Większość uczniów (13 z 17) wie, do kogo może zgłaszać własne pomysły dotyczące tego, co ich interesuje. Ma też możliwość zgłaszania propozycji zajęć pozalekcyjnych. Pięciu uczniów zgłosiło swoje pomysły dotyczące tego, co robią na lekcjach. Z obserwacji zajęć wynika, że nauczyciele stosują wiele różnych sposobów aktywizowania uczniów podczas lekcji, m.in. zachęcanie do własnej aktywności, dobór atrakcyjnych zadań, stawianie pytań otwartych, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, co do sposobu rozwiązania zadania i prezentacji wyników, przeprowadzanie obserwacji, doświadczeń, stosowanie metod aktywizujących.

Obszar badania:

Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki oraz angażują w nie inne osoby.

Uczniowie inicjują działania z zakresu turystyki, rekreacji i sportu, aktywności społecznej, w które włączają się inni uczniowie, pracownicy szkoły.

Dyrektor i nauczyciele w wywiadach stwierdzają, że uczniowie są inicjatorami przedsięwzięć, które są następnie wdrażane w szkole we współpracy z pracownikami szkoły, a także z rodzicami, co potwierdzają uczniowie (niemal wszyscy) w ankiecie „Moja szkoła”. Połowa ankietowanych uczniów ocenia swój udział w przedsięwzięciach jako częsty. Połowa, jako rzadki. W wywiadzie stwierdzają, że zainicjowali i zorganizowali „Dzień samorządności”, zgłaszali propozycje wycieczek, wyjazdów na basen, zaproponowali organizację międzyszkolnych zawodów sportowych, zabaw szkolnych, przy czym współdziałają z innymi uczniami oraz nauczycielami. Nauczyciele oraz dyrektor w wywiadach wskazali na realizowanie przez uczniów własnych pomysłów podczas udziału w zbiórkach charytatywnych, w przygotowaniu apeli i uroczystości. Zdaniem dyrektora, dzięki tym przedsięwzięciom uczniowie uczyli się odpowiedzialności za podjęte działanie, rozwijali umiejętność pracy w grupie, kształtowali prawidłowe nawyki, zapoznali się z zadaniami dyrektora szkoły, sekretarki, innych pracowników. W ocenie nauczycieli działania przyczyniły się do kształtowania u uczniów rozumienia potrzeb innych (empatii).

Obszar badania:

Uczniowie realizują różnorodne działania na rzecz rozwoju społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby.

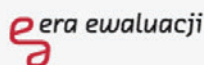
Uczniowie uczestniczą w działaniach na rzecz rozwoju społeczności lokalnej. Wspólnie z rodzicami i pracownikami szkoły wzięli udział w przedsięwzięciu charytatywnym (przygotowanie podarunków dla dzieci z Domu Dziecka).

Większość wypełniających ankietę uczniów klasy V (13 z 17) wie, do kogo z nauczycieli może zwrócić się z pomysłem jakiegoś działania. Na korytarzach szkolnych widoczne są informacje oraz wytwory uczniowskie dotyczące działań zainicjowanych przez uczniów. Są to prace plastyczne, tablica informacyjna Samorządu Uczniowskiego (pod nazwą „S – jak Samorząd”). Z inicjatywy uczniów zorganizowano „Dzień samorządności”. Nauczyciele i pracownicy szkoły podkreślali, że uczniowie aktywnie włączyli się w przygotowanie podarunków i słodyczy dla dzieci z Domu Dziecka. W działaniach tych wykorzystano ich własne pomysły. Uczestnikami tego przedsięwzięcia byli rodzice, pracownicy szkoły i mieszkańcy gminy.



**PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO
I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III**

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE W ZJAZD SZKOLENIOWY



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA PODSTAWOWE V ZJAZD SZKOLENIOWY



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Gocłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tałan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

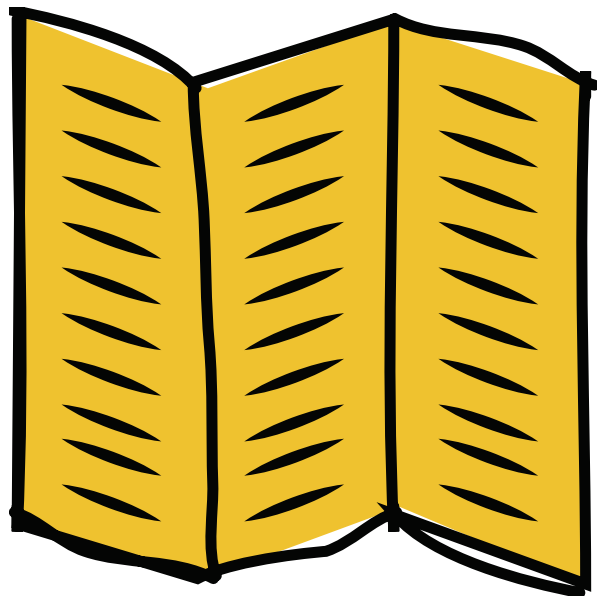
doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI



SESJA. Doświadczenia z terenu - omówienie prezentacji wyników na RP	7
SESJA. „Obraz szkoły” - koleżeńska recenzja oraz sztuka pisania wniosków	10
SESJA. Sztuka pisania i argumentowania	12
SESJA. Informacja zwrotna na podstawie recenzji do raportów	13
SESJA. Zamknięcie i podsumowanie procesu szkoleniowego	14
SESJA. Wykład na zakończenie	15
MATERIAŁY	17



ZJAZD SZKOLENIOWY NR V

PODSUMOWANIE PROCESU EWALUACJI

Cele szczegółowe spotkania:

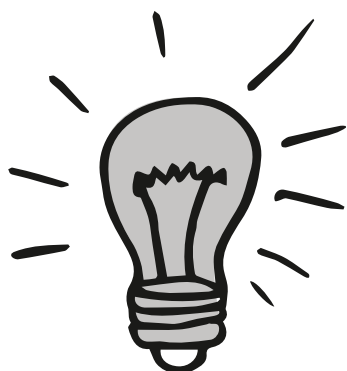
- Podsumowanie procesu ewaluacji
- Identyfikacja mocnych i słabych stron raportu.
- Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.
- Omówienie zasad orzekania o poziomach spełniania wymagań.
- Przeprowadzenie ewaluacji szkoleń.

Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł I. System Ewaluacji Oświaty – wprowadzenie (zasady, wartości, uwarunkowania).
- Moduł VI. Przygotowanie raportu i prezentacja.
- Moduł X. Podsumowanie.

Uwagi dotyczące organizacji spotkania:

Czas poświęcony na dany wątek i jego miejsce w programie szkolenia zależy od tego, co wydarzyło się na czwartym spotkaniu. Praca odbywa się w grupach. Na spotkanie ewaluatorzy (wizytatorzy) powinni przywieźć następujące materiały w wersji papierowej i elektronicznej: „Obraz szkoły”, „Wnioski”, „Wymagania na poziomie A” (jeśli nie mają wymagań na „A”, mogą przywieźć „B”, albo takie, które budzi ich wątpliwości).



**Najnowsza wersja rozporządzenia
wraz z załącznikiem
znajduje się na stronie MEN!**



SESJA

DOŚWIADCZENIA Z TERENU – OMÓWIENIE PREZENTACJI WYNIKÓW NA RP

Cel szczegółowy sesji:

- Omówienie przebiegu spotkania prezentującego raport na RP.
- Wypracowanie wniosków na przyszłość.

Kryteria sukcesu:

OU:

- uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym;
- potrafią sformułować wnioski.

Aktywności

10 minut

Wprowadzenie do sesji: podanie celów oraz struktury zajęć.

55 minut

Podsumowanie prezentacji raportów i dyskusji nad wnioskami w szkole.

OP dzieli wizytatorów na cztery grupy, dyrektorzy tworzą osobny zespół.

Zadaniem dwóch zespołów wizytatorów jest ustalenie (w związku z odbytym spotkaniem z nauczycielami) i zapisanie w dwóch kolumnach na plakacie:

- *Co się udało? Z czego są zadowoleni?*
- *Co było trudnego? Co zawiodło lub poszło inaczej? Co wymaga zmiany?*

Zadaniem dwóch kolejnych zespołów wizytatorów jest ustalenie (w nawiązaniu do współpracy między wizytatorami i przygotowań wspólnych do prezentacji) i zapisanie w dwóch kolumnach na plakacie:

- *Co się udało? Z czego są zadowoleni?*
- *Co było trudnego? Co zawiodło lub poszło inaczej? Co wymaga zmiany?*

Grupa dyrektorów na swoim plakacie zapisuje pozytywne i negatywne aspekty (korzyści i trudności) spotkania z nauczycielami.

Zespoły zawieszają plakaty na ścianie. OU przyglądają się plakatom. W tym czasie OP zawiesza pusty plakat, na którym OU mogą zapisywać „dobre rady”, rekomendacje albo informacje o tym, jak sobie poradzili z napotkanym problemem.

W krótkim podsumowaniu OP zwraca uwagę na najważniejsze, powtarzające się elementy na plakacie z dobrymi radami i wskazówkami.

W podsumowaniu powinno znaleźć się także przypomnienie, że spotkanie z nauczycielami nie może się zmienić w targi/negocjacje co do spełniania wymagań, ale powinno być okazją do rozmowy o argumentach, które mogą posłużyć ustaleniu poziomu spełniania wymagań.

W tej sesji OP nawiązuje także do trzeciej części spotkania z radą pedagogiczną, podczas której miała się odbywać dyskusja nad raportem.

OP zadaje pytania:

- *Jaka była postawa nauczycieli wobec raportu i przedstawionych danych?*
- *Czy udało się zainicjować proces refleksji i dyskusji nad danymi (raportem) i tym, jak pracowaliście?*
- *Czy można przewidywać, że coś w tych szkołach się zadzieje? Na jakiej podstawie?*

W dyskusji moderowanej przez OP uwzględniamy zarówno perspektywę wizytatora, jak i nauczyciela.

Nasze wnioski – ocena koleżeńska

OP podkreśla na początku wartość wzajemnego uczenia się i wyjaśnia, czemu służyć będzie kolejne ćwiczenie. Przypomina schemat wnioskowania:

Skoro ustaliliśmy, że istotne z punktu widzenia tego wymagania są takie wartości jak...; Z naszej analizy materiału badawczego wynika, że...; Oznacza to, że...

Następnie każdy (lub wybrany) zespół prezentuje przygotowane przez siebie wnioski z uwzględnieniem tego schematu.

Pozostali OU czytają i dyskutują o zaprezentowanym wniosku – mogą to zrobić na forum lub w mniejszych grupach:

- *Czy rozumiem ten wniosek? Jak go rozumiem?*
- *Czy zaprezentowany wniosek jest dla mnie użyteczny?*
- *Co chcemy zrobić z tym wnioskiem? Co możemy z nim zrobić?*

W podsumowaniu tego ćwiczenia wizytatorzy w swoich zespołach i zastanawiają się:

- *Czy po tej dyskusji chcemy coś zmienić w naszych wnioskach?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w grupach;
- „gadająca ściana”;
- dyskusja;
- praca w zespołach.

Materiały z pakietu szkoleniowego:





SESJA

„OBRAZ SZKOŁY” – KOLEŻEŃSKA RECENZJA ORAZ SZTUKA PISANIA WNIOSKÓW

Cel szczegółowy sesji:

- Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.
- Kształcenie umiejętności pisania i argumentowania.

Kryteria sukcesu:

OU:

- uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym;
- potrafią sformułować wnioski.

Aktywności

55 minut

„Obraz szkoły” – koleżeńska recenzja oraz sztuka pisania wniosków.

We wprowadzeniu OP przypomina cel formułowania obrazu szkoły w raporcie oraz także zasady pisania obrazu przedstawiane na czwartym spotkaniu.

Zapraszamy poszczególne zespoły do sformułowania, oceny koleżeńskiej i prezentacji „obrazu szkoły”:

- w I kroku zespoły formułują treść „obrazów szkoły”;
- w II kroku zespoły wymieniają „po kole” swoje „obrazy” oraz dokonują oceny koleżeńskiej wg pytań: *Czego dowiedzieliśmy się o szkole? Co dobrego wynika z „obrazu”? Co można zmienić?* – oraz robią notatkę w punktach;
- w kroku III kolejne zespoły recenzujące przedstawiają informacje ze swojej notatki wg pytań: *Czego dowiedzieliśmy się o szkole? Co dobrego? Co można zmienić?*
- na koniec zespół, który był autorem „obrazu szkoły” przedstawia informacje ze swojej notatki wg pytań: *Co chcieliśmy przekazać, jakie informacje próbowaliśmy zaakcentować?*

Po wszystkich prezentacjach, recenzjach i podzieleniu się notatkami OU rozmawiają krótko w zespołach:

- *Czy udało nam się napisać wstęp w taki sposób, że odczytano, to, co chcieliśmy przekazać?*

- Co nam pomoże, żeby odbiór był adekwatny do zamierzeń?

OP może pokazać miejsce na platformie, w którym wpisuje się „obraz szkoły”.

Na koniec OP zbiera w wybrany przez siebie sposób rekomendacje dotyczące pisania raportu i nadawania mu struktury.

Uwaga! Cała sesja poświęcona jest na pisanie i recenzowanie „obrazów szkoły”. Jeśli OU przyjadą z gotowymi już obrazami to w kroku drugim OU mogą dzielić się na forum własnym doświadczeniem: *Jak się pisało raport („obraz szkoły”)? Jakie problemy się pojawiły? Jakie korzyści może przynieść odbiorcom raportu?*

Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w zespołach;
- prezentacja, ocena koleżeńska;
- prezentacje multimedialne;
- rzutnik.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Pocztówka z Pucka”.





SESJA

SZTUKA PISANIA I ARGUMENTOWANIA

Cel szczegółowy sesji:

- Omówienie zasad określania poziomu spełniania wymagań.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią, zgodnie z przyjętymi zasadami, przyznać właściwy stopień spełniania wymagań.

Aktywności

60 minut

Testowanie poziomów spełniania poziomów wymagań – dzielenie się doświadczeniem.

OP wprowadza w cele i strukturę sesji. Następnie prosi zespoły, by zaprezentowały (wykorzystując do tego rzutnik) jedno wymaganie, które zostało przez badaną szkołę/placówkę spełnione na poziomie A. W prezentacji tego wymagania powinni uzasadnić, dlaczego przyznali najwyższy poziom, podając dowody z raportu.

Wykorzystując jedną z poznanych na spotkaniu czwartym metod (np. most do A; metoda Benjamina Franklina) możemy przetestować poziom spełniania wymagań.

OP prosi zespoły badawcze o ponowną refleksję – jeśli zauważą, że niesłusznie przyznali poziom A, powinni poprawić raport. Zachęca też do przejrzenia pozostałych wymagań.

W **podsumowaniu** proponujemy sesję pytań i wątpliwości.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacje zespołów;
- rzutnik;
- dyskusja na forum.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Metoda Benjamina Franklina”
- materiał: „Most do A”
- (obydwa materiały były na czwartym spotkaniu)



SESJA

INFORMACJA ZWROTNA NA PODSTAWIE RECENZJI DO RAPORTÓW

Cel szczegółowy sesji:

- Doskonalenie umiejętności tworzenia raportu.

Kryteria sukcesu:

OU:

- wiedzą z czego składa się raport końcowy;
- potrafią przygotować raport z ewaluacji.

Aktywności

90 minut

Informacja zwrotna na podstawie recenzji do raportów.

OP przygotowują **ogólną prezentację na podstawie raportów z tej grupy**: ich zadaniem jest wyłapanie tego, co było dobre, oraz wskazanie najczęściej popełnianych błędów. Można np. to zrobić, pokazując na slajdzie odpowiednie przykłady z raportów OU.

Na koniec tworzymy przestrzeń do zadawania pytań i zgłaszania wątpliwości.

Metody i pomoce dydaktyczne:

- miniwykład.

Materiały z pakietu szkoleniowego





SESJA

ZAMKNIĘCIE I PODSUMOWANIE PROCESU SZKOLENIOWEGO

Cel szczegółowy sesji:

- Podsumowanie całości spotkania.
- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU.
- Ewaluacja zajęć.

Kryteria sukcesu:

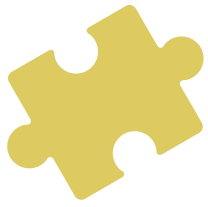
OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło się uczyć.

Aktywności

45 minut

Podsumowanie i zamknięcie procesu szkoleniowego OP może przeprowadzić np. wykorzystując metodę „łożyska”.



SESJA

WYKŁAD NA ZAKOŃCZENIE

Cel szczegółowy sesji:

- Refleksja wokół procesu uczenia się.

Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło się uczyć.

Aktywności

45 minut

Wykład podsumowujący i wręczenie zaświadczeń.

Materiały z pakietu szkoleniowego:

- prezentacja: życie jako projekt edukacyjny;
- prezentacja: uczenie się (ewaluacja) warunkiem przetrwania.



MATERIAŁY

FORMULARZ – DOBRE PRAKTYKI

Prosimy o opisanie działań, które przyczyniły się do uznania, że szkoła/placówka spełnia wymaganie na najwyższym poziomie.

Nazwa szkoły/placówki (adres, e-mail, telefon):

Opisywane kryterium (podać brzmienie kryterium):

Kontakt w sprawie wymiany doświadczeń (imię i nazwisko, telefon, e-mail – nieobowiązkowe):.....

Tytuł (z zawartą specyfiką opisywanych działań):

.....

1. Cel działania

Krótki opis działania (kto? co? jak? kiedy?)

Jakie były efekty? (Dlaczego to działanie okazało się wyjątkowe/efektywne?)

2. Rady i przestrogi

Jak zdobyć środki? (finansowe i inne)

Kto może pomóc? (sojusznicy)

Czego się wystrzegać? (zagrożenia)

3. Sposoby upowszechniania

Z kim i w jaki sposób dotychczas dzieliliście się Waszymi rozwiązaniami?

Jakie macie pomysły na upowszechnianie Waszych rozwiązań w przyszłości?

Załączniki: (materiał uzupełniający, np. prezentacja multimedialna, zdjęcia lub link do podstrony).

Oświadczam, że zgadzam się na przetwarzanie informacji zawartych w powyższym formularzu oraz materiałów dodatkowych (załączników) w celach promocyjnych związanych z upowszechnianiem i wykorzystaniem powyższych materiałów na stronie internetowej SEO.

(Na podstawie art. 23 ust.1 pkt 1 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych, tj. Dz.U. z 2002 r. Nr 101, poz. 926 z późn. zmianami).

METAFORA

Wykorzystanie techniki tworzenia metafory. Technika ta pozwala zwrócić uwagę na najbardziej istotne aspekty funkcjonowania danej szkoły, które chcemy pokazać w obrazie.

Pisanie „obrazu szkoły” nie jest tworzeniem spisu treści raportu. Wręcz przeciwnie – zaproszeniem do obejrzenia najbardziej charakterystycznych dla szkoły aspektów jej funkcjonowania. Niekiedy mamy kłopot ze zdystansowaniem się wobec placówki, którą skrupulatnie przebadaliśmy. Patrzymy na dziesiątki danych: widzimy rozliczne drzewa, a coraz trudniej scalić je nam w las.

Stąd warto wykonać prostą myślową zabawę, aby uświadomić sobie najbardziej narzucające się skojarzenia i tematy, istotne dla opisywanego miejsca. O metaforze słusznie powiedziano, że czyni rzeczy proste dziwnymi, a dziwne prostymi, że pozwala wyjść od intuicyjnie wyczuwanego podobieństwa rzeczy do odkrycia (dzięki porównaniu) ukrytej struktury przedmiotu, który próbujemy bliżej poznać.

Na początku szukamy metafory szkoły jako takiej. Warto tu zaznaczyć, że dobrze jest unikać konkretnych figur osobowych – np. szkoła jako Wieczny Tułacz, a raczej podążać w stronę metafor – obrazów. Jest to istotne, ponieważ w obrazach możemy znaleźć elementy, składające się na metaforę i potem rozpisać je w „obrazie szkoły”.

Rozważmy przykład:

Szkoła jest ulem

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| ■ hałas / zgiełk | ■ podział funkcji / ustalone | ulem |
| ■ tłum | role | ■ bezpieczne miejsce |
| ■ hierarchiczna struktura | ■ produkcja miodu | ■ twierdza / koszary |
| ■ rola królowej matki | ■ fabryka | ■ trutnie i pszczoły robotnice |
| ■ skomplikowana organizacja | ■ zbieranie nektaru poza | ■ opieka nad młodymi |

POCZTÓWKA Z PUCKA

W ćwiczeniu odwołujemy się do pracy nad raportem. W czasie pisania raportu zauważamy, że niektóre z kryteriów pokazują różnice pomiędzy opisywaną szkołą a innymi. Stąd pomysł na pracę nad pocztówką – „obrazem szkoły”.

Tak jak pocztówka z Pucka, tak samo nasz „obraz szkoły” będzie miał części składowe. Nasza pocztówka z Pucka składać się będzie z trzech – czterech zdjęć, na których widać najbardziej charakterystyczne dla Pucka miejsca. Takie, które warto tam odwiedzić, gdy będziemy tam podczas wakacyjnego odpoczynku.

Powrót do przygotowanych w raporcie kryteriów i wybór trzech – czterech, które są dla tej szkoły najbardziej charakterystyczne.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

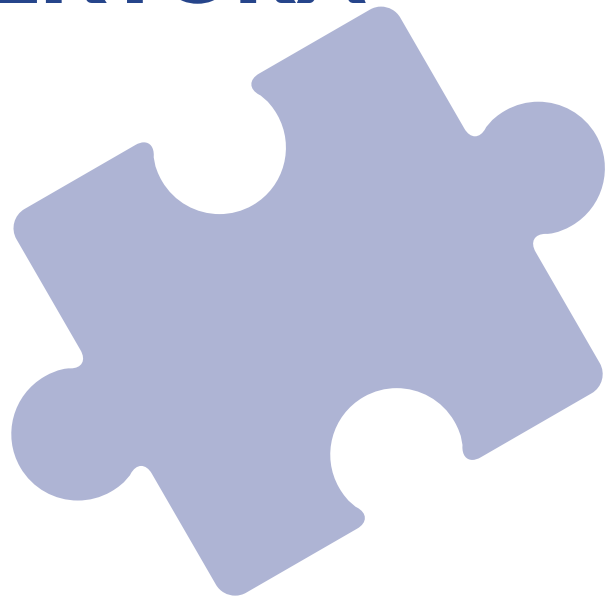
SYSTEM
EWALUACJI OŚWIATY

MODUŁ DYREKTORA



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

MODUŁ DYREKTORA



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819

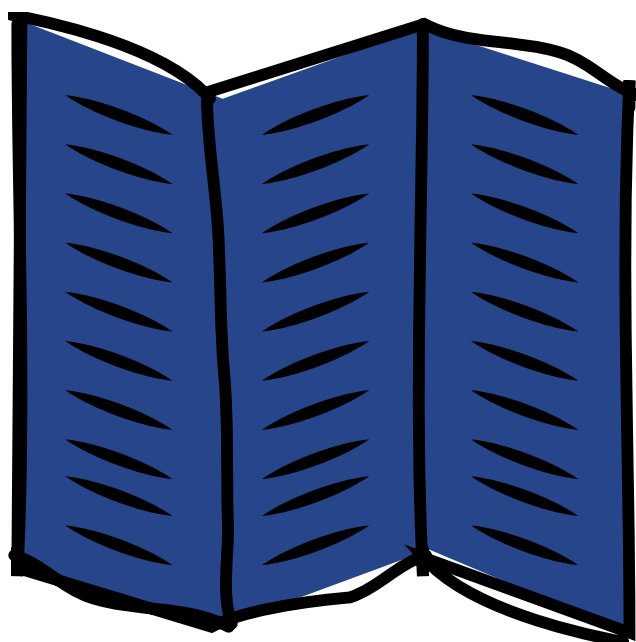


www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

SESJA. Wyzwania współczesnej edukacji a wymagania państwa	7
SESJA. Konceptualizacja - wybór przedmiotu ewaluacji	10
SESJA. Konceptualizacja - projektowanie ewaluacji wewnętrznej	12
SESJA. Metody i narzędzia badań ewaluacyjnych	14
SESJA. Wyzwania nowoczesnej szkoły	17
SESJA. Dyrektorzy: rola dyrektora w wykorzystaniu raportu	19
MATERIAŁY	27





Sesja 1

WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI A WYMAGANIA PAŃSTWA

Cele:

- Refleksja nad wyzwaniami edukacyjnymi zawartymi w wymaganiach państwa wobec szkół/placówek.
- Operacjonalizacja wymagań edukacyjnych.
- Wzmacnianie znaczenia refleksji nad pracą szkoły i zespołowego działania.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią wypełnić wymagania działaniami podejmowanymi w szkole;
- wiedzą, jakie wyzwania są dla nich najważniejsze i dlaczego;
- podają korzyści i trudności związane z budowaniem koncepcji pracy szkoły w oparciu o wymagania.

Przebieg sesji

20 min

OP przedstawia cele warsztatu i znaczenie wymagań w jakościowym rozwoju szkoły/placówki.

- Omówienie wyzwań współczesnej edukacji zawartych w wymaganiach.
- Odniesienie projektów badań do wymagań państwa.;
- Wskazanie konieczności spójności i powiązań podejmowanych w szkole działań wobec przyjętej koncepcji pracy.

Rozmowa w parach.

- Które wyzwania są najistotniejsze z perspektywy Twojej placówki?
- Co uznajesz za największe wyzwanie dla rozwoju Twojej szkoły/placówki?

20 min

Reflektowanie ewaluacji jako narzędzia rozwoju szkoły.

OP na środku sali ustawia przedmiot, np. tekst z wymaganiami na krześle. Prosi OU o zajęcie miejsca w odległości od krzesła, która obrazuje ich stosunek do wymagań (najbliżej ci, którzy uważają je za ważne i pożyteczne dla szkoły). Po zajęciu miejsc, kilku bądź wszystkich OU prosimy o uzasadnienie decyzji.

Następnie opowiadamy lub przeprowadzamy (w zależności od czasu) inny wariant ćwiczenia: OU stają wzdłuż przekątnej sali.

W przeciwległych rogach sali wieszamy napisy, np. **Ewaluacja wewnętrzna jest wielką szansą na rozwój mojej szkoły**. W przeciwległym rogu sali napis: **Ewaluacja wewnętrzna to kolejne obciążenie szkoły dodatkowymi mało przydatnymi obowiązkami**.

Kiedy OU zajmą miejsca w dystansie, który odzwierciedla ich opinie, prosimy o połączenie w pary pierwszej i ostatniej osoby z linii, drugiej i przedostatniej – itd. **Rozmowa w parach na temat: dlaczego wybrałem moje miejsce?**

Jeśli wszyscy staną w jednym miejscu lub w pobliżu, prosimy, aby połączyli się w małe grupki lub pary i podali swoje uzasadnienia wybranego miejsca.

Podsumowanie: runda bez przymusu.

Zbieramy pomysły na to, co można badać tymi metodami w szkole, jakie inne treści można powiesić w przeciwległych końcach sali.

30 min

Analiza wymagań państwa w kontekście wyzwań współczesnej edukacji.

Krótką prezentacją (przypomnienie slajdu) wyzwań współczesnej edukacji. OP prosi uczestników o przypomnienie z początku sesji (hasłowo), co jest dzisiaj najważniejsze w procesie przygotowania uczniów i uczennic do aktywnego i odpowiedzialnego udziału w życiu osobistym i społecznym. Zebranie wyzwań na plakacie.

OP dzieli OU na cztery grupy. Każda grupa opracowuje i opisuje działania służące realizacji wybranych przez grupy wyzwań. Następnie odnosi je do wymagań państwa i lokuje odpowiednio.

Prezentacja na forum wybranych wymagań.

30 min

Wzmocnienie konieczności dbania o spójność i łączność wymagań w odniesieniu do przyjętej w szkole koncepcji. Prezentacja filmu *Polaris*.

Krótką rozmową na forum na temat: *pierwszego wrażenia po obejrzeniu filmu*.

OP dzieli uczestników na grupy 2, 3, 4-osobowe – 17 grup. Każda dostaje jedno wymaganie. OU odpowiadają na pytanie:

- *Jakie działania w zakresie tego wymagania podejmuje szkoła Polaris – co możemy powiedzieć na podstawie obserwacji filmu?*
- *Jakie informacje warto jeszcze zebrać i w jakiej formie, żeby w pełni oszacować poziom spełniania wymagania przez szkołę?*

Chętne pary odczytują swoją informację zwrotną.

5 min

Podsumowanie.

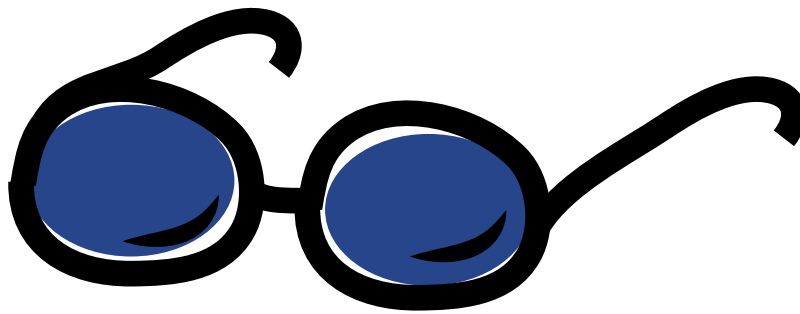
OU kończą zdanie: *Wymagania są jak..., bo...*

Metody pracy:

- praca w grupach;
- rozmowa w parach;
- dyskusja.

Materiały:

- wymagania wobec szkół i placówek – załącznik do rozporządzenia;
- film *Polaris*:
<https://www.youtube.com/watch?v=9rPdeqB5m0o&list=PL3CC157AD88D31C96&index=55>





Sesja 2

KONCEPTUALIZACJA – WYBÓR PRZEDMIOTU EWALUACJI

Cele:

- Ukazanie dyrektorom znaczenia ewaluacji wewnętrznej.
- Postrzeganie ewaluacji zewnętrznej jako impulsów do wzbogacania realizowanych w szkole zmian.

Kryteria sukcesu:

- **OU:**
 - znają założenia ewaluacji wewnętrznej,
 - wiedzą, jak prowadzić zespół nauczycieli w autonomicznym planowaniu, projektowaniu i realizowaniu ewaluacji wewnętrznej;
 - potrafią wybrać przedmiot ewaluacji.

Przebieg sesji

5 min

Omówienie założeń ewaluacji wewnętrznej – podkreślenie:

- znaczenia autonomii szkoły w każdym etapie procesu ewaluacji;
- wartości współpracy i zaangażowania w badania;
- dostosowania przedmiotu ewaluacji do potrzeb informacyjnych nauczycieli;
- prowadzenia badań w nurcie „badania w działaniu”.

70 min

Wybór przedmiotu ewaluacji – technika grupy nominowanej.

Przypomnienie wymagań państwa wobec szkół i ustaleń zawartych w szkolnych koncepcjach pracy. Ustalenie najważniejszych problemów występujących w zakończonym roku szkolnym. W cztero-, pięcioosobowych grupach OU zapisują problemy na kartkach i przyklejają je na wspólny plakat przygotowany przez OP.

Powstaje lista problemów.

OU indywidualnie szacują wagę problemów w skali 0–5. Im poważniejszy problem – tym wyższa ocena. W ten sposób przeprowadzana jest diagnoza wstępna, polegająca na subiektywnym szacowaniu wagi przez każdego OU, a zobiektywizowana w wyniku sumowania. Problem/wyzwanie, które będzie miało największą wagę (przez zsumowanie liczb w każdym zespole i dodanie wyniku ze wszystkich zespołów) stają się priorytetem dla pracy zespołów.

Następnie uczestnicy indywidualnie ustalają **przyczyny zaistniałego problemu**. Do tego warto wykorzystać kartki formatu A4 i flamastry. Na jednej kartce każdy OU zapisuje tylko jedną przyczynę, czyli tworzy tyle kartek, ile dostrzega przyczyn problemu. Istotne dla prowadzącego jest także przypomnienie OU, aby się nie konsultowali w trakcie wykonywania ćwiczenia; w kolejnym etapie każdy OU podaje plik swoich kartek sąsiadowi zgodnie z ruchem wskazówek zegara. OU powoli zapoznają się z przekazywanym materiałem.

Po indywidualnym namyśle ponownie następuje praca w grupie. OU porządkują kartki, łącząc je w bliskie sobie pliki merytorycznie. Plik, który zawierał najwięcej kartek, jest wskazaniem, że podana przez OU przyczyna jest uznana za najmocniejsze źródło zaistniałego problemu.

10 min

Pokazanie mapy pamięci, **wybranych problemów jako przedmiotu ewaluacji**. Odniesienie wybranych zagadnień do wymagań państwa – OU przeglądają wymagania państwa i proponują przyporządkowanie ich na forum. Podsumowanie dyskusji wnioskiem, że wiele działań mieści się w kilku wymaganiach.

5 min

Podsumowanie:

Wybór i dokończenie jednego z podanych zdań:

Zaskoczyło mnie.....

Odkryłam/łem.....

Niepokoi mnie.....

Jeszcze nie wiem.....

Podoba mi się.....

Ciekawi mnie.....

Metody pracy

- praca indywidualna;
- praca w grupach;
- dyskusja.



Sesja 3

KONCEPTUALIZACJA – PROJEKTOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ

Cele:

- Uruchamianie procesów uspołecznienia ewaluacji zewnętrznej.
- Nabywanie umiejętności racjonalnego planowania i organizowania ewaluacji wewnętrznej.

Kryteria sukcesu:

OU:

- wiedzą, jak prowadzić zespół nauczycieli w autonomicznym planowaniu, projektowaniu i realizowaniu ewaluacji wewnętrznej;
- potrafią opracować projekt ewaluacji wewnętrznej;
- rozumieją konieczność spójności, użyteczności i realności w planowaniu kolejnych elementów projektu.

Przebieg sesji

5 min

Przedstawienie celów sesji.

Przypomnienie wyników sesji drugiej – efekt grupy nominowanej.

Uzgodnienie przedmiotu ewaluacji – w grupach ćwiczeniowych.

70 min

Planowanie projektu ewaluacji wewnętrznej w odniesieniu do wybranego zagadnienia

W grupach projektowane są procesy ewaluacji wewnętrznej. OU przechodzą kolejne etapy – opisanie działań poddanych ewaluacji, ustalanie kryteriów ewaluacji, opracowanie pytań badawczych. OP krąży między grupami i pomaga OU. Stop klatka – po każdym etapie.

20 min

Co w procesie planowania ewaluacji okazało się trudne?

Swobodne wypowiedzi uczestników, cały proces wyświetlony na ekranie.

Alternatywnie – pole siłowe – zapisanie na kartkach samoprzylepnych – jeden kolor: *Co sprzyja procesowi planowania ewaluacji?* Drugi kolor: *Co utrudnia planowanie ewaluacji?*; zawieszenie kartek: odczytanie i kategoryzacja wypowiedzi.

5 min

Ocena zajęć.

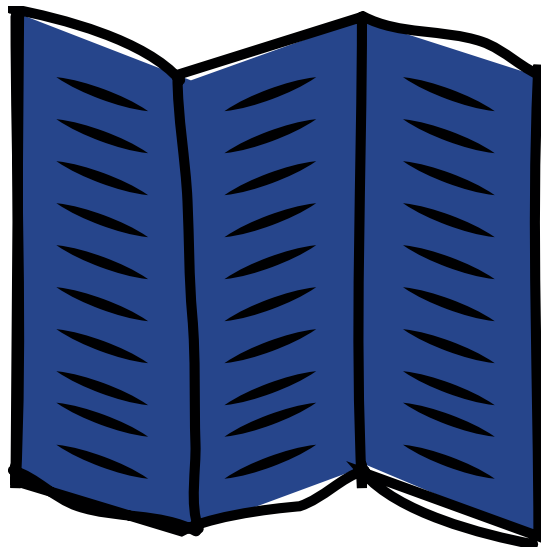
Co zabieramy ze sobą z obu sesji, co do kosza, podziękowanie.

Metody pracy:

- praca w grupach;
- rozmowa w parach;
- dyskusja.

Materiały:

- Formatka projektu ewaluacji.





Sesja 4

METODY I NARZĘDZIA BADAŃ EWALUACYJNYCH

Cele:

- Konstruowanie narzędzi do opracowanego projektu ewaluacji wewnętrznej.
- Omówienie zasad budowania narzędzi i zbierania informacji.
- Ocena korzyści i trudności w zespołowej pracy nad narzędziami.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią tworzyć narzędzia do badań ewaluacyjnych;
- wiedzą, jakie zasady warto wykorzystać przy ich tworzeniu;
- podają korzyści i trudności związane z pracą nad narzędziami.

Przebieg sesji

5 min

Nawiązanie do poprzednich sesji, na których uczestnicy opracowali projekt ewaluacji wewnętrznej (przedmiot, pytania kluczowe, źródła informacji, metody zbierania informacji).

OP przedstawia cele warsztatu:

- konstruowanie narzędzi do opracowanego projektu;
- omówienie zasad budowania narzędzi i zbierania informacji;
- ocena korzyści i trudności w zespołowej pracy nad narzędziami.

30 min

Zasady doboru metod do pytań badawczych. Metoda jigsaw.

OP dzieli **OU** na cztery grupy. Każda z grup dostaje do przeczytania jeden typ alternatywnych metod zbierania informacji: **indywidualne, interpersonalne, grupowe i wizualne.**

OU w grupach omawiają pojedyncze tematy razem w swojej grupie, rozmawiają o tym, co sądzą na zadany temat: wyjaśniają wątpliwości, wybierają najważniejsze rzeczy do przekazania innym.

Następnie tworzymy nowe czteroosobowe grupy składające się z OU poprzednich grup. OU kolejno uczą się nawzajem, przedstawiając kolegom w nowej grupie swoje przemyślenia.

Podsumowanie OP: zasady prowadzenia badań – omówienie.

- Zalety i wady badań ilościowych (metody ilościowe).
- Zalety i wady badań jakościowych (metody jakościowe).
- Zasada triangulacji – trudności z jej stosowaniem.
- Zalety i wady alternatywnych metod zbierania informacji.

OP informuje, że teraz przeciwiczymy tworzenie metod do opracowanego wcześniej projektu. Przypomina zasadę szukania odpowiedzi na pytania kluczowe w odniesieniu do przyjętych wartości.

OP dzieli uczestników na cztery grupy:

- 1. Konstruowanie arkusza ankiety** – praca indywidualna, jakie pytania warto zadać? Następnie w parach omawiają swoje propozycje. Po czym grupa ustala, które pytania powtarzają się w parach, i wybiera najlepsze ich brzmienie wraz ze sposobem zadania (otwarte, zamknięte, rodzaj kafeterii). OU ustalają zakres i zawartość ankiety.
- 2. Konstruowanie kwestionariusza wywiadu** – praca indywidualna, jakie pytania warto zadać? Następnie w parach omawiają swoje propozycje. Po czym grupa ustala, które pytania powtarzają się w parach, i wybiera najlepsze ich brzmienie wraz ze sposobem zadania go. OU ustalają zakres i sposób prowadzenia wywiadu.
- 3. Opracowanie arkusza obserwacji** – praca indywidualna, jakie dyspozycje, co warto obserwować? Następnie w parach omawiają swoje propozycje. Po czym grupa ustala, które dyspozycje powtarzają się w parach, i wybiera najtrafniejsze. OU ustalają zakres/sposób prowadzenia obserwacji.
- 4. Pytania i dyspozycje do alternatywnych metod zbierania informacji** – wybranie metod zaproponowanych w projekcie ewaluacji. Praca indywidualna, jakie pytania warto zadać? Następnie w parach omawiają swoje propozycje. Po czym grupa ustala, które pytania powtarzają się w parach, i wybiera najlepsze ich brzmienie wraz ze sposobem zadania.

30 min

Podnoszenie umiejętności prezentowania narzędzi i udzielania informacji zwrotnej.

Krótką rozmowa na forum na temat: z jakich elementów powinna składać się dobrze skonstruowana informacja zwrotna?

W rozmowie powinny się pojawić następujące elementy:

- informacje pozytywne, co mi się podoba, jest zasadne i celowe;
- problemy, trudności – czego nie rozumiem – próba dookreślenia intencji;

35 min

- propozycja: jak poradzić sobie z trudnościami, jak poprawić błędy, jak zebrać dodatkowe informacje.

Prezentacja narzędzi (opracowanie w formie elektronicznej) i omówienie zasad prowadzenia badania (ankietowanie, wywiad, obserwacja, alternatywne).

Praca w parach: OP prosi o wspólne napisanie informacji zwrotnej po prezentacji narzędzi. Chętne pary odczytują swoją informację zwrotną.

15 min

Podsumowanie. „Gadająca ściana”.

OU na kartkach samoprzylepnych piszą swoje opinie na temat pracy nad narzędziami – na jednym kolorze – zalety, na drugim – ograniczenia w ich wykorzystaniu w szkole.

OP przygotowuje plakaty i odczytuje zapisy na plakatach. Kategoryzuje wypowiedzi.

Trener prosi, aby uczestnicy, wychodząc z sali, na skali przywieszzonego obok drzwi na plakacie termometru postawili kropkę w miejscu, które odzwierciedla stopień ich zadowolenia z zajęć.

Metody pracy

- praca w grupach;
- rozmowa w parach;
- dyskusja.

Materiały

- materiał – „Alternatywne metody zbierania informacji” opracowany przez Erę Ewaluacji w ramach realizacji projektu;
- kartki A4 dla każdego, małe kartki samoprzylepne;
- jeden komputer w grupie – zapisanie wyników opracowania do prezentacji.



Sesja 5

WYZWANIA NOWOCZESNEJ SZKOŁY

Jest to sesja przeznaczona dla dyrektorów szkół. Odbывается w czasie, kiedy wizytatorzy uczestniczyli w wywiadzie grupowym podsumowującym cały proces szkoleniowy.

Cele:

- Podsumowanie sesji dla dyrektorów.
- Pogłębienie wiedzy na temat wymagań i podniesienie umiejętności wykorzystywania ich do rozwoju szkoły/placówki.

Przebieg sesji

20 min

OP krótko przedstawia cele sesji i inicjuje rozmowę na temat sesji dla dyrektorów. Zadaje im pytania:

- *Co wynieśli z tych sesji?*
- *Co było dla nich ważne, wartościowe?*
- *Co i w jaki sposób wykorzystają w swojej pracy?*

60 min

Sugata Mitra i jego eksperyment.

OP stawia pytania:

- *Czemu powinna służyć współczesna szkoła?*
- *Jakie cele powinna sobie wyznaczać szkoła, jeśli nie chce stawać się izolowaną wyspą w coraz bystrzejszym nurcie cywilizacyjnej zmiany?*

– i zaprasza OU na projekcję filmu *SUGATA MITRA i jego eksperyment*.

http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html

Warto pamiętać, że film ma służyć zmianie perspektywy patrzenia na proces edukacji w szkołach. Tematyka filmu wykracza poza program szkoleniowy, dlatego należy go traktować wyłącznie jako narzędzie do uruchomienia myślenia uczestników w kierunkach:

- Co taka zmiana rzeczywistości oznacza dla szkół?
- Co robił (jak się zachowywał) wobec uczniów autor eksperymentu?
- Kim będzie nauczyciel w przyszłości? Jakie umiejętności będą mu potrzebne?

Podsumowanie sesji.

OP podsumowuje sesję. Rozdaje OU scenariusz RP o wymaganiach (materiał: „Scenariusz Rady Pedagogicznej o wymaganiach”). Wspólnie z nimi omawia możliwości jego wykorzystania.

OP podkreśla rolę dyrektora w procesie ewaluacji. Podkreśla, że dla szkoły najważniejsza jest ewaluacja wewnętrzna.

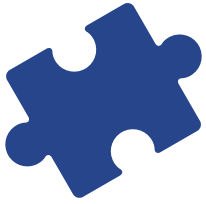
25 min

Metody pracy:

- rozmowa nauczająca, minidyskusja;
- komputer, rzutnik i głośniki;
- film (20 minut).

Materiały:

- materiał: „Wymagania – załącznik do rozporządzenia”;
- materiał: „Wymagania – załącznik do rozporządzenia” był na pierwszym spotkaniu);
- materiał: „Scenariusz Rady Pedagogicznej o wymaganiach”.



Sesja 6

ROLA DYREKTORA W WYKORZYSTANIU RAPORTU

Cele:

- Dzielenie się doświadczeniem na temat tego, co wydarzyło się szkołach po prezentacji raportu.
- Wybór sposobu wykorzystania raportu i wniosków spośród prezentowanych metod.
- Omówienie sposobu wykorzystania rozwojowego charakteru wymagań dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Kryteria sukcesu:

- Zapoznanie się z dwoma sposobami pracy z raportem po ewaluacji zewnętrznej:
 - poznanie i zastosowanie metody 3x dlaczego (metoda Fischera);
 - poznanie i zastosowanie metody Budowania na sukcesie (*Appreciate Inquiry* – doceniającego dociekania).
- Zapoznanie się z formularzem dobrych praktyk i zachęcenie do dzielenia się działaniami uznanymi w trakcie ewaluacji przez wizytatorów jako najwyższy stopień spełnienia wymagań (A). Wymiana doświadczeń.

Przebieg sesji

5 min

Powitanie OP i OU, przedstawienie celów.

15 min

Odsłuchanie informacji, co wydarzyło się w szkołach po prezentacji raportu.

Rozmowa w parach:

Co wydarzyło się w szkole /placówce po prezentacji raportu?

Runda bez przymusu.

Zapoznanie z metodą 3x dlaczego? (metoda Fischera).

Metoda 3x dlaczego (czyli „metoda Fischera” albo „Przyczyna przyczyn”):

1. Refleksja na temat wyników badania i **wybór problemów** (czas na ćwiczenie – 10 min.).

OU wchodzi w rolę członków rady pedagogicznej szkoły, w której została przeprowadzona ewaluacja. OP wchodzi w rolę dyrektora/a szkoły. Od czasu do czasu wchodzi na metapoziom i tłumaczy OU, w jaki sposób zarządza procesem w RP. OU przypominają sobie, jakie problemy w szkole naświetlił raport, jakie słabe strony odkrył?

OU rozmawiają w parach:

- Co jest interesujące, ważne i wymaga uwagi?
- Co jest problemem placówki?

OP/Dyrektor proponuje, żeby refleksję doprowadzić do sformułowania konkretnego problemu. Podczas pracy par pilnuje, by OU formułowali problemy, a nie np. przytaczali dane lub szukali rozwiązań.

Pary wypisują problemy na kartkach A4 (jedna kartka = jeden problem). OP/Dyrektor zbiera problemy (runda do wyczerpania) i tworzy dywan problemów.

Przy zapisach problemów w parach należy zwrócić uwagę, na to żeby:

- zapisane problemy wynikały z badań (były zakotwiczone w danych), ale nie mogły to być zacytowane wyniki badania;
- w zapisach nie pojawiały się gotowe rozwiązania;
- zapis problemów nie miał postaci pytań, np. *Jak...* (taki zapis ustawia na rozwiązywanie problemów, a nie na szukanie przyczyn).

Teraz OP zadaje pytanie:

- Które z tych problemów są priorytetowe dla pracy szkoły?

OU mają po trzy cenki (rozdane wcześniej) i wybierają dla siebie najważniejsze zagadnienia. OP podkreśla z metapoziomu, że jest to demokratyczny wybór. OP/Dyrektor przedstawia wyniki – wybiera/odczytuje dwie–trzy najczęściej wskazywane, które będą zagadnieniami do dalszej pracy.

2. Analiza przyczyn wybranych problemów (czas na ćwiczenie 30 min.).

OP (w roli dyrektora) przykleja na plakaty wybrane zagadnienia i nauczyciele dobrowolnie decydują o wyborze zagadnienia, nad którym chcieliby pracować. Dobrze, żeby nad jednym problemem pracowała grupa nie więcej niż pięć osób.

Grupy problemowe odpowiadają na pytanie:

- Jakie są powody zaistniałego problemu?

Wypisują trzy najważniejsze na kartkach post-it (jeden na jednej kartce) i przyklejają na plakacie.

Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, a na co nie ma, i odrzucają te, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły. Odrzucają powody, które leżą poza ich wpływem (przekleją na margines plakatu).

Kolejne pytanie odnosi się do każdego z pozostawionych powodów (od ogółu do szczegółu).

- Dlaczego tak się dzieje?

Kartki z pojedynczymi przyczynami uczestnicy podklejają pod powodami.

Powtarzamy ten sam krok („przyczyna przyczyn” – pogłębienie refleksji na temat przyczyn).

OP rysuje na plakacie kolejne kroki: zgodnie ze schematem w materiale „Materiał D.5.1 do metody Johna”: scenariusz.

Prezentacja pracy grupy: inne grupy uzupełniają.

W czasie komentarza OP ma zwrócić uwagę na:

- logikę przejścia między podawanymi przyczynami;
- czy mamy wpływ na podane przyczyny;
- wchodzenie w głąb problemu – wtedy planowane później działania będą skuteczne.

3. Planowanie z przyszłości (20 min.).

Praca w tych samych grupach z materiałem D.5.2.

Uwaga dla OP: ograniczyć inwencję do jednego celu i dwóch–trzech działań.

- Określenie w danym problemie celu do realizacji w dłuższej perspektywie. Np. wszyscy uczniowie znajdują w szkole możliwości rozwoju swoich zainteresowań i uzdolnień.
- Odpowiedź na pytania (pytania powinny być zapisane na flipie). Uwaga: te pytania mają ukierunkować OU o myśleniu o działaniach na poziomie makro, mezo i mikro.

Jakie działania powinny być podjęte przez całą radę pedagogiczną, aby ten cel osiągnąć?

- Jakie działania powinny zostać podjęte przez zespoły nauczycieli?
- Jakie działania indywidualnie powinni podjąć poszczególni nauczyciele?

Wypełnianie tabeli rozdanej uczestnikom – trener/ka musi wytłumaczyć poszczególne kolumny, najlepiej na przykładach. OU powinni zaprojektować przynajmniej po jednym działaniu na każdym poziomie (o ile ma to uzasadnienie w źródłach problemu).

- Określenie do każdego działania (odbiorcy, realizatorzy, czas, zasoby, rezultaty, zadania indywidualne).

Prezentacja pracy grup i możliwość dopisania propozycji działań podejmowanych przez innych (jeśli jest czas, wszystkie grupy prezentują, jeśli nie – jedna grupa).

W komentarzu OP dotyczącym informacji zwrotnej przy planowaniu z przyszłości należy zwrócić uwagę na to, że:

- cel formułujemy operacyjnie, używając czasowników w formie czasu przyszłego dokonanego, np. Nauczyciele nabyli/mają kompetencje wychowawcze w zakresie dyscyplinowania uczniów w klasie;
- przy wskazywaniu konkretnych działań nie powielamy tych, które w szkole były lub są – bo przecież nie okazały się skuteczne, skoro problem jest nadal;
- przy wskazywaniu – kto realizuje działania, pamiętać o poziomach działań w szkole, np. zespół, indywidualnie nauczyciele;
- czas może być wskazywany różnie – grupa uznaje jak, np. 6 miesięcy, lub od... do... 2x w miesiącu, lub przez 3 miesiące, omówienie rezultatów w marcu.

Dyskusja podsumowująca przeciwioną metodę zainicjowana np. pytaniem:

- Co sądzicie o takim sposobie pracy nad wynikami ewaluacji?

Z tego, co będą mówić uczestnicy, należy wybrać:

- demokratyczność;
- branie odpowiedzialności przez nauczycieli;
- podejmowanie decyzji;
- zaangażowanie nauczycieli.

Jaka jest rola dyrektora w tym procesie?

OP informuje uczestników o tym, że to głównie dyrektor będzie organizatorem / facylitatorem procesu konsumpcji wyników ewaluacji w szkole.

Poznanie i zastosowanie metody „Budowania na sukcesie” (*Appreciate Inquiry* – Doceniającego Dociekania)

Budowanie na sukcesie (org. metoda *Appreciate Inquiry*, czyli Do Do).

Prezentacja (10 min.).

Wprowadzenie do metody. Prowadzący charakteryzuje metodę AI i zapowiada, że poznamy ją bliżej, po prostu ją realizując.

Metoda AI nie ma jeszcze polskiej nazwy. Proponowałbym albo (oddające ducha, ale nie literę) „Budowanie na sukcesie”, albo (będące dosłownym tłumaczeniem) „Doceniające dociekanie”, które ma tę zaletę, że skraca się w metodę Do Do. Punktem odniesienia będą doświadczenia OU – analizować będziemy ich dotychczasową aktywność. (Tym razem w raporcie będziemy szukali mocnych stron – sukcesów szkoły zauważonych przez wizytatorów/ki, ponieważ kluczową rolę w Do Do odgrywa opowiadanie indywidualnych doświadczeń, które zakończyły się sukcesem – w tym przypadku będą to doświadczenia dyrektorów-uczestników szkolenia. W rzeczywistej pracy rady z raportem nie ma bariery między działaniami opisanymi w raporcie, a doświadczeniem nauczycieli).

OP umieszcza na flipie i wiesza zasady Do Do oraz plan działań w ramach metody.

Zasady Do Do:

1. Możemy się zmienić tylko (i aż) na tyle, na ile pozwoli nam nasza wyobraźnia.
2. Kiedy zaczynamy szukać rozwiązań, już zaczynamy zmieniać rzeczywistość.
3. Im bardziej przeanalizujemy nasz sukces, tym głębiej pójdą zmiany.
4. Procesy, w których uczestniczymy, są jak otwarta książka, którą można interpretować na różne sposoby.
5. Nie lekceważymy problemów i różnic, ale nie pracujemy nad nimi.
6. Jeżeli mamy budować na sukcesie, musimy go bez fałszywej skromności opisać.

Kolejność działań Do Do:

1. Wybór tematu – sukcesy szkoły.
 2. Opowiadanie historii sukcesu.
 3. Analiza historii sukcesu.
 4. Określenie warunków sukcesu.
 5. Planowanie działań.
- 1. Wybór tematu (5 min.).** Rozmawiamy w parach, wskazując te aspekty naszej pracy, które sprawiają nam satysfakcję i które możemy uznać za obszary sukcesu. Wypisujemy je na kartkach A4 i układamy na podłodze. OP porządkuje kwestie, tworząc większe zbiory.

OU tworzą kilkusobowe grupy wokół interesujących ich zagadnień. Należy wybierać grupę tak, aby móc w niej opowiedzieć o swoim pozytywnym doświadczeniu związanym ze wspólnym dla całej grupy zagadnieniem.

- 2. Opowiadanie historii** (25 min.). W grupach opowiadamy o naszym doświadczeniu. Opowiada jedna osoba, inne nie przerywają, starają się wychwycić w opowieści kluczowe momenty, które przesądziły o sukcesie. Jeżeli w historii coś jest niezrozumiałe czy niedopowiedziane, możemy dopytać po jej zakończeniu. Unikamy pytań „demaskatorskich”, czyli zadanych tylko po to, aby następnie obwieścić: No, jeśli miałeś taką możliwość, to nic dziwnego, że Ci się udało, ale to ogólnie niemożliwe. Pytania takie zawierają tezę, że o sukcesie przesądził jeden czynnik, który miał charakter wyjątkowy i niepowtarzalny.

Warto, aby opowiadający pamiętał o pytaniach: *Jakie sytuacje, w których uczestniczyłem lub których byłem świadkiem, są przykładami sukcesów w interesującej nas dziedzinie? Co najbardziej cenię w mojej pracy albo w moich zachowaniach, a wiąże się to z analizowaną problematyką? Jakie działania przyniosły najlepsze efekty? Co jest we mnie fajnego, co pomaga w takich działaniach?*

- 3. Analiza historii.** Określenie warunków sukcesu (20 min.).

Grupa dokonuje wspólnie analizy poszczególnych historii, określając warunki sukcesu. Uogólniamy pojedyncze doświadczenie do zasady rządzącej organizacją. Pytania, o których warto, aby pamiętali analizujący, brzmią: *W jakich okolicznościach zdarzyło się nam to, co opisaliśmy? Jakie nasze cechy i zachowania temu sprzyjały? Czego nam było potrzeba, żeby to zrobić? Co dało nam najwięcej satysfakcji w tym działaniu?*

- 4. Planowanie działań** (10 min.).

W grupie obmyślamy działania, które chcielibyśmy wdrożyć, a które wykorzystują opisany w kroku czwartym potencjał: *Co byśmy chcieli zrobić, aby wykorzystać w pełni cechy osobowe, relacje, struktury czy normy, które pozwoliły nam poprzednio osiągnąć sukces? Jakie działania są możliwe, bo mamy to, co opisaliśmy?* (Te pytania możemy potraktować jako pytania do pojedynczych osób albo jako pytania do całej grupy).

- 5. Prezentacja wyników pracy** (10 min.). Grupy publicznie omawiają wyniki prac w kroku czwartym i optymalnie powstaje „gadająca ściana”.

- 6. Omówienie metody** (10 min.). Prowadzący robi „pole siłowe”. Uczestnicy odpowiadają na sklerotkach na dwa pytania: *Co mi ułatwiało pracę tą metodą? Co mi utrudniało pracę tą metodą?* Zapisujemy zgodnie z zasadą: jedna sklerotka – jedna odpowiedź, i naklejamy odpowiedzi w polu siłowym. OP omawia wyniki. Otwiera dyskusję by zastanowić się nad odpowiedziami: *Na co warto uwrażliwić się u OU, kiedy w radzie będziemy pracowali tą metodą? Jak poradzić sobie z barierami, których doświadczyliśmy podczas pracy?* Odpowiedzi zapisywane są na plakacie.

5 min

Wybór sposobu wykorzystania raportu i wniosków spośród prezentowanych metod. Wymiana w tym zakresie doświadczeń.

W grupach OU zastanawiają się: Które z zaproponowanych metod pracy nad raportem wykorzystają? Jakie mają inne pomysły na przeprowadzenie rady pedagogicznej, na której raport zostanie poddany wspólnej refleksji?

Wypowiedzi chętnych na forum.

20 min

Zapoznanie z *formularzem dobrych praktyk* i zachęcenie do dzielenia się działaniami uznanymi w trakcie ewaluacji jako działania na najwyższy stopień spełnienia wymagań (A).

Wymiana doświadczeń.

Indywidualnie OU zapoznają się z *formularzem dobrych praktyk*.

OP omawia sposób wypełnienia.

OP prosi o przypomnienie wymagań, które zostały opisane na najwyższym stopniu spełnienia i prosi o wypełnienie formularza.

W sytuacji braku A prośba o opisanie zdaniem OU jakiegoś działania, które chciałby upowszechnić, podzielić się doświadczeniem z innymi.

5 min

Podsumowanie spotkania.

Runda „dokończ zdanie”.

Na pierwszej radzie (po powrocie) z nauczycielami...

Metody pracy:

- flipchart;
- mazaki;
- samoprzylepne kartki;
- cenki.

Materiały:

- materiał D.5.1;
- formularz „Dobre praktyki”.



MATERIAŁY

MATERIAŁ D.5.1

Wykorzystanie raportu z ewaluacji zewnętrznej

1. Refleksja na temat informacji zawartych w raporcie i wybór problemów.

Podział rady pedagogicznej na kilka grup – każda z grup otrzymuje po jednym obszarze raportu i rozmawia na poniższe tematy:

- *Jakie informacje uzyskane z raportu wydają mi się istotne?*
- *Co jest interesujące, ważne i wymaga uwagi?*
- *Prowadzący proponuje, żeby refleksję doprowadzić do sformułowania konkretnego problemu.*

Grupy wypisują problemy na plakacie i prezentują. Prowadzący rozwiesza je na ścianach.

Pytanie prowadzącego:

- *Które z tych informacji są priorytetowe dla pracy szkoły?*

Uczestnicy mają po trzy scenki i wybierają dla siebie najważniejsze zagadnienia.

Prowadzący przedstawia wyniki – wybiera/odczytuje cztery najważniejsze, które będą zagadnieniami do dalszej pracy.

2. Analiza przyczyn wybranych problemów.

Prowadzący zapisuje na nowych plakatach wybrane zagadnienia, rozkłada je w czterech miejscach, uczestnicy dobrowolnie decydują o wyborze zagadnienia, nad którym chcieliby pracować (wybór członków zespołów zadaniowych – ZZ – i powoływanie zespołu).

Prowadzący:

- *Projekt zmiany wymaga zaplanowania działań i pracy nauczycieli w ZZ, możliwe że w kilku ZZ. Zastanówmy się, jak powoływać ZZ.*

Uczestnicy w parach zastanawiają się nad najlepszym sposobem rekrutacji do zespołów, potem ma miejsce dyskusja na forum i podjęcie decyzji.

Zespoły zadaniowe otrzymują dodatkowe dane z raportu (np. komentarze do kryteriów) związane z wybranym zagadnieniem i odpowiadają na pytanie:

- *Jakie są powody zaistniałego problemu?*

Wypisują najważniejsze powody na karteczkach (jeden na jednej karteczce) i przyklejają na plakacie.

Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, a na co nie ma i odrzucają te powody, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły – które leżą poza ich wpływem (przekleić na margines plakatu).

Następnie powtarzany jest ten sam krok: przyczyny przyczyn – pogłębienie refleksji na temat przyczyn.

- *Jakie są przyczyny każdego powodu/problemu?*

Wypisują najważniejsze na karteczkach (jeden na jednej karteczce) i przyklejają na plakacie pod każdym powodem problemu.

Prezentacja pracy grupy. Inne grupy uzupełniają.

Kolejne pytanie odnosi się do każdej z przyczyn problemów (od ogółu do szczegółu).

- *Dlaczego tak się dzieje?*

Karteczki z odpowiedziami uczestnicy podklejają pod przyczynami.

Prezentacja pracy grupy. Inne grupy uzupełniają.

3. Planowanie z przyszłości.

Praca w tych samych zespołach. Zespoły pracują nad określeniem w danym problemie celu do realizacji w dłuższej perspektywie.

Np. wszyscy uczniowie znajdują w szkole możliwości rozwoju swoich zainteresowań i uzdolnień.

Zespół szuka odpowiedzi na pytania:

- *Jakie działania możemy w szkole podjąć, aby ten cel osiągnąć?*
- *Jakie działania indywidualnie nauczyciele mogą podjąć dla realizacji celu?*
- *Wypełnianie tabeli narysowanej na plakacie.*

Określenie do każdego działania (kiedy?, jak?, kto?, zasoby, dowody, kryterium sukcesu).

Prezentacja pracy grup i możliwość dopisania propozycji działań podejmowanych przez innych.

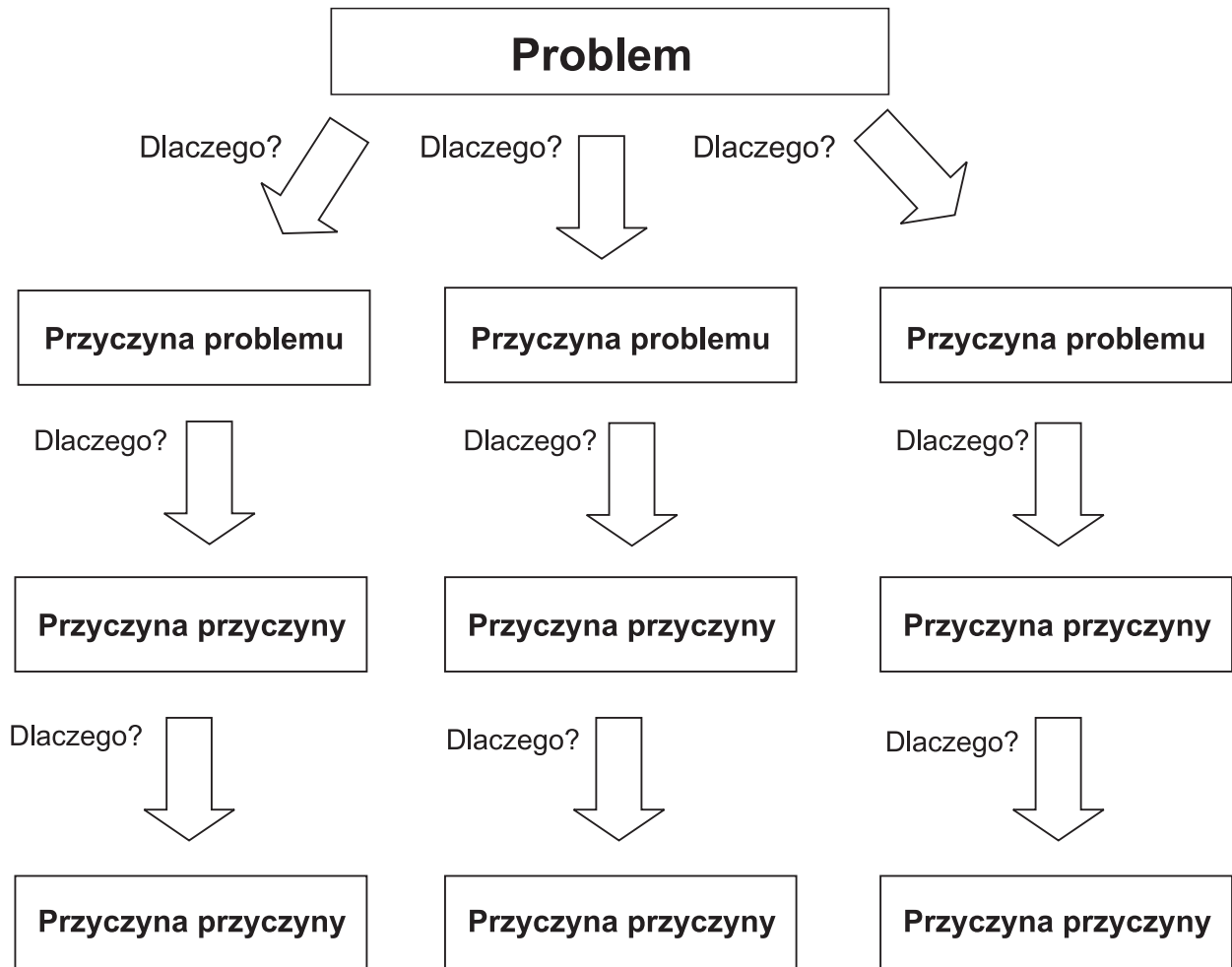
4. Samoocena

Po kilku miesiącach dokonujemy w szkole samooceny.

Każdy z nauczycieli dokonuje refleksji na temat procesu związanego z prowadzonymi działaniami.

Nauczyciele zapisują na karteczkach: pytania, wątpliwości, sukcesy, zebrane informacje, trudności. Jeden na jednej karteczce. Umieszczają na ścianie lub plakacie, a następnie grupują pojedyncze kartki w kategorie i omawiają je wspólnie.

Materiał pomocniczy dla facylitatora – wzór plakatu – analiza problemu.



MATERIAŁ D.5.2

Planowanie z przyszłości – formatka

Cel					
Działania					
Kto jest odbiorcą?					
Kto realizuje?					
Czas					
Potrzebne zasoby					
Oczekiwane rezultaty/ kryteria sukcesu					
Moje zadania					

Formatka projektowania

Projektowanie ewaluacji

Przedmiot ewaluacji

Co wybieramy do badania?

Kryteria ewaluacji (Co jest miarą jakości naszego działania?)

Pytania badawcze/ kluczowe (Co powinniśmy wiedzieć, by poznać jakość naszych działań i wiedzieć, co wzmacniać, a co zmieniać?)

Dobór źródeł i metod badawczych

1. **Jakie dane należy zebrać, aby odpowiedzieć na pytania badawcze?**
2. **W jaki sposób można je pozyskać?**
3. **Kogo, jakich grup dotyczy ewaluowane działanie?** (Czy źródła danych obejmują osoby, których dotyczy działanie?).

Poniższą tabelkę należy traktować jako formatkę, tzn. nie jest tak, że do każdego pytania badawczego musimy zastosować jednocześnie badanie jakiś respondentów, analizę dokumentów lub danych zastanych czy obserwację. Zachowując zasadę triangulacji źródeł (nie dostaniemy wiarygodnych danych bazując tylko na jednym źródle), możemy – stosownie do sytuacji – zwielokrotnić jeden z typów danych. Nie jest tak, że projekt musi ograniczać się tylko do dwóch pytań badawczych.

	Kogo pytam/y? Jak?	Kogo pytam/y? Jak?	Kogo pytam/y? Jak?	Co analizuję/ emy? Jak?	Co obserwuję/ emy? Jak?
Pytanie badawcze					
Pytanie badawcze					
Pytanie badawcze					

„Miękkie”, „alternatywne” metody przydatne w badaniach w szkole (także w ewaluacji)

W szkole w miarę możliwości warto stosować metody, które nie wymagają stosowania pracochłonnych analiz w trakcie opracowania zgromadzonych wyników. Dlatego warto korzystać z tzw. metod alternatywnych, które łatwo mogą dopasować się do realiów szkoły. Dlaczego? Ponieważ:

- większość z tych metod jest łatwa do zastosowania – wpisuje się w rytm codziennej pracy szkoły;
- angażuje uczniów i buduje ich odpowiedzialność za informację, jakiej udzielają;
- pozwala na szybkie zebranie i wykorzystanie danych;
- dobrze nadają się do wykorzystania w sytuacjach typowych i naturalnych dla pracy szkoły/placówki, jak np. badania rodziców w trakcie zebrań czy uczniów w czasie lekcji, co – przy wyborze odpowiedniej metody – może zająć nie więcej niż kilka minut;
- stosowanie ich nie stanowi błędu metodologicznego, gdyż są one wpisane w metodologię badań ewaluacyjnych, np. stosowany w metodach alternatywnych *termometr* jest niczym innym jak bardziej przyjaznym pytaniem ze skalą, a *test zdań niedokończonych* – bardziej przyjaznym dla respondenta pytaniem otwartym¹.

Opis metod został opracowany na podstawie fragmentów publikacji:

- J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.
- *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, ORE, Warszawa 2010.
- Publikacje Rady Europy – F-67075 Strasburg Cedex.
- © Rada Europy i Komisja Europejska, kwiecień 2007.
- www.agalliasis.pl, wybrane metody ewaluacji zajęć.

¹ A. Borek, E. Kowalczyk-Rumak, *Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane* [w:] *Różne drogi ewaluacji*, red. A. Borek, E. Kowalczyk-Rumak, przygotowywanej w ramach projektu nadzoru pedagogicznego (maszynopis).

Spis metod

Metody indywidualne

- Poczta
- List do siebie
- List do przyjaciół – zmiana perspektyw
- Dziennik
- Książka raportowa
- Pole siłowe (identyfikacja przeszkód)

Metody interpersonalne

- Grupy fokusowe
- Trójkąt wywiadu
- Obserwacja wspierająca i obserwacja koleżeńska
- Cień

Metody grupowe

- Sortowanie
- Ustalanie priorytetów
- Informacja dla przybysza
- Wędrujący pamiętnik
- Ruchoma tarcza

Metody wizualne

- Fotoocena
- Róża wiatrów
- Prędkościomierz
- Walizka, kosz
- „Gadająca ściana”
- Termometr
- Tarcza strzelnicza
- Linia czasu

Metody indywidualne

Są to takie metody, przy użyciu których uczestnicy sami wyrażają opinie dotyczące postępu zajęć, procesu uczenia się, wyników, własnych przeżyć, zaangażowania itp.

Przykłady metod indywidualnych:

Poczta

Dla kogo: metoda może być stosowana zarówno w pracy z nauczycielami czy nauczycielkami, rodzicami, jak i z uczniami. Oczywiście w zależności od tego, co chcemy zbadać, będziemy pytać o co innego.

Opis: kilka minut przed końcem zajęć (ważne, żeby nasi respondenci mieli czas na przemyślenie tego, co chcą napisać) proponujemy uczestniczącym w ewaluacji dokończenie zdań na rozdanych im wcześniej małych kartkach.

Na dużych kopertach, przyklejonych np. do tablicy, umieszczamy fragmenty zdań, o których dokończenie prosimy. Po dopisaniu dalszego ciągu zdania należy włożyć kartki do kopert. Możemy także dać kartki ze zdaniami do dokończenia i respondenci będą po prostu wpisywać swoje rozwinięcia.

Przykłady:

Przykładowe fragmenty zdań:

- Atmosfera, jaka panowała...
- Na spotkaniu zmieniłbym/zmieniłabym...
- Chcę zaproponować, aby...
- Cenię...
- Nie lubię, gdy...

Uczestnicy nie muszą uzupełniać wszystkich zdań! Na kolejną lekcję lub spotkanie można przygotować podsumowanie ewaluacji i podzielić się nią z uczestnikami.

Przy badaniu procesu integrowania wiedzy z różnych przedmiotów, możemy na przykład zapytać uczniów i uczennice:

- Do wykorzystania wiedzy z innej dziedziny niż rodzaj lekcji, w której uczestniczyłem/łam sięgam, ponieważ...
- Na lekcjach korzystanie z wiedzy z innych dziedzin ułatwia mi...
- Według mnie, korzystanie z wiedzy z innych przedmiotów może być korzystne, bo...

Jeśli chcemy zapytać nauczycieli o uczenie się dzieci, możemy sformułować takie pytania:

- Moi uczniowie/ moje uczennice lepiej się uczą, gdy ja...
- Podczas zajęć dbam o to, by wszyscy byli zaangażowani poprzez...
- Stosuję następujące metody, by atmosfera pracy była sprzyjająca...

Ta metoda służy do badania jakościowego. Dobrze dać ankietowanym trochę czasu na kończenie zdań, tak byśmy otrzymali przemyślane odpowiedzi. Lepiej, by zdań nie było zbyt dużo, żeby nie zniechęcić osób piszących.

List do siebie

Jest to jedna z najpopularniejszych, najczęściej używanych i najbardziej efektywnych metod ewaluacji indywidualnej. Często też dostarcza bardzo interesujących i dogłębnych wniosków na badany temat – uczestnikom zaś uświadamia własne postępy, z których przy użyciu innej metody nie zdaliby sobie sprawy.

Planując wykorzystanie „listu do siebie”, musisz pamiętać, że jest to bardzo osobisty sposób ewaluacji. Prowadzący nie ma żadnego wpływu na uczestnika ani też żadnych możliwości ingerencji czy interakcji podczas całego procesu.

Uczestnicy są proszeni o napisanie listu do siebie samych. Kiedy to zrobisz będzie zależało od Ciebie – w zależności od tego, co chcesz tym listem osiągnąć. W każdym razie należy przeznaczyć wystarczająco dużo czasu na jego napisanie i dokładnie wytłumaczyć grupie cel tego zajęcia. Można poprosić ich o opisanie szeregu rzeczy, np. ich oczekiwań, obaw, motywów, wrażeń na temat grupy, czy pozostałych uczestników, czego się nauczyli, co wyniosą z zajęć, które części / elementy zajęć najbardziej im się podobają. Można poprosić o taką ewaluację na zakończenie semestru, roku, po wprowadzeniu nowej metody pracy itp.

List do przyjaciół – zmiana perspektyw

Zadanie dla uczniów: „Wyobraź sobie, że na poprzedniej lekcji byłeś/eś gościem z obcego kraju. Siedziałeś/aś obok uczniów i byłeś/aś dla nich niewidoczny. Teraz piszesz list do swoich przyjaciół, opisując obserwowaną lekcję”. Uczniowie piszą listy, następnie mieszają je, dzielą pomiędzy grupy i w grupach dokonują oceny zawartych w listach informacji i opinii np: „Które informacje były najważniejsze, a które najbardziej zaskakujące?”. Przedstawiają wyniki pracy całej klasie, dyskutują. Treść listu może dotyczyć obserwacji dowolnego aspektu lekcji.

Dziennik

Prowadzący rozdają notatniki, w których uczniowie będą spisywali wydarzenia kolejnych dni. Można ich ukierunkować poprzez zadanie kilku pytań pomocniczych.

Na przykład:

- Opisz własnymi słowami, co się dziś wydarzyło.
- Czy miały miejsce jakieś szczególne wydarzenia?
- Czy są jeszcze jakieś rzeczy lub pytania, które nie dają ci spokoju?
- Czy udało ci się nauczyć czegoś nowego?
- Czy jest coś, na co w przyszłości zamierzasz zwrócić szczególną uwagę?

Należy pamiętać, że uczniowie powinni być motywowani do regularnego prowadzenia dziennika.

Książka raportowa

Nazwa nawiązuje do zapisków o trasie używanych w marynarce i lotnictwie, prowadzonych w specjalnych książkach. Tak więc zapisywanie wydarzeń w dzienniku (książce raportowej) przez pewien, wcześniej wyznaczony czas pomaga śledzić podróż pedagogiczną.

Książka raportowa (chronograficzna) to wartościowe narzędzie do badania, jak wykorzystywany jest czas. Jeśli na przykład szkoła chce, aby nauczyciele lepiej organizowali czas, dobrze byłoby dowiedzieć się, ile czasu zabierają im poszczególne zadania. Nauczyciele zapisują przez tydzień, co robili i w jakim czasie, a potem zestawia się ich zapiski. Na tej podstawie można przystąpić do doskonalenia pracy szkoły.

Jeżeli grupka uczniów prowadzi przez tydzień raport chronograficzny, otrzymamy wartościowe źródło informacji na temat np. tego, ile czasu spędzą oni na odrabianiu lekcji i jak wygląda ich schemat pracy domowej.

Przykład:

W ciągu dwóch – trzech tygodni uczniowie dokonują następującej oceny lekcji – odpowiadają na pytanie: „Ile minut podczas minionych lekcji przeznaczono na faktyczną naukę?”, następnie dane są zapisywane w tabelce – książce raportowej (średni czas dla każdej godziny lekcyjnej). Taka ocena pracy na lekcji skutkuje większą koncentracją uczniów. Uczniowie baczniej też zwracają uwagę na wykorzystanie czasu przeznaczonego na efektywną naukę.

Pole siłowe (identyfikacja przeszkód)

Dla kogo: ta metoda może być stosowana zarówno w pracy z nauczycielami i nauczycielkami, rodzicami, jak i z uczniami. Oczywiście w zależności od tego, co chcemy zbadać, będziemy pytać o co innego.

Opis: identyfikacja przeszkód wykorzystywana jest do badania przeciwstawnych sił, popychających w kierunku osiągnięcia założonego celu lub odpychających od niego. Tymi siłami mogą być przekonania, opinie, emocje itd. Dobrze jest sprawdzić, czy nie zostały wpisane wyłącznie kwestie, na które nie mamy wpływu, trudno jest bowiem dyskutować z tym, że musimy działać w oparciu o rozporządzenie, które nie wszystkim się podoba.

Bardzo często zgromadzone dane wskazują na istnienie przeciwstawnych sił odgrywających rolę w rozwoju placówki. W procesie jej rozwoju musimy skutecznie i sprawnie radzić sobie z siłami uwikłanymi w poszczególne przedsięwzięcia a identyfikacja przeszkód pomaga siły te zdemaskować zarówno na płaszczyźnie personalnej, jak i organizacyjnej.

Narzędzie do identyfikacji przeszkód konstruuje się zwykle jako zestawienie przeciwstawnych sił.

Przykłady: badając uczenie się uczniów w klasie, możemy w następujący sposób sformułować problem.

Pole siłowe/Identyfikacja przeszkód

- *Co na lekcji sprawia, że jestem aktywny/aktywna i zaangażowany/zaangażowana?*
- *Co na lekcji sprawia, że moja aktywność i zaangażowanie się zmniejszają?*

Uczniowie i uczennice nakleją napisane na małych karteczkach typu post-it to, co im przeszkadza, i to, co im pomaga w zaangażowaniu. Prosimy, aby jeden element znajdował się na jednej karteczce, by łatwiej nam było zobaczyć, co się powtarza. Po zebraniu informacji, będziemy mieć częściowo obraz aktywności uczennic i uczniów.

Jeśli będziemy badać współpracę w gronie pedagogicznym, możemy zapytać nauczycieli i nauczycielki o to, co im pomaga, a co utrudnia współpracę.

Pole siłowe/Identyfikacja przeszkód

- *Co ułatwia ci współpracę w naszym zespole?*
- *Co utrudnia ci współpracę w naszym zespole?*

I tu podobnie, zbieramy odpowiedzi na pojedynczych karteczkach. Sprawdzamy, co przeważa, by móc łatwiej ocenić trudność wyzwania, które stoi przed nami. Jeśli bowiem chcemy usprawnić współpracę, a widzimy, że więcej jest tego, co utrudnia, trzeba się zastanowić, jak osłabić i później usunąć przeszkody.

Metoda jest łatwa do wykonania, anonimowa, co może być istotne dla respondentów. Poza tym szybko możemy uzyskać dużo informacji. Dodatkowo wiedza, którą dostaniemy będzie wносиła coś nowego, ponieważ nie jesteśmy w stanie przewidzieć odpowiedzi i ich zasugerować badanym, tak jak się to może wydarzyć na przykład w kafeterii w ankiecie.

Metody interpersonalne

W interpersonalnych metodach ewaluacji poszczególny uczestnik (uczeń, nauczyciel, rodzic) omawia swoje spostrzeżenia i wnioski w parach bądź w małych grupach. Głównym celem i wartością tych metod jest możliwość skonfrontowania swoich opinii, podzielenia się nimi, spojrzenia na ewaluację z innego punktu widzenia, a co za tym idzie – nauczenia się czegoś nowego. Typowymi przykładami metod interpersonalnych są:

Grupy fokusowe

Zwane są inaczej wywiadami zogniskowanymi. Polegają na tym, że zbiera się grupę osób i dokonuje szybkiego rozeznania w ich poglądach na daną sprawę. Opinię tę uznaje się za reprezentatywną dla osób tej samej co badani kategorii. Grupa składa się z 6–12 osób reprezentujących jakąś zbiorowość. Na przykład wybiera się dwanaścioro rodziców, jako reprezentujących poglądy rodziców, jako zbiorowości. Pytania i dyskusja mają wydobyć szczerze i szczegółowe opinie jednej z grup interesariuszy szkoły. Grupy fokusowe dobieramy ze względu na wcześniej ustalone kryteria, zależne od celu badania. Jeśli grupa ma się składać z rodziców, musi być reprezentatywna dla wszystkich rodziców, także tych, któ-

rzy rzadko pokazują się w szkole, więc niewiele wiadomo o ich poglądach. Dyskusja ma być szczegółowa, żeby dowiedzieć się jak najwięcej – musi więc trwać dostatecznie długo, aby wypowiedzieli się wszyscy. Jeśli grup będzie kilka, w każdej należy rozpatrzeć te same pytania, a rezultaty należy połączyć. Czasem nawet lepiej przestać zapisane rezultaty dyskusji do uczestników grup fokusowych dla potwierdzenia, czy wiernie oddają ich poglądy. Ponieważ przy dobieraniu reprezentatywnych grup rodziców pojawiają się trudności, trzeba pamiętać, że od ich przewyższania zależy, w jakim stopniu reprezentatywne będą zebrane opinie.

Prowadzenie wywiadu zogniskowanego wymaga nie tyle jakich umiejętności, aby dyskutanci nie skierowali dyskusji na inne tory, aby rozmawiali swobodnie, bez wewnętrznej cenzury. Tu jest miejsce dla krytycznego przyjaciela jako obiektywnego moderatora dyskusji. Moderator jest osobą, która kieruje dyskusją, sprowadza ją na właściwe tory, potrafi zadbać o równe szanse wszystkich badanych na wzięcie udziału w dyskusji. Nie powinien wpływać na jej efekt, tzn. nie może sugerować badanym żadnych rozwiązań czy odpowiedzi ani podsuwać poglądów. Podstawą badania jest scenariusz, który może zawierać tylko ogólne wytyczne dla prowadzącego lub mieć formę kwestionariusza zawierającego konkretne pytania. Technika ta wymaga zastosowania odpowiedniego sprzętu. Pomocne mogą być kamera wideo czy magnetofon, możliwe jest także korzystanie z pomocy notującego obserwatora.

Trójkąt wywiadu

Trójkąt wywiadu stosuje się do zbierania informacji na pewien temat z uwzględnieniem różnych punktów widzenia. Nazwa odzwierciedla następujący układ: osoba z zewnątrz (krytyczny przyjaciel) – zwykle nauczyciel, który nie zna danej klasy – na prośbę nauczyciela uczącego tę klasę, zbiera informacje od jednego lub więcej uczniów na określony, wskazany temat. Zaczyna się więc od wywiadu osoby z zewnątrz z nauczycielem, a potem na ten sam temat z uczniami. W ten sposób nauczyciel ma wgląd w uczniowski punkt widzenia, który może kontrastować z tym, co sam spostrzega lub sądzi. Ktoś, kto działa jako krytyczny przyjaciel, musi być osobą zaufaną, dysponuje bowiem danymi dotyczącymi obserwowanego i jego uczniów. Nauczyciele powinni się wcześniej spotkać, porozmawiać na co ukierunkować „badanie”. Uczniów do wywiadu dobiera się albo losowo, albo na podstawie wskazówek uczącego nauczyciela. Nie należy oszczędzać czasu na omówienia, przedyskutowanie danych. Rozmowy z uczniami można nagrać, aby ułatwić analizę danych.

Obserwacja wspierająca i obserwacja koleżeńska

Cel:

Doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela poprzez zbieranie informacji zwrotnych od innych osób.

Założenia metody:

Metoda ta opiera się na zebraniu informacji na temat sposobu pracy nauczyciela/ nauczycieli poprzez obserwację jego zachowań w sytuacjach edukacyjnych, np. lekcji, zajęć pozalekcyjnych oraz obserwację reakcji i zachowań osób, z którymi pracuje.

Jest bardzo wiele technik obserwacji. Wyróżniamy obserwację jawną lub niejawną (ze względu na wiedzę osób obserwowanych), obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą (w zależności od stopnia aktywności obserwatora), obserwację ekspercką i koleżeńską (ze względu na cel).

Ważną metodą w ewaluacji szkoły jest ewaluacja wspierająca. Jej głównym celem jest określenie mocnych stron postępowania nauczyciela/ki w pracy edukacyjnej, czyli tego, co należy wzmacniać, oraz słabych stron, ograniczeń, a więc tego, co należy zmienić w postępowaniu w stosunku do uczniów, uczennic.

Ewaluacja wspierająca może być realizowana zarówno przez innego nauczyciela/nauczycielkę (**koleżeńska**), jak i przez osobę z kadry zarządzającej szkołą. Jej efektem bowiem nie jest ocena pracy nauczyciela, ale pomoc w spojrzeniu na konsekwencje swoich zachowań.

W przypadku obserwacji koleżeńskiej nauczyciele o takiej samej pozycji zawodowej tworzą pary, wzajemnie obserwują swoje lekcje i przekazują partnerowi uwagi dotyczące uczenia się, nauczania, reakcji na trudności w uczeniu się i innych spraw, jakie dzieją się w klasie. Koleżeński charakter obserwacji ma tę zaletę, że toczą się one w atmosferze zaufania i swego rodzaju współzawodnictwa.

Nie ma przy tym znaczenia, jakiego przedmiotu naucza obserwujący. Nie wchodzi on bowiem na lekcję jako ekspert w danej dziedzinie czy merytoryczny autorytet, lecz wręcz przeciwnie – jako obserwator zewnętrzny, którego nauczyciel prędzej zaakceptuje, gdy nie będzie czuł zagrożenia dla swoich fachowych umiejętności.

Obserwacja może być narzędziem wsparcia pracy jednej osoby (nauczyciela/ki), ale też może być narzędziem do wzmocnienia sposobu uczenia danego przedmiotu (wówczas obserwacji podlega praca kilku nauczycieli/ek uczących tego samego przedmiotu) lub dla wzmocnienia pracy z daną klasą (wówczas obserwacji podlegają lekcje z różnych przedmiotów, realizowane w danej klasie, aby mieć skalę porównawczą i móc lepiej współpracować na rzecz poprawy jakości lekcji).

W przypadku obserwowania pracy jednej osoby warto, aby obserwacja objęła różne lekcje. Obserwacja koleżeńska jest zawsze obserwacją jawną i nieuczestniczącą.

Przebieg badania:

Obserwacja wspierająca składa się z trzech etapów:

- rozmowy przedobserwacyjnej (zawarcie „kontraktu” pomiędzy obserwowaną osobą, a obserwatorem/obserwatorką), na której zostanie ustalony termin lub terminy obserwacji, określony zostanie wspólnie obszar obserwowany i arkusz obserwacji, sposób przekazania informacji zwrotnej. Wszystko to może się odbywać na podstawie porozumienia między parą nauczycieli albo w szerszych szkolnych ramach;

- obserwacji lekcji lub cyklu lekcji, podczas której obserwator notuje swoje spostrzeżenia dotyczące tylko ustalonych aspektów lekcji;
- rozmowy poobserwacyjnej, podczas której przekazane zostaną obserwacje zanotowane podczas „wizyty”. Punkt wyjścia do rozmowy poobserwacyjnej stanowi wypełniony arkusz z obserwacji, z którym nauczyciel/e powinien/ni się wcześniej zapoznać. Niezmiernie ważne jest, aby nauczyciel i obserwator przestrzegali zasad przekazywania i przyjmowania informacji zwrotnej. Rozmowa musi być wspierająca dla obu stron;
- ustalenia dalszego postępowania, koniecznych zmian – ten etap w przypadku pracy z jednym nauczycielem/ką może mieć już indywidualny charakter (obserwowany samodzielnie podejmuje decyzje, jak wykorzysta otrzymane informacje), natomiast w przypadku obserwacji pracy kilku nauczycieli w pracy z jedną klasą lub uczących jednego przedmiotu dobrze jest, aby odbyło się, po indywidualnych spotkaniach poobserwacyjnych, wspólne spotkanie, na którym ustalone zostaną wspólne decyzje, co do zasad pracy w danej klasie lub w ramach danego przedmiotu.

Czas zbierania danych:

Długość procesu obserwacji wspierającej (rozmowa przeobserwacyjna-obszawacja-rozmowa poobserwacyjna) zależy od tego czy obserwacji podlega jednorazowa lekcja nauczyciela/ki czy też cykl lekcji.

Na spotkanie przed i po obserwacyjne warto przeznaczyć po 2 godz. lekcyjne, czyli 1,5 godz. Na jedno spotkanie (min. 45 min. na jedno spotkanie). Obserwacji może podlegać lekcja lub cykl lekcji. W przypadku, gdy mamy do czynienia z pojedynczą lekcją, dobrze aby proces zamknął się w tydzień, w przypadku, gdy obserwacji podlega cykl lekcji w jednej klasie lub cykl lekcji z jednego przedmiotu, cały proces powinien zamknąć się w miesiąc.

O czym należy pamiętać stosując tę metodę:

Jest to metoda badawcza, a więc musi opierać się na konkretnym narzędziu, w tym przypadku jest nim arkusz obserwacji. Obserwacja jest świadomym patrzeniem, to na co należy patrzeć powinno być wskazane w arkuszu obserwacji.

Efektom obserwacji jest przekazanie informacji zwrotnej opartej na zaobserwowanych zachowaniach i reakcjach na nie, a nie ocena pracy osoby. W ramach informacji zwrotnej staramy się „pokazać” obserwowanemu jego lekcję tak jak „lustro”, a nie oceniamy, nie patrzymy na „wszystko” i nie omawiamy „wszystkiego”, tylko wybieramy w danym momencie konkretny element lekcji lub zachowania obserwowanego, zadajemy pytania, które pomogą obserwowanemu zrozumieć, co widzieliśmy na lekcji, np.: „Zauważyłam, że nie zwróciłeś uwagi uczniowi, który nie reagował na Twoje polecenia, jak myślisz, dlaczego tak się zachowałeś?”. Stosujemy tak zwany komunikat „ja” zamiast „ty”, np. komunikat „ja”: „Usłyszałem, że mówisz głosem, który uznaję za podniesiony”, zamiast komunikatu „ty”: „Słyszałem jak krzyczałeś na uczniów”. W czasie przekazywania informacji zwrotnej podkreślamy pozytywne elementy, pokazujemy obszary wymagające poprawy i pomagamy zrozumieć osobie

obserwowanej, dlatego należy zmienić dane zachowanie oraz w wypracowaniu innego, pożądanego w danej sytuacji zachowania.

Cień

Jest to forma obserwacji. Obserwator niby cień podąża przez wyznaczony czas za uczniem, nauczycielem lub dyrektorem. Ta forma jest odpowiednia wtedy, kiedy chcemy obserwować coś przez długi czas i w różnych warunkach. Uzyskujemy wówczas możliwość ustalenia rozmaitych schematów powtarzających się w czasie, a nie jedynie fotografię jednej chwili. Innymi słowy, otrzymujemy podłużny przekrój życia szkolnego. Ze względów etycznych osoby, którym będziemy towarzyszyć w roli obserwatora, należy o tym wcześniej poinformować tak, żeby były świadome, co się dzieje i w jakim celu prowadzona jest obserwacja. Co więcej, „cienie” nie mogą mieć wątpliwości, na czym polega ich zadanie przed, w trakcie i po obserwacji.

Przykład:

W jednej ze szkół poproszono rodziców i członków rady szkolnej, aby każdy przez cały dzień obserwowali przydzielonego ucznia i po każdej lekcji krótko z nim porozmawiał o odczuciach, uczeniu się, o tym, co poszło dobrze, a co źle.

Pytania pomocne przy ciągłej obserwacji.

Przed podjęciem obserwacji:

- Czy jest właściwe przebywać z uczniem podczas przerwy i przerwy śniadaniowej?
- Jak zakomunikować wszystkim wchodzącym w grę nauczycielom, że to nie oni są kontrolowani?
- Co po obserwacji należy powiedzieć nauczycielom (i uczniom)?
- Co zrobić, żeby w wyniku obserwacji poprawiło się funkcjonowanie szkoły?

W trakcie obserwacji:

- Jakim formom i metodom kształcenia poddany został uczeń w ciągu dnia obserwacji (np. nauczanie zbiorowe, grupowe)?
- Czy zachęca się obserwowanego, by był samodzielnym i odpowiedzialnym uczniem?
- Czy obserwowany ma okazję do wypowiedzania się w klasie? Czy korzysta z niej?
- W ile interakcji z nauczycielem wchodzi obserwowany w ciągu dnia? Czy z reguły są to interakcje przyjazne? Czy nauczyciele zwracają się do obserwowanego po imieniu?
- W jakich stosunkach z kolegami z klasy pozostaje obserwowany?

Po zakończeniu obserwacji:

- Jaki był zakres i skuteczność pomocy w trakcie uczenia się (jeśli była potrzebna)?
- Czy wystąpiła korelacja międzyprzedmiotowa? Czy obserwowany był jej świadom?
- Czy zajęcia w ciągu dnia tworzyły spójną całość?
- Czy przesłania otrzymane od rozmaitych dorosłych osób były spójne?
- Co obserwowany generalnie sądzi o nauce w szkole, a szczególnie o dniu objętym obserwacją?

Metody grupowe

Interaktywne metody grupowe służą do przeprowadzenia ewaluacji konkretnych zajęć lub sprawdzenia, jakie są odczucia lub poglądy grupy. Naturalnie możemy tego dokonać w sposób nieformalny poprzez obserwowanie grupy podczas zajęć i zadawanie pytań. Nasze obserwacje byłyby cenne, lecz obarczone błędem subiektywizmu grupy albo obserwatorów.

Indywidualne i interpersonalne metody ewaluacji, takie jak kwestionariusze czy wywiady, pochłaniają zwykle dużo czasu. Zatem lepszą opcję mogą stanowić krótsze, interaktywne metody grupowe, które oprócz ustnych i pisemnych wypowiedzi zawierają również inne elementy. Te metody ukazują poglądy i odczucia grupy oraz pozwalają uczestnikom zastanowić się nad tym, jak inni odbierają dane zajęcia.

Grupowe metody ewaluacyjne mają również dodatkowy wymiar. Jako że w edukacji sama grupa jest źródłem uczenia się, grupowe metody ewaluacji mogą przede wszystkim zajmować się grupowym wymiarem procesu uczenia się, np. życiem w grupie, atmosferą grupy, współpracą pomiędzy uczestnikami.

Sortowanie

Pojedyncze osoby lub grupy otrzymują zbiór kart, na których wypisane są jakieś stwierdzenia. Uczniowie segregują karty według określonych kategorii. Rezultaty sortowania ułatwiają decyzję, co zrobić w dalszym procesie doskonalenia.

Przykład:

- Nauczyciele chcą się dowiedzieć, jakie postawy uczniowie żywią wobec szkoły, uczenia się, kontaktów z innymi. Na każdej karcie rysują lub opisują wyimaginowane sytuacje, np.: „Próbowali uciec, tak żeby nikt się nie zorientował, że zabrali torebkę”.
- „Kiedy zobaczyła, że się biją, uciekła”.

Każdy uczeń otrzymuje zestaw takich kart i ma posortować je na cztery kategorie:

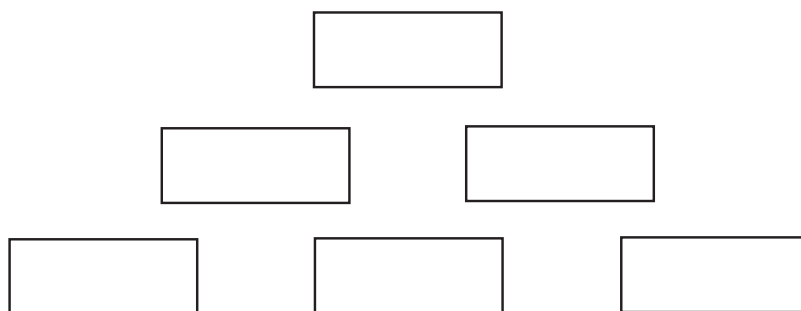
- Tak jak ja.
- Trochę tak jak ja.
- Raczej nie jak ja.
- Wcale nie jak ja.

Uczniowie wkładają karty do odpowiednio oznakowanych pudełek lub na oznaczonych miejscach. Rezultaty dają materiał do analizy, czym kierowali się w swoich wyborach.

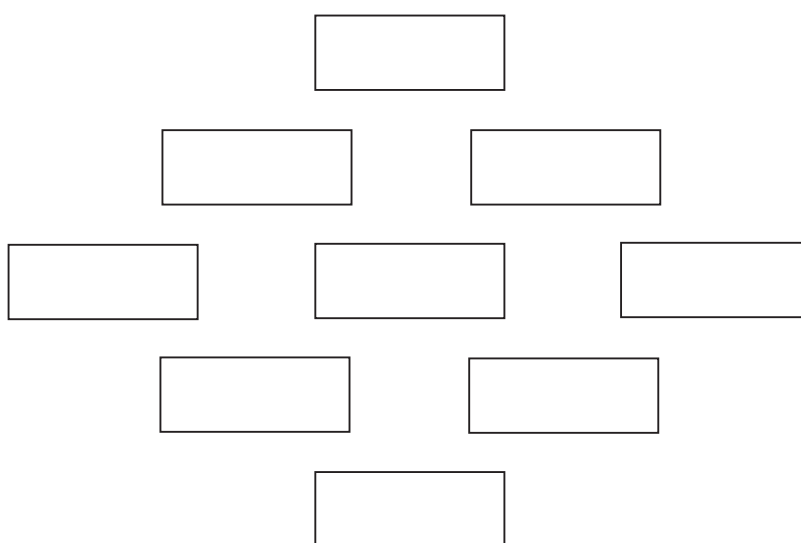
Ustalanie priorytetów

To odmiana metody „sortowanie”. Badani otrzymują karty z wypisanymi stwierdzeniami i mają nadać im kolejność – ustalić priorytety. Każdy ma prawo uzasadnić kolejność, jaką zaproponował, proces decyzyjny opiera się w znacznej mierze na dyskusji. Można układać zwykłą kolejność lub ranking trójkątny czy diamentowy. Układ kart wygląda wtedy następująco:

Ranking trójkątny



Ranking diamentowy



Informacja dla przyszła

Każdy uczeń otrzymuje kartkę lub kilka kartek. Zadanie dla uczniów brzmi: „Wyobraźcie sobie, że za chwilę do waszej klasy wejdzie nowy uczeń i siądzie z wami. Każdy z was ma możliwość przekazanie jednej lub kilku anonimowych informacji czy wskazówek, które są dokończeniem zdania: *U nas w klasie najważniejszą sprawą jest....* Następnie możliwe są dwa warianty:

Pierwszy – dzielimy klasę na grupy, każda grupa losowo otrzymuje część kartek i polecenie:

„Wejdźcie teraz w rolę nowego ucznia. Co byście pomyśleli o klasie po przeczytaniu tych karteczek? Zapiszcie swoją opinie na plakacie”. Każda grupa przedstawia swoje wrażenie, następnie dokonuje się oceny wyników: *W czym grupy są zgodne? Co by się stało, gdyby nowi uczniowie trzymali się tych wskazówek? Które z tych wskazówek nie są godne polecenia?*

Drugi – wszystkie kartki zostają umieszczone na tablicy. Uczniowie wspólnie porządkują je według zaprojektowanych kryteriów.

Wędrujący pamiętnik

Każdy uczeń (nauczyciel) otrzymuje kartkę z informacją: „Będziemy wspólnie pisać pamiętnik”. Co 10–15 min. przerwiemy lekcję (spotkanie rady pedagogicznej lub inne). Wtedy każdy odpowie na dwa pytania:

1. Co było dla mnie ważne w ciągu ostatnich 10–15 min.?
2. Co zrobisz w ciągu najbliższych 10–15 min.?

Po 10–15 minutach prowadzący przerywa spotkanie, uczestnicy zapisują odpowiedzi na kartce i przekazują ją sąsiadowi po prawej stronie. Po następnych 10–15 minutach odpowiedzi są zapisywane na kartkach od sąsiada i przekazywane dalej. Na zakończenie wszystkie kartki z pamiętnika są wieszane na tablicy. Wszyscy analizują zapisy i zastanawiają się nad wnioskami do dalszej pracy.

Ruchoma tarcza

Zadaniem uczniów jest przemieszczanie się po sali w zależności od ich stosunku do twierdzeń dotyczących programu lub zajęć, które są akurat ewaluowane. Na środku pomieszczenia umieszczamy przedmiot (np. krzesło, papier, roślinę w doniczce). Przedmiot ten reprezentuje środek tarczy. Prowadzący czyta na głos stwierdzenia na temat danych zajęć, a uczestnicy wybierają miejsce w pokoju w zależności od tego, jak bardzo się zgadzają z danym stwierdzeniem. Im bardziej uczestnik się zgadza, tym bliżej przysuwa się do przedmiotu na środku pokoju. Po zajęciu wszystkich miejsc, uczniowie powinni wyjaśnić, dlaczego akurat takie miejsca zajęli. Pod koniec ćwiczenia uczestnicy mogą zostać poproszeni o sformułowanie własnych twierdzeń na temat zajęć.

Metody wizualne

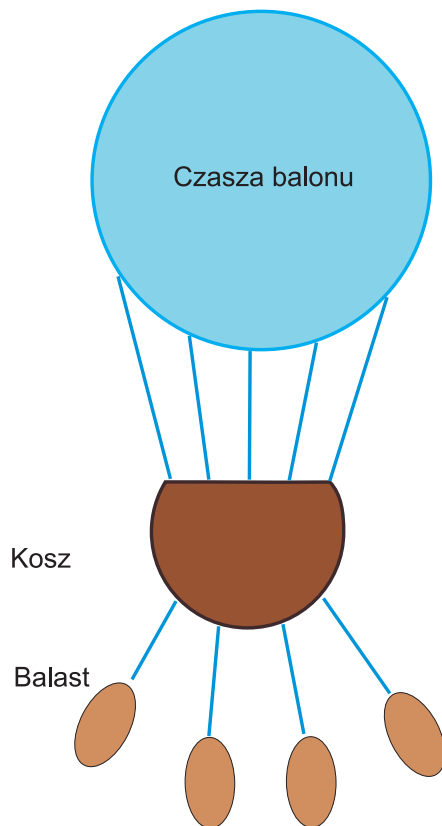
Wizualne metody ewaluacji dają jasny pogląd na to, jaką wartość inni uczestnicy przypisują konkretnej części zajęć lub jak postrzegają zachodzące procesy. Dzieje się tak przez wykorzystanie komunikacji niewerbalnej. Ośrodek graficznego obrazowania znajduje się w innej półkuli mózgu niż ośrodek mowy i włącza dodatkową zdolność komunikowania się. Wielu uczestników ewaluacji czuje się dużo pewniej, kiedy mogą wyrazić się bez użycia słów.

Istnieje wiele takich metod.

Balon

Balon jest szybką metodą jakościową, za pomocą której można zbierać dane wykorzystywane do badania. Samo badanie, które prowadzimy zajmuje kilka minut. Pozwala określić, np. na ile dane działanie, zadanie, sytuacja, czy proces, które poddajemy badaniu, było skuteczne, czy udało się osiągnąć zakładane cele, co i w jakim obszarze sprawiało trudność, co się

nie udało, a także jakie są mocne strony przedsięwzięcia, działania, procesu, co nam odpowiadało itd. Dane, które uzyskujemy z badania tą metodą zależą od tego, co poddajemy badaniu, kogo badamy i jakie chcemy uzyskać informacje. Balon daje nam duże możliwości badawcze, a pytania, które zadajemy osobom uczestniczącym w badaniu, są zależne od naszych potrzeb badawczych i możemy z dużą swobodą dostosowywać je do naszego celu badawczego.



Przebieg badania/zbierania danych:

Do przeprowadzenia badania potrzebny jest arkusz papieru (np. do flipcharta, szary arkusz), kolorowe mazaki i samoprzylepne kartki (post-ity) w trzech dowolnie wybranych kolorach.

Uczestnicy badania przylepiają kolorowe kartki na poziomie:

kosza i sznurków – tam umieszczamy informacje dotyczące celu danego działania, oczekiwanego rezultatu, efektów itd.;

czaszy balonu – kartki innego koloru i tam uczestnicy badania umieszczają informacje np. o tym co im pomogło w realizacji działania, jaki był/ jest ich potencjał, możliwości, mocne strony itd. – zależy od tego, co poddajemy badaniu;

balastu – używając kartek w kolejnym kolorze prosimy uczestników o to, by napisali, co im utrudniało realizację danego działania, procesu itd., co im nie odpowiada, co jest dla nich słabością czy też co im się nie udało.

Po skończonym badaniu układamy karteczki w kategorie, które możemy wyróżnić na podstawie zebranych danych, analizujemy wyniki i wyciągamy wnioski.

Przykład 1

Prowadzimy badanie dotyczące atrakcyjności zajęć prowadzonych przez nauczycieli. Badaniu poddajemy nauczycieli. Balon ma nam odpowiedzieć na pytanie, jak nauczyciele oceniają, które zajęcia prowadzone przez nich są atrakcyjne, co im pomaga w tym, aby zajęcia były atrakcyjne, a co im w tym przeszkadza.

Na poziomie czaszy balonu nauczyciele odpowiadają na karteczkach post-it na pytanie: Co jest mocną stroną prowadzonych przez siebie zajęć, co ci ułatwia prowadzenie zajęć, które byłyby atrakcyjne dla twoich uczniów?

Na poziomie kosza nauczyciele odpowiadają na karteczkach post-it na pytanie: Które z zajęć przez siebie prowadzonych, uważasz za atrakcyjne dla swoich uczniów?

Na poziomie balastu nauczyciele odpowiadają na post-itach na pytanie: Co ci przeszkadza, co utrudnia podejmowanie wysiłku, aby zajęcia prowadzone przez siebie były atrakcyjne dla twoich uczniów?

Przykład 2

Badanie dotyczy pracy zespołowej, współdziałania np. w danym zespole klasowym.

Prosimy uczniów o zapisanie odpowiedzi na pytania na karteczkach odpowiedniego koloru i przyklejenie na schemacie balonu:

- na poziomie czaszy – co sprawia, że chętnie pracujesz w jakimś zespole? Co ułatwia ci współpracę z innymi?
- na poziomie kosza – jakie cele chcesz osiągać dzięki pracy w zespole?
- na poziomie balastu – co utrudnia ci współpracę z innymi? Co przeszkadza ci w dobrej pracy zespołowej?

Fotoocena

Za pomocą aparatu fotograficznego lub wideokamery można utrwalić na potrzeby oceny rozmaite aspekty życia szkoły. Zdjęcia lub filmy stanowią podstawę dyskusji i konkretnych decyzji w sprawie rozwoju szkoły. Dzięki dostępności aparatów cyfrowych ten typ ewaluacji przynosi szybkie rezultaty.

Uczniom wręcza się aparaty fotograficzne lub wideokamery, przy użyciu których mają badać kulturę szkoły. Zdjęcia lub filmy niosą ze sobą inne znaczenia od tych, które dałoby się wyrazić słowami lub poprzez odpowiedzi na ankietę. Ponadto uczniowie muszą współpracować i uzgodnić, jakie wybrać obiekty do sfotografowania, tworzą więc małą społeczność badaczy przeszukujących szkołę i patrzących na nią z niepowседневnej perspektywy.

Oto kilka powodów, żeby posłużyć się kamerą w celu ewaluacji szkoły (np. jako środowiska społecznego):

- Uczniowie nie stają wobec gotowego schematycznego narzędzia, które przewiduje dwie kategorie odpowiedzi: zgadzam się i nie zgadzam się.

- Ograniczenia językowe nie mają znaczenia.
- Ocenianie sięga rozmaitych warstw rzeczywistości szkolnej, różnicując plany i wykorzystując różne techniki fotograficzne.
- Uwzględnia się emocjonalne potrzeby uczniów.
- Przedstawiając fotografie, uczniowie dostarczają „twardych” faktów na poparcie swoich opinii, którymi następnie muszą zająć się dorośli.

Ponieważ uczniowie muszą swobodnie kręcić się po szkole, dobrze jest ustalić zasady, np. :

1. Uczniowie sami dobierają się w cztero- lub pięcioosobowe zespoły.
2. Każdy zespół wybiera cztery miejsca w szkole, w których wszyscy członkowie zespołu czują się dobrze, i cztery, w których czują się najgorzej.
3. Zespoły ustalają, jak skomponować zdjęcie, aby najlepiej wyrażało ich opinie (np. czy sfotografować samo pomieszczenie, czy ludzi w nim).
4. Zespół robi zdjęcia, zgodnie z p. 3.
5. Po wywołaniu zdjęć każdy zespół opracowuje afisz: rozmieszcza fotografie, wypisuje komentarze, aby było jasne, co się podobało, co nie i dlaczego.
6. Zespoły prezentują afisze lub wideofilmy przed klasą jako podstawę do dyskusji i omówienia propozycji przyszłych działań.
7. Przygotowuje się prezentacje zdjęć i filmów przed szerszym audytorium, np. dla rodziców, nauczycieli albo jednych i drugich.

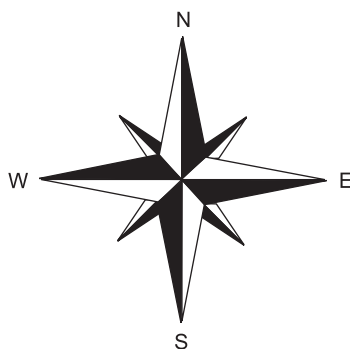
Jeśli istnieją ograniczenia w możliwości użycia sprzętu foto i wideo, można też posłużyć się rysunkami, które wykonują uczniowie.

Róża wiatrów

Cel: zebranie opinii ilościowych na temat wielu, różnych aspektów zajęć/lekcji.

Założenia metody:

Jest to metoda graficzna. Nawiązuje ona do róży kompasowej – okrągłej tarczy z zaznaczonymi kierunkami stron świata i podziałką stopniową. Była ona nanoszona na stare mapy morskie i stosowana przez żeglarzy przed wprowadzeniem kompasu magnetycznego. Służyła ona do oznaczania kierunków wiatru. Liczba ramion róży (kierunków) wahała się od 4 do 32.



Przebieg badania:

W przypadku ewaluacji zajęć, na osiach umieszczamy nazwę elementu podlegającego ocenie (atmosfera zajęć, przydatność materiałów). Liczba osi jest dowolna i może być rozbudowywana w zależności od potrzeb.

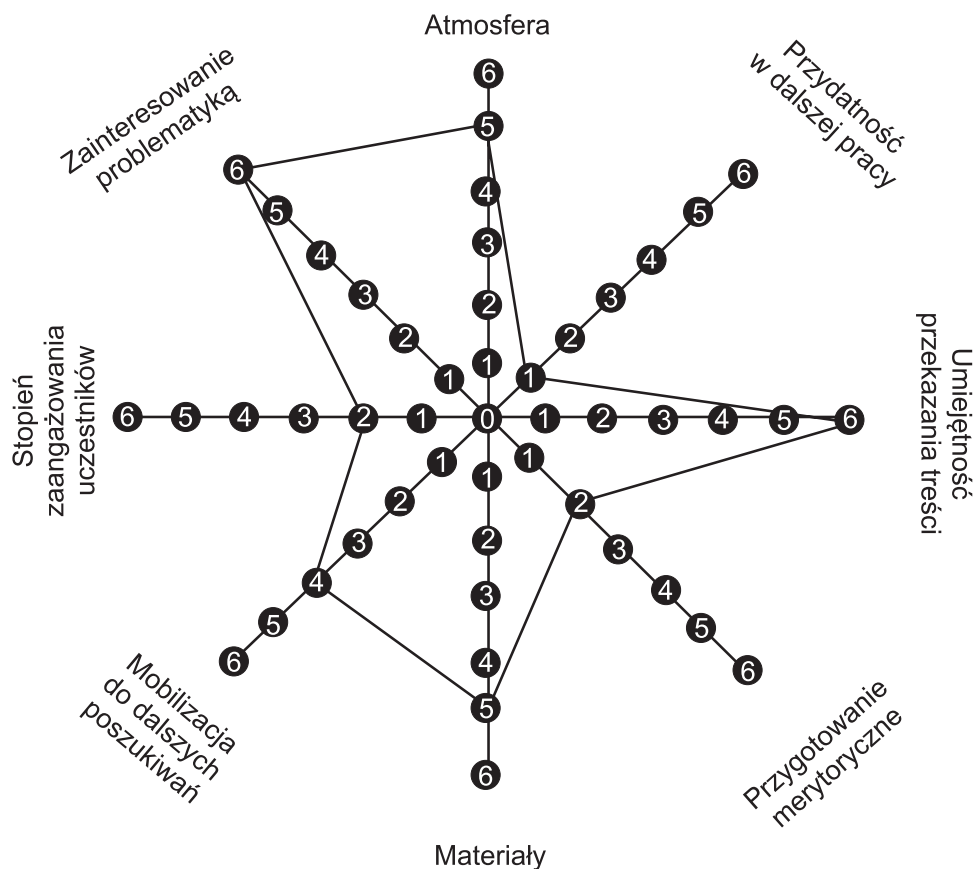
Linie osi dzielimy na odcinki i przypisujemy im odpowiednie wartości, np. od 1 do 5 lub od 1 do 10 (skala punktowa ocen – im wyższa wartość, tym wyższa ocena). Tak przygotowaną „różę” rozdajemy uczniom/uczennicom lub nauczycielom i prosimy o zaznaczenie na każdej osi wartości odpowiadającej ich ocenie danego obszaru.

Punkty na sąsiednich osiach łączymy i w ten sposób każda z osób oceniających tworzy swoją „różę”, którą możemy zebrać jako ocenę swojej lekcji.

Możemy z prac poszczególnych uczniów/uczennic zrobić galerię, a osoby oceniające mogą zobaczyć wykresy pozostałych osób.

Metodę tę można stosować z wykorzystaniem kalki technicznej lub folii (materiału przezroczystego) dzięki czemu można na siebie nałożyć różne „różę”, co pozwoli zobaczyć, w których obszarach jest największa, a w których najmniejsza, rozbieżność.

W niedużej grupie do oceny można wykorzystać jedną, dużą planszę, na której osoby oceniające będą zaznaczały swoje wartości różnymi kolorami flamastrów/długopisów. Powstanie wówczas na jednym rysunku wiele róż w różnych kolorach.



Czas zbierania danych:

Zaletą tej metody jest to, że nie jest ona czasochłonna i pozwala na szybkie zebranie informacji. Można ją stosować zarówno bezpośrednio po zajęciach, jak i jakiś czas po zakończeniu zajęć.

O czym należy pamiętać stosując tę metodę:

Jest to metoda ilościowa, tym samym zebrane dzięki niej dane dadzą nam rozkład opinii wyrażonych za pomocą wartości liczbowej, np. ile osób ocenia atmosferę na lekcji na 4.

Prędkościomierz

Co uczestnicy sądzą o tempie programu? Prędkościomierz pomaga wyrazić opinię na temat rytmu, tempa, dynamiki danych zajęć i może być wykorzystywany jako codzienna metoda ewaluacji.

Narysuj prędkościomierz na planszy, zaznacz skalę, wpisując oznaczenia prędkości i poproś każdego z uczestników o zaznaczenie swoich inicjałów zgodnie z tym, co sądzą na temat tempa zajęć.

Ćwiczenie to można rozszerzyć, prosząc uczestników o wyjaśnienie sobie nawzajem powodów zaznaczenia danego obszaru. Pamiętaj, żeby powiedzieć do czego później posłużą te informacje.

Walizka, kosz

Rysujemy walizkę. Obok niej piszemy: Co zabieram z sobą? Tutaj uczeń ma wpisać to, co wyniósł z zajęć, co do niego szczególnie przemówiło, co się spodobało lub co mu się przyda w przyszłości.

Poniżej rysujemy kosz i białą plamę. Obok kosza piszemy: Co mi się nie przyda? A obok białej plamy: Czego zabrakło?

Poniższe rysunki uczeń wypełnia krótkimi zdaniami, równoważnikami zdań lub kluczowymi słowami. Jest to także okazja do analizy przebiegu zajęć i szybkiej powtórki.

„Gadająca ściana”

Dla kogo: ta metoda może być stosowana zarówno w pracy z nauczycielami i nauczycielkami, rodzicami, jak i z młodzieżą. Oczywiście w zależności od tego, co chcemy zbadać, będziemy pytać o co innego.

Opis: to forma ewaluacji o charakterze opiniotwórczym. Ze względu na otwartość wypowiedzi – nie ograniczamy uwag respondentów pytaniami, nie ukierunkowujemy na konkretne zagadnienia – może stanowić to dla nas nie lada niespodziankę. Np. przed rozpoczęciem zebrania z rodzicami przyklejamy do ściany (ważne, by rodzice mieli do niej wygodny dostęp) arkusz szarego papieru z umieszczonym na górze napisem: „Gadająca ściana”. 5–7 minut przed końcem zebrania prosimy rodziców, by na arkuszu szarego papieru wyrazili swoje opinie na temat zebrania. Możemy rozdać kartki samoprzylepne i prosić o zapisanie na nich swoich opinii, a następnie o przyklejenie ich do plakatu.



Przykłady: ta forma ewaluacji może mieć charakter *hyde parku*, tak jak powyżej, bo pytamy o odczucia/opinie, i celowo, by nie narzucać odpowiedzi, nie precyzujemy pytania. Można także pytać o coś bardziej ukierunkowanego, na przykład rodziców podczas zebrania – jakie formy komunikowania się ze szkołą sprawdzają im się najlepiej. Warto się zastanowić nad zapytaniem o to, szczególnie w sytuacji, gdy mamy poczucie, na przykład jakowychowawca/wychowawczynie klasy, że odzew ze strony rodziców jest niewystarczający i oczekujemy od nich większego zaangażowania. Taka forma ewaluacji będzie także miała wartość dodaną – niektórzy rodzice w ogóle zobaczą, jakie są nasze kanały informacyjne. Uczniów i uczennice możemy z kolei poprosić, by na „gadającej ścianie” napisali/ły, jakie metody aktywne są dla nich najbardziej efektywne lub, co można zrobić, by atmosfera na lekcji bardziej im pomagała w uczeniu się – tu warto poprosić, by najpierw skierowali pytanie do siebie – co JA mogę zrobić, by atmosfera sprzyjała uczeniu się na lekcji.

Metoda jest niekłopotliwa, można ją zastosować na koniec lekcji, zebrania bądź spotkania. Będziemy mieli wiele odpowiedzi, które później należy z grupą omówić. Istotne jest to, żeby nasi respondenci nie pozostali w przekonaniu, że narobili się udzielając odpowiedzi ale nic więcej się nie wydarzyło. Dobrze byłoby w ramach omówienia wyników, wspólnie poszukać wzmocnienia czy to sposobów komunikacji (przykład z rodzicami), czy to powzięcia decyzji, jak razem poprawiać atmosferę w klasie, by nauka była bardziej efektywna.

Anonimowość tej metody także jest jej atutem. Ważną jej cechą jest także aspekt wizualny – ściana, do której wszyscy przyklejamy kolorowe karteczki może zostać dłużej w pamięci, niż wypełnianie ankiet. Mamy wpływ na wygląd tej ściany, co przenosi się na przekonanie, że w naszym zasięgu jest także zmiana (czy to sposobów komunikacji, czy to polepszenie jakości pracy w klasie). „Gadającą ścianę” warto także sfotografować nie tylko w celach dokumentacyjnych dla ewaluacji zewnętrznej, ale także dla przypomnienia naszym respondentom, jak wyglądało badanie i jakie były jego wyniki.

Termometr

Dla kogo: ta metoda może być stosowana zarówno w pracy z nauczycielami i nauczycielkami, rodzicami, jak i z młodzieżą. Jednak najlepiej ta metoda będzie się sprawdzać w pracy z uczniami i uczennicami.

Opis: prostą metodą na „zmierzenie temperatury” w grupie jest „Termometr”. Można narysować go na planszy i poprosić każdego uczestnika o zaznaczenie swoich inicjałów na skali tak, by najlepiej ilustrowały jego/jej odczucia dotyczące określonej części programu lub całej grupy. Można też przeprowadzić to badanie całkowicie anonimowo.

Przykłady:

Propozycje skali:

- Ciepła
- Przyjazna
- Oficjalna
- Chłodna
- Nieprzyjazna

W powyższym przykładzie pokazano ewaluację atmosfery w grupie. Za pomocą termometru można też badać inne aspekty, np. spotkania nieformalne czy życie w grupie. Można również poprosić uczestników, by podzielili się swoją ewaluacją i porozmawiali, jakich ulepszeń należałoby dokonać. Plansza z termometrem może zostać zachowana i wykorzystana w późniejszym okresie.

Można także zrezygnować z inicjałów na rzecz „cenek” – takich jak w sklepach, najlepiej, by były kolorowe. Pytając o atmosferę w klasie możemy zatem poprosić, by młodzież przykleiła cenki tam, gdzie najlepiej mieszczą się ich emocje. Wtedy będziemy mieć dane ilościowe, które zbierzemy szybko, wystarczy, że na koniec zajęć umieścimy termometr przy drzwiach i dzieci wychodząc będą przyklejać swoje cenki. Dla dzieci w przedszkolu możemy skalę przedstawić w postaci rysunków.

Z tej metody możemy korzystać, gdy szybko chcemy mieć opinię wszystkich osób, w wersji z cenkami będzie ona anonimowa. Może być dołączona do którejś z metod jakościowych. Warto dokumentować progres lub regres, by móc na bieżąco dokonywać ewaluacji. Na przykład: stan początkowy – atmosfera związana z nowym materiałem prezentowanym podczas zajęć była nieprzyjazna. Wspólnie w uczniami i uczennicami wymyśliłiśmy, jak to zmienić. Stosujemy zmiany i dokumentujemy poprawę (bądź pogorszenie) termometrem. Jeśli jest postęp – widzimy, że wspólnie stworzony plan naprawczy działa, jeśli go nie ma – szukamy przyczyn i tworzymy nowy plan.

Tarcza strzelnicza

Dla kogo: ta metoda może być stosowana zarówno w pracy z nauczycielami i nauczycielkami, rodzicami, jak i z młodzieżą.

Opis: celem tej metody jest bardzo szybkie uzyskanie informacji zwrotnej. Potrzebny będzie materiał, szary lub biały papier z wyrysowanymi kołami, jak tarcza na strzelnicy. Umiesz-

czamy go w widocznym miejscu, na drzwiach lub na ścianie sali, gdzie odbywały się zajęcia. Każde dziecko, zaznacza swoje „strzały”. Mogą one być zaznaczane markerem lub cenkami. Warto także dokumentować, jaki był obraz tarczy, oczywiście koniecznie z pytaniem, które zadajemy.

Przykłady: możemy zatem zapytać (tu metoda będzie bardzo podobna do termometru) – na ile udało Ci się zaangażować w pracę podczas zajęć. Im bliżej „dziesiątki” – tym większe zaangażowanie.

Pracując z dorosłymi lub starszymi uczniami, koło można podzielić na części, w których można oceniać różne aspekty pracy, np. przydatność, atrakcyjność, stopień trudności itp. Wtedy będziemy mieć kilka tarcz. Można umówić się w gronie nauczycielskim, że po przeprowadzeniu danego tematu (czy to na zwykłych przedmiotach, czy na godzinie wychowawczej) w klasach na jednym poziomie sprawdzimy na tarczy zainteresowanie dzieci lub przydatność tematu. Pomysłów na użycie tarczy może być wiele. Poza ekonomią metody jej zaletą będzie także anonimowość i wizualne ujęcie, które zostaje w pamięci. Możemy po pewnych partiach materiału skorzystać z tarczy i zapytać, w jakim stopniu został on przyswojony. Możemy też zapytać o skuteczne uczenie się podczas zajęć, np. po każdym zajęciach mam notatkę; przygotowując się do zajęć, korzystam z notatek; jeśli czegoś nie wiem, mogę zawsze zapytać nauczyciela lub nauczycielki.



Linia czasu

Linia czasu jest wizualną metodą przedstawienia oceny natężenia zachowań, reakcji, zaangażowania się w dany proces, która w wymiarze linearnym pokazuje następstwa czasowe. Polega ona na zaznaczeniu wydarzeń, zachowań w ujęciu chronologicznym na „osi czasu” z jednoczesną oceną ich natężenia.

Metoda może być wykorzystana do zbierania danych ilościowych w określonych jednostkach czasowych, odpowiadających potrzebom badania. Przykładem jest zebranie danych dotyczących oceny zaangażowania uczniów w różnorodne działania przewidziane na lekcji. Przygotowując narzędzie, potrzebujemy arkusza papieru, względnie tablicy, na której rysujemy oś X. Na osi X zaznaczamy i nazywamy te momenty lekcji, w których chcemy ocenić zaangażowanie – do badania potrzebujemy cenek/pisaków. Prowadząc zajęcia lekcyjne, w momencie kiedy zrealizujemy zaznaczony etap lekcji, prosimy uczniów o ocenę swojego zaangażowania w uczenie: „ocenił swoje zaangażowanie: im wyżej ponad osią X, tym większe; im niżej osi X, tym mniejsze”. Powyższą czynność powtarzamy tyle razy, ile wydzieliłobyśmy obszarów, dzięki temu możemy zobaczyć zaangażowanie uczniów w proces uczenia w różnych momentach lekcji. Owa metoda jest ciekawa dla uczniów, pozwala szybko zebrać dane oraz wyciągnąć wnioski. Dodatkową wartością jest to, że uczy samooceny, a także respektu dla odmiennych punktów widzenia.



W tej metodzie warto pamiętać:

- aby precyzyjnie określić/nazwać poszczególne momenty zbierania danych;
- aby precyzyjnie podać instrukcję, gdyż uczniowie często mają problem z rozróżnieniem pojęcia czasu;
- aby zastanowić się w jaki sposób zbierać dane na każdym etapie, tak aby nie zaburzać procesu np. na lekcji można poprosić, aby każdy uczeń zaznaczał na osi narysowanej w zeszytcie, następnie na końcu lekcji nanoszą na wspólną oś;
- metoda może być anonimowa, także można zaznaczać na osi swoją ocenę, podając inicjały;
- za pomocą tej metody możemy badać także inne aspekty np. ocenianie, atrakcyjność, integrację itp.;
- można dorysować oś Y, na której możemy zaznaczyć konkretne wartości np. powyżej osi X dodatnie, poniżej ujemne;
- jest to metoda ilościowa, nie zawsze mamy wiemy dlaczego jest określony wynik, dlatego warto obok niej zastosować metodę jakościową.

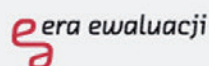
Przedział czasowy.

Metoda może być stosowana w różnych przedziałach czasowych, całe badanie może być wykonane w trakcie jednej lekcji, także może trwać kilka tygodni, zależy to od obszarów, które badamy, w jakim przedziale czasowym się mieszczą np. na jednej lekcji mogą zbadać, jak uczniowie angażują się w różnorodne aktywności, także mogą zbadać, jakie jest ich zaangażowanie w uczeniu, biorąc po uwagę poszczególne działy z biologii w trakcie całego semestru.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

SYSTEM

EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA DOSKONALĄCE



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

SZKOLENIA DOSKONALĄCE



REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębniak, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

AUTORZY

Monika Antoniuk-Gula, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębniak, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9293-4

doi:10.4467/K9293.26/e/15.15.3819



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ 1. Rozumienie wymagań – scenariusze	7
ROZDZIAŁ 2. Doskonalenie umiejętności prowadzenia badań ewaluacyjnych – scenariusze	25
ROZDZIAŁ 3. Doskonalenie umiejętności analitycznych – scenariusze	31
ROZDZIAŁ 4. Doskonalenie jakości raportowania – scenariusze	37
ROZDZIAŁ 5. Komunikowanie wyników ewaluacji – scenariusze	49
ROZDZIAŁ 6. Wspieranie własnego rozwoju – scenariusze	55
ROZDZIAŁ 7. Refleksja nad własną praktyką i doskonaleniem – scenariusze	61
MATERIAŁY	69





OBSZARY DOSKONALENIA WIZYTATORÓW

1. Rozumienie wymagań	1.1. Refleksja nad wymaganiami. Wymagania jako obraz nowego modelu edukacji
	1.2. Partnerstwo między szkołą a rodzicami
	1.3. Antydyskryminacja
	1.4. Doskonalenie umiejętności opisu obszaru: <i>W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów</i>
2. Doskonalenie umiejętności prowadzenia badań ewaluacyjnych	2.1. Obserwacja lekcji cz. 1 i cz. 2
3. Doskonalenie umiejętności analitycznych	3.1. Analiza danych cz. 1 i cz. 2
	3.2. Metody analizy danych jakościowych
4. Doskonalenie jakości raportowania	4.1. Tworzenie mapy wpływu raportu. Analiza błędów w raportach
	4.2. Praca z formatką recenzji raportu. Planowanie działań poprawiających jakość raportów
	4.3. Pogłębienie zrozumienia obszaru „Nauczyciele kształtują umiejętność ucznia się uczniów”. Doskonalenia umiejętności udzielania sobie koleżeńskich informacji zwrotnych się do w/w obszaru. cz. 2
5. Komunikowane wyników ewaluacji	5.1. Prezentacja raportu jako początek pracy szkoły nad rekomendacjami.
6. Wspieranie własnego rozwoju	6.1. <i>Action learning</i>
7. Refleksja nad własną praktyką i doskonaleniem	7.1. Absolwenci
	7.2. Podsumowanie szkoleń doskonalących



1. ROZUMIENIE WYMAGAŃ - SCENARIUSZE





Sesja 1.1

REFLEKSJA NAD WYMAGANIAMI. WYMAGANIA JAKO OBRAZ NOWEGO MODELU EDUKACJI

Cele:

- Refleksja nad wymaganiami z perspektywy wybranych wartości i istotnych elementów modelu nowoczesnej edukacji.

Kryteria sukcesu:

- OU znają wybrane wartości wpisane w wymagania, takie jak: partycypacja, współpraca nauczycieli, uczenie się uczniów;
- OU potrafią opisać zadania dyrektora jako przywódcy edukacyjnego, zadania wynikające ze współpracy, formy partycypacji uczniów, elementy poznanego modelu uczenia się.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP wita uczestniczki i uczestników po przerwie i informuje, że celem zajęć będzie refleksja nad wymaganiami z perspektywy wybranych wartości.

Następnie zaprasza OU do aktywnego uczestniczenia w ćwiczeniu i omawia jego przebieg. Informuje, że ćwiczenie dotyczyć będzie analizy zapisów w wymaganiach w kontekście wybranych wartości. OP dzieli uczestników i uczestniczki na cztery zespoły. Zespoły otrzymują zestaw wszystkich wymagań wraz z charakterystykami oraz materiał dodatkowy na temat jednego zagadnienia analizowanego przez zespół. OU analizują w grupie zapisy w wymaganiach, zwracając uwagę na wskazane przez OP wartości. Każda grupa zajmuje się innym aspektem wymagań. Czas realizacji: 45 minut.

Zespoły pracują nad następującymi zagadnieniami:

- Zespół 1. Rola dyrektora – przywódcy edukacyjnego zapisana w wymaganiach.
- Zespół 2. Partycypacja uczniów w życiu szkoły.

- Zespół 3. Zespołowa praca nauczycieli w realizacji zadań szkoły.
- Zespół 4. Uczenie się uczniów w nowoczesnej szkole.

Materiały do każdego z w/w tematów:

- Joanna M. Michalak, *Przywództwo z zarządzaniu szkołą*, ORE, s. 23–24.
- Partycypacja uczniów w życiu szkoły (dwa materiały: Partycypacja obywatelska, Program partycypacji uczniowskiej w szkołach w Szkocji).
- M. Grondas, *Razem czy osobno. Kształcenie umiejętności pracy w szkole*.
- *Istota uczenia się*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), OECD, wyd. pol., Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Proponowany sposób prezentacji efektów pracy grup (czas realizacji: 60 min.)

Zespół 1 – notatka na temat roli dyrektora – przywódcy edukacyjnego i jego zadań.

Zespół 2 – opowieść o aktywnych uczniach, wykorzystująca zwroty: „była sobie szkoła”, „pewnego razu”, „za górami za lasami”...

Zespół 3 – wystąpienie Pani dyrektor/Pana dyrektora do RP w na temat obszarów pracy zespołowej nauczycieli w szkole.

Zespół 4 – lista dobrego uczenia się zaczynająca się od słów: „żeby się uczyć”, „uczący się potrzebuje”: (poszukanie artefaktów w otoczeniu, które ilustrowałyby zapisy w wymaganiach na temat sposobów i warunków uczenia się).

Po przeanalizowaniu wymagań OU przygotowują wystąpienie zgodnie ze swoim tematem i sposobem prezentacji.

Uwaga! Lista dobrego uczenia się będzie przydatna na sesji dotyczącej obserwacji, więc warto ją zachować.

Prezentacja efektów pracy w grupach.

Na zakończenie OP podsumowuje ćwiczenie, zwracając uwagę na istotne wartości, przez pryzmat dokonanych analiz wymagań i dziękuje za pracę.

Metody pracy:

- praca w grupach.

Materiały:**Jeden na dwie osoby:**

- sesja 1.1, mat. 1: Zestaw wymagań
- sesja 1.1, mat. 1: Przewodnik po wymaganiach

Dla każdego uczestnika:

- sesja 1.1, mat. 3: Przywództwo z zarządzaniu szkołą, Joanna M. Michalak
- sesja 1.1, mat. 4: Partycypacja obywatelska; <http://partycypacjaobywatelska.pl/abc-partycypacji/co-to-jest-partycypacja-obywatelska/> (data dostępu: 2013)
- sesja 1.1, mat. 5: Partycypacja uczniów w życiu szkoły_ studium przypadku
- sesja 1.1, mat. 6: M. Gondas, *Razem czy osobno. Kształcenie umiejętności współpracy w szkole.*
- sesja 1.1, mat. 7: Istota uczenia się. Praca pod red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides.



Sesja 1.2

PARTNERSTWO MIĘDZY SZKOŁĄ A RODZICAMI

Cele:

- Poznanie poziomów partycypacji.
- Rozumienie, na czym polega partnerstwo między szkołą a rodzicami uczniów.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią podać różnice pomiędzy poszczególnymi rodzajami partycypacji;
- potrafią adekwatnie przypisywać działania prowadzone przez szkołę do obszarów badania określonych w konceptualizacji ewaluacji zewnętrznej;
- znają typologię zaangażowania rodziców w edukację szkolną uczniów J. Epstein.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP przedstawia cele sesji (5 minut).

OP dzieli OU na trzy grupy (lub sześć grup w zależności od liczby uczestników); każda grupa (lub dwie grupy) otrzymuje jeden fragment charakterystyki wymagania na poziomie D.

1. Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy.
2. W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci.
3. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.

OU odpowiadają na pytanie: Jakie konkretne działania może podejmować w badanym obszarze szkoła, by można było mówić o **partnerstwie z rodzicami uczniów**?

OU wypisują przykłady na post-itach (10 min.).

Trener/ka prosi o korzystanie w pracy zarówno z przykładów z dotychczas prowadzonych ewaluacji, swoich doświadczeń jako rodziców/nauczycieli/wizytatorów, jak i pomysłów wizytatorów, które wiążą się z tymi obszarami.

Po wypisaniu przykładów przez wizytatorów trener/ka przypomina różnice między trzema rodzajami partycypacji rodziców (prezentacja PP), zwracając również uwagę na partycypację bezpośrednią i przedstawicielską (5 minut).

Następnie:

OP zbierają propozycje wizytatorów zapisane na post-itach, dzieląc je wspólnie, po dyskusjach wizytatorów na forum, na grupy (15 minut):

- 1) partycypacja informacyjna;
- 2) partycypacja konsultacyjna;
- 3) partycypacja decyzyjna.

Krótkie podsumowanie – wiedza o rodzajach partycypacji jest potrzebna do umiejętnego przypisywania działań do charakterystyk na poziomie „D”: 1 – konsultacyjna i 3 – decyzyjna.

Uwaga! W drugiej charakterystyce na poziomie D (**W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci**) mogą wystąpić wszystkie rodzaje partycypacji, ważne jest wszakże zwrócenie uwagi na to, że partnerstwo oznacza:

- współpracę między szkołą a rodzicami w procesach edukacyjnych **służącą rozwojowi dzieci;**
- obejmującą **nie tylko wspieranie rodziców przez pracowników szkoły,** ale i
- **uznawanie przez szkołę podmiotowości rodziców jako ekspertów** w wychowaniu i uczeniu się dzieci i
- **wykorzystywanie wiedzy rodziców w tym obszarze** (5 minut).

Pytanie OP, czy jest jeszcze potrzeba dyskusji na ten temat (i w zależności od tego być może trzeba będzie elastycznie traktować kolejne fragmenty (hipotetycznie ok. 10 minut).

Następnie OP odnosi się do poziomu wysokiego.

Charakterystyka na poziomie „B”:

„W szkole i placówce są realizowane inicjatywy rodziców na rzecz rozwoju uczniów oraz szkoły i placówki”.

Wyjaśnienie OP:

Zaangażowanie rodziców opisywane jest w literaturze dwojako: jako *parental involvement* i *parental engagement*. Pierwszy sposób angażowania się rodziców

wiąże się z aktywnością szkoły zorientowaną na włączanie rodziców w edukację dzieci – rodzice realizują pomysły, oczekiwania szkoły. *Parental engagement* oznacza natomiast aktywność rodziców, ich inicjatywy, które są realizowane przez szkołę. Oba sposoby rozumienia tego pojęcia znalazły odzwierciedlenie w charakterystykach interesującego nas wymagania (5 minut).

W zależności od grupy:

Albo dyskusja: z jakich powodów interesuje nas dzisiaj w szkołach **dbanie o działania wynikające z inicjatywy rodziców?** (10 minut) – trener/ka wypisuje na plakacie najważniejsze ustalenia.

Albo praca w parach: z jakich powodów interesuje nas dzisiaj w szkołach **dbanie o działania wynikające z inicjatywy rodziców?** i zebranie wypowiedzi na plakacie (10 minut).

Kolejna część sesji to zapoznanie się z propozycją Joyce Epstein, dotyczącą obszarów angażowania się rodziców.

Krótkie wprowadzenie: zaprezentowanie typologii na slajdzie.

Rozdanie materiału Marii Mendel.

Dzielimy OU na trzy grupy; każda z grup dostaje po dwa typy PI z typologii Epstein.

OU czytają fragmenty typologii, a następnie w grupach rozmawiają o tym:

Jak zaprezentowana typologia odnosi się do ich doświadczeń z polskich szkół?

Co warto wykorzystać do wprowadzania zmian w polskiej szkole?

Jak/ czy ta typologia może być przydatna w trakcie prowadzenia ewaluacji?

Jedna z OU notuje najważniejsze wnioski.

Zebranie wniosków z dyskusji na forum (25 minut).

Ostatnia część sesji do wyboru (w zależności od tego, ile zostało czasu).

albo:

1) obejrzenie filmu *Polaris* i rozmowa o filmie w kontekście współpracy z rodzicami (kiedy mamy więcej czasu);

albo: 2) przedstawienie wybranych wyników z ewaluacji dot. wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” (chyba że uda się zrealizować oba punkty).

Ad 1. Trener/ka proponuje obejrzenie krótkiego filmu (*Polaris*), żeby sprawdzić, jakie znaczenie dla tworzenia klimatu sprzyjającego uczeniu się ma współpraca z rodzicami.

Refleksje uczestników po obejrzeniu filmu; np.:

– jak opisałiby relacje między szkołą a rodzicami?

– na które elementy współpracy między szkołą a rodzicami zwrócili uwagę?

- które elementy z wymagania są realizowane w „Polaris”?
- jakie elementy koncepcji pracy szkoły są widoczne w kontekście współpracy z rodzicami (20 minut)?

Lub:

Ad 2. Zapoznanie w wybranych wynikami analizy wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” (10 minut).

Zakończenie (5 minut) – do wyboru, np.

Najważniejsze dla mnie na tej sesji było...

Kiedy myślę o współpracy z rodzicami, to...

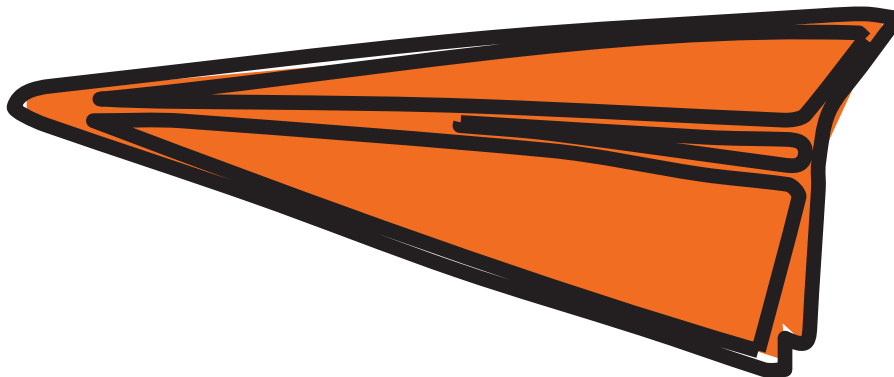
Prowadząc ewaluację, zwrócę uwagę na...

Metody pracy:

- praca w grupach;
- miniwykład;
- dyskusja.

Materiały:

- sesja 1.2.: Prezentacja „Partnerstwo szkoły z rodzicami”
- sesja 1.2, mat. 2: M. Mendel, *Sześć typów angażowania rodziców w życie szkoły i lokalnej społeczności* [według J. L. Epstein], „Kajet” 2004, 57(5).
- film „Polaris – Gdzie Nauka Nie Ma Granic”
<http://www.youtube.com/watch?v=9rPdeqB5m0o>





Sesja 1.3

ANTYDYSKRYMINACJA CZ. 1

Cele cz. 1 i 2:

- Podnoszenie świadomości na temat nierówności społecznych jako źródła dyskryminacji i wykluczania.
- Wzbudzenie refleksji na temat konsekwencji (również w procesie uczenia się) przynależności do grup mniejszościowych.

Kryteria sukcesu:

OU:

- potrafią wymienić po kilka przyczyn i skutków dyskryminacji w odniesieniu do uczniów/uczennic w szkołach/placówkach;
- znają pojęcie dyskryminacji i potrafią je zdefiniować;
- potrafią wymienić co najmniej pięć przesłanek dyskryminacji;
- potrafią podać przykład co najmniej jednego autentycznego działania antydyskryminacyjnego możliwego do przeprowadzenia w szkołach/placówkach;
- mają świadomość ważności badanego obszaru „W szkole/placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność placówki”;
- potrafią podać co najmniej jeden przykład wykorzystania wiedzy zdobytej podczas warsztatu w swojej pracy zawodowej.

Przebieg sesji

1 h 45 min

Rozpoczęcie – w zależności od sytuacji:

OP z „nową” grupą: OP wita OU, prosi o krótkie przedstawienie się (np. jedną informację o sobie i ich potrzeby związane z warsztatem). Potrzeby są spisywane na flipchart, po zakończeniu rundki OP odnosi się do oczekiwań, konfrontując je z celami warsztatu, informuje, które z oczekiwań mogą zostać zrealizowane

podczas warsztatu a na realizację, których jego specyfika za bardzo nie pozwoli (moduł „antydiskryminacja” nie jest warsztatem antydiskryminacyjnym – ma raczej wiedzowy charakter, na „przeżywanie” i pracę nad własną świadomością jako głównym celem nie pozwalają ramy czasowe zajęć).

OP ze „swoją” grupą: OP prosi tylko o podanie potrzeb w ramach tematu zajęć i pozostałe elementy jak opisano powyżej.

Ćwiczenie: Krok naprzód – źródło: Kompas. Wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, we współpracy ze Stowarzyszeniem SZANSA z Głogowa. (<http://szansa.glogow.org/edukacja-o-prawach-czlowieka/> 13.07.2015)

Celem jest również dostarczenie OU doświadczenia (ale „bezpiecznego” nie ze swojego życia), na którym będą mogli budować wiedzę o mechanizmach dyskryminacji.

Przebieg:

1. Postaraj się stworzyć bardzo miłą atmosferę, włącz spokojną muzykę. Jeżeli nie masz sprzętu grającego, poproś uczestników o całkowitą ciszę.
2. Daj każdemu uczestnikowi jedną kartę z rolą. Karty powinny być rozdane w przypadkowym porządku. Poproś, aby nie pokazywali swoich kart z rolami innym uczestnikom.
3. Poproś, by wszyscy usiedli wygodnie na krzesłach lub na podłodze i przeczytali swoje role.
4. Poproś wszystkich o zamknięcie oczu i wyobrażenie sobie, że są w tej chwili osobą, którą opisano na karcie z rolą. Czytaj powoli podane poniżej pytania, zatrzymując się po każdym z nich na chwilę, aby uczestnicy mieli trochę czasu na wyobrażenie sobie odgrywanej przez nich postaci:
 - Jak wyglądało twoje dzieciństwo? Jak wygląda twój dom, w którym mieszkasz? W co się bawiłeś/aś jako dziecko? Kim byli twoi rodzice?
 - Jak wygląda teraz twoje życie? Twój normalny dzień? Co robisz w czasie wolnym? Co zwykle robisz rano, po południu, wieczorem?
 - Jak wygląda twój styl życia? Gdzie mieszkasz? Ile zarabiasz? Co robisz w czasie wakacji?
5. Poproś uczestników o otwarcie oczu i ustawienie się w ciągłej linii, obok siebie, przy jednej ze ścian sali (dla większej przestrzeni). Poproś o zachowanie absolutnej ciszy.
6. Powiedz, że za chwilę będziesz czytać pojedyncze zdania dotyczące różnych sytuacji i zdarzeń. Jeżeli uczestnicy uważają, że sytuacja ta ich dotyczy, powinni zrobić krok do przodu. Jeżeli sądzą, że sytuacja ich nie dotyczy, powinni pozostać na miejscu. Ważne, żeby kroki za każdym razem były tej samej wielkości.
7. Odczytuj powoli sytuacje z materiału pomocniczego, jedna po drugiej. Po przeczytaniu każdej sytuacji zatrzymaj się na chwilę, aby uczestnicy mogli wykonać ruch i rozejrzeć się wokoło, jak zmienia się ich pozycja w stosunku do pozostałych osób.

- Na koniec, poproś uczestników, aby się rozejrzeli i zobaczyli, w jakiej konfiguracji znajdują się w stosunku do pozostałych osób. Następnie „odczaruj” sytuację i wyprowadź uczestników z ról. Poproś, aby wrócili na swoje miejsca i usiedli. Przejdź do omówienia ćwiczenia i ewaluacji uwzględniając dwa poziomy: **ja** – w konkretnej roli i **moje refleksje** na temat własnej roli i innych ról.

Omówienie ćwiczenia i ewaluacja

Rozpocznij od zapytania uczestników, co ich zdaniem wydarzyło się w czasie ćwiczenia i jak się czują po jego zakończeniu. Potem przejdź do omówienia zagadnień poruszonych w ćwiczeniu, o których uczestnicy dowiedzieli się podczas jego wykonywania:

- Jak się czuliście, gdy wykonywaliście krok do przodu, a jak, gdy musieliście stać w miejscu?
- Pytanie do tych, którzy często wykonywali krok do przodu: kiedy zauważyliście, że inni nie poruszają się tak szybko, jak wy?
- Czy czuliście, że były takie momenty w trakcie ćwiczenia, kiedy wasze podstawowe prawa były ignorowane?
- Czy łatwo było wam odgadnąć role pozostałych uczestników? (Powiedz teraz uczestnikom, aby odkryli swoje role przed innymi).
- Czy odgrywanie roli było dla was trudne, czy łatwe? W jaki sposób stworzyliście w waszej wyobraźni obraz osoby, którą musieliście odgrywać? Na jakiej podstawie? (Media, osobiste doświadczenia itp.).
- Czy ćwiczenie w jakikolwiek sposób odzwierciedla nasze społeczeństwo i sytuację w szkole? Jeżeli tak, to jak?

Wskazówki dla osób prowadzących.

Na początku ćwiczenia niektórzy uczestnicy po otrzymaniu kart z rolami mogą stwierdzić, iż niewiele wiedzą na temat osób, które muszą odgrywać. Powiedz wtedy, iż nie ma to znaczenia, i poproś, aby wykorzystały własną wyobraźnię w kreowaniu obrazu danej postaci. Siła tego ćwiczenia jest widoczna w momencie, gdy uczestnicy zdają sobie sprawę z dystansu, który ich dzieli od innych w porównaniu z sytuacją wyjściową, gdy wszyscy stali w jednej linii.

W czasie omawiania ćwiczenia należy zapytać uczestników:

- W jaki sposób konstruowali wyobrażenia dotyczące osoby, której rolę mieli odgrywać? Czy brali pod uwagę swoje osobiste doświadczenia, czy raczej opierali się na różnych źródłach informacji (media, książki, dowcipy)? Czy są pewni wiarygodności tych źródeł? W ten sposób możesz omówić z uczestnikami, jak powstają stereotypy i uprzedzenia.

W przypadku gdyby osoby pomimo przesłanki „partę do przodu” – wyciągnąć to i skomentować, najczęściej jest to przykład racjonalizacji – mechanizmu obronnego, który pozwala nam sobie poradzić z zagrożeniem powstającym w sytuacji, kiedy uświadamiamy sobie, że nie do końca sami mamy wpływ na nasz status społeczny. **Polecany materiał dla trenerów: podręcznik Edukacja antydyskry-**

minacyjna. Podręcznik trenerski, D. Cieślukowska, M. Branka (red.), Villa Decius, Kraków 2010, ss. 66–92; 108–117, 118–184.

Do podsumowania: jeśli nie wystarczy czasu na następne ćwiczenie, można wykorzystać prezentację „Antydyskryminacja” zawierającą podstawowe pojęcia i definicje (stereotyp, cechy stereotypów, samospełniająca się przepowiednia, uprzedzenia, mikronierówności, dyskryminacja i jej trzy poziomy, władza, grupy mniejszościowe). Jeśli wystarczy czasu – można ją wyświetlić po kolejnym ćwiczeniu. Na koniec rozdajemy też materiał „Funkcje stereotypów” (chyba że zasadniej będzie go rozdać podczas dyskusji na ich temat, co zależy od sytuacji w grupie).

Ćwiczenie (20 min)

Definicja dyskryminacji – źródło: Pakiet edukacyjny „Antydyskryminacja”, Wyd. CODN (http://www.bezuprzedzen.org/doc/Antydyskryminacja_pakiet_educacyjny.pdf 13.07.2015)

Przebieg:

Praca w dużej grupie – ok. 20 min.

Narysuj na tablicy lub dużym arkuszu papieru drzewo, a na jego pniu napisz słowo „dyskryminacja”. Zaproponuj uczestnikom burzę mózgow dotyczącą przyczyn i skutków dyskryminacji. Uczestnicy powinni sprecyzować, czy podana przez nich propozycja jest przyczyną czy skutkiem dyskryminacji. Przyczyny zapisujemy jako korzenie, a skutki jako gałęzie. Po zakończonej burzy mózgow odwróć kartkę z rysunkiem drzewa o 180 stopni. Uczestnicy mogą się teraz przekonać, że skutki dyskryminacji stają się często przyczyną nowych przejawów dyskryminacji. Oznacza to, że dyskryminacja stanowi swego rodzaju błędne koło, z którego osobie, doświadczającej dyskryminacji trudno się wydostać.

Na zakończenie OP wyświetla prezentację, porządkującą i podsumowującą dotychczasową wiedzę na temat dyskryminacji.

Metody pracy:

- symulacja (ćwiczenie: Krok naprzód);
- burza mózgow;
- dyskusja;
- prezentacja;
- praca w grupach.

Materiały:

- sesja 1.3, mat. 1: Role (wydrukowany i pocięty najlepiej w dwóch egzemplarzach, gdyby OU było więcej niż ról);
- opcjonalnie: spokojna muzyka;
- sesja 1.3, mat. 2: Sytuacje;
- sesja 1.3: prezentacja „Antydyskryminacja”;
- sesja 1.3, mat. 3: Funkcje stereotypów; *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślukowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.

**ANTYDISKRYMINACJA CZ. 2****Przebieg sesji**

1 h 45 min

Przesłanki dyskryminacji (czas ok. 60 minut).

Cele: pogłębienie wiedzy na temat różnych przesłanek dyskryminacji i ich konsekwencji dla procesu uczenia się i rozwoju uczniów i uczennic. Wzbudzenie refleksji nad wyróżnikami autentycznych działań antydyskryminacyjnych i ich adekwatnością do potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży.

OP podczas przerwy organizuje na sali pięć stolików do pracy grupowej. Na każdym stoliku znajduje się pusty flipchart, puste kartki papieru, materiał zawierający informacje na temat jednej z pięciu przesłanek dyskryminacji (status społeczno-ekonomiczny/poziom zamożności, orientacja seksualna, pochodzenie społeczne, niepełnosprawność, płeć) oraz materiał zawierający krótki opis potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży (różne koncepcje). OU mogą sami wybrać sobie stół do pracy z zachowaniem zasady, że grupy powinny być liczebnie równe. Dla wszystkich grup zadanie jest takie same (warto zapisać je na flipcharcie). Zapoznać się z materiałami opisującymi sytuacje osób należących do różnych grup dyskryminowanych.

Zastanowić się, w jaki sposób specyficzna sytuacja osób należących do danej grupy mniejszościowej może wpływać na proces jej uczenia się w szkole.

Na jakie ich potrzeby powinny odpowiadać konkretne działania antydyskryminacyjne realizowane w szkole.

Podać przykłady konkretnych działań, które po wdrożeniu pozytywnie wpłynęłyby na sytuację w szkole.

Po upływie wyznaczonego czasu grupy prezentują wyniki pracy wg powyższych punktów.

Źródłem materiałów dla OU jest publikacja: *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, D. Obidniak (red.), M. Konarzewska (współpr.), Wyd. ZNP, Warszawa 2011 (<http://www.znp.edu.pl/media/files/941683ee2916584f58d014830a0fa74c.pdf> 13.07.2015).

UWAGA! Wskazówki dla trenerów: jeśli zespoły nie nadążają z realizacją całości polecenia można wdrożyć następujące strategie:

- Piłnować czasu i prezentować nawet nie do końca gotowy materiał.
- Ograniczyć ilość przykładów – np. do dwóch (ale takich naprawdę konkretnych z zaznaczeniem, na które potrzeby odpowiadają).
- Zrezygnować z jednej z przesłanek (mniej grup prezentuje).

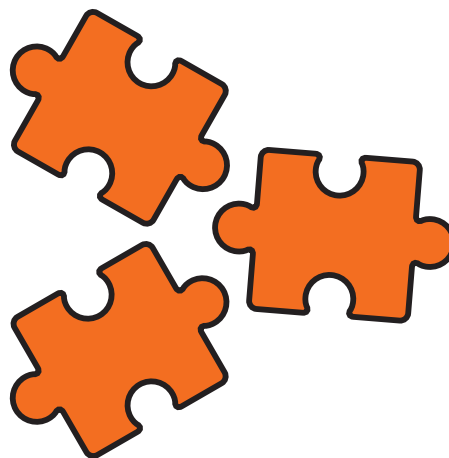
Kolejna część – ok. 20 min.

Po prezentacji wszystkich grup – cała grupa wspólnie ustala kryteria efektywnych i autentycznych działań antydyskryminacyjnych. Na liście powinny się znaleźć następujące punkty (więc jeśli OU ich nie wymyśla, należy wzbogacić plakat):

- powinny im przyświecać **wartości demokratyczne** (dbałość o wolność, równość, poszanowanie praw jednostki bez względu na: pochodzenie etniczne i narodowe, niepełnosprawność, wiek, płeć, tożsamość psychoseksualną, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny itd.);
- cele działań antydyskryminacyjnych powinny się koncentrować na **wiedzy** na temat: mechanizmów, przejawów i skali zjawiska oraz przeciwdziałania dyskryminacji, a także historii grup dyskryminowanych; **postawach**: świadomości, wrażliwości, empatii, odpowiedzialności, aktywności; **umiejętnościach**: reagowania na sytuacje dyskryminacyjne, planowania działań niedyskryminujących i włączających;
- dbałość o **kontekstowość** – działania antydyskryminacyjne powinny być realizowane ze świadomością, jakie grupy mniejszościowe funkcjonują w szkole i jak realizacja tych działań może wpływać na ich sytuację;
- **celowość**, świadome, zaplanowane działania, których celem jest przeciwdziałanie dyskryminacji (profilaktyczny charakter) albo reagowanie na nią (reaktywny), a nie zbieranie pieniędzy na biedne dzieci (to jest działanie pomocowe, ale nie antydyskryminacyjne).

Podsumowanie warsztatu, ewaluacja.

Rundka: Co z tego warsztatu mogę i chcę wykorzystać w swojej pracy?





Sesja 1.4

DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI OPISU OBSZARU: *W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów*

Cele:

- Zdefiniowanie pojęcia ‘nowatorstwo’
- Analiza przykładowych zapisów z platformy SEO – jako podstawy zaliczenia spełniania wymagania w danym zakresie.

Kryteria sukcesu:

OU:

- w definicji nowatorstwa odwołują się do procesów edukacyjnych, wskazują obszary pracy nauczyciela w jakich może wystąpić nowatorstwa, wskazują na element ewaluacji efektów nowatorskich działań;
- w podanych przykładach wskazują działania, które spełniają warunki określone w definicji.

Przebieg sesji

1 h 45 min

I część – wspólne definiowanie pojęcia nowatorstwa.

OP przypomina OU o poradniku przygotowanym przez wizytatorów oraz o newsletterze opublikowanym na platformie SEO, w którym znajdują się fragmenty związane z tematem nowatorstwa.

Wykład OP ilustrowany slajdami.

Do wykorzystania są dwie prezentacje. OP decyduje, którą wybierze. OP może również stworzyć własną wersję sesji, korzystając z zaproponowanego materiału.

OP nawiązuje do wymagań i miejsca obszaru badawczego *W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów* w wymaganiu „Procesy edukacyjne”.

OP przedstawia prezentację PP, posiłkując się również tekstami z materiałów 1 i 2.

OP przytacza dość powszechne w polskiej dydaktyce definicje nowatorstwa, zwraca uwagę, że mimo upływu lat są nadal cytowane w literaturze i znajdują

swoje odbicie w znanym wizytatorom rozporządzeniu o innowacjach. Podkreśla, że słowo 'innowacja' jest traktowane często jako synonim nowatorstwa. Pokazuje zestawienia obu słów, wskazując, że nowatorstwo jest najbardziej złożoną postacią innowacji.

OP przedstawia definicję nowatorstwa jako procesu pani prof. Danuty Waloszek z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. OP zachęca do odnoszenia się do wymienionych w tej definicji cech.

Dyskusja OU na temat nowatorstwa jako procesu wprowadzania zmian.

OP dokonuje podsumowania i wspólnie z OU ustala definicję nowatorstwa.

II część – prezentacja 1. W drugiej części OU koncentrują się na pytaniach i kryteriach do analizowanego obszaru oraz na przykładach opisów obszarów pochodzących z raportów zaprezentowanych przez OP

Wykorzystują wskazówki do analizy zawarte w konceptualizacji (platforma SEO) i odnosząc się do cech zdefiniowanego wcześniej nowatorstwa dyskutują czy działania opisane w materiale zasługują na miano nowatorskich. Uzasadniają swoje decyzje odnosząc się do wcześniejszych ustaleń.

II część – prezentacja 2. OU wykorzystują surowe dane i korzystając ze wskazań zawartych w konceptualizacji, analizują je pod kątem pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych. Na koniec w grupach tworzą opis obszaru i orzekają o spełnieniu bądź niespełnieniu obszaru na temat nowatorstwa. Uzasadniają swoje stanowisko, odnosząc się do kryterium ewaluacyjnego.

III część – podsumowanie. OP zadaje pytanie: *Co było ważne w dyskusji o nowatorstwie?*

Metody pracy:

- dyskusja;
- wykład OP ilustrowany slajdami;
- ćwiczenie: analiza materiału.

Materiały:

- sesja 1.4: prezentacja 1 „Nowatorstwo”;
- sesja 1.4: prezentacja 2 „Nowatorstwo”;
- sesja 1.4, mat. 1: Nowatorstwo (z poradnika ORE);
- sesja 1.4, mat. 2: fragment książki Marty Kotarby-Kańczugowskiej, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych badaniach*, Żak, Warszawa 2009.
- J. Szacki *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006; <http://psychoprimum.wordpress.com/2012/09/17/etapy-rozwoju-tozsamosci-czlowieka-wg-eriksona-i-jamesa-marcii/>



2. DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI PROWADZENIA BADAŃ EWALUACYJNYCH - SCENARIUSZE



Sesja 2.1

OBSERWACJA LEKCJI, CZ. 1**Cele:**

- Określenie warunków efektywnego uczenia się uczniów.
- Doskonalenie umiejętności obserwacji lekcji.
- Doskonalenie analizy danych pochodzących z obserwacji (dyspozycje otwarte).

Kryteria sukcesu:**OU:**

- znają potwierdzone badaniami warunki wspierające proces uczenia się uczniów;
- zapisują dane z obserwacji lekcji, posługując się językiem obserwacji (co widzę, co słyszę);
- dokonują analizy danych z pytań otwartych wskazując dane adekwatne, pozbywając się danych wrażliwych, tworząc kategorie i zamieszczając je w tabeli.

Przebieg sesji

1 h 45 min

Jeżeli OU wcześniej uczestniczyli w sesji dotyczącej wymagań, OP może nawiązać do pracy jednej z grup, która zajmowała się zagadnieniem „Uczenie się uczniów w nowoczesnej szkole” i wypracowanego przez nią plakatu z warunkami, które wzmacniają proces uczenia się uczniów.

Jeżeli nie, OP rozpoczyna sesję prezentacją filmu z wykładem Marzeny Zylińskiej „Jak uczy się mózg”:

(<http://www.macmillan.pl/macmillan-small-talks/2978-dr-marzena-zylinska-jak-uczy-sie-mozg-i-co-z-tego-wynika>).

Uczestnicy w czterech grupach analizują listę warunków (plakat) i korzystając z filmu i materiałów (OK., Inteligencje wielorakie, Uczenie się przez doświadczenie) dopisują do listy lub tworzą od początku plakaty z informacjami na temat istotnych warunków, które wspierają proces uczenia się.

OP w kolejnym kroku prezentuje wybrane informacje z badań Johna Hattiego. Wspólnie z uczestnikami rozmawia z OU na temat:

- Co z tych badań wynika dla szkoły?
- Które z prezentowanych interwencji są widoczne w zapisach wymagań lub w arkuszu obserwacji lekcji?

OP prosi o zwrócenie uwagi na znajomość celów lekcji oraz na uczenie uczenia się, kształtowanie kompetencji metakognitywnych (poznawanie przez uczniów własnych metod uczenia się).

OU ponownie wracają do swoich list dobrego uczenia się i je uzupełniają. OP podsumowuje prace zespołów. Uczestnicy w rundce podają warunki istotne dla uruchomienia i przebiegu procesu uczenia się.

Metody pracy:

- praca w parach i grupach;
- wykorzystanie materiałów filmowych;
- dyskusja;
- ćwiczenia praktyczne – analiza danych.

Materiały:

- plakat w sesji II – wymagania z listą czynników, które mają wpływ na uczenie się uczniów;
- film:
M. Zylińska „Jak uczy się mózg”
<http://www.macmillan.pl/macmillan-small-talks/2978-dr-marzena-zylinska-jak-uczy-sie-mozg-i-co-z-tego-wynika>
- sesja 2.1, mat. 1: Arkusz obserwacji zajęć;
- sesja 2.1: mat. 2: OK;
- sesja 2.1: mat. 3: Inteligencje wielorakie, Emilia Nowak, www.edukacja.edux.pl
- sesja 2.1: mat. 4: Uczenie się przez doświadczenie (www.prosolva.org, www.epraca.radom.pl).
- sesja 2.1: prezentacja J. Hattiego.



Sesja 2.1

OBSERWACJA LEKCJI, CZ. 2**Przebieg sesji**

1 h 45 min

W drugiej części pracy warsztatowej OU oglądają 15-minutowy fragment lekcji (bez arkusza obserwacji). Notują wszystkie sytuacje, które sprzyjają uczeniu się uczniów bądź są niesprzyjające dla tego procesu. Każdy z OU robi własną notatkę.

Po zrobieniu notatki OU otrzymują arkusz obserwacji lekcji i w parach zastanawiają się, gdzie (pod którymi dyspozycjami) mogą wpisać swoje spostrzeżenia. Po wpisaniu OU prezentują miejsca, do których można odnieść zrobione czasie obserwacji notatki oraz wyniki swojej obserwacji.

Dyskusja na forum na temat zaobserwowanych działań nauczyciela i reakcji uczniów.

Analiza danych z obserwacji (pytania otwarte).

OP prezentuje na flipcharcie kolejne kroki, jakie wizytator powinien wykonać w czasie analizy materiału z pytań otwartych pochodzących z obserwacji:

- krok 1 – wizytator wpisuje w otwarte okna arkusza obserwacji informacje adekwatne do pytania; język opisu powinien odzwierciedlać to, co wizytator mógł zaobserwować i usłyszeć na lekcji;
- krok 2 – analizuje adekwatne dane, tworząc kategorie; pozbywa się danych wrażliwych, wskazujących na konkretne lekcje i nauczycieli;
- krok 3 – wpisuje kategorie do tabeli: istotne informacje;
- krok 4 – tabelę ze stworzonymi kategoriami przywołuje w opisie obszaru i ilustruje tworzone wnioski.

OU otrzymują materiał do analizy: zebrane dane z obserwacji dotyczą dwóch dyspozycji:

„Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria?”

„Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się”

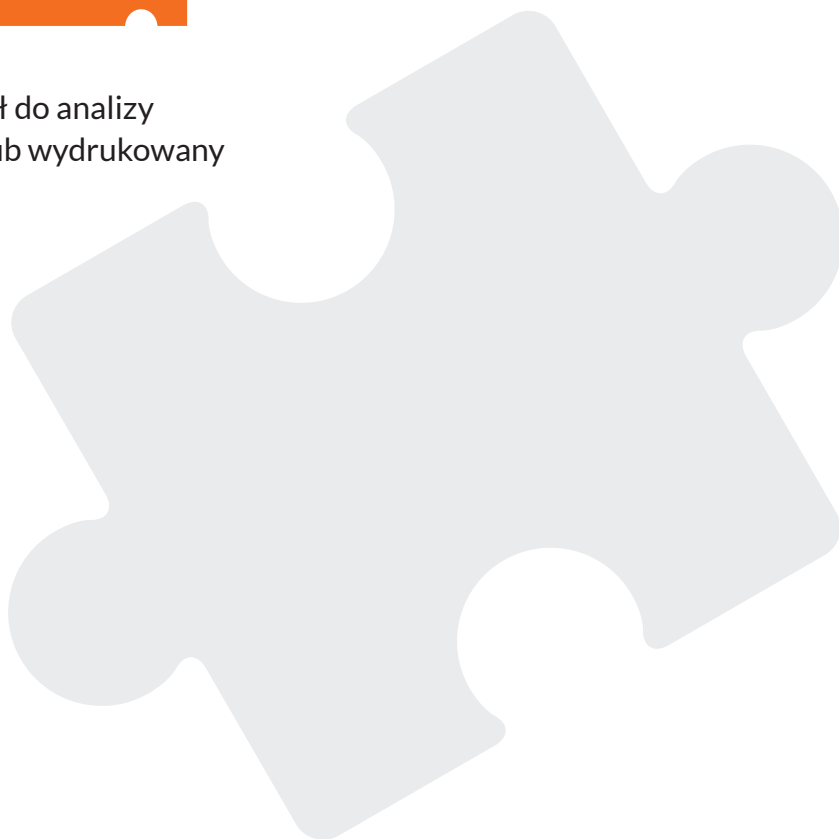
OU analizują zgromadzone dane, kategoryzują i wpisują kategorie do tabeli.

OP podsumowuje zajęcia, prosząc o przygotowania odpowiedzi w parach na pytanie:

Jakiej jakości uczenia się uczniów na lekcji strzeże nadzór pedagogiczny?

Materiały:

- sesja 2.1: nagranie lekcji.
- sesja 2.1, mat. 5: materiał do analizy (do wgrania na laptopy lub wydrukowany jeden na parę).





3. DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI ANALITYCZNYCH – SCENARIUSZE



Sesja 3.1

ANALIZA DANYCH, CZ. 1**Cele:**

- Podsumowanie wiadomości na temat analizy danych ilościowych i jakościowych.
- Omówienie podstawowych trudności wynikających z prowadzenia analizy danych i próba ich rozwiązania.
- Wypracowanie wspólnych sposobów prezentowania wyników w raportach.
- Omówienie sposobu rozwiązywania przypadków, które stanowią trudność dla uczestników.

Kryteria sukcesu:**OU:**

- potrafią wskazać plusy i minusy analizy ilościowej i jakościowej;
- tworzą katalog trudności związanych z analizą i na każdą trudność znajdują antidotum;
- znają najczęstsze błędy związane z wnioskowaniem na podstawie danych ilościowych, szczególnie związanych z pojęciem powszechności;
- znają sposób analizowania i wnioskowania na podstawie danych jakościowych.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP zadaje pytanie: czym jest analiza danych jakościowych i ilościowych. Która metoda zbierania danych jest lepsza? OU odpowiadają na pytania, dyskutują, szukając mocnych i słabych stron poszczególnych metod badawczych. OU podają przykłady trudności w analizie danych, z jakimi sami się zetknęli (10 min.).

OP prezentuje mocne strony i najczęściej popełniane błędy pojawiające się w raportach. Jest to wstęp do dalszej prezentacji analizy danych, której celem jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób unikać najczęstszych błędów (15 min.).

OP omawia z uczestnikami, na czym polega wnioskowanie i w jaki sposób można unikać błędów we wnioskowaniu. Prezentuje sposób analizowania i wnioskowania na podstawie danych ilościowych. Wspólnie z OU omawia proces analizowania danych na przykładowym wycinku danych (różne rodzaje skal, pojęcie powszechności) – 35 min.

Trener/ka prezentuje sposób analizowania i wnioskowania na podstawie danych jakościowych. Omówienie procesu analizowania danych na przykładowym wycinku z konceptualizacji (30 min.).

OP podsumowuje zebrane informacje i zaprasza uczestników do części praktycznej (10 min.).



Sesja 3.1

ANALIZA DANYCH, CZ. 2

Cele:

- Wykorzystaniem wiedzy zdobytej i usystematyzowanej podczas poprzednich zajęć.

Kryteria sukcesu:

- OU rozwiązują indywidualnie pojawiające się problemy podczas pracy w małych grupach.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP dzieli OU na sześć grup. Następnie grupy otrzymują surowe dane, na podstawie których mają utworzyć krótki fragment raportu, będący prezentacją danych. W tym czasie OP krążą po sali i wyjaśniają na bieżąco zaistniałe trudności i odpowiadają na indywidualne pytania uczestników (40 min.).

OP łączą grupy w pary. Zadaniem OU jest omówienie własnych raportów i stworzenie takiego, który ma zostać przedstawiony na forum (25 min.).

OU prezentują swoje fragmenty raportów (35 min.).

OP dokonują podsumowania warsztatów (5 min.).

Materiały:

- wydruk przykładowych aktualnych surowych danych zebranych na platformie SEO oraz wykorzystanie zamieszczonych na platformie koncepcyjnej.



Sesja 3.2

METODY ANALIZY DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Cele:

- Przypomnienie uczestnikom o konieczności zachowania wysokiej jakości ewaluacji.
- Zapoznanie uczestników z zasadami analizy danych wykorzystującej macryce, sieci i mapy poznawcze.

Kryteria sukcesu:

OU:

- rozumieją znaczenie jakości procesu ewaluacji w szczególności jakości zbierania danych, właściwej ich transkrypcji, poprawnego metodologicznie i logicznie analizowania danych oraz wnioskowania;
- znają możliwości wykorzystania reprezentacji i wizualizacji danych poprzez zastosowanie macryc, sieci i map poznawczych.

Przebieg sesji

Wykład otwierający: **Jakość ewaluacji – analiza danych, raport, wykorzystanie wyników.**

W trakcie wykładu poruszane są następujące zagadnienia:

- Jakość procesu ewaluacji.
- Analiza danych.
- Reprezentacja danych – metody (matryce, sieci i mapy poznawcze).
- Przykłady wytycznych do oceny jakości raportów ewaluacyjnych (ocena jakości raportu wg wytycznych Komisji Europejskiej i Ministerstwa Infrastruktury i Rozwoju).
- Pseudoraporty, czyli *po drugiej stronie lustra* (materiał humorystyczny do refleksji).

Na zakończenie wykładu prezentowane są najciekawsze wyniki badania dotyczącego wpływu projektu w opinii wizytatorów.

1h

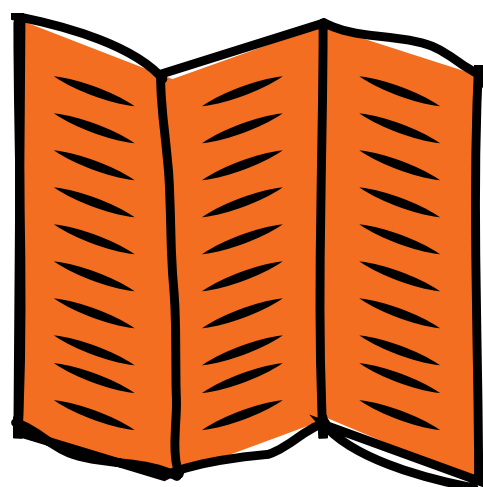
Metody pracy:

- wykład ilustrowany prezentacją.

Materiały:

- sesja 3.2: prezentacja „Jakość ewaluacji”.





4. DOSKONALENIE JAKOŚCI RAPORTOWANIA - SCENARIUSZE



Sesja 4.1

TWORZENIE MAPY WPŁYWU RAPORTU. ANALIZA BŁĘDÓW W RAPORTACH

Cele:

- Refleksja nad wpływem raportu na system edukacji, określenie stref tego wpływu.
- Kształtowanie umiejętności analizowania raportów w celu określenia mocnych stron i pól profesjonalnego rozwoju.
- Kształtowanie umiejętności udzielania informacji zwrotnej z wykorzystaniem formatki.

Kryteria sukcesu:

OU:

- podaje przykłady obszarów, na jakie może mieć wpływ raport;
- ustala listę typowych błędów w raportach i ich przyczyny;
- podaje działania zapobiegające powstawaniu błędów;
- wymienia najważniejsze wskaźniki dobrze przygotowanego opisu obszaru.

Przebieg sesji

Część I

Wprowadzenie do tematyki związanej z jakością raportów (5 min.).

1. OP proponuje rozmowę o raporcie jako o jednym z ogniw obrazujących, a nawet kreujących rzeczywistość spełniania wymagań państwa w szkołach. Zwraca uwagę, że raport nie jest celem samym w sobie, ale jednak z uwagi na jawność jego jakość ma swoje pozytywne lub negatywne konsekwencje zarówno dla danej szkoły, jak i szerszego grona odbiorców, środowiska edukacyjnego, polityki oświatowej.

2. OP przygotowuje szkielet mapy wpływu raportu na środowisko edukacyjne (zgodnie ze zdjęciem).

OP nie pokazuje uczestnikom mapy od razu (ma ją zawieszoną na flipcharcie, który odwraca tyłem do uczestników).

3. OP prosi uczestników o rozmowę w parach i odpowiedź na pytanie (15 min.).

Na co wpływa jakość raportu? (Uwaga dla OP: Nie chcemy budować od razu na błędach, ale chodzi o myślenie przyczynowo-skutkowe, np. na co, na kogo wpły-

1 h 45 min

wają informacje zawarte w raporcie? Jeśli dopuścimy do słabszej jakości raportów, to jakie mogą być tego konsekwencje? (Przykład: błędy w analizie wpływają na statystyki, a te wpływają na tworzenie kierunków polityki oświatowej państwa).

Po krótkiej rozmowie OU zapisują wskazania – po jednym na osobnych post-itach.

4. Wspólne uzupełnianie mapy (20 min.).

OP odwraca przygotowaną mapę, porządkuje obszary wpływu w sposób przyczynowo-skutkowy, nakleja post-ity, uzupełniając mapę mentalną (mapa staje się „żywa”, zmienia się na oczach uczestników, którzy stają się jej twórcami).

Część II

Analiza błędów w raportach – praca warsztatowa.

1. Lektura raportów w grupach (15 min.).

OU otrzymują zrecenzowane przez trenerów fragmenty raportów (wymaganie procesy). W trzyosobowych zespołach dyskutują nad tekstem i komentarzami (czytają przede wszystkim komentarze trenerskie).

2. Analiza przyczynowo-skutkowa błędów (25 min.).

OU w tych samych grupach uzupełniają tabelę (materiał 1: typ błędu, przyczyny, konsekwencje); na forum dzielą się refleksjami, OP komentuje, odsyła do danych w poradnikach...).

3. Prezentacja efektów pracy grup (20 min.).

Każda grupa omawia inny typ błędu. Pozostałe grupy dopowiadają i uzupełniają, jeżeli wychwyciły ten sam typ błędu.

Jeżeli zostaje trochę czasu, OP krótko prezentuje najczęściej pojawiające się typy błędów (prezentacja PP).

Metody pracy:

- praca w parach;
- praca w grupach;
- dyskusja;
- „gadająca ściana”;
- recenzja koleżeńska;
- rundka.

Materiały:

- sesja 4.1, mat. 1: mapa i błędy (mapa raportu uzupełniona fiszkami);
- sesja 4.1, mat. 2: mapa i błędy – raport 3;
- sesja 4.1, mat. 3: mapa i błędy – raport 4;
- sesja 4.1, mat. 4: mapa i błędy – raport 5;
- sesja 4.1, mat. 5: mapa i błędy – raport 1;
- sesja 4.1, mat. 6: mapa i błędy – raport 2;
- sesja 4.1, mat. 7: mapa i błędy – schemat mapy wpływu raportu;
- sesja 4.1, prezentacja: mapa raportu, błędy, formatka.



Sesja 4.2

PRACA Z FORMATKĄ RECENZJI RAPORTU. PLANOWANIE DZIAŁAŃ POPRAWIAJĄCYCH JAKOŚĆ RAPORTÓW

Cele:

- Przypomnienie wskaźników jakości raportu zawartych w formatce oceny raportu.
- Doskonalenie umiejętności udzielania informacji zwrotnej.
- Planowanie działań poprawiających jakość raportów.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają wskaźniki jakości raportu i potrafią je wykorzystać do oceny własnej pracy.
- znają zasady udzielania informacji zwrotnych.
- potrafią udzielić sobie wzajemnie informację zwrotną, odnosząc się do wskaźników zawartych w formatce.
- opracowują 3-4 działania poprawiające jakość raportów w ich miejscu pracy.

Przebieg sesji

1h 45 min

I część

1. OU w parach kuratorskich analizują/przypominają sobie wskaźniki oceny raportu zawarte z formatce (10 min.).

OP prosi OU o zależenie na platformie formatki recenzji raportu i zapoznanie się ze wskaźnikami. Zadają na forum pytania, jeśli mają wątpliwości co do rozumienia zapisów.

2. Wypełnianie formatki w parach (15 min.).

W tych samych parach OU wypełniają formatkę do wybranego fragmentu raportu (wykorzystujemy materiały z poprzednich ćwiczeń – zrecenzowane przez trenerów fragmenty raportów. (**Uwaga dla OP:** W zależności od czasu OP decyduje, które i jak duże fragmenty raportów OU będą oceniały zgodnie z formatką, np. całe wymaganie, kilka obszarów, jeden obszar).

3. Tworzenie informacji zwrotnej (15 min.).

OU w tych samych parach formułują pisemnie elementy IZ: wskazują mocne strony i pola rozwoju (wraz z wskazówkami do modyfikacji/zmian).

4. Odbieranie IZ (10 min.).

Pary podają sobie recenzje po kole. OU wcielają się w role odbiorców IZ, czytają IZ.

5. Rundka (10 min.).

Jakie refleksje wzbudziła we mnie IZ, którą otrzymałem? (czy była użyteczna, czy nie budziła negatywnych emocji, czy w rzeczywistości byłaby łatwa w odbiorze? Czy dzięki IZ łatwiej byłoby napisać kolejny raport?).

II część

Planowanie działań poprawiających jakość raportów.

1. Praca w nowych grupach nad planowaniem działań.

OP wspólnie z OU na forum wybiera kilka najczęściej pojawiających się/najistotniejszych przyczyn błędów. Nowe grupy formują się wokół przyczyny, do której chcą zaplanować działania (grupy maks. czteroosobowe).

Uwaga dla OP: ważne jest, aby OU nie odbiegali od przyczyn i nie planowali ogólników. Pilnujemy myślenia: przyczyna – konkretne działania. OU planują, **co zrobią i jak zrobią**, aby zminimalizować przyczyny błędów.

2. Prezentacja w formie galerii plakatów.

OP dokonuje podsumowania, nawiązując do efektów pracy grup.

Metody pracy:

- praca w parach;
- praca w grupach;
- dyskusja;
- „gadająca ściana”;
- recenzja koleżeńska;
- rundka.

Materiały:

- sesja 4.1, mat. 1: mapa i błędy (mapa raportu uzupełniona fiszkami);
- sesja 4.1, mat. 2: mapa i błędy – raport 3;
- sesja 4.1, mat. 3: mapa i błędy – raport 4;
- sesja 4.1, mat. 4: mapa i błędy – raport 5;
- sesja 4.1, mat. 5: mapa i błędy – raport 1;
- sesja 4.1, mat. 6: mapa i błędy – raport 2;
- sesja 4.1, mat. 7: mapa i błędy – schemat mapy wpływu raportu;
- sesja 4.1, prezentacja: mapa raportu, błędy, formatka.



Sesja 4.3

POGŁĘBIENIE ZROZUMIENIA OBSZARU „NAUCZYCIELE KSZTAŁTUJĄ U UCZNIÓW UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ”. DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI UDZIELANIA SOBIE KOLEŻEŃSKICH INFORMACJI ZWROTNYCH DO W/W OBSZARU, CZ. 1

Cele:

- Pogłębienie wiedzy na temat kształtowania umiejętności uczenia się.
- Doskonalenie umiejętności udzielania informacji zwrotnej.
- Wypracowanie formatki do udzielania informacji zwrotnej w obszarze „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”.
- Wypracowanie zasad udzielania informacji.

Kryteria sukcesu:

OU:

- wymieniają pięć etapów procesu uczenia się, a także wskazują przykładowe działania nauczyciela kształtujące umiejętność uczenia się;
- formułują informację zwrotną, odnoszącą się do przyjętych oczekiwań wobec fragmentu raportu;
- opracowują formatkę, dzięki której łatwiej będzie odnosić się do ważnych dla oceny zebranego materiału elementów badania;
- znają zasady udzielania informacji zwrotnej oraz dbają o bezpieczne warunki dla jej udzielania.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP upewnia się, że OU rozumieją, nad czym będą pracować. Rozpoczyna dyskusję na temat: *Który z celów jest dla was ważny i dlaczego? Który z nich postrzegasz jako najbardziej użyteczny?*

Plakat z celami i kryteriami wisi w czasie całej sesji, OP odwołuje się do celów i kryteriów w czasie spotkania, pokazując realizację zaplanowanego celu.

1. Etapy uczenia się i sposoby kształtowania umiejętności uczenia się.

Następnie OP przeprowadza dyskusję wokół pytań: *Z jakich etapów składa się proces uczenia się? Kiedy proces naszego uczenia się jest uruchamiany? Co musimy*

zrobić, by pożądaną umiejętność zdobyć? Kiedy uznajemy, że opanowaliśmy pożądaną umiejętność? W toku dyskusji dbamy, by w wypowiedziach uczestników pojawiły się poszczególne etapy:

- uświadomienie własnej niekompetencji (potrzeba zdobycia nowej umiejętności);
- ustalenie, co wiemy, a czego nie wiemy;
- pozyskiwanie nowych informacji, obserwowanie innych w działaniu;
- ćwiczenie umiejętności i jej wykorzystywanie w sytuacjach typowych;
- wykorzystywanie umiejętności w sytuacjach nietypowych.

Etapy zapisujemy na kartkach A4 i przyklejamy do ściany, tworząc schemat procesu uczenia się lub przygotowujemy plakat z etapami procesu uczenia się i wieszamy go na ścianie. Schemat towarzyszy nam w czasie zajęć, a OP odnosi się do niego z metapoziomu komentując, na jakim etapie procesu znajdują się OU.

OP przedstawia krótko, na czym polega kształtowanie umiejętności uczenia się, wykorzystując prezentację i przygotowany na flipcharcie schemat. Zwraca uwagę na fakt, że lekcja powinna składać się z dwóch etapów: jedna obejmuje kształtowanie umiejętności określonych w podstawie programowej, druga natomiast powinna obejmować sam proces uczenia się, ujawniać jego strukturę. To dlatego w sposób szczególny na tej sesji OP dba o ujawnienie procesu uczenia się, wykorzystując do tego każdą nadającą się okazję, np. dyskutując o celach, pokazujemy OU nie tylko, gdzie znajdują się w procesie uczenia się i po co robią to, co robią.

OU poszukują odpowiedzi na pytanie: *W jaki sposób można kształtować umiejętność uczenia się?* OP podkreśla, że chodzi o ujawnianie samego procesu. OP dzieli uczestników na czteroosobowe grupy i po dyskusji grupy na kolorowych kartkach A4 zapisują, jakie działania nauczyciela na lekcji świadczą o kształtowaniu umiejętności uczenia się – jedno działanie zapisują na jednej kartce (to bardzo ważny moment, bo to pytanie pojawia się w arkuszu obserwacji i jest pytaniem, które zbiera istotne dla rozstrzygnięcia dane, niestety nie zawsze są one poprawnie zapisywane). Następnie OP zbiera kartki, porządkuje je i uzupełnia schemat procesu uczenia się.

OP podkreśla, że działania nauczyciela stają się sposobami kształcenia umiejętności uczenia się dopiero wtedy, gdy nauczyciele wprost się do nich odwołują, ukazując metapoziom. Jeśli przyjmuje się takie założenie, **kształtowanie umiejętności uczenia się ma miejsce, kiedy wyraźnie następuje odwoływanie się z metapoziomu do:**

- poszczególnych etapów procesu uczenia się;
- stylów uczenia się;
- wpływu poszczególnych metod, sposobów uczenia się na sam proces;
- schematów, procedur sprzyjających nabywaniu umiejętności;
- technik zapamiętywania;

- sposobów sporządzania notatek;
- sposobów korzystania z różnych źródeł.

OP wyraźnie podkreśla, że sposoby te są związane z kształtowaniem umiejętności uczenia się tylko wtedy, gdy wyjaśnienia, rozmowy czy dyskusje z uczniami odnoszą się do metapoziomu. Nie wystarczy zatem, że na lekcji pojawiają się różne źródła wiedzy, jeśli nauczyciel nie zwróci uczniom uwagi, jaki to ma wpływ na ich proces uczenia się (to samo dotyczy innych sposobów).

2. Analiza konceptualizacji w kontekście wiedzy o kształtowaniu umiejętności uczenia się.

Następnie OU otrzymują materiały z platformy lub wchodzą na platformę i otwierają drzewka do obszaru „Nauczyciele kształtują umiejętność uczenia się”. W grupach (dwuosobowych lub trzyosobowych) dyskutują: *Jakie elementy ustalone w poprzednim kroku znajdują się w naszym badaniu ewaluacyjnym? Czego szukamy w danych, żeby potwierdzić, że ta umiejętność jest kształtowana? Co powinniśmy widzieć, żeby zyskać przekonanie, że nauczyciele kształtują tę umiejętność?*

OP zwraca uwagę na działania nauczyciela i ucznia potwierdzające, że na lekcjach zachodzi kształtowanie umiejętności uczenia się. OU tworzą mapę lub podają poszczególne elementy, a OP zapisuje je na flipcharcie.

OP ustala z wizytatorami, które z pytań są pytaniami rozstrzygającymi o spełnieniu wymagania. Odnosi się do pytania otwartego w arkuszu obserwacji (*Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się*) i informacji, które dane musi umieścić tam wizytator, odpowiadając na to pytanie.

Metody pracy:

- dyskusja;
- wykład interaktywny;
- wykład z wykorzystaniem prezentacji;
- praca w grupach;
- mapa mentalna;
- „gadająca ściana”.

Materiały:

- dostęp do internetu i laptopy;
- platforma SEO-drzewko wymagań w obszarze „Nauczyciele kształtują umiejętność uczenia się”;
- sesja 4.3. mat. 1: model procesu uczenia się;
- sesja 4.3. mat. 2: opis obszaru do analizy „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”;
- sesja 4.3. mat. 3: opis obszaru z komentarzami dla trenera;
- sesja 4.3. prezentacja: obszar – umiejętność uczenia.



Sesja 4.3

POGŁĘBIENIE ZROZUMIENIA OBSZARU „NAUCZYCIELE KSZTAŁTUJĄ U UCZNIÓW UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ”. DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI UDZIELANIA SOBIE KOLEŻEŃSKICH INFORMACJI ZWROTNYCH DO WW. OBSZARU, CZ. 2

Przebieg sesji

1. Cechy informacji zwrotnej.

W kilkuosobowych grupach OU ustalają, jakie są cechy dobrej informacji zwrotnej. OU przygotowują mapę mentalną informacji zwrotnej (odnosi się do wspólnie uzgodnionych, znanych kryteriów, pokazuje fakty, czyli *co widzę, co słyszę*, odnosi się do pracy nie do osoby, nie zawiera wyrażen ocenających, pokazuje to, co dobre, a co mogłoby stanowić obszar do rozwoju). OP podkreśla (jeżeli nie zauważyli tego OU) bardzo wyraźnie, że dobra informacja zwrotna pozwala otrzymującemu ją na samodzielne podjęcie decyzji, co do własnego procesu uczenia się.

Grupy prezentują swoją pracę – „gadająca ściana”.

2. Analiza przykładowego opisu obszaru i ustalenie kryteriów informacji zwrotnej do obszaru kształtowanie umiejętności uczenia się.

Wspólnie lub w grupach (stosując stop-klatki) OU dokonują analizy przykładowej pracy (opisu obszaru, w którym pojawia się kształtowanie umiejętności uczenia się). Na podstawie tej analizy grupy przygotowują kryteria informacji zwrotnej do obszaru „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”, można to zrobić w formie dyspozycji lub formatki.

OP pilnuje, żeby dyspozycje były ściśle związane z analizowanym obszarem, by nie powtarzać formatki stosowanej w projekcie (i wykorzystywanej w poprzedniej sesji). Chodzi o pogłębioną informację zwrotną, związaną z konkretnym obszarem. OP podkreśla, że taki typ IZ może być stosowany, jeśli np. wizytator dostrzeże problem z opisem któregoś obszaru. Przy użyciu dyspozycji mógłby wtedy sam lub w parze wizytatorskiej sprawdzić, jak dobrze go opisał.

OU w grupach opracowują informację zwrotną do zaproponowanego przykładowego opisu zaczerpniętego z platformy. Wizytatorzy pracują w małych grupach lub parach, informacje zapisują w komputerach. OP dbają, by co jakiś czas stosować stop-klatki.

1 h 45 min

Następnie w parach wizytatorskich OU udzielają sobie nawzajem informacji zwrotnej do swojej własnej pracy w wybranym przez nich raporcie z obszarem „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”, do którego chcą uzyskać informację zwrotną od kolegi/koleżanki.

3. Tworzenie systemowego doskonalenia jakości pisania raportów w kuratorium na podstawie indywidualnych informacji zwrotnych.

W nowych grupach OU zastanawiają się, jak można informacje zwrotne z wizytatorskich par wykorzystać do zbudowania systemowego doskonalenia jakości w kuratoriach? (Przykładowo raz na jakiś czas każda para przekazuje informacje o najczęściej pojawiających się obszarach do rozwoju i mocnych stron do wskazanej osoby i potem wspólne doskonalenie; nie podpowiadamy – może pojawią się ciekawsze pomysły).

4. Podsumowanie pracy nad udzielaniem IZ do obszaru „Nauczyciele kształtują umiejętność uczenia się.

W podsumowaniu OP prosi o odniesienie się do celów i oczekiwań. Z metapozio- mu raz jeszcze podkreśla tok procesu uczenia się.

Jeśli jest czas OP proponuje podobne podejście do innych obszarów (indywidualizacja i podstawa programowa). OU w grupach wybierają interesujący ich temat i samodzielnie przechodzą podobną drogę. OP czuwa nad przebiegiem pracy.

OU w grupach pracują samodzielnie, zgodnie z wypracowaną procedurą, kolejno jeszcze raz przechodząc poszczególne etapy:

- teoria (tu wziętki merytoryczne do indywidualizacji i podstawy programowej; a może wskażą inne obszary);
- wypisanie działań potwierdzających spełnienie wymagania w danym obszarze;
- analiza konceptualizacji;
- wypracowanie formatki do udzielania informacji zwrotnej w danym obszarze (NaCoBeZu do danego obszaru);
- informacja zwrotna pisana razem w parze – wejście na platformę, wspólne wybranie przykładowego obszaru, analiza danych i udzielenie informacji zwrotnej do tego obszaru (piszą razem jedną informację);
- informacja indywidualna – wskazanie obszaru do informacji indywidualnej, analiza danych, analiza opisu obszaru, zapisanie informacji zwrotnej, udzielenie informacji koledze;

OP w **podsumowaniu** nad informacją zwrotną prosi o odpowiedź na pytanie: *Co było ważne...?*

Materiały:

- dostęp do internetu i laptopy.



5. KOMUNIKOWANE WYNIKÓW EWALUACJI - SCENARIUSZE



Sesja 5.1

PREZENTACJA RAPORTU JAKO POCZĄTEK PRACY SZKOŁY NAD REKOMENDACJAMI

Cele:

- Pogłębienie wiedzy na temat celów spotkania ze społecznością szkolną w celu zakomunikowania wyników ewaluacji;
- Doskonalenie technik pracy warsztatowej z nauczycielami.

Kryteria sukcesu:

OU:

- mają świadomość konieczności uruchomienia dyskusji na temat jakości pracy szkoły w czasie spotkania z nauczycielami;
- znają metody i techniki aktywnej pracy z dużą grupą osób.

Przebieg sesji

1 h 45 min

Część I (30 min).

OP łączy OU w czteroosobowe grupy.

OU otrzymują schemat spotkania z radą pedagogiczną (z procedury SEO, ale bez celów). OU mają za zadanie dopisanie celów tego spotkania.

Dyskusja. Prezentacja celów przez grupy. OP zapisuje cele na plakaty. Dopowiada, jeżeli nie pojawiłyby się cele takie jak:

- uruchomienie refleksji nauczycieli nad własną praktyką;
- uświadomienie możliwości formułowania rekomendacji do dalszej pracy w oparciu o dane z badań;
- podejmowanie decyzji w oparciu o dane.

Po zebraniu całości – rozwiesza plakaty na ścianie/ścianach i zaprasza OU do wstania i zaznaczenia markerem/cenką tych celów, które obecnie udaje im się osiągnąć w trakcie prezentacji wyników.

OP prezentuje fragment raportu Stefana Wlazłego lub inne dane na ten temat – związane z ilością szkół wykorzystujących dane z raportu do dalszej pracy.

Część II (30 min).

Pytanie: **Co mogłoby pomóc osiągnąć najważniejszy cel, jakim jest podjęcie działań przez radę w oparciu o wyniki badań zaprezentowanych przez ewaluatorów?** (Trener/ka przechodzi do kolejnego zadania do pracy w tych samych grupach).

Kolejno każda grupa zajmuje się jednym z elementów dotychczasowej praktyki stosowanej przez wizytatorów w czasie prezentacji i zastanawia się, jak ją udoskonalić, żeby zachęcić nauczycieli do uznania raportu za źródło danych inspirujących (lub zmuszających) do podjęcia działań.

Grupa 1 – zajmuje się prezentacją. Co powinno się znaleźć na slajdach aby wywołać refleksję i chęć wykorzystania wyników do zmiany?

Grupa 2 – zajmuje się sposobem, w jaki powinna pracować rada pedagogiczna w trakcie zapoznawania się z raportem.

Grupa 3 – pracuje nad pytaniami, jakie powinny być sformułowane do nauczycieli w trakcie spotkania, aby przeszli do działań.

Grupa 4 – pracuje nad technikami zakończenia spotkania, które wzbudziłyby indywidualną reakcję każdego nauczyciela.

Część III (45 min).

Grupy prezentują wyniki swojej pracy. OP prosi o uzupełnienie innych uczestników lub sam dopowiada istotne rzeczy (materiał dla trenera – na co ma zwracać uwagę). Ważne, żeby okazało się, że zapraszają – np. w wymyślanych przez siebie pytaniach do podzielenia się pomysłami na **konkretne działania**, jakie przyjdą im na myśl podczas pracy nad raportem.

OP prezentuje rekomendacje, jakie wypracowane zostały przez nauczycieli w trakcie prezentacji, a które się odbyły w XII i XIV pociągu.

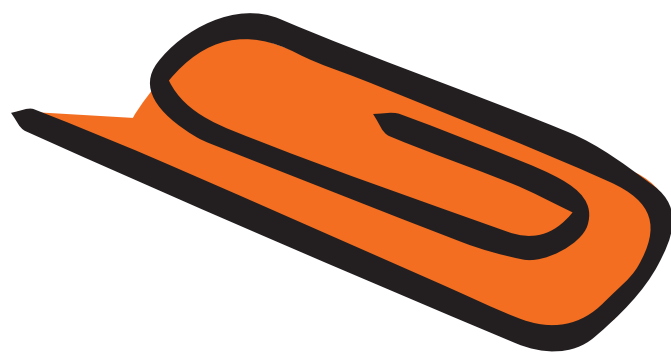
Podsumowanie. **Co znajdzie się w moim osobistym scenariuszu spotkania z radą pedagogiczną?** Uczestnicy w rundce wskazują istotne dla siebie elementy, które zbierają do swojego scenariusza spotkania z radą pedagogiczną.

Metody pracy:

- wykład ilustrowany slajdami;
- praca w grupach.

Materiały:

- sesja 5.1, prezentacja 1. raport S. Wlazło „Co po ewaluacji”;
- sesja 5.1, prezentacja 2. raport B. Walczak – wyniki ankiet postewaluacyjnych;
- sesja 5.1., mat. 1: scenariusz RP – prezentacja raportu;
- sesja 5.1., mat. 2: przykłady rekomendacji wypracowane przez szkoły na spotkaniu poświęconemu prezentacji raportu;
- sesja 5.1., mat. 3: przykłady rekomendacji wypracowane przez szkoły na spotkaniu poświęconym prezentacji raportu;
- sesja 5.1. mat. 4: przykłady rekomendacji wypracowane przez szkoły na spotkaniu poświęconym prezentacji raportu.



6. WSPIERANIE WŁASNEGO ROZWOJU – SCENARIUSZE





Sesja 6.1

ACTION LEARNING, CZ. 1**Cele:**

- Poznanie formy wsparcia grupowego *Action Learning*.
- Przećwiczenie metody.

Kryteria sukcesu:

OU:

- znają przebieg pracy metodą AL;
- potrafią wykorzystać metodę do rozwiązywania trudności pojawiających się w pracy zawodowej;
- znają korzyści i trudności wynikające z stosowania metody w ich pracy.

Przebieg sesji

1h 45 min

I. OP wyjaśnia, czym charakteryzują się proponowane formy wsparcia. Uzasadnia, że proponowane formy (*coaching, action learning*):

- oparte są na procesie komunikacji, który jest zorientowany na potrzeby bądź cele osoby lub grupy;
- wymagają współpracy, której efektem jest wypracowanie sposobu rozwiązania problemu przez osobę lub grupę;
- bazują na odkrywaniu potencjału osób lub grup.

Obydwie wymagają:

- zbudowania relacji i zaufania;
- stworzenia przestrzeni do wzajemnej akceptacji;
- umiejętności słuchania, zadawania pytań, dzielenia się doświadczeniem;
- przyzwolenia na błędy.

II. OP prezentuje krótki filmik animowany prezentujący coaching:

<http://www.youtube.com/watch?v=UY75MQte4RU>

Zainspirowani filmem uczestnicy definiują, czym jest lub jak rozumieją, czym jest coaching.

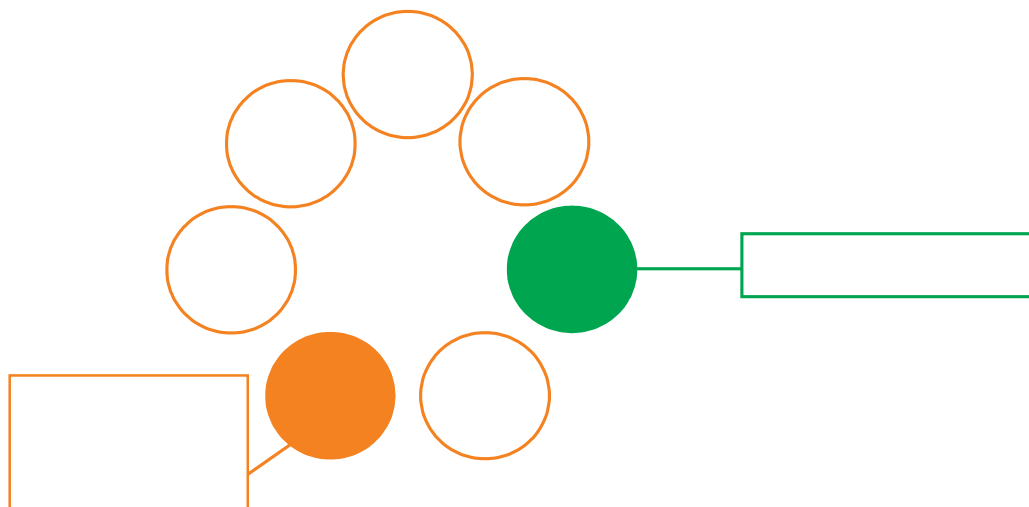
OP prezentuje definicje coachingu i Action Learning, wykorzystując slajdy od 3-7.

III. Następnie OP **nie informuje** uczestników, jaka będzie struktura ćwiczenia i na czym polega Action Learning. Odgadnięcie struktury i ról osób uczestniczących jest zadaniem dla uczestników. OP prosi tylko, aby w trakcie ćwiczenia byli uważni i zwracali uwagę nie tylko na temat, ale również na formę, w jakiej spotkanie będzie się toczyć.

OP zaprasza 6–8 uczestników do ćwiczenia. Pozostali OU są obserwatorami. OP wchodzi w rolę facylitatora (pilnuje czasu, uruchamia pytania uczestników, podsumowuje dyskusje). Informuje, że na poczet ćwiczenia będzie informować o kolejnych krokach w trakcie sesji AL.

Opis etapów sesji dla OP

- Uczestnicy ćwiczenia zajmują miejsca w kręgu. OP prosi, aby zastanowili się nad problemem, wyzwaniem, kwestią, która ich **autentycznie** zajmuje w pracy. Zachęca jedną osobę do podzielenia się tą kwestią w trakcie ćwiczenia. (Uwaga! Można przed przystąpieniem do ćwiczenia ustalić, kto będzie osobą, która poruczy nad swoim autentycznym wyzwaniem związanym z pracą).



- Osoba nr 1 dzieli się doświadczeniem, jakie przeżyła (10 min).
- Pytania od grupy: osoby 2, 3, 4, 5, 7 do osoby nr 1 (właściciela problemu). Pytania otwarte coachingowe (i nie tylko) pomagające osobie nr 1 pogłębić zrozumienie problemu (10 min).
- Osoba nr 1 jest proszona o wysunięcie swojego krzesła z kręgu (może również usiąść tyłem, co jest znacznie trudniejsze). Facylitator zaprasza ją do tego, aby przysłuchiwała się rozmowie, nie brała w niej udziału i zanotowała sobie istotne dla niej kwestie.
- Osoby 2, 3, 4, 5, 7 rozmawiają na temat przedstawionego problemu, wymieniają się doświadczeniem, jak on wygląda z ich perspektywy: „Mogę się z tobą podzielić, jak ja to zrobiłam /zrobiłem (1–2 minuty na osobę, razem ok. 10 min.).

- Powrót właścicielki/właściciela problemu do kręgu. Podsumowanie, co z tego co usłyszała / usłyszał i bierze dla siebie do dalszej pracy (5 min.).

Po przeprowadzonej minisesji AL, OP omawia ćwiczenie. Zadaje pytanie najpierw właścicielowi problemu: „Czy to doświadczenie było dla niego pomocne?”.

Stawia pytanie także pozostałym uczestnikom biorącym udział z spotkaniu, na końcu zwraca się do obserwatorów.

Przy podsumowaniu spisuje na plakacie informację od uczestników:

- Na czym polegało spotkanie?
- Jaka była istota tego spotkania?
- Jaka była jego struktura?
- Jakie role mieli poszczególni uczestnicy?

IV. OP podsumowuje i wskazuje na ważną umiejętność, jaką jest słuchanie i zadawanie pytań.

OP dzieli uczestników na dwie grupy:

- jedna z nich zastanawia się i spisuje na plakacie, jakie cechy powinno spełniać dobre słuchanie;
- druga zastanawia się nad określeniem tego, jakie pytania umożliwiają lepszą komunikację.

OU opracowują plakaty i prezentują na forum.

V. OP uzupełnia, prezentując slajdy na temat aktywnego słuchania i zadawania pytań.

Na zakończenie OP prezentuje zasady Action Learning. Pokazuje cele, formę pracy, rolę spikera/ facylitatora/moderatora, przekazuje materiał 1. Action Learning.

Metody pracy:

- wykład z wykorzystaniem prezentacji i filmu;
- dyskusja;
- symulacja;
- praca w grupach.

Materiały:

- link do filmu:
<http://www.youtube.com/watch?v=UY75MQte4RU>
- Sesja 6.1, mat. 1: Action Learning;
- Sesja 6.1, prezentacja: Action Learning.



Sesja 6.2

ACTION LEARNING, CZ. 2

Przebieg sesji

1 h 45 min

Praca własna uczestników.

OP prosi, aby uczestnicy przez chwilę w ciszy zastanowili się nad kierunkiem, w jakim chcieliby się rozwijać. Punktem wyjścia może być problem, jaki mamy w tej chwili w pracy, lub potrzeba, która nie jest w tej chwili zrealizowana. OP dzieli uczestników na 4–5 zespołów (5–6 osobowe). W każdym zespole OU wybierają osobę, która popracuje nad swoją potrzebą rozwojową i osobę, która poprowadzi pracę grupy.

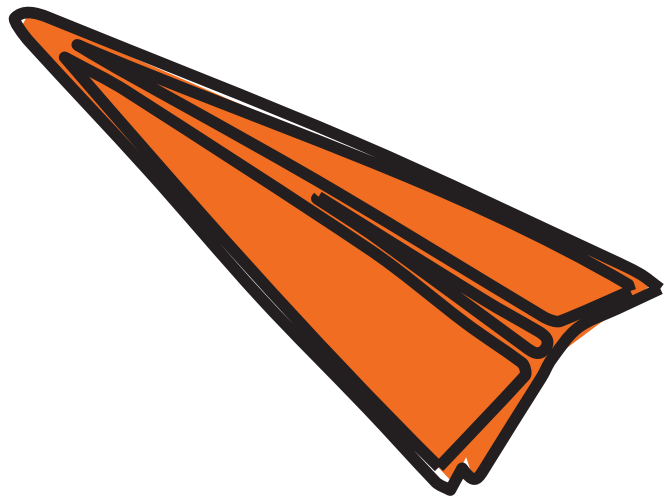
Grupy korzystając z wcześniejszego przykładu i zapisanych na plakatach zasad słuchania i zadawania pytań, przeprowadzają minisesję AL, która może potrwać około 45 min.

Podsumowanie OP i uczestników.

Na zakończenie OP może zaprezentować krótki film o tym samym – tylko ujęty innymi słowami.

Materiały:

- link do filmu:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ry2HrPB5fA8>



7. REFLEKSJA NAD WŁASNĄ PRAKTYKĄ I DOSKONALENIEM – SCENARIUSZE





Sesja 7.1

ABSOLWENCI – 3 WERSJE**Cele:**

- Integracja grupy uczącej się.
- Uruchomienie refleksji na temat praktyki.

Kryteria sukcesu:

OU:

- identyfikują osoby ze swojej grupy;
- wymieniają przynajmniej jedną sytuację z praktyki bycia ewaluatorką/ewaluatorem, która napawa ją sukcesem.

Przebieg sesji**WERSJA 1**

OP wita uczestników i uczestniczki szkolenia.

Następnie proponuje rundkę powitalną według punktów: imię i nazwisko, skąd przyjechałem/am, liczba ewaluacji.

Ewentualnie inna forma prezentacji w grupie.

OP przedstawia zagadnienia, nad którymi będą pracować OU.

Następnie OP tworzy razem z grupą kontrakt, w którym będą uzgodnione cele i program. Najpierw OU zastanawiają się nad odpowiedzią na poniższe pytania – indywidualnie lub rozmawiają w parach:

- *Jakie są Twoje indywidualne cele na tym szkoleniu?*
- *Jak chcesz się doskonalić na tym szkoleniu? Co możesz dać od siebie, aby Twoje uczenie się i uczenie się Twojej grupy było efektywne?*

Następnie na forum OP zbiera odpowiedzi OU i tworzy kontrakt.

OP prezentuje wyniki zbiorcze ankiet poewaluacyjnych i rozdaje OU wyniki indywidualne z ankiet poewaluacyjnych.

OU zastanawiają się nad tym, czy otrzymane informacje są im potrzebne i jak mogą je wykorzystać. Rozmowa na ten temat na forum.

Pytanie: *Czy taka informacja jest mi potrzebna? Jak mogę ją wykorzystać?*

OP dziękuje za pracę na tej sesji i zaprasza na kolejną.

1h

WERSJA 2

I część

Rundka powitalna: imię i nazwisko, skąd przyjechałem/am, liczba ewaluacji. OP tworzy razem z grupą kontrakt, w którym będą uzgodnione cele i program.

II część. Zamiast wracać do ograniczeń OP zachęca, aby OU pomyślały o tym, co się udało. OP prosi, aby OU pomyślały o konkretnej sytuacji/wydarzeniu, w którym udało im się zrobić coś bardzo dobrze. Wydarzenie powinno być związane z takimi obszarami pracy wizytatora, jak:

- 1) przygotowanie ewaluacji;
- 2) prowadzenie ewaluacji;
- 3) komunikacja z pracownikami szkoły;
- 4) analiza danych;
- 5) pisanie raportu;
- 6) dyskusja nad raportem na radzie pedagogicznej.

Niech pomyślą indywidualnie i podzielą się swoją refleksją w grupach trzy-, czteroosobowych.

II część (10 min.) Wizytatorzy mają się zastanowić, co zdecydowało, że daną rzecz zrobili dobrze/dobrze ją oceniają. Rozmawiają o tym w tych samych trzy-, czteroosobowych grupkach.

III część (20 min.) Trenerzy przygotowują sześć plakatów (do każdego z wyżej wymienionych obszarów + kilka pustych, gdyby pojawiły się inne obszary. Zbiera od każdej grupy powody (rady) i umieszcza je na właściwym plakacie. Plakaty można zatytułować **WNIOSKI Z DOBRZYCH DOŚWIADCZEŃ**.

To co zostanie wypracowane w każdej grupie głównej warto zebrać i spisać na jednym plakacie i wywiesić w korytarzu oraz umieścić na forum dla wizytatorów.

WERSJA 3

Balon – metafora doświadczenia.

Każdy OU indywidualnie na karteczkach post-it wypisuje, odnosząc się do swojej pracy jako ewaluatora/ki:

- Co mnie unosiło?
- Co było moim celem?
- Co mnie ograniczało i ogranicza?

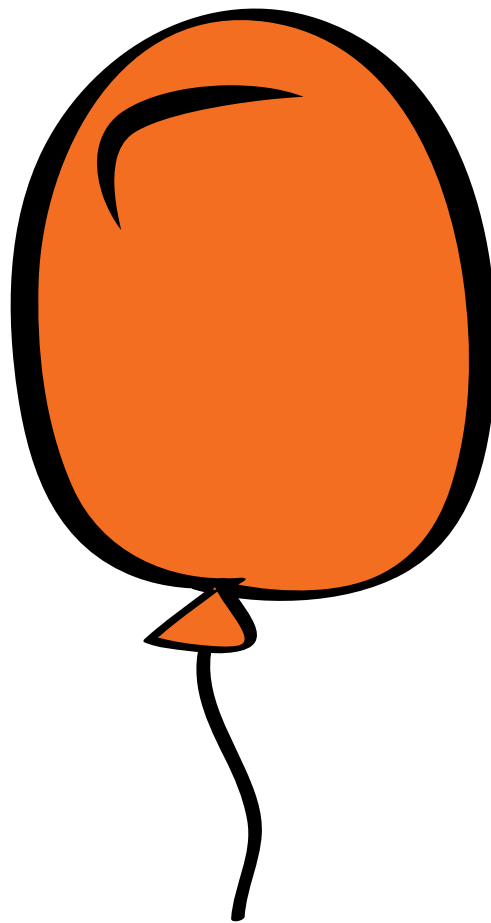
Po pracy indywidualnej OP wyznacza grupy (trzy-, czteroosobowe), w których OU wymieniają się informacjami z post-itów. Potem rundka – podczas której przedstawiciel/ka grupy przykleja post-ity podsumowujące rozmowę w grupie.

Podczas tego ćwiczenia dobrze zadbać o przestrzeń dla każdej osoby, żeby miała możliwość opowiedzieć o jednym swoim sukcesie – z czego jest dumna.

Jeżeli OU zgłoszą problemy i ograniczenia OP moderuje wypowiedzi w stronę radzenia sobie z napotkanymi trudnościami.

OP apeluje, żeby krótko wspominać o tych elementach, które już wcześniej zostały wymienione przez innych OU.

W podsumowaniu można nawiązać do celów i wartości programu SEO i skomentować na ile są zbieżne z tymi podanymi przez OU.





Sesja 7.2

PODSUMOWANIE SZKOLEŃ DOSKONALĄCYCH – WERJSA 1

Cele:

- Podsumowanie doświadczeń zdobytych na szkoleniu doskonalącym.
- Wypracowanie wniosków na przyszłość.

Kryteria sukcesu:

OU:

- OU potrafią wybrać najbardziej użyteczne dla siebie informacje jak je wykorzystają w swojej pracy.

Przebieg sesji

1 h 45 min

OP wykorzystuje na zakończenie różne metody:

Metodę zdań niedokończonych: Podczas spotkania najbardziej wartościowe było dla mnie...; Po spotkaniu zamierzam zmienić w swojej pracy...; Chcę dowiedzieć się więcej na temat...

Walizka/kosz. OP rysuje na plakacie walizkę i kosz. Prosi OU, żeby przypomniały sobie całość szkolenia i po zastanowieniu się wybrały i napisały na osobnych post-itach: co ze sobą zabieram? Oraz: Co było niepotrzebne? OU odpowiednio naklejają karteczki post-it na walizkę i kosz – dzieląc się z grupą jakimś elementem swojej refleksji.

Gol/aut (mechanizm podobny jak wyżej, tylko OP rysuje na flipcharcie bramkę (gdzie OU naklejają post-ity z wypisanymi golami – tymi elementami szkolenia, które uważają za najbardziej udane, przydatne; na polu aut umieszczają post-ity z elementami, które były niepotrzebne, nieprzydatne. Przy przyklejaniu post-itów – OU na głos dzielą się z grupą jednym wybranym elementem.

Lusterko wsteczne. Na prostokątnych kartkach (wielkości lusterka wstecznego w samochodzie) zapisują, te elementy szkolenia, które jak patrzą wstecz na wszystkie sesje, które przeszli, były dla nich najbardziej wartościowe, zostały im w pamięci. Mogą po prostu zostawić „lusterka” OP albo podzielić się jednym wybranym elementem swojej refleksji. Ważne, żeby OU usłyszały się wzajemnie.



Sesja 7.2

PODSUMOWANIE SZKOLEŃ DOSKONALĄCYCH – WERJSA 2

Cele:

- Podsumowanie udziału w projekcie NPSEO.

Kryteria sukcesu:

OU:

- OU wykorzystując metaforę, określą swoją rolę w zmianie systemu nadzoru pedagogicznego.

Przebieg sesji

1 h 45 min

Podsumowanie i refleksja.

OP przypomina uczestnikom ćwiczenie z pierwszego spotkania w cyklu szkoleniowym – pracę ze zdjęciem i tworzeniem metafory na temat pracy zawodowej w oparciu o fotografię.

Rozsypuje przed OU poprzednio używane zdjęcia. Prosi, by tym razem wybrali zdjęcie, które najlepiej posłuży zbudowaniu metafory o i udziale OU w projekcie (*Mój udział w projekcie był jak...*). PO po wysłuchaniu OU dziękuje wszystkim za uczestnictwo w szkoleniu.



MATERIAŁY



Sesja 1.1, mat. 1

WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, GIMNAZJÓW, SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH, SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH, PLACÓWEK KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO, PLACÓWEK KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO ORAZ OŚRODKÓW DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO¹

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1. Szkoła/placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów	Szkoła/placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana.	Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się	W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. W szkole/placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.	Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	W szkole/placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.	Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy.

¹ Nie dotyczy szkół zorganizowanych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych.

<p>4. Uczniowie są aktywni</p>	<p>Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.</p>	<p>Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby.</p>
<p>5. Respektowane są normy społeczne</p>	<p>Działania szkoły/placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego. Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.</p>	<p>W szkole/placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje.</p>
<p>6. Szkoła/placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji</p>	<p>W szkole/placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia. Szkoła/placówka współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną. W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.</p>	<p>W szkole/placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia. W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole/placówce odpowiada ich potrzebom.</p>
<p>7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych</p>	<p>Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami.</p>	<p>Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.</p>
<p>8. Promowanie wartości edukacji</p>	<p>W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.</p>	<p>Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Działania realizowane przez szkołę lub placówkę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.</p>

<p>9. Rodzice są partnerami szkoły/placówki</p>	<p>Szkoła/placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.</p>	<p>W szkole/placówce są realizowane inicjatywy rodziców na rzecz rozwoju uczniów oraz szkoły/placówki.</p>
<p>10. Wykorzystywane są zasoby szkoły/placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju</p>	<p>Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły/placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju.</p> <p>Szkoła/placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym.</p>	<p>Współpraca szkoły/placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój.</p> <p>Współpraca szkoły/placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów.</p>
<p>11. Szkoła/placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych</p>	<p>W szkole/placówce analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania. Działania prowadzone przez szkołę/placówkę są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane.</p>	<p>W szkole/placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych i prowadzi badania wewnętrzne, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym badania osiągnięć uczniów i losów absolwentów.</p>
<p>12. Zarządzanie szkołą/placówką służy jej rozwojowi</p>	<p>Zarządzanie szkołą/placówką koncentruje się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich do realizacji tych zadań warunków.</p> <p>Zarządzanie szkołą/placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu. Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami. W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły/placówki.</p>	<p>Zarządzanie szkołą/placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów.</p> <p>Zarządzanie szkołą/placówką sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły/placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki.</p> <p>Dyrektor podejmuje skuteczne działania zapewniające szkole/placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb.</p>



Sesja 1.1, mat. 5

PARTYCYPACJA UCZNIÓW W ŻYCIU SZKOŁY. STUDIUM PRZYPADKU

Szkoła podstawowa Allan's w Szkocji, Wielka Brytania

Szkoła podstawowa Allan's, podobnie jak prezentowana poprzednio szkoła Kilninver, zlokalizowana jest w słabo rozwiniętym gospodarczo regionie, w małym miasteczku Stirling w Szkocji. Mieści się w liczącym ponad 110 lat budynku. Do szkoły uczęszcza 220 uczniów, a do przedszkola 43 dzieci. Na personel szkoły składają się: dyrektor (niewykonujący obowiązków nauczyciela), ośmiu nauczycieli, higienistka, trzech asystentów pomagających w nauczaniu, woźny, sekretarka, cztery osoby personelu technicznego (sprzątaczkę i kucharkę). Szkoła zatrudnia także kilku nauczycieli w niepełnym wymiarze godzin. Wszystkie klasy mają pełną obsadę uczniów, a do szkoły napływają regularnie nowe zgłoszenia. Gdy w 1997 roku pracę rozpoczął nowy dyrektor, morale wśród personelu było już wysokie. Dyrektor postanowił polepszyć relacje na linii dom-szkoła i uczniowie – nauczyciele.

Z perspektywy czasu okazało się, że cele zostały osiągnięte: liczba skarg ze strony rodziców znacząco zmalała, podobnie jak spadła liczba przypadków naruszenia dyscypliny szkolnej. Wszyscy pracownicy szkoły, zarówno nauczyciele, jak i personel pomocniczy, są zaangażowani w rozwój strategii szkoły, ponieważ wszyscy chcą czuć się jej współtwórcami. Dzięki temu morale personelu wzrasta, a to z kolei przekłada się pozytywnie na nastroje panujące wśród uczniów.

Bezpośrednią inspiracją do powstania Rady Uczniów (*Pupils' Council*) był udział szkoły w projekcie badawczym prowadzonym przez Gordon Cook Foundation, a dotyczącym „Wartości w edukacji i praw dziecka”. Nauczyciele zapoznali się z konwencją ONZ na temat praw dziecka. Początkowo dyrektor był usatysfakcjonowany funkcjonowaniem rady, w której zasiadali uczniowie z wszystkich klas z wyjątkiem pierwszych i drugich, potem dokonano dalszych usprawnień jej działania. Dyrektor, który z początku był sekretarzem rady, przekazał swoje obowiązki dwóm uczniom klasy siódmej, sam pozostając zwykłym członkiem. Rada stała się prawdziwą fabryką pomysłów na rozwiązanie problemów trapiących zarówno społeczność uczniów, jak i dorosłych. Dyrektor nie zamierzał zrzec się funkcji zarządzania szkołą, ale chciał oddać głos tym, dla których ta szkoła została stworzona.

Okazało się na przykład, że wielu uczniów narzekało na działalność stołówki. Z kolei pracowników kuchni złościł hałas i złe zachowanie uczniów. Rada uczniów powołała więc „grupę zadaniową”, w skład której weszli pracownicy szkoły i uczniowie. Wprowadzono system dwuzmianowy w stołówce, a uczniom w kolejce do okienka zaczęła towarzyszyć muzyka. Uczniowie, którzy zasługują na pochwałę za dobre zachowanie w stołówce zbierają punkty, a najlepsi doznają zaszczytu spożycia posiłku przy stole dla wybrańców w piątek („Terrific table”) – ze specjalną obsługą i wręczeniem nagrody. Pomysł przyjął się. Pozytyw-

ne rezultaty zmiany były zauważalne, a w dodatku sukces innowacji wpłynął pozytywnie na zachowanie uczniów.

W szkole zainicjowano działanie klubu komputerowego. Początkowo jego członkowie mogli tylko rozwijać swoją znajomość informatyki, lecz z czasem zaczęli zajmować się szkoleniem nauczycieli (!). Członkowie klubu zaprojektowali szkolną stronę internetową. Niektórzy z nich zdobyli na ten temat zaawansowaną wiedzę. Zaproszono ich więc do poprowadzenia kursu projektowania stron www dla nauczycieli.

Atmosferę panującą w szkole dobrze podsumowuje wypowiedź ucznia klasy piątej: „Nauczyciele w naszej szkole nie upokarzają ciebie ani nie ośmieszają. Jeśli jest coś nie tak, to po prostu powiedzą ci o tym sam na sam i nie będą na ciebie źli”.

Uczniowie mają wielką wyobraźnię i mnóstwo pomysłów. Wielu z nich nie można zrealizować z przyczyn finansowych (np. wycieczki całej szkoły do Disneylandu), co może powodować zniechęcenie i apatię. Aby temu zapobiec, uczniowie uczestniczą w pracach komitetu finansowego. Dzięki temu dyrektor został częściowo zwolniony z obowiązku wyjaśniania decyzji inwestycyjnych. Komitet dokonał przesunięcia środków finansowych na remont toalet. Uczniowie sami zaprojektowali ich wystrój, wybrali materiały (farby, kafelki) i nadzorowali wykonywanie robót – nie przekraczając budżetu!

Gdy zwolnił się jeden etat nauczycielski, na zebraniu rady dyrektor przedstawił oficjalny opis stanowiska pracy i formalnych wymagań. Rada po konsultacjach z uczniami opracowała własną listę oczekiwań (np. zorganizowany – nie spóźnia się; zorientowany – wie, co lubią dzieci; ma poczucie humoru – żartuje lub śmieje się z żartów).

Udział uczniów stał się faktem. Samo istnienie Rady Uczniów nie oddaje w pełni zmian, jakie zaszły w kulturze szkoły. Najważniejsze jest to, że wyraźnie poprawiły się wyniki nauczania. Eksperyment powiódł się dzięki zaangażowaniu nauczycieli, którzy byli przekonani o słuszności programu. Program zainteresował uczniów, z początku tylko niektórych, ale z czasem przyłączyli się do niego prawie wszyscy. Także rodzice – gdy zaczęli obserwować pozytywne zmiany u swych dzieci.

Dyrektor szkoły zaznacza, że podejmując się usprawnienia działania szkoły w roku 1997 nie szukał rozgłosu ani nie chciał przeprowadzać ryzykownych eksperymentów. Zależało mu na lepszym przygotowaniu uczniów do szkoły średniej i dorosłego życia.

Z doświadczeń opisanych powyżej programów partycypacyjnych wynika, że:

młodzi ludzie nie są przyzwyczajeni do wykonywania poleceń i słuchania nakazów. Często sytuacje, w których są pytani o radę i proszeni o konsultację są dla nich obce i nienaturalne. Wielu z nich nie ufa w szczerą intencję dorosłych;

dorośli obawiają się przekazania zbyt wielu uprawnień dzieciom, a wielu nie potrafi znaleźć się w nowej sytuacji;

zajęcia i spotkania związane z rozwijaniem programu partycypacji z konieczności odbywać się muszą w czasie wolnym uczniów, chociaż wprowadzenie ich do programu nauczania w ramach lekcji obowiązkowych byłoby korzystniejsze;

wyłonienie grupy aktywnych i zaangażowanych członków Rady spośród uczniów demobilizuje pozostałych. Jeden z uczniów wspomina: „W zeszłym roku niewiele słyszałem o pracy Rady Uczniów. Mało mówili o tym nauczyciele i dyrektor. Uczniowie działający w Radzie nie kontaktują się zupełnie z uczniami, którzy nie działają w Radzie. Szkoda, bo wiem, że spotkania są potrzebne”;

programy partycypacyjne łatwiej wprowadzić w szkołach mniejszych niż większych;

program partycypacji powinien być wdrażany stopniowo w ciągu kilku lat. Nie należy stawiać zbyt ambitnych celów;

co najmniej połowę czasu przeznaczanego na funkcjonowanie systemu należy poświęcić komunikacji i popularyzacji jego działania wśród uczniów i nauczycieli, a także na zewnątrz. Każdy wymierny sukces programu trzeba ogłosić jako przykład inspirujący do dalszych działań;

program partycypacji ma szansę na sukces wtedy, gdy wszyscy zaczną zauważać pozytywne rezultaty: uczniowie, dyrektor, nauczyciele, rodzice. Nie można koncentrować się tylko na jednej z tych grup (np. uczniach, zapominając o nauczycielach).

Źródło:

Amir Jan Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, CODN, Warszawa 2003.



Sesja 1.1, mat. 6

MAREK GRONDAS, RAZEM CZY OSOBNO. KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI WSPÓŁPRACY W SZKOLE

O pracy zespołowej całej kadry szkoły można mówić, jeśli Rada Pedagogiczna:

- odbywa regularne i zaplanowane spotkania, podczas których wymienia się i analizuje informacje o wychowankach i o podejmowanych wobec nich działaniach;
- zespołowo planuje pracę;
- relacjonuje i analizuje jej przebieg;
- ocenia efekty;
- ujawnia i omawia trudności, podejmuje zespołowe działania na rzecz poradzenia sobie z nimi;
- planuje wprowadzenie koniecznych zmian;
- dba o to, aby poszczególni członkowie zespołu pracowali z satysfakcją i rozwijali swoje umiejętności zawodowe.

Punktem wyjścia pracy zespołu jest wspólnota celów i wartości oraz wypracowanie standardów pracy, z określeniem granic, do jakich dopuszczane są różnice wynikające z indywidualnych preferencji. Rozpoczęcie pracy zespołowej w Radzie będzie bardzo trudne, jeśli znaczna część nauczycieli z różnych powodów nie ma ochoty na zaangażowanie się we współpracę z innymi, lub – co wbrew pozorom nie jest wcale takie rzadkie – nie jest w stanie konstruktywnie współpracować z innymi z powodu rozmaitych znacznych deficytów osobistych.

Aby doprowadzić, być może stopniowo, bez zbytniego pośpiechu i rewolucyjnych, budzących opór zmian, do tworzenia się zespołu, należy zająć się następującymi obszarami:

- Uzgadnianie wartości i celów – w oparciu o bardzo stanowczo przyjętą zasadę, że podstawowym warunkiem efektywnej pracy w szkole jest otwarta dyskusja i wypracowanie kompromisowych, akceptowalnych dla wszystkich nauczycieli (lub przynajmniej dla znacznej ich części) ustaleń dotyczących dydaktyki, pracy wychowawczej i współpracy w Radzie Pedagogicznej. Warto ze szczególną mocą podkreślić, że mowa tu o ustaleniach dokonywanych na gruncie postaw i poglądów rzeczywiście realizowanych, a nie uzyskiwanych od nauczycieli drogą biernej, deklaratywnej jedynie akceptacji tego, co proponuje Dyrektor lub inni liderzy. Wspólnota przeżywanych wartości i praktycznie realizowanych na ich gruncie postaw wobec uczniów i wobec siebie nawzajem ma dla współpracy w szkole absolutnie fundamentalne znaczenie. Nauczyciel rzeczywiście przekonany, że warto uczyć się na błędach, będzie najczęściej chętnie przyjmował informacje zwrotne dotyczące swoich deficytów. Ktoś, kto przystał deklaratywnie na prze-

strzeżenie takiej zasady (udzielania sobie informacji zwrotnych), ale wewnątrznie nie ma na nią zgody – będzie unikał sytuacji uczenia się w zespole.

- Powiązanie celów zespołu z celami indywidualnymi poszczególnych nauczycieli i zapewnianie możliwości uzyskiwania satysfakcjonujących gratyfikacji indywidualnych – w obszarach takich jak szanse na osiągnięcie w grupie osobistego sukcesu (awansu), uznania, satysfakcji z treści wykonywanych prac, brania na siebie odpowiedzialności, warunków rozwoju osobistego. Zespół nie może ignorować indywidualnych potrzeb i celów swoich członków. Naturalne potrzeby: bezpieczeństwa, kontaktu i więzi, szacunku, uznania, samorealizacji – nie zanikają, jeśli zespół ich nie zauważa, wręcz przeciwnie, im mniej je zaspokajamy, tym większy odczuwamy ich głód, aż do głębokiej frustracji. Zadbanie o poszczególnych uczestników zespołu jest nieodzownym warunkiem jego sprawnego funkcjonowania. Jeśli zespół będzie lekceważyć potrzeby poszczególnych nauczycieli – prędzej czy później poszukają oni niezbędnych zaspokojen na zewnątrz, i tam zaczną inwestować większość energii. Dlatego tak ważne jest, abyśmy potrafili w zespole ujawniać swoje potrzeby i wspólnie zastanawiać się nad sposobami ich realizacji.
- Uzgodnienie działań, jakie zespół będzie standardowo podejmował dla sprawnej realizacji zadań oraz dla dbałości o relacje wewnętrzne, zapewnienie równowagi między tymi dwoma obszarami.
- Stały rozwój komunikacji wewnątrz zespołu, tak, aby nie było w spraw, o których nie można ze sobą rozmawiać. Doprowadzenie do tego, aby w zespole można było udzielać sobie uczciwych informacji zwrotnych.
- Jasny, adekwatny do indywidualnych preferencji i możliwości, podział ról i zadań pomiędzy członkami zespołu. Zapewnienie, że poszczególne osoby akceptują swoje zadania i role, biorą na siebie odpowiedzialność za ich realizację i zgadzają się na systematyczne rozliczanie siebie z podejmowanych zadań.

Standardy współpracy zespołu nauczycielskiego

Stała praca nad tymi obszarami powinna prowadzić do wypracowania własnych oryginalnych standardów pracy zespołowej, odpowiadających na następujące pytania:

- z jaką częstotliwością zespół się spotyka?
- jaka jest tematyka spotkań (organizacja, wymiana informacji, diagnozowanie uczniów i planowanie postępowania wobec nich, ewaluacja, doskonalenie)?
- kto planuje przebieg spotkań?
- kto prowadzi spotkania?
- kto jest odpowiedzialny za tworzenie programu?
- jak jest zorganizowana koordynacja pracy nad programem w wypadku, jeśli nad programem pracuje się zespołowo?
- jakie są procedury ewaluacji programu?

- jak dokonuje się zespołowej diagnozy uczniów i planuje postępowanie wychowawcze wobec nich?
- jak poszczególni pracownicy ewaluuja na spotkaniach zespołu swoją pracę? Jakich używa się do tego procedur?
- jak jest zorganizowane ujawnianie na spotkaniach zespołu trudności poszczególnych pracowników i udzielnie im niezbędnego wsparcia?
- jak zespół dokonuje oceny jakości efektów swojej pracy? Wedle jakich procedur?
- jaka jest strategia postępowania wobec osób, które nie chcą rozwijać swoich kwalifikacji?

Do wypracowania jakich standardów dojdzie w wymienionych obszarach konkretna Rada Pedagogiczna, jest oczywiście sprawą bardzo indywidualną każdego zespołu nauczycielskiego. Poniżej przedstawiam fragmenty zestawu standardów projektowanych dla współpracy w dziedzinie wychowania jednej ze szkół średnich:

PRACA ZESPOŁU MA CHARAKTER SYSTEMATYCZNY I JEST OPARTA NA NASTĘPUJĄCYCH ZASADACH:

1. Regularne spotkania zespołu odbywają się raz w tygodniu w wymiarze co najmniej 3 godz.
2. Za planowanie i realizację spotkań w każdym z obszarów są odpowiedzialne osoby wyznaczane na początku roku szkolnego.
3. Na początku każdego semestru jedno spotkanie jest poświęcone planowaniu, a pod koniec semestru – ewaluacji (odpowiedzialny – Dyrektor). Procedura obu spotkań jest oparta na zadaniach, jakie wynikają dla poszczególnych osób z programu szkoły.

ZESPÓŁ ZMIERZA DO TEGO, ABY JEGO PRACA MIAŁA CHARAKTER CIĄGŁY I STAŁY:

1. Stałość oznacza systematyczne oddziaływanie wychowawcze realizowane przez wszystkich członków zespołu. Członkowie zespołu zobowiązują się do realizacji nie tylko zadań wynikających dla nich z umowy o pracę, lecz także do realizacji planów i postanowień zespołu w obszarze realizacji programu wychowawczego i dydaktycznego szkoły, regulaminów oceniania, wszelkich form pracy pozalekcyjnej z uczniami. Odstępstwa od postanowień lub własne pomysły muszą być zgłaszane i poddane dyskusji na spotkaniu organizacyjno-informacyjnym.
2. Ciągłość oznacza programowe zapewnienie długookresowego oddziaływania w odniesieniu do konkretnych uczniów i klas. Szczególnie ważnym aspektem ciągłości oddziaływań powinno być:
 - zapewnienie ciągłości w przypadku zmian nauczyciela w klasie lub przenoszenia się ucznia do innej klasy;
 - dokonywane na bazie współpracy z innymi instytucjami, programowanie dalszej pracy z wychowankami po zakończeniu przez nich korzystania z oferty szkoły.

Marek Grondas, *Razem czy osobno. Kształcenie umiejętności współpracy w szkole.*



Sesja 1.1, mat. 7

ISTOTA UCZENIA SIĘ. PRACA POD RED. H. DUMONT, D. ISTANCE, F. BENAVIDES

Obecne rozumienie „uczenia się”

We współczesnych badaniach wyróżnia się trzy główne obszary uczenia się: ukryte uczenie się i działanie mózgu, uczenie się nieformalne, uczenie się formalne.

Ukryte uczenie się występuje wtedy, gdy informacje przyswajane są bez wysiłku i często nieświadomie.

Uczenie się nieformalne jest uczeniem poza stworzonym systemem edukacyjnym (w domu, w trakcie zabaw, w muzeum itp.). Wg badań amerykańskich z 2000 roku osoby w wieku szkolnym czas poza snem tylko w 21% spędzają w szkole, a aż 79% podejmując działania, w czasie których zachodzi nieformalne uczenie się. Motywacja do nauki w szkole musi konkurować z urokiem innych działań, często postrzeganych jako bardziej interesujące. Jest zatem ogromnie ważne, aby zwiększyć powiązania pomiędzy formalnymi środowiskami uczenia się a nauką nieformalną.

Najważniejszy cel edukacji formalnej – kompetencje adaptacyjne.

Wielu uczonych zgadza się obecnie, że najistotniejszym celem edukacji formalnej jest zdobycie biegłości adaptacyjnej, czyli umiejętności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach. Priorytet w traktowaniu kompetencji adaptacyjnych nie oznacza, że biegłość rutynowa staje się nieważna, właściwe wykonywanie kroków składowych w sposób mniej lub bardziej mechaniczny jest jednak tylko podstawą do dalszego uczenia się i koncentrowaniu się na zadaniach wyższego rzędu.

Kompetencje adaptacyjne stanowią podstawę uczenia się przez całe życie.

Jako że ważnym aspektem kompetencji adaptacyjnych są umiejętności regulacji własnego uczenia się i myślenia, kierowane przez nauczyciela uczenie się nie może stanowić jedynej właściwej metody osiągnięcia tych kompetencji. Wyróżnia się dwa dalsze sposoby uczenia się: **przez doświadczenie, przez działanie.**

Uczenie się przez doświadczenie nie ma z góry wyznaczonych celów. To czego uczeń się uczy, stanowi produkt uboczny działań, w które się angażuje.

Uczenie przez działanie nie stanowi natomiast produktu ubocznego – uczeń odgrywa o wiele bardziej aktywną rolę w ustalaniu celów uczenia się, które ponadto w znacznym stopniu organizuje i planuje.

Tworzenie kompetencji adaptacyjnych wymaga:

- dobrze zorganizowanej i elastycznie dostępnej wiedzy dziedzinowej;
- metod heurystycznych służących analizie i przekształceniu zadań, które nie gwarantują znalezienia właściwego rozwiązania, ale zwiększają prawdopodobieństwo, że zostanie ono odkryte przez systematyczną strategię poszukiwań;
- metawiedzy, czyli wiedzy o tym jak funkcjonuje nasze myślenie, a z drugiej wiedzy o motywacjach i emocjach, którą można wykorzystać, aby ulepszyć proces uczenia się;
- umiejętności samoregulujących, porządkujących nasze procesy myślowe i motywację (wolę);
- pozytywnych przekonań na temat samego siebie, kontekstu, w jakim nauka ma miejsce, i dziedziny nauki.

Zasady związane z uczeniem się opracowane w oparciu o wyniki najnowszych badań:

1. uczenie się jest działaniem podejmowanym przez ucznia, wymaga aktywnego zaangażowania;
2. optymalne uczenie się powinno uwzględnić już posiadaną wiedzę, uczenie jest kumulacyjne (posiadana wcześniej wiedza decyduje w od 30 do 60% o różnicach w wynikach nauczania);
3. uczenie się wymaga integracji posiadanych struktur wiedzy;
4. optymalne uczenie się łączy przyswajanie koncepcji, umiejętności i kompetencji metakognitywnych (poznawanie własnych metod poznawania), wymaga samoregulacji i autorefleksji;
5. uczenie się buduje skomplikowane struktury wiedzy przez hierarchiczne organizowanie jej z bardziej podstawowych jej elementów;
6. optymalne uczenie się wykorzystuje struktury świata zewnętrznego do tworzenia struktur wiedzy w umyśle, wymaga wykorzystywania szkolnej wiedzy w praktyce, uczestnictwa w życiu społecznym, udziału w dyskusjach, wymaga współpracy z innymi osobami uczącymi się;
7. uczenie nie jest w stanie przekroczyć ograniczeń ludzkich zdolności do przetwarzania informacji;
8. uczenie jest wynikiem dynamicznej wzajemnej zależności między motywacją, poznaniem a emocjami, ma charakter indywidualny (motywacja nie jest prostym motorem „włączonym”/„wyłączonym”, ale sama jest zależna od procesów poznawczych, oceny własnych kompetencji, zainteresowań i innych indywidualnych cech ucznia);
9. uczenie powinno tworzyć struktury wiedzy podatne na transfer do nowych sytuacji, rodzajów problemów i dziedzin nauki;
10. uczenie wymaga czasu i wysiłku.

Materiał opracowany na podstawie: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), wyd. pol. Wolters Kluwer, Warszawa 2013.



Sesja 1.3, mat. 1

ROLE**Materiał: karty z rolami**

1. Jesteś uczennicą drugiej klasy liceum, twoi rodzice od pięciu lat są bezrobotni, twoja rodzina korzysta z pomocy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie. Masz dwójkę młodszego rodzeństwa.
2. Jesteś uczniem gimnazjum, jedynakiem, twoi rodzice pracują. Interesujesz się piłką nożną – grasz w piłkę w najlepszym klubie sportowym w mieście.
3. Jesteś uczennicą ostatniej klasy gimnazjum, zakochałaś się w swojej koleżance.
4. Jesteś uczniem pierwszej klasy gimnazjum, jesteś Romem z grupy Bergitka Roma (to najmniej zamożna, nieszanowana przez innych Romów grupa).
5. Jesteś uczennicą gimnazjum, po wypadku samochodowym masz sparaliżowane nogi, poruszasz się na wózku.
6. Cierpisz na lekkie porażenie mózgowe, nie panujesz nad połową swojej twarzy – przykurczone mięśnie wyglądają jak nieprzyjemne grymasy. Lekko utykasz. Chodzisz do pierwszej klasy gimnazjum.
7. Masz 16 lat. Od dwóch lat mieszkasz w rodzinie zastępczej u swojej babci, twoim rodzicom odebrano prawa rodzicielskie. Korzystacie z pomocy MOPR.
8. Od pół roku mieszkasz w Polsce, uciekłaś do Polski z Czeczenii, mieszkasz w ośrodku dla uchodźców. Chodzisz do gimnazjum.
9. Jesteś ateistą, chodzisz do trzeciej klasy liceum.
10. Chodzisz do drugiej klasy liceum. Wiara jest bardzo ważna w Twoim życiu. Jesteś świadkiem Jehowy.
11. Jesteś córką dyrektorki banku. Uczysz się w gimnazjum.
12. Mieszkasz z ojcem, twoja matka wyjechała zagranicę, utrzymujecie sporadyczny kontakt, twój tata jest alkoholikiem, do tej pory terapia nie odniosła pozytywnych skutków. Chodzisz do drugiej klasy technikum.
13. Mieszkasz w małej wiosce. Twoi rodzice prowadzą małe gospodarstwo rolne. Do szkoły masz 20 kilometrów. Do najbliższego miasta jest 50 km.

14. Chodzisz do ostatniej klasy podstawówki, jesteś Romką, masz siedmioro rodzeństwa. Mieszkacie w mieszkaniu socjalnym, twoi rodzice nie pracują (sami nie ukończyli szkół podstawowych).
15. Kończysz szkołę zawodową (mechanika samochodowa), jesteś gejem.
16. Twoi rodzice pracują w sektorze publicznym, zaczęłaś gimnazjum.
17. Masz cukrzycę, musisz przyjmować insulinę, masz 50 kg nadwagi. Chodzisz do pierwszej klasy technikum.





Sesja 1.3, mat. 2

SYTUACJE

Materiał: stwierdzenia/sytuacje

- Możesz sobie pozwolić na bilety do kina, na koncert, wspólne wyjście z rówieśnikami.
- Mieszkasz w dwupokojowym mieszkaniu. Masz swoje własne biurko i pokój, w którym możesz spokojnie się uczyć.
- Czujesz, że społeczeństwo, w którym żyjesz, szanuje twoją kulturę, religię oraz język, którym się posługujesz.
- Czujesz, że twoje zdanie i zainteresowania mają znaczenie.
- Czujesz, że możesz liczyć na wsparcie nauczycieli i rodziców w przypadku problemów z nauką.
- Rówieśnicy często pytają cię o radę, jesteś zapraszany/a na imprezy.
- Nie obawiasz się zawierania przyjaźni z innymi – masz duże grono znajomych.
- Możesz się umówić ze swoją sympatią i bez przeszkód snuć wspólne plany.
- Nigdy nie czućś/eś się dyskryminowany/a z powodu swojego pochodzenia/wyglądu.
- Masz poczucie wsparcia ze strony najbliższych – wiesz, że się Tobą zaopiekują, kiedy będziesz tego potrzebować.
- Możesz wyjeżdżać na wakacje przynajmniej raz w roku.
- Możesz zaprosić do siebie przyjaciół na obiad.
- Twoje życie jest interesujące i nie obawiasz się o swoją przyszłość.
- Wiesz, że możesz podjąć studia i samodzielnie wybrać zawód.
- Nie boisz się, że możesz zostać zaatakowany/a lub napastowany/a na ulicy lub w mediach.
- Możesz wyjechać na wycieczkę za granicę.
- Dwa razy w tygodniu chodzisz na zajęcia związane z Twoimi zainteresowaniami.
- Możesz chodzić do teatru lub kina przynajmniej raz w tygodniu.
- Możesz sam/sama (albo rodzice) kupować nowe ubrania, przynajmniej raz na trzy miesiące.
- Umiesz i możesz korzystać z Internetu.



Sesja 1.1, mat. 1

NOWATORSTWO. Z PORADNIKA ORE

O rozwiązaniach nowatorskich

Niełatwo pisać o nowatorstwie, budzącym tak wiele dyskusji (nierzadko burzliwych) wśród nas – wizytatorów ds. ewaluacji. Pewnie i Ty borykasz się często z problemem, czy to, co w jednej szkole czy placówce można uznać za nowatorskie, rzeczywiście jest nowatorstwem w innej, funkcjonującej w zgoła odmiennym środowisku i zupełnie innych realiach?

Co tak naprawdę oznacza termin „nowatorski”? Sięgając do różnych źródeł, natkniemy się na następujące synonimy tego przymiotnika: innowacyjny, niekonwencjonalny, nietradycyjny, odkrywczy, oryginalny, pionierski, prekursorski, nieszablonowy, awangardowy, postępowy, pomysłowy, świeży, nieschematyczny, śmiały, niestereotypowy, niesztampowy, rewolucyjny, ekstranowoczesny, przewrotowy, reformistyczny, ale też nowy, nowo wprowadzony.

I tu właśnie powstaje problem. Z zapisów rozporządzenia nie wynika, który z owych wyrazów bliskoznacznych należałoby uznać za najwłaściwszy w wartościowaniu powyższego kryterium. Stąd, w niektórych raportach przeczytasz o przykładach działań po prostu nowych w danej szkole/placówce, w innych – wizytatorzy za argument decydujący o spełnianiu kryterium uznają tylko rozwiązania innowacyjne w rozumieniu przepisów prawa, w jeszcze innych skupiają się na **rozwiązaniach istotnie niestereotypowych, nieschematycznych, wartych upowszechnienia jako oryginalne i prekursorskie, a przede wszystkim znacznie wzbogacające lub rozwijające.**

I ten ostatni trop wydaje się być najwłaściwszy. Możesz uznać, że wprowadzenie do szkoły, przedszkola, placówki nowych rozwiązań, od lat wdrażanych przez inne tego typu szkoły/placówki i niemających w sobie nic odkrywczego, to po prostu wzbogacanie ofert edukacyjnej, umożliwiającej uczniom pełniejszy rozwój.

W przypadku nowatorstwa, intencją autorów rozporządzenia było wyłowienie i wskazanie takich działań, które mogą być upowszechniane jako przykłady dobrej praktyki i które jednocześnie pozwalają na „wyróżnienie” szkół/placówek sięgających po śmiałe, nieszablonowe, czasem wręcz rewolucyjne rozwiązania (niekoniecznie spełniające warunki innowacji pedagogicznych).

Zauważ jednak, że:

- to, co na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wydaje się już standardem (np. współpraca z wyższymi uczelniami w zakresie organizowania zajęć dla uczących się), w szkole podstawowej może być rozwiązaniem nowatorskim;
- realizacja projektu gimnazjalnego w gimnazjum to obowiązek wynikający z przepisów prawnych, ale pracy metodą interdyscyplinarnego projektu z przedszkolakami już warto się przyjrzeć bliżej;

- cykliczne wizyty w teatrze uczniów jednej z renomowanych warszawskich szkół nie dadzą się w żaden sposób porównać z organizowanymi w ramach projektu comiesięcznymi wyjazdami dzieci z liczącej 70 uczniów szkoły podstawowej na spektakle do oddalonego o 150 km miasta.

Przykłady takie możemy mnożyć. Nie ma zatem, bo przecież być nie może, katalogu rozwiązań, które należy uznawać za nowatorskie.

Warto jednak z pewnością tak opisać podane przez badaną szkołę/placówkę (z **uwzględnieniem kontekstu**) przykłady rozwiązań nowatorskich, aby czytelnik raportu nie miał wątpliwości co do zasadności ustalonego poziomu spełniania wymagania.

I na zakończenie – nie zapominaj, że wartością w tym kryterium nie jest nowatorstwo stosowanych rozwiązań samo w sobie, ale ich **użyteczność** – czy istotnie służą one rozwojowi uczniów (czy na przykład realizują jedynie ambicje nauczyciela, wynikające z jego ścieżki awansu zawodowego).

Fragment: *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik dla wizytatorów*, red. A. Goćłowska (ORE).



Sesja 2.1, mat. 2

OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Ocenianie kształtujące, nazywane także „ocenianiem pomagającym się uczyć”, jest w wielu krajach uważane za jeden z najbardziej obiecujących kierunków reformowania oświaty. Raport Organizacji Rozwoju Gospodarczego i Współpracy (OECD) z 2005 r. dowodzi skuteczności tego sposobu oceniania w poprawie wyników nauczania, przygotowaniu do uczenia się przez całe życie i wyrównywaniu szans edukacyjnych.

W tym raporcie ocenianie kształtujące jest definiowane jako „częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać”. Często jednak posługujemy się uproszczoną definicją: **ocenianie kształtujące to przekazywanie uczniom informacji, która pomaga im się uczyć.**

Elementy oceniania kształtującego

Nauczyciel, który stosuje ocenianie kształtujące:

- **określa cele lekcji i formułuje je w języku zrozumiałym dla ucznia**

Nauczyciel przed przystąpieniem do planowania lekcji zastanawia się, jakie cele chce zrealizować z uczniami podczas lekcji. Zastanawia się, po co uczy właśnie tego materiału i w jaki sposób można to robić najlepiej. Określa też, co chce, aby uczniowie osiągnęli. Często cel, który stawia sobie nauczyciel, może być dla ucznia niejasny. Dlatego nauczyciel musi go tak sformułować, aby stał się on zrozumiały dla każdego ucznia. Pod koniec lekcji wraz z uczniami nauczyciel powinien sprawdzić, czy cel został osiągnięty.

- **ustala wraz z uczniami kryteria oceniania, czyli to, co będzie brał pod uwagę przy ocenie pracy ucznia**

Uczeń musi wiedzieć, co dokładnie będzie podlegało ocenie. Należy ustalić, co będzie brane pod uwagę przy ocenianiu (NaCoBeZu).

Chodzi o to, by określić dowody, fakty, które pokażą zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi, w jakim stopniu cel lekcji został osiągnięty.

Kryteria także pomagają uczniom przygotować się do sprawdzianu oraz wykonać pracę tak, aby postawiony przez nauczyciela cel został zrealizowany. Nauczyciel konsekwentnie ocenia tylko to, co zapowiedział wcześniej. „NaCoBeZu”, czyli na co uczeń ma zwracać uwagę podczas uczenia się oraz na co nauczyciel będzie zwracał uwagę podczas oceniania.

- **rozdziela funkcje oceny sumującej i kształtującej**

Ocena sumująca ma znaczenie przy podsumowaniu wiedzy nabytej przez ucznia i zwykle ogranicza się do stopnia. Ocena kształtująca natomiast służy uczniowi do tego, aby

uświadomił sobie, co zrobił dobrze, co źle i jak może poprawić swoją pracę. W ocenianiu kształtującym uczeń otrzymuje mniej ocen (stopni), a częściej informację zwrotną od nauczyciela czy kolegi.

■ **buduje atmosferę uczenia się, pracując z uczniami i rodzicami**

Warto poświęcić czas na dyskusję o tym, jak uczniowie się uczą i co pomaga im się uczyć. Atmosfera sprzyjająca uczeniu się przejawia się większym poczuciem własnej wartości uczniów, zaangażowaniem w proces uczenia się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się. Praktyka pokazuje, że uczniowie i ich rodzice są zaniepokojeni mniejszą liczbą stopni. Dlatego trzeba współpracować zarówno z uczniami, jak i z ich rodzicami. Rodzice, którzy rozumieją, w jaki sposób ocenianie kształtujące może pomóc dzieciom, stają się sojusznikami i pomocnikami nauczyciela.

■ **potrafi formułować pytania kluczowe**

Pytania kluczowe to pytania, które skłaniają uczniów do myślenia. Takie pytania ukazują uczniom szerszy kontekst omawianego zagadnienia, zachęcają do poszukiwania odpowiedzi i silnie angażują w naukę.

■ **potrafi zadawać pytania angażujące ucznia w lekcję**

Zadawanie pytań w ocenianiu kształtującym polega na włączaniu wszystkich uczniów w myślenie nad rozwiązywaniem problemu postawionego przez nauczyciela. Ma temu służyć m.in.:

- wydłużenie czasu oczekiwania na odpowiedź ucznia;
- kierowanie przez nauczyciela pytania do wszystkich uczniów, a nie tylko do zgłaszających się;
- poszukiwanie w parach odpowiedzi na pytania nauczyciela;
- niekaranie za błędne odpowiedzi.

■ **stosuje efektywną informację zwrotną**

Informacja zwrotna to kluczowy składnik oceniania kształtującego. Nauczyciel zamiast stawiać ocenę sumującą przekazuje uczniowi komentarz do jego pracy. Dobra informacja zwrotna jest sztuką, ale zawsze powinna zawierać cztery elementy:

- wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia;
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia;
- wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić tę konkretną pracę;
- wskazówki, w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.

Informacja zwrotna musi być ściśle związana z kryteriami oceniania określonymi przed wykonaniem zadania (czyli z NaCoBeZu).

■ **wprowadza samoocenę i ocenę koleżeńską**

Uczniowie – na podstawie podanych kryteriów oceniania – wzajemnie recenzują swoje prace, dają sobie wskazówki, jak je poprawić. Ma to dwojaki sens: z jednej strony dobrze rozumieją kolegę, którego pracę sprawdzają, gdyż przed chwilą wykonywali to samo zadanie, a z drugiej – uczą się od swojego kolegi: ustalania kryteriów oceniania (co oceniam?) i umiejętności dawania informacji zwrotnej (jak to komunikuję?).

Jeśli uczeń sam potrafi ocenić, ile się nauczył i co jeszcze musi zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel, to pomaga mu to w procesie uczenia się i czyni z niego aktywnego uczestnika tego procesu.

Samoocena pozwala uczniom znaleźć odpowiedź na pytania:

- co już umiem?
- nad czym muszę jeszcze popracować?
- co powinienem zmienić w swoim sposobie uczenia się?
- jakie powinienem przyjąć postanowienie na przyszłość?

Dlaczego warto oceniać kształtująco?

W naszych szkołach przede wszystkim posługujemy się ocenianiem sumującym, które służy tylko podsumowaniu pracy ucznia. Natomiast **celem oceniania kształtującego** jest przede wszystkim poprawa procesu uczenia się. Takie ocenianie zachęca uczniów do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i pomaga nauczycielowi i uczniom planować dalsze kroki.

Bardzo trafne porównanie oceniania kształtującego i sumującego podano na konferencji OCED w Paryżu: *jeśli kucharz próbuje zupę, to jest to ocenianie kształtujące, jeśli zaś zupę próbuje klient, to jest to ocenianie sumujące. Kucharz może jeszcze zmienić smak zupy, a klient już nie.*

Badania przeprowadzone przez OECD pokazują, iż ocenianie kształtujące jest bardzo efektywnym sposobem podnoszenia osiągnięć uczniów. Szczególnie w pracy z uczniami mającymi trudności w nauce przynosi bardzo dobre wyniki. Skutecznie przygotowuje młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, co jest konieczną umiejętnością we współczesnym świecie. Dlatego właśnie organizacja OECD (zajmująca się również znanymi w Polsce badaniami PISA) zachęca nauczycieli do stosowania oceniania kształtującego w pracy z uczniami.

Ocenianie kształtujące naturalnie wpisuje się w intuicję nauczycielską. Wielu nauczycieli współpracujących z nami uważa, że stosowali pewne elementy oceniania kształtującego w swojej praktyce. Jednak przyznają, że dopiero systematyczne stosowanie całości przynosi pożądane efekty. Jednocześnie stosowanie oceniania kształtującego zmienia zupełnie styl nauczania nauczyciela i w konsekwencji atmosferę w klasie i podejście uczniów do nauki.

Źródło: Program Szkoła Ucząca Się realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Autorka: Danuta Sterna.

Kwestionariusz: STYL UCZENIA SIĘ

Instrukcja

Celem tego kwestionariusza jest ustalenie, jaka jest Twoja metoda uczenia się. Prosimy o przypisanie najwyższej rangi (najwyższej liczby punktów) tym zdaniom, które najlepiej opisują sposób, w jaki się uczysz, a niskiej rangi (najmniejszej liczby punktów) tym zdaniom, które nie charakteryzują Twojego sposobu uczenia się. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Różne cechy charakterystyczne opisane w Kwestionariuszu są równie dobre, a wypełnienie tego Kwestionariusza ma posłużyć do opisania tego, jak się uczysz, nie zaś do oceniania Twoich umiejętności uczenia się.

W Kwestionariuszu umieszczono dwanaście zdań o różnej treści, w zależności od tego, czy jako zakończenie wybierze się punkt a, b, c czy d. Przy zakończeniu zdania, które najlepiej opisuje Twój sposób uczenia się, postaw cyfrę **4**; przy zdaniu, które jest następne w kolejności – cyfrę **3**; cyfrę **2** – przy takim zakończeniu zdania, które jeszcze słabiej opisuje Twój styl uczenia się; a cyfrę **1** – przy zdaniu, które w najmniejszym stopniu opisuje Twój sposób uczenia się. Różne zakończenia tego samego zdania nie mogą mieć tych samych rang.

Przykład:

Kiedy uczę się czegoś:

- a) jestem szczęśliwy.....2.....
- b) jestem szybki.....1.....
- c) myślę logicznie.....3.....
- d) jestem uważny.....4.....

1. Kiedy uczę się czegoś:

- a) lubię, gdy porusza to moje uczucia.....
- b) lubię obserwować i słuchać, co się dzieje.....
- c) lubię rozmyślać o różnych sprawach i analizować je.....
- d) lubię robić coś, działać.....

2. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:

- a) zaufam swojej intuicji i uczuciom.....
- b) słucham i obserwuję uważnie.....
- c) logicznie rozumiem.....
- d) pracuję ciężko i widzę rezultaty.....

3. W czasie uczenia się czegoś:
 - a) angażuję się emocjonalnie i silnie reaguję na to, czego się uczę.....
 - b) odnoszę się do tego spokojnie i z rezerwą.....
 - c) mam tendencję do pojmowania rzeczy rozumowo.....
 - d) czuję się za wszystko odpowiedzialny.....
4. Uczę się czegoś poprzez:
 - a) odczuwanie.....
 - b) obserwację.....
 - c) myślenie.....
 - d) działanie.....
5. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) jestem otwarty na nowe doświadczenia.....
 - b) przyglądam się wszystkim aspektom zagadnienia.....
 - c) lubię analizować zagadnienia i badać ich szczegółowe aspekty.....
 - d) lubię eksperymentować.....
6. W czasie uczenia się czegoś:
 - a) wierzę swojej intuicji
 - b) obserwuję.....
 - c) myślę logicznie.....
 - d) jestem aktywny.....
7. Najwięcej mogę się nauczyć dzięki:
 - a) osobistym kontaktom z ludźmi
 - b) obserwacji.....
 - c) spójnej teorii.....
 - d) możliwości sprawdzenia i zastosowania wiedzy w praktyce.....
8. Kiedy uczę się czegoś:
 - a) czuję się w to osobiście zaangażowany.....
 - b) zanim podejmę działania potrzebuję czasu do namysłu.....
 - c) lubię opierać się na różnych teoriach.....
 - d) lubię widzieć rezultaty mojej pracy.....
9. Najwięcej mogę się nauczyć:
 - a) kiedy zaufam swoim odczuciom.....
 - b) zdam się na własną obserwację.....
 - c) w oparciu o własne koncepcje i pomysły.....
 - d) kiedy sam mogę wszystko wypróbować.....

10. W czasie uczenia się czegoś:
- a) jestem osobą nastawioną na akceptację
 - b) jestem osobą chłodną i z rezerwą.....
 - c) jestem osobą racjonalną.....
 - d) jestem osobą odpowiedzialną.....
11. Kiedy uczę się czegoś:
- a) bardzo się we wszystko angażuję.....
 - b) lubię obserwować.....
 - c) oceniam i wydaję opinie.....
 - d) lubię być aktywny.....
12. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:
- a) nastawię się na bezstronny odbiór.....
 - b) jestem ostrożny i poddaję w wątpliwość.....
 - c) dokonuję analizy koncepcji i pomysłów.....
 - d) stosuję rozwiązania w praktyce.....

Arkusz wyników

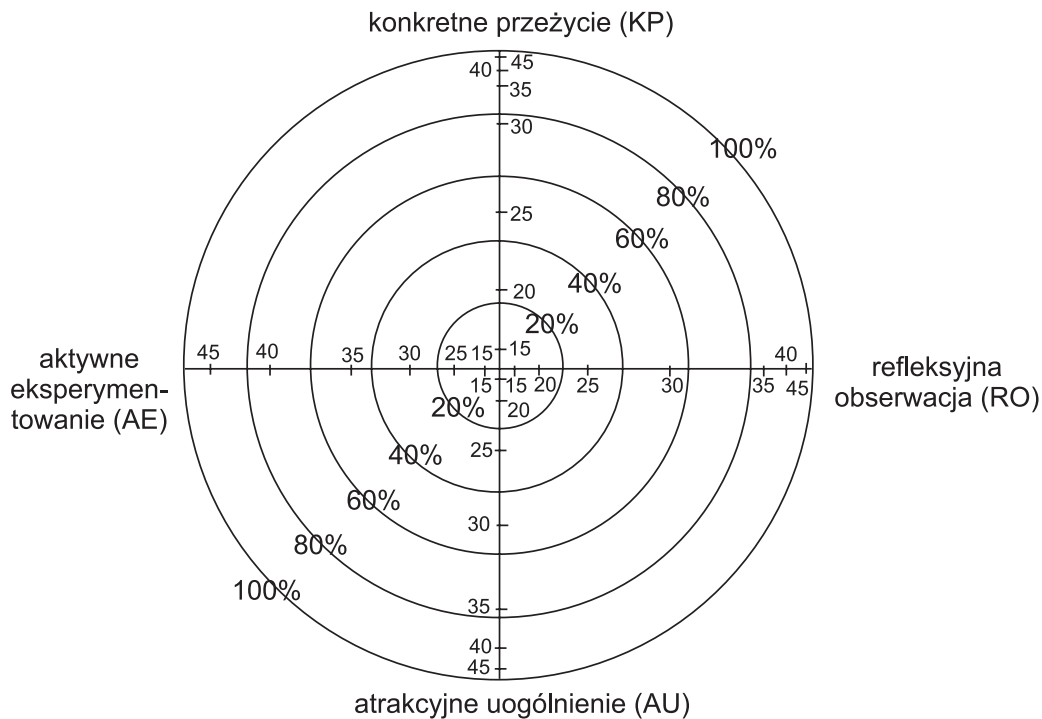
Wpisz rangi, jakie przypisałeś poszczególnym zdaniom w tabelę, a następnie podsumuj liczby każdej z kolumn:

Nr zadania \ Odpowiedzi (Skale)	a (KP)	b (RO)	c (AU)	d (AE)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
Suma:				

Otrzymaś wyniki w zakresie czterech wymiarów:

- konkretnego przeżycia (KP)
- refleksyjnej obserwacji (RO)
- abstrakcyjnego uogólniania (AU)
- aktywnego eksperymentowania (AE)

Następnie wyniki należy przenieść na wykres i zaznaczyć otrzymaną liczbę punktów przy każdym z wymiarów.



Cykl uczenia się

Punkty można połączyć liniami ciągłymi. Uzyskany kształt pokaże Ci, którego sposobu uczenia używasz najczęściej, a którego najrzadziej. Sposoby te są zarazem **stadiami cztero-elementowego cyklu uczenia się**. Różne osoby, ucząc się, startują z różnych punktów cyklu. Efektywne uczenie się wymaga jednak przejścia przez wszystkie stadia. Często w czasie uczenia się dochodzi do wielokrotnego powtórzenia cyklu.

CZTERY STADIA CYKLU UCZENIA SIĘ I TWOJE MOCNE STRONY

Każde stadium uczenia się daje się szczegółowo scharakteryzować. Niektórzy ludzie preferują wybrane stadia. Zalety korzystania z poszczególnych stadiów przedstawia poniższe zestawienie.

<p>Konkretne przeżycie (KP): w tym stadium cyklu uczenie się szczególnie ważne są osobiste kontakty z ludźmi w codziennych sytuacjach. W stadium tym istnieje tendencja do ufania bardziej uczuciom niż racjonalnym przesłankom. Daje to podstawy do bycia otwartym na nowe idee i skłonny do podejmowania zmian.</p>	<p>Uczenie się „emocjonalne”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ skupienie się na doświadczeniu „tu i teraz”; ■ zwrócenie się „ku ludziom”; ■ uprawnienie do wyrażania uczuć.
<p>Refleksyjna obserwacja (RO): w tym stadium rozpatrują koncepcje i sytuacje z różnych punktów widzenia, kładąc nacisk na cierpliwość, obiektywizm i ostrożny osąd. Stadium to nie musi wiązać się z podejmowaniem działania.</p>	<p>Uczenie się „obserwacyjne”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ możliwość spostrzegania spraw z różnych perspektyw; ■ czas na refleksję, rolę słuchacza i obserwatora; ■ poszukiwanie „znaczenia” rzeczy.
<p>Abstrakcyjne uogólnienie (AU): w tym stadium uczenie się wymaga zastosowania rozumowania logicznego w celu zrozumienia problemów lub sytuacji. W dojściu do rozwiązania problemu ważne staje się zakotwiczenie w teorii oraz systematyczne planowanie.</p>	<p>Uczenie się „symboliczne”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ analiza logiczna; ■ nacisk na tworzenie pojęć; ■ systematyczne planowanie.
<p>Aktywne eksperymentowanie (AE): uczenie się w tym stadium przybiera aktywne formy. Wymaga eksperymentowania i wpływania na otoczenie. Konieczne staje się nastawienie praktyczne i branie pod uwagę realnych skutków działań.</p>	<p>Uczenie się przez działanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ możliwość podejmowania ryzyka; ■ umiejętność doprowadzania działań do końca; ■ wprowadzanie zmian w otoczeniu i wpływanie na innych.

Bardziej szczegółowy opis osób preferujących poszczególne stadia uczenia się przedstawia się następująco:

KONKREJNI

„Konkretni” są aktywistami angażującymi się w pełni i bez uprzedzeń w każdą nową sytuację. Cieszy ich chwila obecna i najwięcej przyjemności odczuwają, gdy są zdominowani przez bezpośrednie doznania. Charakteryzują się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzą do wszelkich nowinek. Ich motto to: „wszystkiego trzeba raz spróbować”. Rzucają się na oślep w „paszczę lwa”. Ich dni są pełne działania. Uwielbiają doraźne „zażegnywanie ognia” w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązują na drodze „burzy mózgów”, spontanicznego poszukiwania wielu możliwych rozwiązań. Kiedy tylko przygasa podniecenie związane z jednym zadaniem, rozglądają się za następnym. Najlepiej czują się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami, ale brak im zainteresowania procesem wdrażania i konsolidacji rozwiązań. Są nieustannie zaangażowani w sprawy innych, ale robiąc to, starają się być w centrum uwagi. Są duszą towarzystwa i starają się, aby wszystko kręciło się wokół ich osoby.

REFLEKSYJNI

Osoby refleksyjne lubią z dystansu zastanawiać się nad zdarzeniami, obserwując je ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Zbierają dane, zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem innych i chcą je dokładnie przetrwać przed wyciągnięciem wniosków. Głównie liczy się dla nich proces gromadzenia i analizowanie danych o zjawiskach i zdarzeniach, tak więc mają tendencję do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Ich filozofia życiowa to rozważa i metodyczne podejście, motto: „sprawdź grunt” i „odłóż decyzję do rana”. Są to ludzie rozważni, którzy lubią zastanowić się nad wszelkimi możliwymi aspektami i implikacjami decyzji przed jej podjęciem. Na zebraniach wolą pozostawać na drugim planie. Interesuje ich obserwacja innych w działaniu. Słuchają i starają się zaobserwować ogólny kierunek dyskusji, zanim zabiorą w niej głos. Mają tendencję do pozostawania w tle, sprawiają wrażenie osób z dystansem, tolerancyjnych i niewzruszonych. Kiedy działają, robią to w ramach ogólnej wizji działania, łączącej w sobie przeszłość i teraźniejszość, obserwacje innych i własne.

ABSTRAKCYJNI

Abstrakcyjni przyswajają i integrują obserwacje, tworząc złożone, lecz logicznie niepodważalne teorie. Podchodzą do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymilują pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Mają tendencję do perfekcjonizmu, nie spoczną, aż nie uporządkują i zaszkladkują wszystkich elementów. Lubią analizować i syntetyzować fakty. Interesują ich podstawowe założenia, zasady, teorie, modele i systemy rozumowania. W ich filozofii życiowej główną rolę gra racjonalizm i logika, ich mottem jest: „jeżeli to jest racjonalne, musi być dobre”. Pytania, które często zadają: „Czy to ma sens?”, „Jak się to ma do...?”, „Jakie są podstawowe założenia?” Patrzą na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłaniają się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu niż subiektywnych i mglistych rozważań. Ich podejście do problemów cechuje konsekwentna logika. Taki jest ich sposób myślenia i sztywno odrzucają wszystkie elementy z nim niezgodne. Wolą maksymalizować stopień pewności i czują się niepewnie w obliczu sądów subiektywnych, myślenia „okrężnego”, nonszalanckiego podejścia do problemów.

AKTYWNI

Aktywni lubią wypróbować pomysły, teorie i techniki, sprawdzają jak działają one w praktyce. Wyszukują nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentują z ich zastosowaniem. Są typem ludzi, którzy wracają z kursów i szkoleń pełni pomysłów, które chcą natychmiast wypróbować. Lubią przystępować natychmiast do dzieła i bezzwłocznie korzystać z pomysłów, które do nich przemawiają. Nie lubią owijania w bawełnę i zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzą do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Z zasady są praktyczni i konkretni, lubią podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy. Problemy i szanse postrzegają w kategorii wyzwań. Ich motto to: „zawsze znajdzie się lepszy sposób” i „to, co działa, musi być dobre”.

STYLE UCZENIA SIĘ – INTERPRETACJA

Poszerzone badania cyklu uczenia się wykazały, że ludzie w rzeczywistości charakteryzują się kombinacją opisanych powyżej sposobów uczenia się. Ostatecznie ustalono istnienie czterech stylów uczenia się, wynikających z połączenia umiejętności niekiedy biegunowych i sprzecznych. Osoby reprezentujące owe style to: **akomodator, dywerger, konwergent i asymilator**.

Zrozumienie własnego stylu uczenia się – jego słabych i mocnych stron – prowadzi do rozszerzenia umiejętności uczenia się i szerszego korzystania z doświadczenia.

Siatka stylów uczenia się.

Uzyskaną punktację zawartą w arkuszu wyników należy wpisać do poniższych kratek i wyliczyć różnice:

$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$

AU KP AU-KP

$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$

AE RO AE-RO

Dodatni wynik różnicy AU-KP wskazuje na abstrakcyjne stadium cyklu uczenia się, wynik ujemny wiąże się ze stadium konkretnym. Podobnie dodatnia lub ujemna wartość różnicy AE-RO wskazuje na stadium aktywne lub refleksyjne.

Poprzez umieszczenie powyższych różnic na osi współrzędnych, tworzących **siatkę stylów uczenia się** odczytujemy, której ćwiartce odpowiada własny styl uczenia się. Im jest on bliższy środka siatki, tym bardziej zrównoważony i różnorodny sposób uczenia się. Umieszczenie wyniku na obrzeżach siatki oznacza szczególną tendencję do korzystania tylko z jednego stylu.

Poniżej zawarty został opis czterech stylów uczenia się.

STYL KONWERCENCYJNY

Jest kombinacją abstrakcyjnego uogólniania i aktywnego eksperymentowania. Osoby posługujące się tym stylem uczenia się, wykazują największe zdolności do praktycznego zastosowania teorii. Styl ten jest najlepszy w takich sytuacjach jak np. test inteligencji. Konwergenci skupiają się na określonym problemie, raczej nie wykazują emocji, bardziej interesują ich zadania i rzeczy niżeli problemy ludzkie. Te umiejętności są szczególnie użyteczne w tzw. zawodach technicznych.

STYL DYWERCENCYJNY

Dominuje w nim konkretne przeżycie i refleksyjna obserwacja. Charakterystyczna jest w nim zdolność do wyobraźni, spostrzegania konkretnej sytuacji z różnych punktów widzenia i organizacji wielu relacji w spójną całość. Dywergent najlepiej działa w sytuacjach wymagających generowania myśli (np. burza mózgów), wykazuje zainteresowanie ludźmi, jest

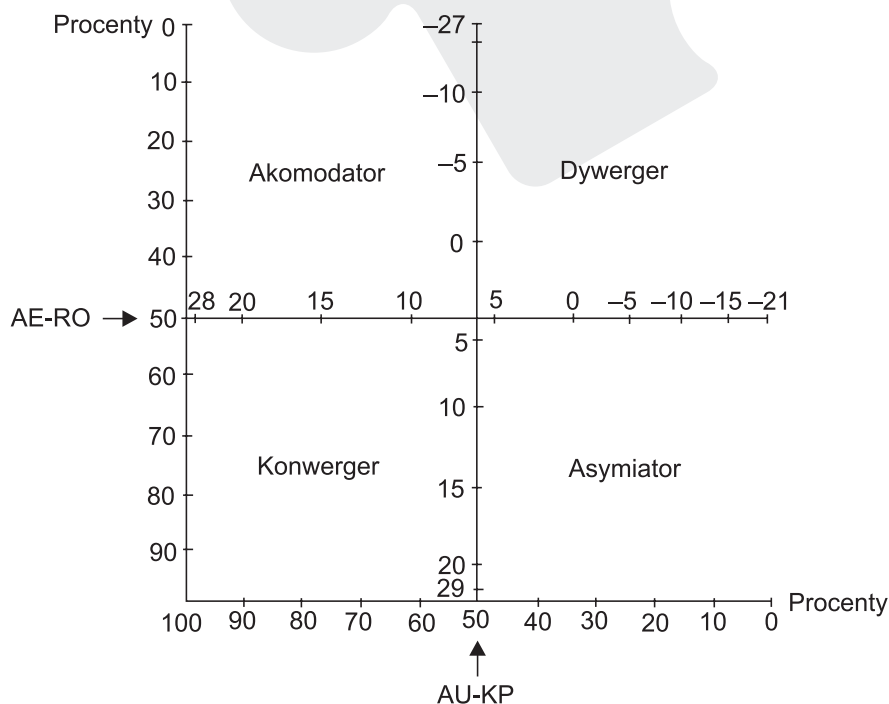
zaangażowany emocjonalnie w to, co robi. Wykazuje również szerokie zainteresowania kulturalne i lubi gromadzić informacje. Te umiejętności wspomagają efektywność działania dywergera w obszarach kultury, sztuki, rozrywki i szeroko pojętych usług.

STYL ASYMILACYJNY

Dominujące w nim jest abstrakcyjne uogólnienie i refleksyjna obserwacja. Asymilator wykazuje zdolność do tworzenia modeli teoretycznych, scalania obserwacji w zintegrowane wyjaśnienia. Mniej ważne są problemy ludzkie praktyczne, ważniejsze jest, aby teoria była logiczna i precyzyjna. Styl ten bywa stosowany najczęściej w dziedzinach związanych z informacją i nauką.

STYL AKOMODACYJNY

Dominuje tu konkretne przeżycie i aktywne eksperymentowanie. Akomodator potrafi lepiej niż kto inny wprowadzać w życie plany i eksperymentować, jest zdolny do osobistego zaangażowania się w nowe doświadczenia. Częściej ryzykuje i sprawia mu przyjemność adaptowanie się do nowych warunków. Te umiejętności widoczne są w zawodach wymagających aktywności i działania takich jak prowadzenie marketingu i sprzedaży.



ŚWIADOMOŚĆ STYLU UCZENIA SIĘ

Spostrzegane z szerokiej perspektywy uczenie się jest centralnym zadaniem życiowym jednostki i w dużym stopniu od niego zależy jej rozwój. Indywidualny styl uczenia się może mieć wpływ na **wybór kariery zawodowej, stosunki z innymi ludźmi w tym funkcjonowanie w zespole i zarządzanie nim, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie pro-**

blemów. W tym ostatnim wypadku świadomość i zrozumienie własnego stylu uczenia się pomaga w identyfikacji własnych słabych i mocnych stron w funkcjonowaniu zawodowym. Poniższy diagram pokazuje związki między poszczególnymi stadiami procesów uczenia się i rozwiązywania problemów.



Rozwój zdolności uczenia się jest możliwy przy użyciu **trzech strategii**:

1. **Rozwój sieci wsparcia.** Strategia ta oznacza funkcjonowanie w zespole osób, które reprezentują style inne niż nasz i jednocześnie go uzupełniają. Efekty uczenia się są wówczas wzmacniane dzięki pracy zespołowej. Wymaga to rozpoznawania i akceptacji różnic między ludźmi w tym zakresie.
2. **Harmonijne dopasowanie stylu uczenia się do sytuacji życiowych.** Oznacza wybór takich zadań i ról zawodowych, które umożliwią wykorzystanie mocnych stron naszego stylu.
3. **Ćwiczenie i rozwój umiejętności uczenia się, pozostających w sferze naszych słabości.** Strategia ta wymaga elastyczności działania i tolerancji dla własnych błędów. Rozwija ona jednocześnie zdolności adaptacyjne do zmieniających się sytuacji.



Sesja 2.1, mat. 5

MATERIAŁ DO ANALIZY

Liceum ogólnokształcące

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 7

1	Nauczyciel powtórzył wiadomości z poprzednich lekcji, podał temat lekcji, wprowadził cele bieżącej lekcji. Upewnił się, czy uczniowie dobrze zrozumieli cele lekcji.
2	Nauczyciel napisał temat lekcji po niemiecku, poprosił o tłumaczenie ucznia i podał w języku polskim cele lekcji. Upewnił się, że wszyscy uczniowie je zrozumieli.
3	Nauczyciel przypomniał wraz z uczniami tematykę z ostatnich lekcji. Zapowiedział kontynuowanie nauki z zakresu bezkręgowców. Podał temat i cele lekcji: Środowisko życia, budowa zewnętrzna stawonogów.
4	Nauczyciel powtórzył zagadnienia z poprzednich lekcji. Uczeń na mapie pokazuje niziny – materiał z poprzedniej lekcji. Teoria tektoniki płyt litosfery. Nauczyciel podaje materiał.
5	Nauczyciel zadawał pytania dot. ostatnio omawianej tematyki, powtórzył z uczniami materiał i zagadnienia z poprzednich lekcji. Uświadomił uczniom cele lekcji i podkreślił znaczenie romantycznej idei koncepcji historii. Zapisał na tablicy temat lekcji: Literatura i sztuka państwa duchowego Polaków.
6	Nauczyciel przedstawił cele lekcji oraz zapoznał uczniów z planowanym tokiem zajęć.
7	Zespoły w klasach medialnych pracują nad przygotowaniem projektów medialnych.

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Numer	Analiza

Gimnazjum

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 6

1	Nauczyciel nawiązał do wcześniejszych zajęć, powiedział, jakie treści będą kontynuowane, upewnił się, czy uczniowie zrozumieli.
2	Nauczycielka nawiązała do poprzedniego tematu lekcji, powtórzyła trudne pojęcia i omówiła cel lekcji bieżącej.
3	Nauczyciel poinformował uczniów, jaki jest cel zajęć.
4	Nawiązał do wiedzy z poprzednich zajęć i ustnie przekazał dalsze informacje dot. celów.
5	Nauczycielka przedstawiła uczniom cele zajęć, które są kontynuacją wcześniejszego tematu.
6	N-I nawiązał do poprzednich zajęć. Przeprowadził wstęp/ wprowadzenie do aktualnej lekcji i następnie wytłumaczył, czemu to będzie służyć. Omówił cele i przebieg lekcji. Także odniósł się do egzaminu gimnazjalnego.

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Numer	Analiza

Szkoła podstawowa

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 7

1	Wymienił cele lekcji i krótko objaśnił. Ponadto przeprowadził rozmowę z uczniami na temat ich skojarzeń z pojęciem Krzyżacy, co pozwoliło uczniom upewnić się, że cele zrozumieli.
2	Nie było przedstawienia celów lekcji, tylko kontynuacja zagadnień poruszanych na poprzedniej lekcji.
3	Nie przedstawił.
4	Nauczyciel zaprezentował obraz mikroskopowy tkanki kostnej i tkanki mięśniowej oraz film „Ciągłe w ruchu”. Zapytał uczniów, o czym będzie lekcja. Przedstawił cele lekcji i przypiął do tablicy kartki z celami lekcji.

5	Wstępem do lekcji było rozwiązanie krzyżówki. Hasło „miesiące” sugerowało tematykę lekcji. Nauczyciel doprecyzował, że na lekcji będzie mowa o nazwach miesięcy, kolejności w kalendarzu, oznaczeniach liczbowych (liczby rzymskie i arabskie). Cele sformułowano w sposób zrozumiały dla uczniów.
6	Nauczyciel formułując cele lekcji, odniósł się do dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów. Wprowadzeniem do tematu lekcji było przypomnienie wiadomości z poprzednich zajęć. Poinformował, że cel lekcji jest zawarty w temacie lekcji.
7	Nauczyciel nawiązał do wiadomości z poprzedniej lekcji. Poprosił o porównanie brzmienia gamy zagranej na flecie prostym i poprzecznym. Poinformował uczniów, że na zajęciach dowiedzą się, co to jest barwa głosu

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)**

Numer	Analiza

Liceum ogólnokształcące

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (7556)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 7

1	Nauczyciel podaje instrukcję wykonania doświadczenia i wykonania zadania – obliczenia moli.
2	Ze względu na fakt, iż jest to lekcja języka obcego, dominującą, zastosowaną przez nauczyciela metodą jest: metoda ćwiczeniowa. Nauczyciel aranżuje takie sytuacje dydaktyczne, aby nowo poznane słownictwo było przez uczniów utrwalone i zapamiętane. Nauczyciel wskazuje uczniom pochodzenie wyrazu od innego i pomaga utworzyć rodzinę wyrazów, poszerzając zasób słownictwa niemieckiego. Nauczyciel wskazuje na możliwość oparcia się w niektórych sytuacjach na wiedzy z gramatyki języka polskiego.
3	Nauczyciel stosuje utrwalenie ustne, tok lekcji jest tak przygotowany, aby uczniowie wdrażali się do samodzielnego sporządzania notatek, dokonywania selekcji zaprezentowanego podczas zajęć materiału. Podsumowując materiał, nauczyciel zadaje uczniom pytania kontrolne, stara się w ten sposób pobudzić wszystkich uczniów do myślenia naukowego.
4	Uczniowie mieli możliwość sprawdzenia swoich umiejętności i wiadomości za pomocą ćwiczeń przygotowanych przez nauczyciela. Nauczyciel podsumował pracę uczniów na lekcji poprzez wstawienie ocen za aktywność.
5	Uczniowie pracują w grupach, samodzielnie wykonują zadania. Każda grupa i jej poszczególni członkowie mają możliwość prezentacji swojej pracy. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.
6	Nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się poprzez zadawanie całemu zespołowi uczniowskiemu pytań dot. omawianej tematyki. Odwołując się do doświadczeń i przykładów z życia codziennego, nauczyciel wywołuje u uczniów potrzebę samoistnego uczenia się i dochodzenia do wiedzy.
7	Realizując projekty uczniowskie, uczniowie uczą się samodzielnego poszukiwania, rozwiązywania i dociekania. Wcielają się w role badaczy, przewodników dla odbiorców, performerów.

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (7556)**

Numer	Analiza

Gimnazjum

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (7556)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 7

1	Uczniowie pracowali z tekstem, wykonywali zadania w grupach, wypełniali karty pracy.
2	Wykorzystuje indywidualne karty pracy.
3	Nauczyciel potrafi zainteresować, rozbudza dociekliwość poznawczą, odwołuje się do wiedzy i doświadczeń, potrafi skupić uwagę.
4	Nauczyciel ukierunkowuje odpowiedzi uczniów, informuje o poprawności wykonania zadania.

5	Nauczyciel zachowuje właściwe proporcje między aktywnością własną i zaangażowaniem uczniów.
6	Nauczyciel rozwija u uczniów umiejętność myślenia, rozwiązywania problemów. Praca w grupach pozwalała na wymię pomysłów, wspólne opracowanie własnych środków stylistycznych opisujących zdjęcia.
7	Nauczyciel sprawdza poprawność wykonania zadań, umożliwia korygowanie błędnych odpowiedzi dotyczących nazw głosów męskich i żeńskich.

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (7556)**

Numer	Analiza

Technikum

Typ pytania: **Pytanie otwarte.**

Treść pytania: **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (7556)**

Wyniki szczegółowe.

Ogólna liczba respondentów biorących udział w badaniu: 6

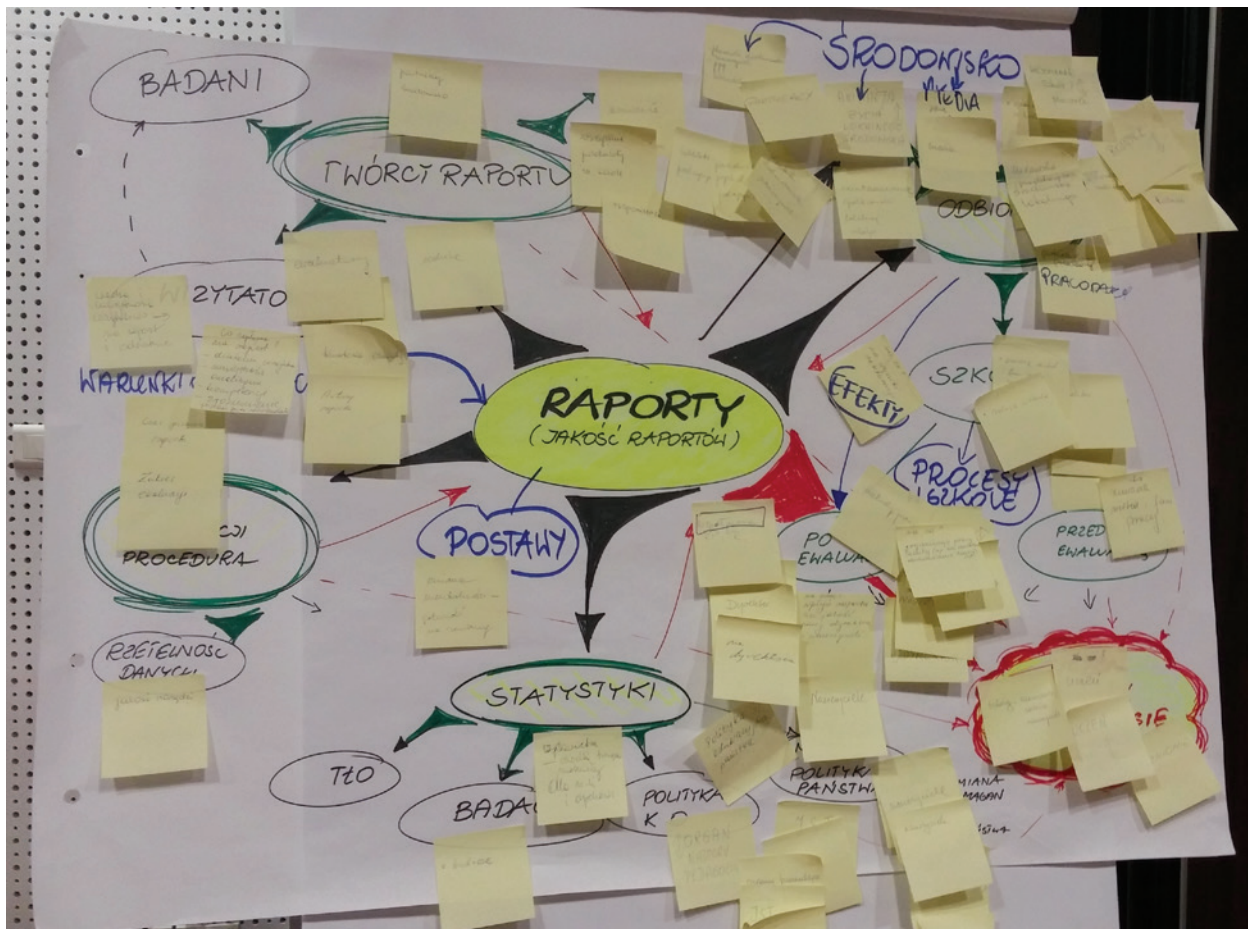
1	Zachęca do wypowiedzi, zadaje pytania, naprowadza uczniów na tematy poruszane na lekcji. Wyszukiwanie informacji przez uczniów, interpretacja tekstu, obrazu, widoku. Poprzez wprowadzone metody nauczania, mobilizuje ich do poszukiwania odpowiedzi. Nawiązuje do współczesnych lat, do historii („to jest już świat, który odszedł, albo który odchodzi do przeszłości”).
2	Proponuje chętnym do korzystania ze strony YouTube – matemaks, na której zamieszczone są filmy pokazujące, w jaki sposób obliczyć dane zadanie. Wyświetla przykłady zadań.
3	Włącza każdego ucznia poprzez angażowanie w różne zadania, powtarzanie na lekcji zdań, wyrazów. W zadaniu domowym mają poszukać informacji o różnych zagadnieniach.
4	Zachęca do aktywności, zdaje różne pytania. Motywuje do poszukiwań informacji. Pokazuje miejsca, w których można znaleźć informacje dotyczące szukania pracy. Mówi ważne słowa do uczniów: „to, co nauczycie się na tej lekcji będziecie uzupełniać i wykorzystywać przez całe życie”.
5	Poprzez praktykę – uczniowie mają dostęp do narzędzi i przyrządów. Nauczyciel zwraca uwagę, że czynności wykonywane na tej lekcji przydadzą się uczniom w pracowni na warsztatach. Poprzez własny przykład, odwoływał się do wiedzy z innych przedmiotów. Zadaje zadanie domowe dla wszystkich oraz zadanie nadobowiązkowe dla chętnych.
6	Czytanie w języku niemieckim – tłumaczenie na język polski – kojarzenie słownictwa. Nauczyciel pyta w języku niemieckim czy uczniowie zrozumieli. Indywidualne odpowiedzi uczniów. Stosuje pytania sugestywne. Uczniowie uczą się zaplanować wycieczkę – pomocne i przydatne w przyszłości. Poprzez różne metody – film, ćwiczenia na zapamiętywanie słówek, wzrokowa nauka charakterystycznych miejsc w Berlinie.

Autor: David A. Kolb



Sesja 4.1, mat. 1

MAPA I BŁĘDY – MAPA RAPORTU UZUPEŁNIONA FISZKAMI





Sesja 4.1, mat. 3

MAPA I BŁĘDY

Wnioski

Szkoła realizuje liczne działania o charakterze innowacyjnym i nowatorskim, co wzbogaca jej ofertę edukacyjną i wpływa na wszechstronny rozwój uczniów.

Placówka współpracuje z wieloma uczelniami wyższymi, szkołami partnerskimi i instytucjami działającymi na rzecz edukacji, czego efektem jest udział uczniów w różnorodnych projektach edukacyjnych.

Działania nauczycieli w zakresie organizacji procesów edukacyjnych są adekwatne do potrzeb uczniów i mają powszechny charakter.

Szkoła w różnorodny sposób kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się. Działania szkoły sprzyjają podejmowaniu przez uczniów odpowiedzialności za własny proces uczenia.

Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Nauczyciele umożliwiają uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, podejmują działania skutecznie wpływające na kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za własny rozwój.

W szkole prowadzona jest diagnoza osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Pozyskane dane są wykorzystywane w sposób celowy do planowania działań w realizacji podstawy programowej. Uwzględnia się zdiagnozowane indywidualne osiągnięcia i potrzeby edukacyjne uczniów.

Nauczyciele w procesie dydaktycznym realizują zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, kształtują u uczniów kluczowe kompetencje. Procesy edukacyjne są spójne z warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej.

W szkole stosuje się powszechnie monitorowanie i analizowanie osiągnięć uczniów. Nauczyciele wykorzystują wnioski z analiz do modyfikacji metod pracy i kryteriów oceny, indywidualizacji nauczania oraz aktywizowania i motywowania uczniów.

Szkoła wyciąga wnioski z prowadzonej diagnozy osiągnięć uczniów. Podejmuje działania mające na celu podnoszenie kompetencji określonych w podstawie programowej. O skuteczności działań świadczy wzrost efektów kształcenia i wychowania oraz osiągnięcie przez uczniów sukcesów w konkursach, olimpiadach i zawodach.

Szkoła podejmuje działania przygotowujące uczniów do podjęcia kształcenia na dalszym etapie edukacyjnym i funkcjonowania w warunkach rynku pracy. Działania są odpowiednie i służą sukcesowi na wyższym etapie kształcenia lub w przyszłej pracy.

Szkoła zapewnia wysoki poziom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego swoim uczniom. Podejmowane działania w tym zakresie są powszechne i skuteczne, o czym świadczą opinie przedstawicieli społeczności szkolnej i partnerów szkoły.

Uczniowie biorą udział w działaniach samorządowych, ogólnoszkolnych i klasowych, widoczne jest dzielenie się odpowiedzialnością. Część uczniów nie uczestniczy w żadnych działaniach samorządu uczniowskiego. Młodzież wspierana jest w realizacji własnych inicjatyw przez nauczycieli, co tworzy pozytywny klimat wzajemnej współpracy.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice i pracownicy szkoły współdecydują o zasadach postępowania i współżycia obowiązujących w szkole. Relacje między członkami społeczności szkolnej oparte są na równości i powszechnym, wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Szkoła dokonuje analiz działań wychowawczych. Wyniki analiz są wykorzystywane przez nauczycieli i w ramach zespołów nauczycielskich do określania podejmowanych zadań lub ich modyfikowania. Praca szkoły w zakresie wychowania jest realizowana celowo i systematycznie.

W szkole umożliwia się uczniom i rodzicom udział w analizie i modyfikacjach systemu oddziaływań wychowawczych. Uczniowie poprzez samorząd uczniowski i samorządy klasowe mają możliwość wypowiedzenia się i zgłaszania propozycji w sprawach szkoły. Rodzice współuczestniczą w planowaniu i realizacji zadań z zakresu wychowania.

Wyniki ewaluacji:

Wymaganie:

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Nauczanie w efektywnych szkołach jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie. Ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania angażują uczniów. Środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, metody pracy nauczycieli oparte na najnowszej wiedzy pedagogicznej. Ważne jest, by zachęcać uczniów do samooceny i brania odpowiedzialności za proces uczenia się. Duży wpływ na ten proces ma informowanie uczniów o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym.

Poziom spełnienia wymagania: A

Planowanie i realizacja procesów edukacyjnych służy rozwojowi uczniów. Elementem szczególnie wyróżniającym szkołę są programy autorskie, jak również innowacyjne i nowatorskie rozwiązania stosowane w szkole. Szkoła wprowadziła program „Matury Międzynarodowej – International Baccalaureate”. Działanie to stworzyło nową, atrakcyjną ofertę edukacyjną dla uczniów. Młodzież ma przed sobą perspektywę uzyskania dyplomu uznawanego na całym świecie. Absolwenci kończący szkołę nabywają wiedzę i umiejęt-

ności przydatne w rozwoju kariery zawodowej i dorosłym życiu. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się, motywują ich do aktywnego działania i wspierają w trudnych sytuacjach. Sprzyja temu dobra organizacja procesu dydaktycznego, dobór metod i form pracy dostosowanych do potrzeb uczniów oraz równe traktowanie przez wszystkich uczących. Znajomość stawianych przed nimi celów uczenia się i formułowanych wobec nich oczekiwań, informowanie uczniów o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają im uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Uczniowie czują się odpowiedzialni za własny rozwój. Mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.

Obszar badania: Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Kryteria ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ procesów edukacyjnych do potrzeb ucznia, grupy, oddziału. POWSZECHNOŚĆ działań prowadzonych przez nauczycieli.

Pytania badawcze:

Na ile procesy edukacyjne są dostosowane do potrzeb uczniów i uczennic? Na ile działania adekwatne do potrzeb uczniów są powszechnie stosowane przez nauczycieli?

Organizacja procesów edukacyjnych jest adekwatna do potrzeb uczniów. Zadaniem ankietowanych uczniów nauczyciele zrozumiale tłumaczą zagadnienie. Większość nauczycieli potrafi zainteresować tematem lekcji, a sposób prowadzenia zajęć sprzyja motywowaniu uczniów do nauki. Szkoła uczy współpracy w grupie. Z obserwacji wynika, że uczniowie pozytywnie oceniają sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela, możliwość aktywnej pracy, wykorzystanie adekwatnych pomocy dydaktycznych, w szczególności autentycznych materiałów. Uczniowie doceniają pomoc oferowaną im przez nauczyciela na lekcji. Nauczyciele wykorzystują określone metody ze względu na tematykę i cele lekcji, specyfikę grupy, w celu zwiększenia uczniowskiej aktywności czy też ze względu na warunki techniczno-dydaktyczne. Według większości nauczycieli i uczniów obserwowane lekcje zasadniczo nie różniły się od innych zajęć tego typu. Ewentualne różnice, zdaniem nauczycieli, dotyczyły wykorzystanych pomocy dydaktycznych czy też nowych rozwiązań technicznych. Większość uczniów w rozmowie po obserwacji lekcji nie zauważa różnic w prowadzeniu lekcji podczas ewaluacji zewnętrznej a normalnymi lekcjami. Działania nauczycieli są adekwatne do potrzeb uczniów i mają charakter powszechny.

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli. STOSOWANIE przez nauczyciela sposobów pracy rozwijających umiejętności uczenia się.

Pytania badawcze:

Czy sposoby pracy nauczycieli rozwijają umiejętność uczenia się u uczniów? Jaka część nauczycieli stosuje sposoby pracy rozwijają umiejętność uczenia się u uczniów?

Szkoła kształtuje umiejętność uczenia się w różnorodny sposób. Następuje to poprzez zastosowanie odpowiednich metod wprowadzania materiału, odwołanie do wcześniej nabytych umiejętności, ukierunkowanie działań uczniów, wskazywanie na różne możliwości rozwiązania problemu, umożliwienie pracy indywidualnej, a następnie grupowej analizy, zastosowanie form pracy sprzyjających uczeniu się od siebie, dobór odpowiednich ćwiczeń dających możliwość wypowiedzi i wymiany poglądów, a tym samym czerpanie inspiracji z wypowiedzi innych uczniów. Z obserwacji lekcji wynika, iż nauczyciele stwarzają uczniom możliwości do wyrażenia swojego zdania na tematy poruszane na lekcji, z czego skorzystała większość uczniów. Uczniowie mieli również możliwość podejmowania indywidualnych decyzji w procesie uczenia się, poszukiwania różnych rozwiązań, jak i podsumowania lekcji. Uczniowie deklarują, iż potrafią samodzielnie się uczyć, co jest między innymi wynikiem działań większości nauczycieli. Jednak większość ankietowanych uczniów wskazuje na brak refleksji nad wynikami procesu dydaktycznego. Działania nauczycieli w zakresie kształtowania u uczniów umiejętności uczenia się są adekwatne i mają powszechny charakter.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji.

Odpowiedzi:

Nauczyciel daje uczniom przykłady efektywnego dochodzenia do poprawnej odpowiedzi, do poprawnego wykonania czynności. W rozmowach indywidualnych i w odniesieniu do całej klasy zwraca uwagę na wykorzystywanie nabytych wcześniej umiejętności i nabytej wiedzy, ukierunkowuje działania uczniów.

Nauczyciel zwraca uwagę na konieczność skupienia się nad problemem i wykorzystania czasu na jego rozwiązanie. Uczniowie mają możliwość wykazania się pomysłowością. Odpowiadają na pytania, czego się nauczyli, potwierdzają to w wypowiedziach. Nauczyciel potwierdza poprawne wypowiedzi, koryguje. Odnosi się poszczególnych osób i całej klasy.

Uczniowie mają możliwość indywidualnego zastanowienia się nad podanymi przykładami, a później następuje wspólna analiza. Uczniowie mają również możliwość pracy w parach i tym samym uczenia się od siebie. Uczenie się poprzez przysłuchiwanie się wypowiedzi innych.

Umożliwienie wypowiedzi, naprowadzanie na odpowiedź. Sporządzenie notatki. Praca w parach.

Kształtowanie umiejętności wypowiedzi w języku obcym, czytania, słuchania i pisanie poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń. Przysłuchiwanie się wypowiedziom innych uczniów. Stosowanie różnorodnych technik pracy ze słownictwem.

Poprzez współpracę w grupach, wspólne rozwiązywanie zadania.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

Nauczyciel daje uczniom przykłady efektywnego dochodzenia do poprawnej odpowiedzi, do poprawnego wykonania czynności. W rozmowach indywidualnych i w odniesieniu do całej klasy zwraca uwagę na wykorzystywanie nabytych wcześniej umiejętności i nabytej wiedzy, ukierunkowuje działania uczniów.

Nauczyciel zwraca uwagę na konieczność skupienia się nad problemem i wykorzystania czasu na jego rozwiązanie. Uczniowie mają możliwość wykazania się pomysłowością. Odpowiadają na pytania, czego się nauczyli, potwierdzają to w wypowiedziach. Nauczyciel potwierdza poprawne wypowiedzi, koryguje. Odnosi się poszczególnych osób i całej klasy.

Uczniowie mają możliwość indywidualnego zastanowienia się nad podanymi przykładami, a później następuje wspólna analiza. Uczniowie mają również możliwość pracy w parach i tym samym uczenia się od siebie. Uczenie się poprzez przysłuchiwanie się wypowiedzi innych.

Umożliwienie wypowiedzi, naprowadzanie na odpowiedź. Sporządzenie notatki. Praca w parach.

Kształtowanie umiejętności wypowiedzi w języku obcym, czytania, słuchania i pisanie poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń. Przysłuchiwanie się wypowiedziom innych uczniów. Stosowanie różnorodnych technik pracy ze słownictwem.

Poprzez współpracę w grupach, wspólne rozwiązywanie zadania.

Obszar badania: Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań prowadzonych przez nauczycieli i uczniów.

Pytania badawcze:

Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?

Szkoła stwarza atmosferę sprzyjającą uczeniu. Na wszystkich obserwowanych lekcjach uczniowie odnosili się do siebie przyjaźnie, jak również wzajemne relacje między uczniami a nauczycielami były życzliwe. Na lekcjach wystąpiły sytuacje, w których uczniowie wyrażali swoje opinie i podejmowali inicjatywy, wobec których nauczyciele wyrażali aprobatę, a uwagi uczniów wykorzystali w pracy na lekcji. Stwarzano uczniom możliwość do wykorzystania popełnionych błędów w procesie uczenia się, nauczyciel pozwalał uczniom samodzielnie dochodzić do rozwiązania problemu, przy błędnych odpowiedziach uczniów

naprowadzał, poprawiał, wykorzystywał pozaszkolne doświadczenia uczniów, dawał indywidualne wskazówki. Do stworzenia pozytywnej atmosfery uczenia się przyczyniają się też działania pracowników niepedagogicznych, którzy dbają o życzliwą atmosferę, służą pomocą, wpływają na kształtowanie bezpieczeństwa w szkole. Dane dotyczące odpowiedniej atmosfery uczenia się potwierdzają w ankietach rodzice oraz uczniowie. Uczniowie odnoszą się do siebie przyjaźnie, wzajemnie sobie pomagają. Uczniowie w mniemaniu rodziców są szanowani traktowani równo, lubią chodzić do szkoły. Zdanie uczniów w perspektywie jednego dnia w odniesieniu do przekazywania przez nauczycieli wskazówek pomagających uczniom w nauce ilustruje rysunek. Wobec pozytywnych opinii większości respondentów i powszechności działań nauczycieli w tym zakresie obszar badawczy zostaje spełniony.

Obszar badania: Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.

POWSZECHNOŚĆ znajomości wśród uczniów celów uczenia się i formułowanych oczekiwań.

Pytania badawcze:

Jak wielu uczniów zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania?

Większość ankietowanych uczniów deklaruje znajomość celów lekcji oraz formułowanych wobec nich oczekiwań. Obserwacje lekcji potwierdzają również, że nauczyciele stwarzają uczniom możliwość poznania celów lekcji, upewniają się, czy uczniowie rozumieją te cele, nawiązują do nich w trakcie lekcji. U większości nauczycieli działania te mają charakter powszechny.

Obszar badania: Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jakie działania prowadzą nauczyciele, by informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się?

Nauczyciele udzielają uczniom informacji zwrotnej, podają wskazówki do dalszej pracy, co wynika z obserwacji lekcji. Poszczególne wykresy ilustrują pozytywne zdanie rodziców i uczniów na temat zasad oceniania panujących w placówce. W szkole obowiązują jasne zasady oceniania. Większość nauczycieli stosuje się do tych zasad i uzasadnia postawione stopnie oraz rozmawia z uczniami o ich postępach w nauce. Większość ankietowanych uczniów wskazuje jednak, iż nauczyciele nie rozmawiają z nimi o przyczynach ewentualnych trudności w nauce oraz czynnikach wpływających na uzyskiwane wyniki. Z obserwacji lekcji wynika, iż uczniowie otrzymują informację zwrotną, dotyczącą efektów swojej pra-

cy. Informacja ta wpływa na proces uczenia się, wspomaga proces edukacyjny, motywuje do dalszej pracy, wskazuje na konieczność poprawy, skłania uczniów do refleksji. Odczucia uczniów dotyczące oceniania odzwierciedla wykres wskazujący na motywującą rolę oceny. Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się, planować ich indywidualny rozwój i ma charakter powszechny.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji:

Uczniowie zadają pytania, zgłaszają wątpliwości. Nauczyciel wyjaśnia, odwołuje się do przykładów. Podkreśla czynności uczniów, które są prawidłowe i te, które wymagają korekty. Chwali uczniów i życzliwie koryguje ich tok myślenia bądź czynności.

Motywuje ich do pracy. Wskazując elementy wymagające poprawy, skłania do zastanowienia nad odpowiedzią i do poprawy swojej wypowiedzi.

Pomaga dostrzec błędy, wskazuje na prawidłowe rozwiązanie.

Motywuje do pracy, zachęca do poprawy wypowiedzi.

Wspomaga pracę grup, pomaga w poprawie błędów, naprowadza na właściwe rozwiązanie.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

Uczniowie zadają pytania, zgłaszają wątpliwości. Nauczyciel wyjaśnia, odwołuje się do przykładów. Podkreśla czynności uczniów, które są prawidłowe i te, które wymagają korekty. Chwali uczniów i życzliwie koryguje ich tok myślenia bądź czynności.

Motywuje ich do pracy. Wskazując elementy wymagające poprawy, skłania do zastanowienia nad odpowiedzią i do poprawy swojej wypowiedzi.

Pomaga dostrzec błędy, wskazuje na prawidłowe rozwiązanie.

Motywuje do pracy, zachęca do poprawy wypowiedzi.

Wspomaga pracę grup, pomaga w poprawie błędów, naprowadza na właściwe rozwiązanie.

Obszar badania: Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jak wielu uczniów ma możliwość, podczas zajęć w szkole, powiązania różnych dziedzin wiedzy, [co pomaga im zrozumieć świat]? Jakie możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy i lepszego rozumienia świata mają uczniowie podczas lekcji i innych zajęć w szkole?

Szkoła stwarza uczniom możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy. Na wszystkich obserwowanych lekcjach odnotowano możliwości odwołania się do doświadczeń pozaszkolnych, wydarzeń w Polsce i na świecie, do wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy z innych przedmiotów. Wykorzystywano wiedzę matematyczną, wiedzę z zakresu geografii, ekonomii, umiejętność kategoryzowania i sortowania danych, odwoływano się do praw fizycznych, doświadczeń ze środków masowej komunikacji, do aktualnych wydarzeń, sytuacji w Europie, praktycznych działań. Nauczyciele na obserwowanych lekcjach poruszali zagadnienia z innych przedmiotów: z historii, matematyki, chemii, fizyki, biologii, geografii, języka polskiego, ekonomii. W szkole realizowane są liczne działania o charakterze międzyprzedmiotowym. Nauczyciele okazują związki z wydarzeniami na świecie i w regionie. Wskazują na konkretne postawy i sytuacje, na znaczenie zdobytej wiedzy i umiejętności w przyszłym, dorosłym życiu, na wyższym etapie edukacyjnym. W szkole organizowane są wyjścia i wycieczki, wspierające realizację procesu edukacyjnego i wychowawczego, projekty o charakterze interdyscyplinarnym. Uczniowie wysoko oceniają zdobytą wiedzę jako przydatną w codziennym życiu i wskazują na częstą możliwość wykorzystania swojej wiedzy zdobytej poza szkołą na lekcjach. Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie.

Błędny sposób tworzenia typologii na podstawie danych z wywiadów:

Pytanie i dane z wywiadu z nauczycielami:

W jaki sposób dbają Państwo o to, by pokazywać uczniom tej klasy związki między tym, co dzieje się na lekcji, a wydarzeniami lub sytuacją w najbliższej okolicy, w Polsce lub na świecie?

Odpowiedzi:

Wykazywanie związku historii i WOS z działalnością młodzieży w Amnesty International – prawa człowieka, akcje solidarnościowe (pisanie listów), projekty związane z sytuacją w innych krajach (Ukraina). Wskazywanie na znaczenie zdobytej wiedzy i umiejętności w przyszłym dorosłym życiu, na wyższym etapie edukacyjnym; posługiwania się językami obcymi i znajomość kultury innych krajów; znajomości z zakresu medycyny, psychologii; znaczenie osiągnięć naukowych i z zakresu kultury fizycznej.

„Typologizacja” danych na platformie:

Moje kody – pytania:

Wykazywanie związku historii i WOS z działalnością młodzieży w Amnesty International – prawa człowieka, akcje solidarnościowe (pisanie listów), projekty związane z sytuacją w innych krajach (Ukraina). Wskazywanie na znaczenie zdobytej wiedzy i umiejętności w przyszłym dorosłym życiu, na wyższym etapie edukacyjnym; posługiwania się językami obcymi i znajomość kultury innych krajów; znajomości z zakresu medycyny, psychologii; znaczenie osiągnięć naukowych i z zakresu kultury fizycznej.

Obszar badania: Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli. SKUTECZNOŚĆ działań nauczycieli w kształtowaniu odpowiedzialności uczniów.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele umożliwiają uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się? Jak wielu uczniów czuje się odpowiedzialnych za własny rozwój?

Nauczyciele umożliwiają uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Dotyczy to: tematyki lekcji, metod pracy na lekcji, sposobu oceniania, tematów testów, sprawdzianów oraz wyboru zajęć pozalekcyjnych. Uczniowie informują w ankiecie, że w dniu ankietowania mieli wpływ na: atmosferę w klasie, w mniejszym stopniu na omawiane tematy i treści oraz sposoby uczenia się. Zdaniem uczniów ich wyniki w nauce najbardziej zależą przede wszystkim od: ich zaangażowania, czasu jaki poświęcają na naukę, atmosfery w klasie, osobistych uzdolnień, jak i pracy nauczycieli. W opinii uczniów większość nauczycieli zachęca ich do wymyślania i realizowania własnych pomysłów. Na wszystkich obserwowanych lekcjach nauczyciele dali uczniom możliwość zastanowienia się, czego nauczyli się na lekcji i rozmawiali z uczniami na temat przebiegu lekcji. Na większości lekcji umożliwiono także uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, m.in. poprzez proponowanie uczniom nauki dodatkowych umiejętności, konsultację z uczniami przebiegu lekcji, umożliwienie wyboru lidera grupy i sposobu prezentacji efektów swojej pracy, wyboru określonego sposobu pracy, dostosowanie pracy do tempa uczniów, jak i stwarzanie możliwości do wypowiedzi i dyskusji. Powyższe działania wpływają skutecznie na kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za własny rozwój.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:**Dane surowe z obserwacji:**

Opisz, w jaki sposób nauczyciel umożliwia uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.

Komentarz:

Odpowiedzi:

Nauczyciel zaproponował uczniom naukę dodatkowych umiejętności z zakresu obsługi arkusza kalkulacyjnego. Część uczniów podjęła dodatkowe zadania. Nauczyciel konsultował z niektórymi uczniami liczbę dokonywanych operacji w obróbce danych, ograniczenie ich z uwagi na ograniczony czas zajęć.

Nauczyciel na początku lekcji zaproponował krótką dyskusję na temat przebiegu lekcji. Zaproponował uczniom pracującym w grupach opracowanie logo odnośnie zadanego problemu. Mieli możliwość wyboru lidera grupy oraz sposobu prezentacji efektów pracy w grupie.

Nauczyciel pyta uczniów, kto chciałby odpowiedzieć na pytania, przedstawić zadanie domowe, przeczytać tekst.

Nie zaobserwowano.

Nauczyciel stwarzał uczniom możliwość dyskusji, wypowiedzi na dany temat, pozostawiał uczniom możliwość wyboru formy pracy na lekcji (czytanie samodzielne czy też głośne czytanie).

Poprzez umożliwienie pracy w grupach, które wykonują zadanie w swoim tempie.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

Nauczyciel zaproponował uczniom naukę dodatkowych umiejętności z zakresu obsługi arkusza kalkulacyjnego. Część uczniów podjęła dodatkowe zadania. Nauczyciel konsultował z niektórymi uczniami liczbę dokonywanych operacji w obróbce danych, ograniczenie ich z uwagi na ograniczony czas zajęć.

Nauczyciel na początku lekcji zaproponował krótką dyskusję na temat przebiegu lekcji. Zaproponował uczniom pracującym w grupach opracowanie logo odnośnie zadanego problemu. Mieli możliwość wyboru lidera grupy oraz sposobu prezentacji efektów pracy w grupie.

Nauczyciel pyta uczniów, kto chciałby odpowiedzieć na pytania, przedstawić zadanie domowe, przeczytać tekst.

Nie zaobserwowano.

Nauczyciel stwarzał uczniom możliwość dyskusji, wypowiedzi na dany temat, pozostawiał uczniom możliwość wyboru formy pracy na lekcji (czytanie samodzielne czy też głośne czytanie).

Poprzez umożliwienie pracy w grupach, które wykonują zadanie w swoim tempie.

Obszar badania: Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ współpracy w uczeniu się.

Pytania badawcze:

Jaka część nauczycieli prowadzi działania umożliwiające uczniom uczenie się od siebie nawzajem? Jaka część uczniów deklaruje, że współpracuje ze sobą w uczeniu się?

Większość nauczycieli prowadzi działania umożliwiające uczniom uczenie się od siebie nawzajem. Z perspektywy pracy szkoły wynika, że uczniowie pracują w grupach lub parach na znacznej części lekcji. Natomiast z perspektywy danego dnia wnioskować można, że sytuacja ta nie odnosi się do większości zajęć. Ankietowani nauczyciele zadeklarowali stosowanie różnorodnych form pracy (praca w parach, grupach), jak również dyskusji, projektów, prezentacji, debaty jako sposobów wykorzystujących wzajemne uczenie się uczniów. Duża grupa uczniów na żadnej lekcji nie wykonuje zadań wymyślonych przez siebie. Na wszystkich obserwowanych lekcjach nauczyciele tworzyli uczniom możliwość uczenia się od siebie.

bie nawzajem. Odbywało się to przede wszystkim poprzez: umożliwienie różnych form pracy, dobór grup o różnicowanym poziomie umiejętności, prezentację osiągnięć pracy grup, wzajemne uzupełnianie wypowiedzi, czy też ich korektę.

Obszar badania: W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

Kryteria ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ do potrzeb rozwojowych uczniów. NIEINCYDENTALNE działania.

Pytania badawcze:

Jakie nowatorskie rozwiązania są stosowane w szkole? Na jakie potrzeby rozwojowe uczniów one odpowiadają?

Wszyscy nauczyciele oraz dyrektor szkoły potwierdzają fakt prowadzenia w szkole działań nowatorskich i innowacyjnych. Dyrektor wymienia wprowadzenie programu „Matury Międzynarodowej” oraz pilotażowego programu „X Chmura Edukacyjna”. Nauczyciele wskazują na nowatorskie metody pracy, wykorzystanie środków dydaktycznych, nowatorskie elementy komunikacji z uczniami i rodzicami, tzn. wywiadówki partnerskie. Nauczyciele uznają wyżej wymienione elementy za nowatorskie pod względem technologicznym, podkreślają wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wskazują na polepszenie komunikacji między rodzicami, uczniami i nauczycielami (wywiadówki partnerskie). Partnerzy wymienili również ich zdaniem nowatorskie działania szkoły: wdrażanie programów autorskich, współorganizowanie różnorodnych uroczystości, realizację programu profilaktycznego „Unikaj zagrożeń”, działalność „Studium Menedżerskiego”, Bractwa im. J. Tarnowskiego, współpracę z uczelniami wyższymi, udział w projekcie edukacyjnym TCE pod patronatem Urzędu Marszałkowskiego, jak również pilotażowym projekcie „X Chmura Edukacyjna”, aktywne uczestnictwo w X Lidze Debatanckiej. Stosowane przez szkołę rozwiązania nowatorskie znacznie wpływają na rozwój uczniów. Poprzez powyższe działania uczniowie nabywają wiedzę międzyprzedmiotową, pogłębiają wiedzę z różnych dziedzin, uczą się samodzielności, terminowości i odpowiedzialności za siebie. Ponadto nabywają umiejętności pracy naukowej, pozyskania i wykorzystania różnorodnych źródeł informacji, kształtują empatię, otwartość na inne kultury i sprzyjają aktywności uczniowskiej w środowisku. Wobec innowacyjnych programów zgłoszonych do Kuratorium Oświaty w X, jak i licznych przykładów dobrych praktyk powyższy obszar ocenia się bardzo wysoko.



Sesja 4.1, mat. 3

MATERIAŁ DO ANALIZY

Wnioski

1. Nauczyciele monitorują i analizują osiągnięcia uczniów. Realizacja wynikających stąd wniosków, przyczynia się do uzyskiwania przez uczniów sukcesów w różnych konkursach, nie wpływa jednak na poprawę wyników sprawdzianu zewnętrznego.
2. Uczniowie nie mają w szkole pełnego poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Podejmowane w tym zakresie działania nie przynoszą pożądanych rezultatów.
3. Nauczyciele nie zawsze stwarzają uczniom możliwość uczenia się od siebie nawzajem oraz zastosowania wiedzy z życia codziennego.
4. Procesy edukacyjne zachodzące w szkole są monitorowane, poddawane analizie, w razie potrzeb doskonalone.
5. Nauczyciele motywują uczniów poprzez udzielanie informacji zwrotnej dotyczącej ich pracy na lekcji.
6. Nauczyciele wprowadzają nowe metody i środki dydaktyczne, nie są one jednak nowatorskimi rozwiązaniami w świetle założeń pedagogiki.
7. Szkoła rozwija wiele umiejętności praktycznych, które zdaniem nauczycieli oraz Dyrektora, mogą być przydatne na kolejnym etapie kształcenia.
8. W szkole prowadzona jest analiza sprawdzianu kompetencji w klasie III, a wnioski z niej wynikające uwzględniane są przez nauczycieli w codziennej pracy.
9. Uczniowie respektują normy społeczne, nie mają jednak większego wpływu na uregulowania prawne dotyczące ich praw i obowiązków.

Wymaganie:

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Nauczanie w efektywnych szkołach jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie. Ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania angażują uczniów. Środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, metody pracy nauczycieli oparte na najnowszej wiedzy pedagogicznej. Ważne jest, by zachęcać uczniów do samooceny i brania odpowiedzialności za proces uczenia się. Duży wpływ na ten proces ma informowanie uczniów o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym.

Poziom spełnienia wymagania: C

Wyniki ewaluacji

Planowane w szkole procesy edukacyjne nie zawsze służą rozwojowi uczniów, a stosowane przez nauczycieli na zajęciach metody i formy pracy są dostosowane do potrzeb uczniów i pozytywnie przez nich oceniane. Wzajemne relacje panujące w szkole, między nauczycielami i uczniami, jak również między samymi uczniami, tworzą na ogół atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Znajomość wśród uczniów celów uczenia się i oczekiwań wobec nich jest powszechna. Nauczyciele motywują uczniów do pracy, okazując im wiarę w ich możliwości oraz wspierając, gdy tego potrzebują. Informują o efektach pracy, rozmawiają o postępach, rzadziej o przyczynach trudności w nauce, stosują jasne zasady oceniania. W placówce nie prowadzi się działań nowatorskich. Procesy edukacyjne zachodzące w szkole nie zawsze są powszechne, adekwatne i dostosowane do potrzeb uczniów.

Obszar badania: Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Kryteria ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ procesów edukacyjnych do potrzeb ucznia, grupy, oddziału. **POWSZECHNOŚĆ** działań prowadzonych przez nauczycieli.

Pytania badawcze:

Na ile procesy edukacyjne są dostosowane do potrzeb uczniów i uczennic? Na ile działania adekwatne do potrzeb uczniów są powszechnie stosowane przez nauczycieli?

Uczniowie klasy VI (3/4) w dniu badania współpracowali z kolegami na wszystkich zajęciach lub ich większości. Ponad połowa uczniów klasy V informuje, że wszyscy nauczyciele lub ich większość potrafi zainteresować tematyką zajęć; przynajmniej ponad połowa nauczycieli zrozumiale tłumaczy zajęcia. W opinii uczniów, większość nauczycieli uczy w taki sposób, że zachęca to uczniów do uczenia się. Z rozmów po obserwacji zajęć wynika, że zajęcia te prowadzone były w sposób nie odbiegający od innych lekcji, zaś stosowane metody pracy dobierane były pod kątem ich przydatności i w celu wyzwania aktywności uczniów. Dzieci z klas I-III rozwijają w szkole zainteresowania plastyczne, artystyczne i sportowe, lubią się uczyć; najważniejsze dla nich są dobre oceny.

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli. STOSOWANIE przez nauczyciela sposobów pracy rozwijających umiejętności uczenia się.

Pytania badawcze:

Czy sposoby pracy nauczycieli rozwijają umiejętność uczenia się u uczniów? Jaka część nauczycieli stosuje sposoby pracy rozwijające umiejętność uczenia się u uczniów?

W opinii 2/3 badanych uczniów klasy VI na zajęciach nauczyciele dokonali podsumowania zajęć i pomogli im zastanowić się, czego się nauczyli. 2/3 uczniów klasy V podaje, że przynajmniej połowa nauczycieli wyjaśnia im, jak się mają uczyć. Z obserwacji wynika, że nauczyciele stwarzają większości uczniom sytuacje, w których mogą podejmować indywidualne decyzje dotyczące uczenia się, zachęcają do wyrażania własnych opinii oraz swojego zdania na tematy poruszane na lekcji. Na niemal wszystkich zajęciach uczniowie mieli możliwość podsumowania realizowanych treści, zaś nauczyciele tworzyli sytuacje sprzyjające poszukiwaniu przez uczniów różnych rozwiązań. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się: zachęcają do nauki, zadają prace do samodzielnego wykonania lub do pracy w grupie, wypowiadanie własnych opinii, argumentowania itp. Zdecydowana większość uczniów klasy V potrafi lub raczej potrafi się uczyć, zdaniem niemal wszystkich nauczycieli większość uczniów potrafi się uczyć samodzielnie.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji:

Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się.

Odpowiedzi:

- zachęca do nauki, powtarzania słów, zadaje prace do samodzielnego wykonania lub do pracy w zespole;
- praca w zespołach, wypowiadanie własnych opinii, argumentowanie, motywowanie poprzez przykład;
- różnorodność ćwiczeń i zadań do wykonania, rozsypanki wyrazowe i obrazkowe, rozmowa, praca w grupach;
- rozwiązywanie krzyżówek, rozmowa nauczająca, praca w grupach i parach;
- zachęcanie do ćwiczeń, pracy w zespole, ćwiczenie odbijania piłki, gry w piłkę siatkową;
- dyskusja, rozmowa nauczająca, praca z kartami pracy i podręcznikiem;
- praca z tekstem i mapą, wykonywanie ćwiczeń praktycznych w grupach.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- zachęca do nauki, powtarzania słów, zadaje prace do samodzielnego wykonania lub do pracy w zespole;
- praca w zespołach, wypowiedzanie własnych opinii, argumentowanie, motywowanie poprzez przykład;
- różnorodność ćwiczeń i zadań do wykonania, rozsypanki wyrazowe i obrazkowe, rozmowa, praca w grupach;
- rozwiązywanie krzyżówek, rozmowa nauczająca, praca w grupach i parach;
- zachęcanie do ćwiczeń, pracy w zespole, ćwiczenie odbijania piłki, gry w piłkę siatkową;
- dyskusja, rozmowa nauczająca, praca z kartami pracy i podręcznikiem;
- praca z tekstem i mapą, wykonywanie ćwiczeń praktycznych w grupach.

Obszar badania: Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań prowadzonych przez nauczycieli i uczniów.

Pytania badawcze:

Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?

W trakcie obserwowanych zajęć uczniowie w każdej sytuacji lub w większości sytuacji odnosili się do siebie przyjaźnie, a wzajemne relacje między nauczycielami i uczniami były nacechowane życzliwością. Większość nauczycieli wyraża akceptację na pojawiające się opinie i inicjatywy uczniów i najczęściej wykorzystuje je w swojej pracy na lekcji. W każdej i większości sytuacji uczniowie mają możliwość wykorzystania popełnionych błędów do uczenia się. Większość uczniów klasy VI w dniu badania otrzymała od nauczyciela wskazówkę, która pomogła im się uczyć; deklarują, że mają możliwość rozmowy z nauczycielem. Uczniowie klasy V przynajmniej na większości zajęć mieli szansę na rozmowę z nauczycielami, pomagają sobie w nauce wzajemnie. Deklarują, że większość nauczycieli traktuje uczniów równie dobrze, uczniowie odnoszą się do siebie przyjaźnie; niemal połowa uczniów informuje, że są osoby lekceważone przez innych. Rodzice informują, że ich dzieci są szanowane przynajmniej przez połowę nauczycieli. Nauczyciele traktują uczniów równie dobrze, a dzieci raczej lub zdecydowanie chętnie chodzą do szkoły. Nieco ponad połowa rodziców wyraża opinię, że nauczyciele dbają o dobre relacje ich dziecka z innymi uczniami. 1/3 rodziców nie ma opinii na ten temat („trudno powiedzieć”).

Obszar badania: Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ znajomości wśród uczniów celów uczenia się i formułowanych oczekiwań.

Pytania badawcze:

Jak wielu uczniów zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania?

Niemal wszyscy uczniowie klasy VI na wszystkich lub większości zajęć zostali poinformowani o ich celach. Zdecydowana większość uczniów klasy V wie, czego się uczy na lekcjach. Wszyscy lub większość nauczycieli, zdaniem ponad połowy uczniów, wyjaśnia im, jakich działań od nich oczekuje. Na wszystkich obserwowanych zajęciach uczniowie mieli możliwość poznania celów lekcji. Nauczyciele formułowali je w różny sposób i najczęściej upewniali się, czy uczniowie je właściwie zrozumieli.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:**Dane surowe z obserwacji:**

Opisz, w jaki sposób nauczyciel upewnił się, czy uczniowie znają cele lekcji i wymagania/kryteria. (7763)

Komentarz:

Odpowiedzi:

- nauczyciel zaproponował ćwiczenie słownictwa za pomocą przygotowanych różnorodnych układanek i obrazków;
- uczniowie słuchali gry na instrumentach dętych w wykonaniu ich koleżanek, oglądali instrumenty muzyczne – altówkę i saksofon; było to początkiem i zapowiedzią tematu lekcji;
- wyjaśniał uczniom, czego będzie dotyczyła lekcja i z jaką porą roku jest związana;
- wskazał na cele zajęć, uczniowie wypełniali krzyżówki;
- na zbiorce nauczyciel przedstawił cele zajęć i upewnił się, czy zostały one dobrze zrozumiane;
- rekapitulacja wtórna, podanie ustnie celów zajęć;
- rozmowa z uczniami, punkty zapisane na tablicy, sformułowanie celów słownie.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- nauczyciel zaproponował ćwiczenie słownictwa za pomocą przygotowanych różnorodnych układanek i obrazków;
- uczniowie słuchali gry na instrumentach dętych w wykonaniu ich koleżanek, oglądali instrumenty muzyczne – altówkę i saksofon; było to początkiem i zapowiedzią tematu lekcji;

- wyjaśniał uczniom, czego będzie dotyczyła lekcja i z jaką porą roku jest związana;
- wskazał na cele zajęć, uczniowie wypełniali krzyżówki;
- na zbiórce nauczyciel przedstawił cele zajęć i upewnił się, czy zostały one dobrze zrozumiane;
- rekapitulacja wtórna, podanie ustnie celów zajęć;
- rozmowa z uczniami, punkty zapisane na tablicy, sformułowanie celów słownie.

Obszar badania: Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań motywujących i wspierających.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się? Jakie są rezultaty działań nauczycieli dotyczące motywowania uczniów do aktywnego uczenia się?

Większość uczniów lubi się uczyć przynajmniej na połowie zajęć, ponad połowa uczniów klasy V uważa, że wszyscy nauczyciele lub ich większość udziela im pomocy w sytuacjach wymagających wsparcia, 1/4 dzieci takiego wsparcia nie otrzymuje. Zdaniem połowy rodziców, większość nauczycieli częściej chwali dzieci niż krytykuje i wierzy w możliwości ich dziecka. Jednak niemal 1/3 rodziców nie ma na ten temat sprecyzowanej opinii („trudno powiedzieć”). W opinii wszystkich nauczycieli informacja zwrotna motywuje do pracy większość lub przynajmniej połowę uczniów. Zdaniem uczniów, po obserwacji zajęć stosowane przez nauczycieli środki dydaktyczne i metody pomagają im w nauce. Uczniowie klas I–III radzą sobie z trudnościami dzięki pomocy rodziców i kolegów.

Obszar badania: Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jakie działania prowadzą nauczyciele, by informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się?

W trakcie niemal wszystkich obserwowanych zajęć nauczyciele zwracają uwagę na te elementy i działania, które były prawidłowe i nieprawidłowe, udzielają informacji zwrotnej, stosują pozytywne wzmocnienia i motywują do podejmowania działań i aktywności. Na każdym zajęciach uczniowie otrzymują informację zwrotną dotyczącą efektów ich pracy.

Zdaniem niemal wszystkich uczniów klasy VI, nauczyciele na wszystkich zajęciach przestrzegali ustalonych zasad. W opinii uczniów klasy V nauczyciele uzasadniają przynajmniej większość stawianych stopni. Niemal wszyscy uczniowie informują, że są oceniani według ustalonych jasnych zasad przez wszystkich lub większość nauczycieli. Przynajmniej połowa nauczycieli rozmawia z uczniami o ich postępach w nauce, trudnościach oraz o przyczynach sukcesów. 1/4 uczniów uważa, że dotyczy to mniej niż połowy nauczycieli albo żadnego z nich. Uczniowie najczęściej są zadowoleni w trakcie oceniania i postanawiają, że się poprawią. Jednak znaczna ich część deklaruje zniechęcenie lub obojętność. 2/3 rodziców jest przekonana, że nauczyciele tak oceniają ich dzieci, aby ich zmotywować do nauki. Odmienną opinię ma jednak 1/3 badanych.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji:

Opisz, w jaki sposób nauczyciel udziela informacji zwrotnej uczniom.

Komentarz: Informacja zwrotna, której nauczyciel udziela uczniom powinna wpływać na ich uczenie się na lekcji.

Odpowiedzi:

- chwali za dobrze wykonane zadanie, przydziela dodatkowe ćwiczenia;
- motywowanie, chwalenie za dobrą odpowiedź, zachęcenie do poszukiwania informacji w różnych źródłach;
- większość klasy jest zmotywowana, dwoje uczniów po nieudanej odpowiedzi częściowo wycofało się z pracy na lekcji;
- mobilizuje do aktywności;
- częściowo ich mobilizuje do aktywności;
- aktywizuje uczniów;
- motywuje uczniów do pracy i aktywności.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- chwali za dobrze wykonane zadanie, przydziela dodatkowe ćwiczenia;
- motywowanie, chwalenie za dobrą odpowiedź, zachęcenie do poszukiwania informacji w różnych źródłach;
- większość klasy jest zmotywowana, dwóch uczniów po nieudanej odpowiedzi częściowo wycofało się z pracy na lekcji;
- mobilizuje do aktywności;
- częściowo ich mobilizuje do aktywności;
- aktywizuje uczniów;
- motywuje uczniów do pracy i aktywności.

Obszar badania: Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jak wielu uczniów ma możliwość, podczas zajęć w szkole, powiązania różnych dziedzin wiedzy, [co pomaga im zrozumieć świat]? Jakie możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy i lepszego rozumienia świata mają uczniowie podczas lekcji i innych zajęć w szkole?

Uczniowie klasy V podają, że zagadnienia z innych przedmiotów poruszane są stosunkowo rzadko, zdaniem ponad połowy uczniów, zdarza się to na mniej niż połowie zajęć lub nie zdarza na żadnej lekcji. Większość uczniów uważa, że nie ma możliwości wykorzystania na lekcji tego, czego nauczyli się na innych przedmiotach lub poza szkołą. Jednak niemal wszyscy uczniowie deklarują, że to, czego się uczą przyda się im w życiu. Na obserwowanych zajęciach uczniowie mieli możliwość odwołania się do wiedzy przedmiotowej, rzadziej do wiedzy z innych przedmiotów i wiedzy pozaszkolnej (Tab. 1). W opinii nauczycieli na zajęciach stosowana jest korelacja międzyprzedmiotowa, wykorzystuje się pozaszkolną wiedzę uczniów, pokazuje związki między tym, co dzieje się na lekcji, a wydarzeniami lub sytuacją w najbliższej okolicy, w Polsce lub na świecie. Opinia ta jest rozbieżna z wynikami ankiet uczniowskich.

Dane surowe z obserwacji:

Opisz, w jaki sposób uczniowie mieli możliwość odwołania się do innych, niż szkolnych, doświadczeń.

Komentarz:

Odpowiedzi:

- wiedza o instrumentach zdobyta w czasie udziału w koncertach orkiestry dętej;
- obliczanie objętości figur i ich pola, nawiązanie do historii (piramidy);
- wykorzystują wiedzę z innych przedmiotów np. przyrody;
- język polski; nawiązanie do „Trenów”, style w sztuce, wrażenia z wycieczek;
- obserwacja codziennego życia, odwoływanie się do historii (powodzie).

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- wiedza o instrumentach zdobyta w czasie udziału w koncertach orkiestry dętej;
- obliczanie objętości figur i ich pola, nawiązanie do historii (piramidy);
- wykorzystują wiedzę z innych przedmiotów np. przyrody;

- język polski nawiązanie do „Trenów”, style w sztuce, wrażenia z wycieczek
- obserwacja codziennego życia, odwoływanie się do historii (powodzie).

Obszar badania: Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli. SKUTECZNOŚĆ działań nauczycieli w kształtowaniu odpowiedzialności uczniów.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele umożliwiają uczniom wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się? Jak wielu uczniów czuje się odpowiedzialnych za własny rozwój?

Na obserwowanych zajęciach nauczyciele rozmawiają z uczniami, w jaki sposób będzie przebiegać lekcja, dają uczniom możliwość zastanowienia się, czego nauczyli się na tej lekcji, umożliwiają uczniom wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się poprzez: przygotowanie dodatkowych materiałów ułatwiających przyswojenie słownictwa, pokaz gry na instrumentach itp. Uczniowie klasy VI mają wpływ na atmosferę w klasie, połowa z nich na omawiane treści lekcji, a niewielu na sposób uczenia się. Zdaniem uczniów klasy V, ich wyniki zależą głównie od zaangażowania i czasu poświęconego na naukę, zaś w małym stopniu od pracy nauczycieli. W opinii uczniów, przynajmniej połowa nauczycieli zachęca uczniów do wymyślania i realizowania własnych pomysłów. Większość nauczycieli deklaruje, że kilka razy w roku daje uczniom możliwość wyboru tematyki lekcji, metod pracy na lekcji, oceniania i możliwość wyboru zajęć pozalekcyjnych.

Przykład analizy danych wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji:

Opisz, w jaki sposób nauczyciel umożliwia uczniom wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.

Komentarz:

Odpowiedzi:

- przygotowanie dodatkowych materiałów ułatwiających przyswojenie słownictwa;
- pokaz gry na instrumentach w wykonaniu koleżanek, oglądanie fragmentów filmów obrazujących grę tego samego utworu na różnych instrumentach muzycznych, klasyfikacja instrumentów;
- rozmowa z uczniami, uczenie formułowania wniosków;
- proponują ćwiczenia, zabawy;

- praca z kartami pracy, praca z podręcznikiem;
- praca z ćwiczeniami, rozmowa, praca w grupach.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- przygotowanie dodatkowych materiałów ułatwiających przyswojenie słownictwa;
- pokaz gry na instrumentach w wykonaniu koleżanek, oglądanie fragmentów filmów obrazujących grę tego samego utworu na różnych instrumentach muzycznych, klasyfikacja instrumentów;
- rozmowa z uczniami, uczenie formułowania wniosków;
- proponują ćwiczenia, zabawy;
- praca z kartami pracy, praca z podręcznikiem;
- praca z ćwiczeniami, rozmowa, praca w grupach.

Obszar badania: Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ współpracy w uczeniu się.

Pytania badawcze:

Jaka część nauczycieli prowadzi działania umożliwiające uczniom uczenie się od siebie nawzajem? Jaka część uczniów deklaruje, że współpracuje ze sobą w uczeniu się?

W dniu badania ponad połowa uczniów klasy VI pracowała w parach lub w grupach, również połowa uczniów klasy V wskazuje na tego typu pracę na lekcjach. Jednak większość uczniów tej klasy deklaruje, że na żadnych zajęciach nie mają możliwości wykonywania zadań wymyślonych przez siebie lub swoich kolegów. Na obserwowanych zajęciach nauczyciel stwarza możliwość, aby uczniowie mogli uczyć się od siebie nawzajem: stosuje metody, które umożliwiają to wszystkim uczniom, stwarza sytuacje, w których uczniowie pomagają sobie nawzajem. Nauczyciele w ankiecie wymieniają różne sposoby stosowane na lekcjach pomagające we wzajemnym uczeniu się uczniów: praca w grupach, dyskusja, prezentacje uczniowskie, projekty, pomoc koleżeńska, referaty, metoda przypadków, metoda gier dydaktycznych itp.

Wypowiedzi „surowe z ankiet”.

Jakie sposoby, wykorzystujące wzajemne uczenie się uczniów, stosuje Pan/i na lekcji?

Odpowiedzi:

- 1 praca w parach, w grupach – dyskusja – prezentacje uczniowskie – projekty – pomoc koleżeńska – referaty – dyskusja – metoda przypadków – metoda gier dydaktycznych;

- 1 praca w grupach – praca w zespołach – wzajemna kontrola – asekuracja współwiczającego – prezentacje uczniowskie – referaty przygotowane przez uczniów – dyskusje;
- 1 praca w grupach, zespołach, parach;
- 1 praca w grupach, w parach, kontrola zapisów przez kolegę;
- 1 praca zespołowa, praca w grupach, praca w parach;
- 1 stosuję często pracę w parach i grupach;
- 1 praca w grupach, zespołach i parach;
- 1 praca w grupach, pomoc koleżeńska, projekty;
- 1 – referaty, projekty, dyskusje, praca w grupie. prezentacje uczniowskie, pomoc koleżeńska;
- 1 pomoc koleżeńska, praca w parach/grupach;
- 1 praca w grupach – praca w parach – kontrola zapisów w zeszytach przedmiotowych – prezentacje uczniowskie – projekty – referaty.

Sposób „zakodowania” na platformie:

Moje kody – pytania

1

praca w parach, w grupach – dyskusja – prezentacje uczniowskie – projekty – pomoc koleżeńska – referaty – dyskusja – metoda przypadków – metoda gier dydaktycznych – praca w grupach – praca w zespołach – wzajemna kontrola – asekuracja współwiczającego – prezentacje uczniowskie – referaty przygotowane przez uczniów – dyskusje – praca w grupach, zespołach, parach, Praca w grupach, w parach, kontrola zapisów przez kolegę. Praca zespołowa, praca w grupach, praca w parach. Stosuję często pracę w parach i grupach. Praca w grupach, zespołach i parach. Praca w grupach, pomoc koleżeńska, projekty – referaty, projekty, dyskusje, praca w grupie, prezentacje uczniowskie, pomoc koleżeńska, praca w parach/grupach. Praca w grupach – praca w parach. Kontrola zapisów w zeszytach przedmiotowych – prezentacje uczniowskie – projekty – referaty.

Skutek błędnego kodowania w postaci wykresu:

Zespół Placówek Oświatowych – Szkoła Podstawowa 12/21

Przykład analizy danych z obserwacji wykonanych na platformie:

Dane surowe z obserwacji:

Opisz, jak uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Komentarz:

Odpowiedzi:

- praca w grupach lub w zespole dwuosobowym, sprawdzanie poprawności wykonania ćwiczenia przez odczytanie go przed klasą;

- praca w zespołach, wypowiedzanie się na forum klasy, poszukiwanie argumentów do uzasadnienia swojej opinii;
- praca w zespole, wymiana informacji;
- przyjaźnie, pomagają sobie;
- różnie, są problemy z dyscypliną;
- dyskutują, wymieniają poglądy;
- praca w grupach, rozmowa nauczająca.

Dane „przeanalizowane” zamieszczone w oknie „najważniejsze informacje”:

- praca w grupach lub w zespole dwuosobowym, sprawdzanie poprawności wykonania ćwiczenia przez odczytanie go przed klasą;
- praca w zespołach, wypowiedzanie się na forum klasy, poszukiwanie argumentów do uzasadnienia swojej opinii;
- praca w zespole, wymiana informacji;
- przyjaźnie, pomagają sobie;
- różnie, są problemy z dyscypliną;
- dyskutują, wymieniają poglądy;
- praca w grupach, rozmowa nauczająca.

Obszar badania: W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

Kryteria ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ do potrzeb rozwojowych uczniów. NIEINCYDENTALNE działania.

Pytania badawcze:

Jakie nowatorskie rozwiązania są stosowane w szkole? Na jakie potrzeby rozwojowe uczniów one odpowiadają?

W szkole sporadycznie stosowane są nowatorskie metody pracy, dotyczą one (opinia Dyrektora i nauczycieli) jedynie **Twinning** na języku niemieckim. Pozostali nauczyciele w ostatnim roku nie podejmowali działań nowatorskich. Tego typu działań nie dostrzeżono także w trakcie obserwacji zajęć.



Sesja 4.1, mat. 4

MAPA I BŁĘDY

Wnioski

1. Nauczyciele, pomimo stosowania różnych metod i form pracy sprzyjających uczeniu się, stwarzają na lekcjach mało sytuacji, w których uczniowie rozwiązują wymyślone przez siebie zadania i problemy, wyrażają swoje opinie, zastanawiają się, czego się nauczyli.
2. Procesy edukacyjne realizowane w szkole są dostosowane do potrzeb uczniów i sprzyjają rozwojowi ich plastycznych, muzycznych oraz edukacyjnych zainteresowań.
3. Szkoła przystępuje do wdrażania nowatorskich projektów i programów we współpracy z zewnętrznymi partnerami, jednak nauczyciele w małym stopniu wprowadzają innowacyjne rozwiązania w swojej pracy.
4. Informacje o postępach w nauce i ocenianie według jasnych kryteriów pomagają uczniom w nauce, wyzwalają zadowolenie i chęć do nauki mimo, że nauczyciele nie wszystkie stopnie uzasadniają.
5. Większość uczniów w szkole czuje się bezpiecznie, chociaż pojedynczy uczniowie doświadczyli przemocy słownej, pozasłownej i fizycznej.
6. W prowadzonej analizie i modyfikowaniu działań wychowawczych szkoła uwzględnia zgłaszane przez uczniów i rodziców pomysły i wnioski, jednak w małym stopniu włącza ich do uczestnictwa w tych działaniach.

Wymaganie:

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Nauczanie w efektywnych szkołach jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie. Ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania angażują uczniów. Środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, metody pracy nauczycieli oparte na najnowszej wiedzy pedagogicznej. Ważne jest, by zachęcać uczniów do samooceny i brania odpowiedzialności za proces uczenia się. Duży wpływ na ten proces ma informowanie uczniów o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym.

Poziom spełnienia wymagania: C

Większość planowanych i realizowanych w dłuższej perspektywie czasowej procesów edukacyjnych jest adekwatna do potrzeb wszystkich uczniów i sprzyja uczeniu się. Atmosfera panująca w szkole oparta na szacunku i życzliwości jest efektem współpracy nauczycieli, uczniów i pracowników niepedagogicznych oraz dobrej organizacji, między innymi przerw międzylekcyjnych i śródlekcyjnych. Nauczyciele motywują uczniów do aktywności i dają im wskazówki, które pomagają w uczeniu się. Mało jest jednak sytuacji, w których uczniowie mogliby rozwiązać wymyślone przez siebie zadania i problemy. Na ponad połowie lekcji tworzone są sytuacje refleksji nad tym, czego uczniowie się nauczyli. Większość nauczycieli umożliwia uczniom zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin i wykorzystanie jej w praktyce. W szkole są wdrażane nowatorskie rozwiązania (programy i projekty) pozyskane od zewnętrznych partnerów, które poszerzają ofertę edukacyjną szkoły i wpływają na podnoszenie wyników nauczania, jednak mniej niż połowa nauczycieli wprowadza innowacyjne rozwiązania w swojej pracy. Szkoła spełniła wymagania w stopniu średnim.

Obszar badania: Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Większość nauczycieli realizując procesy edukacyjne stara się je dostosować do potrzeb ucznia i oddziału klasowego.

Uczniowie są zdania, że większość nauczycieli (84,7%) zrozumiale tłumaczy zagadnienia na lekcjach i i potrafi zainteresować tematem lekcji. Sposób, w jaki większość nauczycieli uczy powoduje, że uczniom chce się uczyć. Uczniowie stwierdzili, że w dniu badania współpracowali z innymi uczniami na wszystkich lub na większości zajęć.

Zdaniem większości uczniów i nauczycieli, obserwowane lekcje nie różniły się od innych zajęć z tego przedmiotu. Uczniowie podkreślali, że zawsze na lekcjach są aktywni, nauczyciele stosują różne pomoce, wykorzystują tablicę interaktywną oraz fiszki. W jednym przypadku uczniowie powiedzieli, że lekcja się różniła od innych, gdyż pracowali w grupach, a ich zdaniem dzieje się to rzadko. Uczniom na obserwowanych lekcjach najbardziej podobała się atmosfera, praca w grupach oraz to, że mogli się uczyć (poznawać nowe rzeczy, zdobywać wiedzę). Nauczyciele podkreślali, że często stosują pracę w grupach lub parach, wykorzystują mapę myślową, prezentacje multimedialne, różne techniki wykonywania prac plastycznych, burzę mózgów i działania praktyczne. Jeden nauczyciel powiedział, że lekcja różniła się tym, że ostatnio część lekcji prowadzili uczniowie, a obserwowana lekcja przeprowadzona była tylko przez nauczyciela, dodał ponadto, że częściej wykorzystuje tablicę interaktywną, a w dniu obserwacji jej nie użył.

Wszyscy uczniowie klas młodszych uczestniczący w wywiadzie stwierdzili, że w szkole rozwijają swoje zainteresowania, np. plastyczne, w pisaniu i czytaniu, matematyczne i muzyczne. Ponadto powiedzieli, że nauczyciele rozmawiają z nimi, mówią i co mają robić i w ten sposób zdobywają wiedzę. Zdaniem uczniów, w szkole najlepsze jest to, że spotykają się z kolegami, rozmawiają na przerwach, bawią się na wychowaniu fizycznym w zbijaka,

fajnie spędzają czas i mogą uczęszczać na dodatkowe zajęcia. Chcieliby, aby nauczyciele byli weseli i radosni, a sami są naprawdę zadowoleni, gdy „świetnie” się uczą, mają dobre oceny, ćwiczą na wychowaniu fizycznym, uczą się nowej piosenki. Nie lubią trudnych rzeczy na sprawdzianie, gdy kolega ich bije, biega i popycha, gdy ktoś im coś psuje lub coś ginie, stwierdzili jednak, że nie zdarza się to często.

Podkreślili, że często korzystają z ruchu na świeżym powietrzu, na lekcjach i przerwach wychodzą na dwór i np. zbierają liście, lepiają bałwana. Natomiast chętnie uczestniczą w konkursach, np. piramidzie żywieniowej, konkursie plastycznym i z języka polskiego oraz w lekcjach z pielęgniarstwa.

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Obserwowane lekcje wykazały, że większość nauczycieli (4/6) kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się poprzez organizowanie sytuacji sprzyjających poszukiwaniu przez uczniów różnych rozwiązań, odwoływaniu się do sytuacji z życia, wykonywaniu doświadczeń (np. z parą wodną – chuchanie), pracy w grupach i prezentacji pracy grupowej. Ponadto jasno określają zadania i czas ich wykonania, wykorzystują podręczniki, zeszyty i internet jako źródła informacji, udzielają informacji zwrotnej (oceniają), zachęcają do aktywności, umożliwiają zadawanie pytań, rozwijają zainteresowania. Stosują zabawy tematyczne, pomoce dydaktyczne, wykorzystują tekst czytany przez lektora. W jednym przypadku nauczyciel zainicjował pracę w parach, jednak dając kartę pracy każdemu dziecku nie stworzył warunków do jej wykorzystania w procesie uczenia się od siebie. Wszyscy uczniowie uważają, że potrafią się uczyć, jednak zdaniem uczących, tylko połowa z nich potrafi uczyć się samodzielnie. Większość uczniów stwierdziła, że nauczyciele wyjaśniają i jak się uczyć, że na ponad połowie zajęć, uzyskali pomoc w zastanowieniu się nad tym, czego się nauczyli, jednak co trzeci uczeń prezentuje odmienne zdanie. Wszyscy uczniowie na obserwowanych lekcjach mieli możliwość jej podsumowania. Zdaniem uczniów, rozmowy z nauczycielami na temat tego, czego się nauczyli odbywają się na lub po lekcjach oraz na przerwach. Ostatnio dotyczyły one przyrody, zmian zachodzących zimą, upływającego czasu. Ponadto powiedzieli, że pod koniec lekcji rozmawiają o tym, co im się podobało, a w czasie zajęć mają czas na relaksację.

Obserwowane lekcje pokazały także, że nauczyciele najczęściej całej klasie tworzą sytuacje, w których mogą podejmować indywidualne decyzje dotyczące uczenia się, sporadycznie podczas lekcji tworzą wszystkim uczniom możliwość wyrażenia swojej opinii, z której korzysta duża grupa uczniów.

Czy ktoś pomógł Ci dzisiaj zastanowić się, czego się nauczyłaś/eś?

Obszar badania: Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.

Powszechne są działania nauczycieli i uczniów sprzyjające tworzeniu atmosfery uczenia się w szkole.

Zdaniem rodziców i uczniów nauczyciele dbają o dobre relacje między uczniami, szanują dzieci, traktują wszystkich równo, a dzieci raczej chętnie chodzą do szkoły. Wszyscy

uczestniczący w wywiadzie uczniowie klas młodszych „lubią szkołę”, bo, jak stwierdzili lubią rozwiązywać zadania z matematyki, robić różne rzeczy (np. kalendarz), poznawać nowe tematy (np. o zimie), wychodzić na dwór. Powiedzieli, że nauczyciele ciekawie prowadzą zajęcia, czasem żartują. Ponadto mówili, że jest fajnie na przerwach: można porozmawiać z kolegami, zjeść śniadanie, bawić się lub pobiegać. Zdaniem ankietowanych uczniów, większość nauczycieli rozmawia z nimi, gdy mają taką potrzebę), daje wskazówki, które pomagają w uczeniu się, czas na większości lekcji wykorzystuje na uczenie się. Uczniowie odnoszą się do siebie przyjaźnie, pomagają sobie w nauce na większości zajęć, co potwierdzają przeprowadzone obserwacje lekcji (np. część uczniów pomagała sobie wzajemnie, pożyczając materiał do wycinania (plastik), odmierzając drut). Obserwacje lekcji wykazały, że nauczyciele przyjmują opinie, inicjatywy uczniów podczas lekcji i wykorzystują je do pracy, choć rzadko one występują. Atmosfera na tych zajęciach sprzyjała uczeniu się, a w większości sytuacji uczniowie mieli możliwość wykorzystania popełnionych błędów do uczenia się. Nauczyciele zadawali pytania, udzielali wskazówek, tworzyli sytuacje do prowadzenia doświadczeń, np. dzieci chuchają na rękę (powstanie pary wodnej), odwoływali się do przeżyć dzieci (np. co się stanie z kluczem po umieszczeniu go w zamrażalniku lodówki), organizowali pracę w grupach lub parach. Życzliwe sugestie nauczyciela, np. dotyczące starannego wycinania, powodowały, że uczniowie z większą starannością wykonywali zadania. W jednym przypadku uczniowie w zainicjowanej przez nauczyciela pracy grupowej przejawiali raczej działania indywidualne (nauczyciel zapowiedział pracę w parach, lecz każdemu uczniowi wręczył kartkę ze słowem „wędrówka” – nie sprzyjało to pracy w parze, widoczna była indywidualna praca uczniów). Ponadto nauczyciele stosowali zabawy i pomoce dydaktyczne, odtwarzali tekst czytany przez lektora, wykorzystywali tablicę interaktywną. Motywowali uczniów do aktywności, zaangażowania, współdziałania i skupienia na zadaniu. Niektórzy uczący zastosowali przerwy śródlekcyjne, które sprzyjały relaksacji uczniów.

Zdaniem ponad połowy dzieci, w szkole nie ma uczniów, którzy są lekceważeni przez innych, natomiast odmienne zdanie prezentuje około 40% badanych.

W opinii pracowników niepedagogicznych, w szkole jest dobra, prawie rodzinna atmosfera. Wszyscy się szanują, przychodząc do pracy pozdrawiają się. Ich zdaniem, integracji pracowników i nauczycieli sprzyjają, organizowane z inicjatywy dyrektora, wspólne wigilie oraz mała liczba pracowników. Na dobre relacje między pracownikami i dyrektorem mają wpływ organizowane co miesiąc spotkania poświęcone omawianiu spraw szkoły, informowaniu o planowanych i realizowanych działaniach, wyjaśnianiu nieporozumień a więc rozwiązywaniu problemów. Dodali, że nowi pracownicy otrzymują wsparcie i pomoc od innych pracowników, co ułatwia im realizację obowiązków i aklimatyzację w nowym miejscu pracy.

Obszar badania: Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.

Uczniowie stwierdzili, że na prawie wszystkich zajęciach wiedzieli, co było celem lekcji, dlaczego czegoś się uczyli na tej lekcji, a nauczyciele wyjaśniali, jakich działań oczekują od nich na lekcji. Obserwowane zajęcia potwierdziły, że większość nauczycieli przedstawia cele

zajęć i upewnia się, czy uczniowie je zrozumieli. Cele zajęć prezentowane były w formie ustnej lub zapisu na tablicy. Uczący upewniali się, czy uczniowie je zrozumieli, w jednym przypadku nauczyciel tego nie uczynił. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w rozmowie deklarował, że cele przedstawił na początku zajęć w danym dniu i zapytał uczniów, czy je zrozumieli. W jednym przypadku nauczyciel nie przedstawił celów lekcji I.

Powszechnie stosowane działania motywujące i wspierające przyczyniają się do aktywnego uczenia się uczniów. Rodzice uważają, że większość nauczycieli wierzy w możliwości ich dziecka i i częściej stosuje pochwały niż krytykę. Uczniowie deklarują, że lubią się uczyć na większości zajęć, a większość nauczycieli pomaga im, jeśli potrzebują wsparcia. Stwierdzili również, że organizowane przerwy śródlekcyjne (zabawy ruchowe przy muzyce), praca w grupach lub parach, czytanie tekstu przez nauczyciela lub lektora, podpowiedzi nauczyciela, dzielenie się swoimi przeżyciami, zastosowane prezentacje multimedialne, wykorzystane książki, ćwiczenia, fiszki oraz internet, pomogły uczyć się im na obserwowanych lekcjach. Młodszy uczniowie stwierdzili, że mają trudności w uczeniu się języka angielskiego i matematyki. Ich zdaniem, trudność sprawia im zapamiętywanie wielu nowych słów oraz czytanie w języku angielskim (inna wymowa niż zapis). Z matematyki, zdaniem uczniów, czasami są trudniejsze zadania. Zdaniem wszystkich nauczycieli, większość uczniów jest zmotywowana informacją zwrotną otrzymaną od uczących.

Obszar badania: Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

Zdaniem większości rodziców, stosowany przez nauczycieli sposób oceniania raczej zachęca dzieci do uczenia się. W opinii uczniów na prawie wszystkich zajęciach nauczyciele przestrzegali ustalonych, jasnych zasad oceniania. W opinii uczniów nauczyciele uzasadniają ponad połowę stawianych stopni, rozmawiają z nimi o postępach w nauce, przyczynach trudności oraz sukcesach dzięki czemu wiedzą, jak się uczyć. Obserwacje lekcji pokazały, że uczniowie otrzymują informację zwrotną o efektach pracy, a nauczyciele prawie w każdej sytuacji zwracają uwagę na te elementy odpowiedzi lub działania ucznia, które były prawidłowe lub nieprawidłowe. Przekazywane uczniom informacje zwrotne, wpływają na poszukiwanie poprawnej odpowiedzi, udzielanie odpowiedzi uzupełniających, ukierunkowanie pracy, korygowanie wykonywanej pracy, organizację pomocy koleżeńskiej, ponowne wykonanie zadania i zadowolenie ucznia z wykonanej pracy. Uczniowie deklarują, że podczas oceniania najczęściej odczuwają zadowolenie, chęć poprawy, potrzebę uczenia się, ponadto wiedzą, co mają poprawić. Jest również niewielka grupa uczniów, dla których oceny są obojętne lub odczuwają zniechęcenie.

Obszar badania: Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.

Zdaniem uczniów, na większości lekcji mają możliwość korzystania z tego, czego nauczyli się na innych przedmiotach lub poza szkołą, najczęściej mają możliwość odwołania się do

wiedzy przedmiotowej, z innych przedmiotów i doświadczeń pozaszkolnych. Zdobyte w szkole wiadomości i umiejętności uważają za przydatne). Obserwowane lekcje pokazały, że uczniom umożliwiono powiązanie różnych dziedzin wiedzy, np. mieli możliwość odwołania się do doświadczeń z życia codziennego (próbowali odpowiedzieć, co powstanie na szybach, gdy jest mróz), obserwacji przyrody, opisów w podręcznikach, materiałów i słowników w internecie, wykorzystania naturalnych barwników (buraczki, marchew), nazw czynności związanych ze sprzątaniami, obowiązkami domowymi, przeżyciami, zasad segregowania śmieci. Na języku angielskim nauczyciel przytacza informacje z kraju, którego języka się uczą, np. o księżnej Kate. Na przyrodzie nauczyciel deklaruje odwoływanie się do przeżyć dzieci związanych z wycieczką do Warszawy (Warszawa w czasie wojny, pomnik Małego Powstańca). Nauczyciele stwierdzili, że na lekcjach wykorzystują również bieżące informacje telewizyjne np. o Unii Europejskiej, wydarzeniach sportowych, wyborze papieża. Nawiązują także do walorów najbliższej okolicy i informacji z osiedla, np. uczniowie dbają o grób legionistów, realizują lekcje w Izbie Pamięci, kultywują tradycje bożonarodzeniowe (nawiązują do tradycji w różnych krajach). Nauczyciele uczący w jednym oddziale wskazali także na realizowane działania międzyprzedmiotowe, wymienili między innymi „Dzień Sportu, Języków i Zdrowia” (w ramach, którego przeprowadzono konkursy językowe, o zdrowiu, plastyczne), projekt patriotyczny „Droga Polaków do Niepodległości”, happening patriotyczny „Majówka z Polską”. Ponadto stwierdzili, że na lekcjach korelują treści z różnych przedmiotów, np. z matematyki i przyrody (skala, plan, mapa, jednostki miary).

Zaplanowali realizację lekcji w Archiwum Państwowym oraz w Izbie Pamięci Szczypiorniaka.

Obszar badania: Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Nauczyciele deklarują, że dają uczniom wybór raz lub kilka razy w roku, dotyczący tematyki lekcji, sposobu oceniania, terminów testów i sprawdzianów, zajęć pozalekcyjnych oraz raz lub kilka razy w półroczu, dotyczący metod pracy na lekcji.

Uczniowie stwierdzili, że w dniu badania, mieli wpływ na atmosferę w klasie, omawiany temat i treści oraz sposób uczenia się. Ich zdaniem, wyniki uczenia się najbardziej zależą od własnego zaangażowania, czasu, jaki poświęcają na naukę, pracy nauczycieli, pomocy kolegów, rodziców, własnych uzdolnień i atmosfery na lekcji. Większość nauczycieli, w opinii uczniów, zachęca ich do wymyślenia i realizowania własnych pomysłów.

Obserwacja lekcji wykazała, że większość nauczycieli rozmawia z uczniami, w jaki sposób będzie przebiegać lekcja, wszyscy dają uczniom możliwość zastanowienia się, czego nauczyli się na bieżącej lekcji. Ponadto nauczyciele umożliwiali uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się poprzez zadawanie pytań, organizowanie pracy w parach lub grupach, tworzenie sytuacji do prezentacji efektów pracy, umożliwienie samodzielnego podziału zadań między członkami zespołu.

Obszar badania: Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Powszechność współpracy w uczeniu się nie jest mocną stroną pracy szkoły. Większość uczniów wskazało, że wykonują zadania wymyślone przez siebie lub innych uczniów na mniej niż połowie zajęć lub na żadnych, a tylko prawie co czwarty uczeń wykonuje je na większości lekcji. Na obserwowanych zajęciach uczniowie nie wykonywali zadań wymyślonych przez siebie lub innych. Większość uczniów deklaruje, że w dniu badania pracowali w grupach na większości lub na połowie zajęć, co trzeci uczeń stwierdził, że w tym dniu pracował w grupie na mniej niż połowie zajęć lub na żadnych. Uczniowie w dłuższej perspektywie wypowiedzieli się podobnie, większość deklaruowała, że pracowali w grupach na wszystkich, większości lub połowie zajęć, a prawie co czwarty uczeń wskazał, że pracował w grupie na mniej niż połowie zajęć lub na żadnych.

Obserwowane lekcje wskazują, że nauczyciele tworzą możliwości i aby uczniowie mogli uczyć się od siebie, oraz sytuacje, w których pomagają sobie nawzajem, między innymi poprzez słuchanie swoich wypowiedzi, pracę w parach czy grupach, porównywanie pracy kolegów, udzielanie pomocy koleżeńskiej, prezentowanie wykonanych zadań. Ponadto zdaniem nauczycieli, do wzajemnego uczenia się uczniów wykorzystują również opinie wyrażane przez uczących się, dyskusje na forum, prezentacje uczniowskie, ocenę koleżeńską, aktywne metody pracy (np. scenki dramatowe, kałambury, projekty, gry dydaktyczne).

Obszar badania: W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

Zdaniem dyrektora przesłankami do wprowadzania nowatorskich działań w szkole były wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, dotyczące udziału w projektach edukacyjnych i zachęcanie nauczycieli do awansu zawodowego („myślący nauczyciel”). Dyrektor stwierdził, że w szkole podejmowano nowatorskie działania związane z propagowaniem zachowań prozdrowotnych. Wśród nich wskazał na podjęcie, w bieżącym roku szkolnym 2013/2014, działań związanych z przyjęciem do sieci Szkół Promujących Zdrowie. Szkoła jest w okresie przygotowawczym i do tej pory wdrożono „aktywne przerwy” (prowadzone raz w tygodniu przez nauczyciela wychowania fizycznego), „zdrowe piątki” (w które uczniowie przynoszą kanapki ze zdrowymi produktami), przeprowadzono diagnozę wśród uczniów „Karta snu”, zaprezentowano film, dotyczący jedzenia fast foodów. W ubiegłym roku realizowano projekt Centrum Edukacji Obywatelskiej „Młodzi odwagi” w ramach, którego uczniowie jedli wspólne śniadania, wprowadzano dni zdrowych produktów np. dzień marchewki. Jego zdaniem, działania te wpłynęły na zwiększenie świadomości i nawyków prozdrowotnych uczniów.

Dyrektor powiedział, że już dwukrotnie szkoła organizowała „Dni Sportu, Języków i Zdrowia” z okazji Dnia Dziecka, gdzie podczas wspólnej zabawy uczniów i przedszkolaków dzieci prezentują swoje zdolności językowe oraz uczą się sportowej rywalizacji. Według dyrektora, w bieżącym roku, nowatorskimi działaniami wprowadzającymi najmłodsze dzieci w świat finansów jest uczestnictwo uczniów klasy drugiej i trzeciej w ogólnopolskim pro-

jekcie edukacji finansowej oraz z zakresu bezpieczeństwa „Od grosika do złotówki” realizowanym przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości i Fundację Kronenberga przy Citi Handlowy, a także w Projekcie SKO w PKO BP S.A. Szkoła dzięki temu zyskała dodatkową ofertę dydaktyczno-wychowawczą dla uczniów i program włączający rodziców w edukację finansową swoich dzieci.

Od roku szkolnego 2013/2014 w związku pracą związaną z patronem szkoły (Legiony Józefa Piłsudskiego), historycznymi tradycjami Szczypiorna, gdzie usytuowana jest szkoła i 95 rocznicą wybuchu Powstania Wielkopolskiego zainaugurowano projekt edukacyjny „Droga Polaków do Niepodległości”. W ramach projektu uczniowie uczestniczyli w miejskich obchodach Dnia Niepodległości (występ artystyczny w Katedrze pw. św. Mikołaja w X), przejęli stałą opiekę nad grobem siedmiu Legionistów Polskich zlokalizowanym na Cmentarzu Miejskim w X, przekazaną przez Miejski Komitet Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa przy Prezydencie X. Ponadto w styczniu br. odbędzie się rajd pieszy „Śladami Powstania Wielkopolskiego” organizowany przez szkołę we współpracy z Polskim Towarzystwem Historycznym i Polskim Towarzystwem Krajoznawczo-Turystycznym oraz Centralnym Ośrodkiem Szkolenia Służby Więziennej w X (zapewnia pierwszą pomoc, organizację konkursów, rzut granatem, strzelanie do tarczy z broni pneumatycznej). Partnerzy szkoły uznali powyższe działania za nowatorskie, będące swoistym „mostem historii łączącym dzieci i powstańców”. Zdaniem partnerów, szkoła ta reprezentuje „optymizm patriotyczny” i wskazali także na współpracę z Zespołem Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w X w organizacji III Międzyszkolnego Konkursu Pięknego Czytania Poezji Patriotycznej, zorganizowanego z okazji Święta Niepodległości oraz Dnia Patrona Szkoły.

Szkoła aktualnie realizuje projekt, koordynowany przez Szkołę Podstawową nr 15 w X, ubiegając się o przyznanie odznaki „Jesteśmy EKO, więc... działamy, myślimy i tworzymy na rzecz przyrody”. W związku z tym podejmuje różne działania na rzecz przyrody (np. Sprzątanie Świata, Akcja Liść, zbiórka kasztanów, plastikowych butelek, konkurs literacki).

W opinii partnerów za nowatorskie można uznać również włączenie się szkoły w realizację akcji Żonkilowe Pola Nadziei. W ramach tych działań szkoła podjęła współpracę z Towarzystwem Przyjaciół Chorych „Hospicjum Św. Józefa” w X. Ponadto szkoła inicjuje i uczestniczy w wielu akcjach charytatywnych, np. zbiera nakrętki, żywność dla zwierząt, organizuje zbiórki na rzecz chorych dzieci (np. na wózek dla Oliwki, operację Sandry). Zdaniem partnerów szkoły, nauczyciele i dyrektor wybierają oferty szkoleniowe związane z nowatorstwem, nowymi strategiami uczenia się, biorą udział w realizowanym projekcie „Tuwim bawi, uczy i wychowuje” (dwoje uczniów znalazło się w finale). Ponadto wskazali, że szkoła brała udział w biciu rekordu udzielania pierwszej pomocy i uzyskała certyfikat „Twoje ręce mogą uratować życie” w ramach Europejskiego Dnia Przywracania Czynności Serca. Wspólnie z przedszkolem realizowała „Plan współpracy”, a wdrożone działania zostały docenione uzyskaniem II miejsca w konkursie „Przedszkole dobrze przygotowujące do szkoły”.

Wskazane przez dyrektora, nauczycieli i partnerów szkoły działania nowatorskie, świadczą o podejmowaniu i wdrażaniu projektów i programów pozyskanych od zewnętrznych partnerów. Działania te wpływają na poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły i tworzą warunki do aktywności uczniów.

W opinii dyrektora, mniej niż połowa nauczycieli angażuje się w działania nowatorskie i innowacyjne, co potwierdzają sami nauczyciele. Zdaniem nauczycieli, innowacyjne rozwiązania wdrażane w ostatnich dwóch latach dotyczyły metod pracy, wykorzystania środków dydaktycznych, komunikacji z rodzicami i uczniami oraz wdrażania wszelkich działań i programów prowadzących do uzyskania przez placówkę tytułu „Szkoły Promującej Zdrowie” (np. zwiedzanie zakładu kiszenia kapusty, uprawa warzyw i ziół, konkursy międzyprzedmiotowe – literacko-plastyczne). Nauczyciele uznają je za nowatorskie, bo ich zdaniem przyczyniają się do rozwoju uczniów, angażują ich w większym stopniu, są nowością w szkole, pozwalają na pracę na materiale spoza podręcznika, wykorzystują technologię informacyjną i multimedialną.





Sesja 4.1, mat. 5

MAPA I BŁĘDY

Wymaganie

Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Zajęcia prowadzone w przedszkolu wynikają z rozpoznanych indywidualnych potrzeb dzieci i służą ich wszechstronnemu rozwojowi, angażując je w ten proces. Nauczyciele systematycznie doskonalą przebieg zajęć opierając się na wnioskach z monitorowania osiągnięć dzieci i ewaluacji własnej pracy. Jakości zajęć służą nowatorskie działania nauczycieli, oparte na najnowszej wiedzy pedagogicznej.

Poziom spełnienia wymagania: B

W przedszkolu monitoruje się procesy edukacyjne, wykorzystuje wnioski i rozpoznaje indywidualne potrzeby dzieci. Stosowane działania – w tym nowatorskie, są ukierunkowane na potrzeby dzieci i wpływają na ich rozwój.

Obszar badania: Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są podporządkowane indywidualnym potrzebom edukacyjnym i rozwojowym oraz możliwościom psychofizycznym dzieci. Stosowane metody pracy są dostosowane do potrzeb dzieci i grupy przedszkolnej.

Kryterium ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ podejmowanych działań do potrzeb i możliwości dzieci.

Pytania badawcze:

Jak zorganizowana jest przestrzeń? Jakie działania są realizowane w przedszkolu w celu wsparcia indywidualnych potrzeb edukacyjnych, rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych dzieci?

Nauczyciele rozpoznają indywidualne potrzeby, zdolności i możliwości poszczególnych dzieci. Ustalony rytm dnia, baza i wyposażenie przedszkola, indywidualne wsparcie ukierunkowane są na potrzeby edukacyjne, rozwojowe oraz możliwości psychofizyczne dzieci.

Nauczyciele stwierdzili, że rozpoznają indywidualne potrzeby, zdolności i możliwości poszczególnych dzieci poprzez:

- analizę ich prac;
- obserwację;
- rozmowy z rodzicami; prowadzenie diagnoz; opinie specjalistów;
- analizę dokumentacji dziecka.

Dyrektor wskazał stałe działania realizowane w celu wsparcia dzieci, tj.:

- pracę indywidualną w ramach przygotowania do podjęcia nauki w szkole;
- zajęcia logopedyczne dla dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, korygowanie wad wymowy;
- spotkania z psychologiem, rozmowy i porady dla rodziców;
- zajęcia rytmiczne, rozwijające psychomotorykę dla wszystkich dzieci;
- rozpoznawanie przemocy w rodzinie i rozmowy z opiekunami;
- wzbogacanie wyposażenia przedszkola w odpowiednie pomoce dydaktyczne (zestawy tematyczne, gry usprawniające zaburzone funkcje dziecka);
- realizację programu adaptacyjnego dla dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną.

Na podstawie analizy danych zastanych można stwierdzić, że rytm dnia w odniesieniu do ramowego rozkładu dnia uwzględnia:

- ćwiczenia, gry i zabawy ruchowe;
- przygotowanie dzieci do śniadania i obiadu oraz spożywanie ich;
- zajęcia edukacyjne (aktywność w różnych sferach rozwojowych);
- przygotowanie i wyjście dzieci do ogrodu, na plac zabaw;
- odpoczynek i relaks.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego realizowana jest w godzinach 7.00–12.00.

Ankietowani rodzice ocenili, że to, jak nauczyciele pracują z ich dzieckiem odpowiada jego potrzebom i możliwościom. Zdecydowana większość rodziców (19/24) otrzymuje zindywidualizowaną informację o tym, jak ich dziecko funkcjonuje w przedszkolu (Rys. 1j).

Ich zdaniem, warunki i wyposażenie przedszkola odpowiadają oczekiwaniom rodziców i potrzebom dzieci. Potwierdza to obserwacja placówki. Sale dydaktyczne wyposażone są w sprzęt do zabaw i zajęć edukacyjnych. W każdej z nich wydzielona jest część do zabaw ruchowych oraz dydaktycznych. Funkcjonuje dodatkowe pomieszczenie do odpoczynku i leżakowania, szatnia oraz kuchnia. Sanitariaty są dostosowane do wieku dzieci. W sali dla dzieci młodszych (3–4 latki) znajduje się TV, pianino, sprzęt AV i nagłaśniający. W sąsiedztwie budynku jest dobrze wyposażony plac zabaw.

Dzieci uznały, że najbardziej lubią w przedszkolu bawić się, słuchać pani, malować, kolorować, wychodzić na plac zabaw, wypełniać karty pracy i wychodzić na wycieczki. Czynności te sprawiają dzieciom przyjemność. Najmniej lubią sprzątać zabawki i swoje szafki.

Z obserwacji zajęć wynika, że nauczyciele dają dzieciom zadania o różnym poziomie trudności oraz wymagające różnych form aktywności.

Obszar badania: Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są planowane, monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania są wykorzystywane w planowaniu i realizowaniu tego procesu.

Kryterium ewaluacyjne:

UŻYTECZNOŚĆ wniosków z monitorowania.

Jak przedszkole monitoruje proces wspomaganie i rozwoju dzieci? Jak przedszkole wykorzystuje wyniki wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci?

W przedszkolu monitoruje się procesy edukacyjne. Wnioski z monitorowania są użyteczne i wykorzystywane do planowania procesów i pracy z dziećmi.

Pytania badawcze:

Nauczyciele stwierdzili, że monitorują procesy edukacyjne poprzez:

- analizę realizacji podstawy programowej;
- obserwację dzieci podczas zajęć i zabaw;
- analizę kart pracy;
- analizę skuteczności podejmowanych działań.

Wykorzystując wyniki tego monitorowania:

- dostosowują formy i metody pracy do możliwości dzieci;
- stopniują trudności;
- rozwijają zdolności i zainteresowania dzieci, wzbogacają ofertę edukacyjną;
- stwarzają sytuacje do samodzielnego poznawania świata, stosują metody aktywizujące;
- indywidualizują procesy edukacyjne.

Podali również przykłady wykorzystania wniosków wpływających z monitorowania procesów edukacyjnych:

- zorganizowanie konkursu „Poranek Poezji Jesiennej” obejmującego wprowadzenie do zajęć dodatkowych elementów mających na celu rozwijanie mowy dziecka, tworzenie dłuższych wypowiedzi, rozwijania sprawności manualnej, kształcenie orientacji przestrzennej;
- wzmocnienie działań ukierunkowanych na rozwój czynności samoobsługowych;
- organizowanie zajęć kulinarnych.

Dyrektor uzupełnił wypowiedź nauczycieli i stwierdził, że w przedszkolu monitoruje się procesy edukacyjne poprzez m.in.:

- analizę semestralnych i rocznych sprawozdań z pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela;
- analizę wyników (3 razy w roku) tzw. diagnozy wstępnej i końcowej;
- prowadzenie monitoringu procesów wspomaganie, rozwoju i edukacji dzieci;
- analizowanie wytworów i prac plastycznych wykonywanych przez dzieci;
- rozmowy z rodzicami;
- analizę dokumentacji.

Wskazał również sposoby i zasady planowania w przedszkolu procesów edukacyjnych. Podał, że prowadzone są rozmowy z nauczycielami, z rodzicami podczas spotkań grupowych oraz dyskusje podczas Rad Pedagogicznych. Nauczyciele wspólnie czytają i analizują sprawozdania i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej, opracowują wnioski i na ich podstawie proponują działania. Główne planowanie ma miejsce przed rozpoczęciem każdego nowego roku szkolnego. Nauczyciele, uwzględniając wnioski z poprzedniego roku i podstawę programową wychowania przedszkolnego, tworzą miesięczne plany pracy. Analizy, planowanie i modyfikowanie prowadzone są w połowie roku (uwzględnianie aktualnych potrzeb).

Według dyrektora podczas monitorowania procesów edukacyjnych stawiane są m.in. następujące pytania:

- Czy dzieci czują się bezpiecznie?
- Czy dzieci są aktywne i zadowolone podczas zajęć?
- Jak rozwijać zainteresowania poszczególnych dzieci?
- Czy są dzieci które potrzebują działań wspierających?
- Czy rozwój ruchowy jest odpowiedni do wieku?
- Czy rozwój dziecka jest prawidłowy?
- Czy potrzeby dziecka zostały spełnione?

Aby uzyskać na nie odpowiedź przeprowadzane są rozmowy z rodzicami, obserwacje i ankiety, określana jest liczba dzieci potrzebujących działań wspierających i pomocy specjalistycznej (np. logopedycznej, psychologicznej, gimnastyki korekcyjnej).

Analizowane są także ankiety od rodziców i dokumentacja z poradni.

Dyrektor uznał, że wnioski wyływające z monitorowania zaplanowanych działań są wykorzystywane do:

- podnoszenia jakości pracy placówki i wprowadzania zmian;
- wdrażania działań wynikających z indywidualnych potrzeb dziecka;
- planowania doskonalenia zawodowego nauczycieli;

- dostosowania, bądź modyfikowania metod i form pracy;
- wspomagania indywidualnych potrzeb dziecka z zakresu np. pomocy specjalistycznej;
- indywidualizacji procesu edukacji przedszkolnej.

Obszar badania: Wdrażane wnioski z monitorowania procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci podnoszą efektywność tego procesu.

Kryterium ewaluacyjne:

SKUTECZNOŚĆ działań podjętych w wyniku monitorowania

Pytania badawcze:

Jakie są rezultaty działań podjętych na podstawie wniosków z monitorowania?

Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są skuteczne i wpływają na rozwój dzieci. Zdaniem dyrektora, wnioski z monitorowania wpłynęły na rozwój dzieci. Stwierdzono:

- poprawę wymowy dzieci w wieku przedszkolnym (dziecko stara się mówić płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji, uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi) – pomoc logopedyczna;
- opanowanie w stopniu zadowalającym czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych, wdrożenie do utrzymywania ładu i porządku;
- przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej;
- umiejętność określania kierunków i ustalenia położenia obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów;
- sprawność rąk oraz koordynację wzrokowo-ruchową potrzebną do wycinania, rysowania i nauki pisania;
- uzyskano poprawę wymowy dzieci w wieku przedszkolnym (dziecko stara się mówić płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji, uważnie słuch pyta onie-zrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi);
- pomoc logopedyczna – dzieci opanowały w stopniu zadawalającym czynności samo-obsługowe, nawyki higieniczne i kulturalne, są wdrożone do utrzymywania ładu i porządku;
- przestrzegają reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej;
- dzieci kształtują umiejętność określania kierunków i ustalenia położenia obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów;
- dzieci dysponują sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do wycinania, rysowania i nauki pisania.

Obszar badania: W przedszkolu stosuje się nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi dzieci.

W przedszkolu stosuje się nowatorskie działania, które są adekwatne do potrzeb rozwojowych dzieci.

Kryterium ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ do potrzeb rozwojowych dzieci.

Pytania badawcze:

Jakie nowatorskie rozwiązania edukacyjne służące rozwojowi dzieci zastosowano w przedszkolu? Na jakie potrzeby rozwojowe dzieci one odpowiadają?

Dyrektor wymienił działania uznane według niego za nowatorskie. Są to m.in.:

1. Program Adaptacyjny „W naszym przedszkolu dzieci nie płaczą” (dni otwarte, „Poradnik dla przerażonych rodziców”).
2. Wykorzystanie Metody Dobrego Startu M. Bogdanowicz (metoda przygotowująca dzieci do pisania i czytania).
3. Prowadzenie Gimnastyki Mózgu P. Dennisona.
4. Wykorzystanie elementów Pedagogiki Zabawy KLANZA, Drama.
5. Gimnastyka ekspresyjna R. Labana, C. Orffa.
6. Stosowanie Metody Knillów.
7. Akcja „Duży czyta małemu” – czytanie bajek przez rodziców i byłych wychowanków, „Poczytaj mi przyjacielu” (współpraca ze środowiskiem lokalnym i rodzicami).

Nowatorstwo tych działań, zdaniem dyrektora polega m.in. na:

- prowadzeniu zajęć metodami uznanymi za nowatorskie w dydaktyce i urozmaicenie ich dodatkowymi elementami poprzez obserwacje i aktywny udział w badaniach i eksperymentach, doświadczeniach, zajęciach kulinarnych;
- pomocy dzieciom w przełamywaniu lęku, nieśmiałości przed publicznymi występami;
- wykorzystaniu różnych zmysłów dziecka w celu wzmocnienia jego możliwości intelektualnych i wszechstronnego rozwoju.

Partnerzy ocenili, że działaniami nowatorskimi realizowanymi w przedszkolu są np.:

- zajęcia kulinarne;
- spotkania z kulturą, wyjazdy do teatru we Wrocławiu, przyjazd muzyków z Filharmonii Sudeckiej.



Sesja 4.1, mat. 6

MAPA I BŁĘDY

Wnioski

1. Dzięki organizacji procesów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się oraz realizacji wielu różnorodnych działań i projektów, uczniowie znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania, mają możliwość powiązania różnych dziedzin wiedzy oraz odwoływania się do własnych doświadczeń.
2. Uczniowie dostrzegają dbałość wszystkich nauczycieli o monitorowanie nabywania przez nich wiedzy i umiejętności oraz opanowywanie kluczowych kompetencji.
3. Atmosfera szkoły sprzyja partnerskiemu działaniu całej społeczności szkolnej w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Wyniki ewaluacji:

Wymaganie:

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Nauczanie w efektywnych szkołach jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie. Ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania angażują uczniów. Środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, metody pracy nauczycieli oparte na najnowszej wiedzy pedagogicznej. Ważne jest, by zachęcać uczniów do samooceny i brania odpowiedzialności za proces uczenia się. Duży wpływ na ten proces ma informowanie uczniów o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym.

Poziom spełnienia wymagania: A

Procesy edukacyjne przebiegające w szkole są dostosowane do potrzeb uczniów i ukierunkowane na kształtowanie u uczniów umiejętności uczenia się. Atmosfera pracy na lekcji sprzyja różnorodnej aktywności uczniów oraz wpływa korzystnie na proces uczenia. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania. Dzięki motywacji i pomocy nauczycieli młodzież lubi się uczyć. W szkole prowadzone są różnorodne działania, aby informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się. Uczniowie mają możliwość powiązania różnych dziedzin wiedzy i na-

uczonych przedmiotów oraz odwoływania się do własnych doświadczeń podczas lekcji i innych zajęć w szkole. Szkoła realizuje wiele różnorodnych działań i projektów służących rozwojowi uczniów, m.in.:

- projekt Comenius „Photography as a pedagogical tool – Fotografia jako narzędzie pedagogiczne” – realizowany przez grupy partnerskie pochodzące z siedmiu państw;
- Dzień Wiedzy z ORLENEM we współpracy z PKN ORLEN;
- zajęcia dydaktyczne w Zakładzie Patomorfologii i Bakteriologii Szpitala Wojewódzkiego w X.

Obszar badania: Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Kryteria ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ procesów edukacyjnych do potrzeb ucznia, grupy, oddziału. POWSZECHNOŚĆ działań prowadzonych przez nauczycieli.

Pytania badawcze:

Na ile procesy edukacyjne są dostosowane do potrzeb uczniów i uczennic? Na ile działania adekwatne do potrzeb uczniów są powszechnie stosowane przez nauczycieli?

Procesy edukacyjne przebiegające w szkole są dostosowane do potrzeb uczniów. Potwierdzają to wypowiedzi ankietowanych uczniów klas drugich oraz trzecich. Uczniowie uczestniczący w wywiadach po obserwacji zajęć podali, że na lekcjach podobały im się stosowane przez nauczycieli metody, sposób wyjaśnienia tematu, ocenianie na koniec zajęć, wykorzystanie pomocy (tablica interaktywna), miła atmosfera i podejście nauczyciela. Zadeklarowali także, że te zajęcia nie różniły się od innych prowadzonych przez tych nauczycieli.

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli. ADEKWATNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jak nauczyciele kształtują u uczniów umiejętności uczenia się? Jak wielu uczniów deklaruje, że wie, jak się uczyć?

Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Uczniowie klas drugich w ankietach zadeklarowali, że nauczyciele wyjaśniają im, jak się uczyć i dzięki temu potrafią się uczyć. Ankietowani nauczyciele podali, że uczniowie potrafią uczyć się samodzielnie. Z ob-

serwacji zajęć wynika, że nauczyciele tworzyli sytuacje, sprzyjające poszukiwaniu przez uczniów różnych rozwiązań oraz umożliwiające wyrażanie przez uczniów swoich opinii. Kształtowali także u młodzieży umiejętności uczenia się. Uczniowie korzystali z możliwości wyrażenia swojego zadania na tematy poruszane na lekcji.

Obszar badania: Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań prowadzonych przez nauczycieli i uczniów.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się podczas zajęć? Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?

Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się podczas zajęć. Potwierdzają to wypowiedzi ankietowanych uczniów klas drugich i trzecich oraz rodziców. Z obserwacji zajęć wynika, że uczniowie odnoszą się do siebie przyjaźnie, wzajemne relacje podczas lekcji są życzliwe, a nauczyciele wyrażali akceptację i wykorzystywali opinie wyrażane przez uczniów.

Obszar badania: Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ znajomości wśród uczniów celów uczenia się i formułowanych oczekiwań.

Pytania badawcze:

Jak wielu uczniów zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania?

Zdecydowana większość uczniów klas drugich i trzecich zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania. Podczas obserwowanych zajęć młodzież miała możliwość poznania celów lekcji, nauczyciele zapoznawali ich z tematyką zajęć, z ich przebiegiem oraz odwoływali się do wcześniejszych lekcji.

Obszar badania: Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań motywujących i wspierających.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się? Jakie są rezultaty działań nauczycieli dotyczące motywowania uczniów do aktywnego uczenia się?

Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się oraz pomagają im, dzięki czemu młodzież lubi się uczyć. Uczniowie są zmotywowani do pracy dzięki informacji zwrotnej, jaką otrzymują. Ankietowani rodzice podali, że nauczyciele wierzą w możliwości ich dzieci oraz chwalą ich.

Obszar badania: Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Jakie działania prowadzą nauczyciele, by informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się?

Nauczyciele prowadzą różnorodne działania, by informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się. Potwierdza to opinia ankietowanych uczniów klas drugich, którzy zadeklarowali, że nauczyciele uzasadniają stopnie, rozmawiają z nimi o postępach i trudnościach w nauce, a także o tym, co wpłynęło na ich sukcesy. Uczniowie podali również, że są oceniani według ustalonych i jasnych zasad. Wymienili, jak się czują podczas oceniania. W trakcie obserwowanych zajęć nauczyciele zwracali uwagę na te elementy odpowiedzi lub działania uczniów, które były prawidłowe. W dniu badania, zdaniem uczniów klas trzecich, nauczyciele przestrzegali ustalonych zasad oceniania.

Obszar badania: Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli.

Pytania badawcze:

Jakie możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów mają uczniowie podczas lekcji i innych zajęć w szkole?

Uczniowie mają możliwość powiązania różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów podczas lekcji i innych zajęć w szkole. Uczniowie klas drugich w ankietach zadeklarowali, że to, czego uczą się w szkole, przydaje im się w codziennym życiu oraz, że na lekcjach mają możliwość korzystania z tego, czego nauczyli się na innych przedmiotach lub poza szkołą. Nauczyciele uczący w jednym oddziale podczas wywiadu podali, że dbają o to, by pokazywać uczniom związki między tym, co dzieje się na lekcji, a wydarzeniami lub sytuacją w naj-

bliższej okolicy, w Polsce lub na świecie. Z obserwacji zajęć wynika, że nauczyciele poruszają zagadnienia z innych przedmiotów, a uczniowie mają możliwość odwoływania się do swoich doświadczeń.

Obszar badania: Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

Kryteria ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli; SKUTECZNOŚĆ działań nauczycieli w kształtowaniu odpowiedzialności uczniów.

Pytania badawcze:

W jaki sposób nauczyciele umożliwiają uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się? Jak wielu uczniów czuje się odpowiedzialnych za własny rozwój?

Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Nauczyciele podali w ankietach, że dają uczniom możliwość wyboru zajęć pozalekcyjnych, terminów testów, sprawdzianów itp., sposobu oceniania, metod pracy oraz tematyki lekcji. Ankietowani uczniowie klas drugich odpowiedzieli, że nauczyciele zachęcają ich do wymyślania i realizowania własnych pomysłów. Podali również od czego, ich zdaniem, zależą ich wyniki w nauce. Podczas obserwowanych zajęć nauczyciele rozmawiali z uczniami o tym, w jaki sposób będzie przebiegać lekcja oraz dawali im możliwość zastanowienia się, czego się nauczyli?

Obszar badania: Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ współpracy w uczeniu się.

Pytania badawcze:

Jaka część uczniów deklaruje, że współpracuje z sobą? Jaka część nauczycieli prowadzi działania umożliwiające uczniom uczenie się od siebie nawzajem?

Uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Ankietowani uczniowie klas drugich zadeklarowali, że rzadko wykonują zadania wymyślone przez siebie lub innych uczniów. Podali również, że pracują w grupach lub parach. Podczas większości obserwowanych zajęć uczniowie pracowali w grupach i pomagali sobie wzajemnie. Nauczyciele w ankietach podali sposoby, wykorzystujące wzajemne uczenie się uczniów, stosowane na lekcjach. Ankietowani uczniowie klas trzecich podali, że w dniu badania rzadko pracowali w grupach.

Obszar badania: W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów

Kryterium ewaluacyjne:

ADEKWATNOŚĆ do potrzeb rozwojowych uczniów.

Pytania badawcze:

Jakie nowatorskie rozwiązania są stosowane w szkole? Na jakie potrzeby rozwojowe uczniów one odpowiadają?

W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów. Dyrektor podał przykłady realizowanych w szkole nowatorskich i innowacyjnych działań oraz ich wpływ na rozwój uczniów, m.in.:

- projekt Comenius „Photography as a pedagogical tool – Fotografia jako narzędzie pedagogiczne” – realizowany przez grupy partnerskie pochodzące z siedmiu państw, którego działania skoncentrowane były wokół wzmacniania pozytywnych relacji międzyludzkich w wymiarze europejskim, młodzież miała możliwość poznania realiów życia i funkcjonowania w innych społeczeństwach europejskich;
- projekt „Mickiewicz łączy, a nie dzieli” – celem było odkrywanie w historii i literaturze powiązań między narodami i miejscami związanymi z postacią poety;
- Międzynarodowy Wielostronny Projekt Comenius „Dziedzictwo i tożsamość” – celem jest zapoznanie uczniów z każdej szkoły partnerskiej (5 krajów partnerskich) z dziedzictwem narodowym danego kraju oraz skupienie szczególnej uwagi na pojęciu tożsamości mającej swe źródło w ojczyściej historii i kulturze, jak również budowanie otwartości na Europę i jej mieszkańców;
- podpisanie porozumienia o współpracy pomiędzy szkołą, a Politechniką Warszawską Filia w X, w ramach którego Politechnika Warszawska w X podejmuje się sprawowania patronatu nad Zespołem Szkół Centrum Edukacji im. Ignacego Łukasiewicza w zakresie propagowania i rozwijania wśród uczniów zainteresowań naukami technicznymi, jak również sprawowania honorowego patronatu nad Konkursem Chemicznym im. Ignacego Łukasiewicza;
- projekt DELTAKLUB wdrażany przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w x przy współpracy Urzędu Miasta x oraz Stowarzyszenia Inicjatyw Edukacyjnych, którego celem jest wyszukiwanie zdolnych uczniów, organizowanie dla nich wsparcia merytorycznego i psychologicznego oraz promowanie ich osiągnięć. Jednym z priorytetów jest rozwijanie zdolności kierunkowych;
- organizowanie w formie konkursu szkolnego Dnia Nauk Przyrodniczych – uczniowie prezentują doświadczenia ilustrujące jedno zjawisko przyrodnicze z dziedziny: fizyki, chemii, biologii lub geografii, które musi być krótko omówione w dowolnej formie (wyowiedź, ilustracja graficzna, prezentacja multimedialna) oraz ma być wykonane przy użyciu przedmiotów i materiałów codziennego użytku;
- zajęcia dydaktyczne w Zakładzie Patomorfologii i Bakteriologii Szpitala Wojewódzkiego w X -uczniowie klas biologiczno-chemicznych Liceum Ogólnokształcącego zapoznają się z pracą Zakładu i zadaniami lekarza patomorfologa;

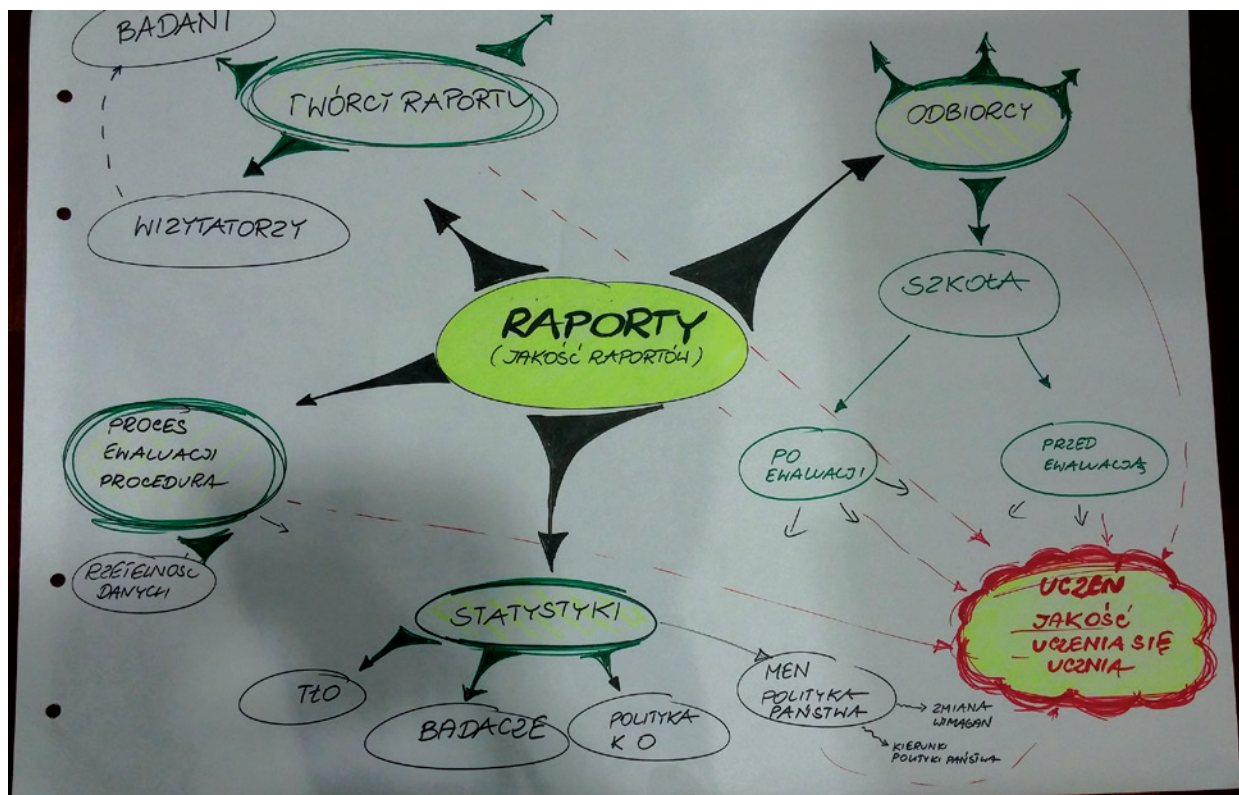
- projekt Dzień Wiedzy z ORLENEM – w ramach projektu organizowany jest cykl spotkań, podczas których przybliżana jest specyfika koncernu, a eksperci z obszaru produkcji PKN ORLEN omawiają tematykę związaną z wytwarzaniem produktów rafineryjnych i petrochemicznych, uczniowie mogą skonfrontować wiedzę teoretyczną nabywaną na zajęciach z doświadczeniami praktyków, mają szansę poznać innowacyjne rozwiązania, o których nie dowiedzą się na zajęciach, dzięki lepszemu poznaniu PKN ORLEN, specyfiki procesów i obszarów działania koncernu, mogą w sposób świadomy zaplanować swoją drogę zawodową i kierunki rozwoju.

Zdaniem dyrektora, w w/w. działania angażuje się około 76–100% nauczycieli. Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli podała, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadziła nowatorskie rozwiązania w swojej pracy, a dotyczyły one m.in. wykorzystania środków dydaktycznych, metod pracy, komunikacji z uczniami (Rys. 1w). Zdaniem respondentów, rozwiązania te wpływają korzystnie na rozwój uczniów, umożliwiają im samokształcenie, angażują ich w wyższym stopniu niż tradycyjne metody, aktywizują uczniów do twórczego działania oraz do optymalnego wykorzystania ich predyspozycji oraz umożliwiają samokształcenie ucznia. Podczas spotkania z radą pedagogiczną, na którym przedstawiono wyniki i wstępne wnioski z ewaluacji zewnętrznej, nauczyciele omówili zakres przedmiotów dodatkowych, obowiązkowych dla uczniów oddziałów klasy drugiej. W zależności od wybranych przedmiotów realizowanych w zakresach rozszerzonych, każdy z oddziałów ma inne zajęcia dodatkowe, tematycznie powiązane z rozszerzeniami, a wykraczające poza podstawę programową (zaawansowane posługiwanie się edytorem tekstu, edukacja teatralna i filmowa, doświadczenia chemiczne, arkusz kalkulacyjny w matematyce i chemii, elektrochemia, łacina w medycynie i Masovia znana i nieznaną). Powyższe zajęcia odbywają się w wymiarze jednej lub dwóch godzin tygodniowo.



Sesja 4.1, mat. 7

MAPA I BŁĘDY – SCHEMAT MAPY WPŁYWU RAPORTU





Sesja 4.3, mat. 1

MODEL PROCESU UCZENIA SIĘ

Działania nauczyciela = tworzenie przestrzeni/warunków, by etapy procesu przebiegały efektywnie.
Oczekiwania = kryteria pozwalające uczniowi i nauczycielowi zorientowanie się, na jakim etapie realizacji celu się znajduje.

Etapy	Warunki (działania nauczyciela)	Widoczne efekty
Uświadomienie sobie/odczucie potrzeby w zakresie umiejętności/wiedzy	Budzenie zaciekawienia. Planowanie celów. Formułowanie celów z uczniami. Tworzenie przestrzeni do dyskusji, rozmowy o celach. Podawanie celów uczniom. Upewnianie się, czy uczniowie rozumieją cele. Określanie kryteriów/oczekiwań. Komunikowanie kryteriów. Wskazywanie użyteczności wiedzy/umiejętności.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ■ zadaje pytania; ■ tworzy własne cele, dyskutuje na temat celu, parafrazuje cele; ■ zna oczekiwania/kryteria, tworzy je samodzielnie do celu lekcji; ■ wie, po co potrzebna jest wiedza/umiejętność; ■ wie, jak ją wykorzystać w codziennym życiu.
Ustalenie własnych zasobów	Wskazywanie połączeń z już zdobytą wiedzą. Wskazywanie połączeń z innymi dziedzinami życia (w tym z innymi przedmiotami). Odnosi wiedzę/umiejętność do własnych struktur, do już poznanych. Tworzenie przestrzeni do przywołania posiadanej wiedzy i umiejętności. Wspólne z uczniami ustalanie ich wiedzy i umiejętności w danym zakresie.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ■ wie co umie, a czego potrzebuje; ■ uświadamia sobie miejsce nowej wiedzy i umiejętności we własnej strukturze; ■ przypomina sobie własnych doświadczeń; ■ uświadamia sobie własne style uczenia się, mocne strony.
Poszukiwanie i wykorzystywanie źródeł wiedzy, obserwowanie innych w działaniu	Gromadzenie źródeł wiedzy. Przygotowanie zasobów. Wskazywanie uczniom różnorodnych źródeł, demonstrowanie umiejętności, tworzenie sytuacji, w której uczniowie korzystają z dostępnych zasobów. Wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych (w tym TIK).	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ■ wykorzystuje rozmaite źródła; ■ poszukuje źródeł; ■ hierarchizuje je; ■ przygotowuje samodzielne notatki/mapy mentalne, ściągę/plakaty/prezentacje.

<p>Ćwiczenie umiejętności w sytuacjach typowych</p>	<p>Budowanie przestrzeni do popełniania błędów i wykorzystywania ich w procesie uczenia się, wyjaśnianie mechanizmu popełnienia błędu; Tworzenie (w tym tworzenie z uczniami) procedur/schematów; Podawanie wskazówek ułatwiających opanowanie umiejętności/wiedzy; Tworzenie zadań sprzyjających nabywaniu wiedzy/umiejętności (dostosowywanie zadań do stylów uczenia się). Wykorzystywanie indywidualnych predyspozycji i zainteresowań uczniów. Wykorzystywanie emocji, budowanie zaciekawienia; Tworzenie możliwości osiągnięcia sukcesu przez każde dziecko. Udzielanie informacji zwrotnej w odniesieniu do kryteriów/oczekiwań Wskazywanie uczniom miejsca na drodze do realizacji celu; Dawanie uczniom czasu i własnej uwagi, budowanie relacji. Monitorowanie pracy uczniów; Proksemika, organizacja przestrzeni. Organizowanie przestrzeni do dialogu i współpracy pomiędzy uczniami. Wykorzystywanie uczniów jako zasobów edukacyjnych, tworzenie przestrzeni do korzystania z siebie nawzajem. Wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych (w tym TIK); Dawanie możliwości wyboru;</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zadaje pytania; ■ dokonuje samooceny uwzględniającej oczekiwania/kryteria; ■ uczy się od innych, jest dla innych zasobem edukacyjnym; ■ współpracuje z innymi uczniami; ■ wykorzystuje wskazówki/schematy/procedury; ■ wykorzystuje oczekiwania/kryteria do sprawdzania własnych postępów; ■ udziela kolegom/koleżankom informacji zwrotnych; ■ korzysta z dostępnych pomocy; ■ organizuje sobie i innym przestrzeń do pracy; ■ wierzy, że umie rozwiązać zadanie; ■ ponawia próby realizacji zadania mimo niepowodzeń; ■ wykorzystuje wiedzę na temat mechanizmu popełnienia błędu, modyfikuje realizację zadania w zależności od IZ; ■ podpatruje innych w wykonywaniu zadania; ■ wykorzystywanie możliwości wyboru.
<p>Wykorzystywanie wiedzy w sytuacjach nietypowych, kreatywne podejście do zdobytej wiedzy i umiejętności</p>	<p>Tworzenie zadań problemowych. Tworzenie zadań wykraczających poza podstawę programową. Łączenie zadań z wiedzą i umiejętnościami z wielu przedmiotów. Tworzy przestrzeń do realizacji nietypowych zadań. Wykorzystuje zaskakujące materiały dydaktyczne.</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ tworzy zadania dla innych; ■ dzieli się własną wiedzą; ■ tworzy nieszablonowe materiały; ■ nie potrzebuje nauczyciela;

Opracowały Beata Domerecka i Marzena Siejewicz



Sesja 4.3, mat. 2

MODEL PROCESU UCZENIA SIĘ

Nauczyciele kształtują umiejętność uczenia się

Kryterium ewaluacyjne:

POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli rozwijających umiejętności uczenia się.

Pytanie badawcze:

Jaka część nauczycieli stosuje sposoby pracy rozwijające umiejętność uczenia się u uczniów?

Zdecydowanie większa część nauczycieli tworzy sytuacje dydaktyczne, które uświadamiają młodzieży zachodzące procesy uczenia się. Wskazuje uczniom, jak przebiega ich proces uczenia się, w którym momencie tego procesu są i jak mogą wykorzystywać swoje mocne strony. Wspólnie nauczyciele i uczniowie tworzą procedury uczenia się, uczą się, jak notować, pamiętać i jak wykorzystać dane z różnych źródeł wiedzy. Te działania są powszechne, dlatego uczniowie umieją się uczyć. Nie zawsze jednak na zajęciach uczniowie mają szansę uzyskać informację, jak powtarzać ważne treści i zastanawiać się, czego się nauczyli.

Nauczyciele organizują proces uczenia się w sposób umożliwiający nabycie kompetencji samodzielnego pozyskiwania wiedzy i umiejętności przez uczniów. Świadczą o tym deklaracje wszystkich badanych piątoklasistów, którzy twierdzą, że potrafią się uczyć (wykres 1), podobnie wypowiadają się nauczyciele (20 z 25 – wykres 1). Różnica pomiędzy analizowaną placówką, a jednostkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie na korzyść badanej szkoły. Prawie wszyscy ankietowani uczniowie (23 z 26) uważają, że nauczyciele udzielają im wskazówek, jak zapamiętywać nowe informacje, a większość (20 z 26) otrzymuje informacje, jak sporządzać przydatne notatki i znajdować najważniejsze informacje. Około połowy uczniów (11 z 26) nie zaznacza jednak, że nauczyciele mówią, jak powtarzać ważne treści (wykres 3). W dniu badania prawie co trzeci uczeń (10 z 36) uznał, że tylko na połowie lekcji lub jeszcze rzadziej, ktoś pomógł im zastanowić się, czego się nauczyli (wykres 4). W czasie obserwacji zajęć taka sytuacja, że nie było podsumowania zdarzyła się na jednej lekcji. Wszystkie obserwacje wykazały, że nauczyciele często stwarzają uczniom sytuacje, w których mogą wyrażać swoje opinie i podejmować indywidualne decyzje dotyczące uczenia się oraz rozwiązywać problemy poznawcze. Aby rozwijać umiejętność uczenia się, nauczyciele na wszystkich obserwowanych lekcjach odwoływali się do:

- poszczególnych etapów procesu uczenia się, które wystąpiły na zajęciach;
- stylów uczenia się grup uczniów uczących się w danej klasie;
- wpływu zastosowanych metod, sposobów uczenia się na sam proces;
- schematów, procedur sprzyjających nabywaniu umiejętności pojawiających się na zajęciach;
- technik zapamiętywania;
- sposobów sporządzania notatek;
- sposobów korzystania z różnych źródeł.

Uczniowie na lekcjach z dużą swobodą wymieniali etapy procesu uczenia się, odwoływali się do swoich stylów uczenia i do nich dostosowywali sposób notowania i techniki zapamiętywania. Samodzielnie i w grupach tworzyli procedury uczenia się poszczególnych umiejętności, wskazywali, dlaczego pracują w grupach oraz dlaczego wybierają taki, a nie inny sposób notowania. Potrafili też stosować techniki szybkiego zapamiętywania.

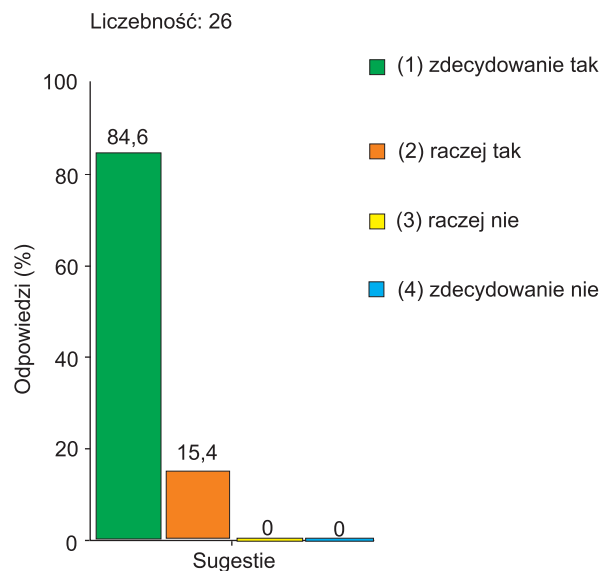
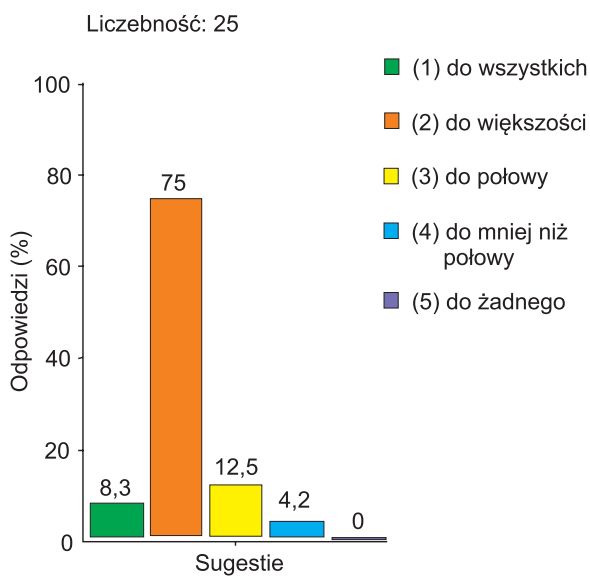
DANE, NA PODSTAWIE KTÓRYCH ZOSTAŁ STWORZONY OPIS

wykres 1

wykres 2

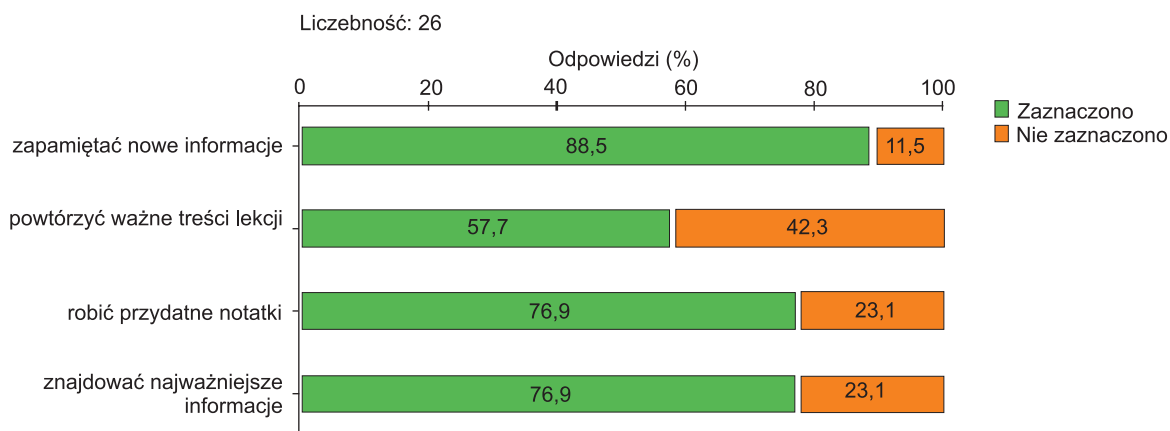
Do jakiej części Pana/i uczniów poniższe zdania są prawdziwe?
potrafią się uczyć samodzielnie AN

Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami?
Potrafię Cię uczyć samodzielnie AMS



Wykres 3

Nauczyciele mówią nam jak: AMS



Wykres 4

Czy ktoś pomógł Ci dzisiaj zastanowić się, czego się nauczyłaś/eś? AMD

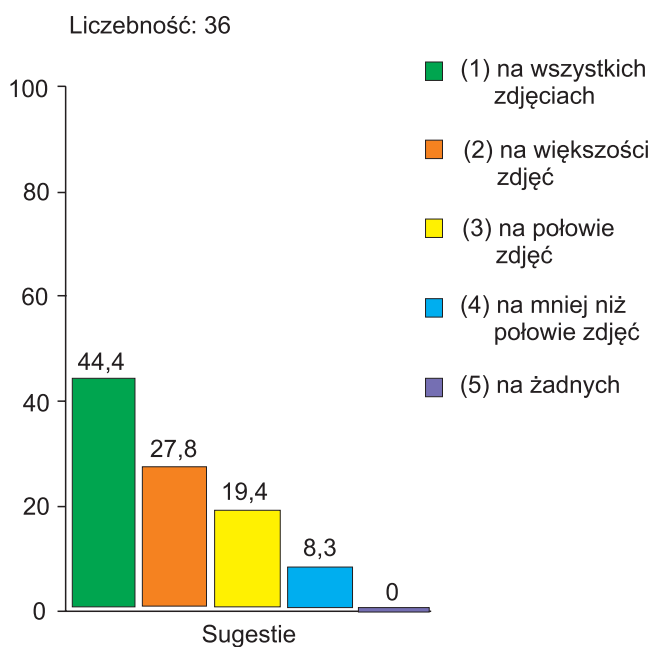


Tabela 1

Typ pytania: **Pytanie jednokrotnego wyboru.**

Treść pytania: **Nauczyciel tworzy wszystkim uczniom sytuacje, w których mogą wyrażać swoje opinie. [OZ] (7782)**

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	często podczas lekcji	5	83.3
2	sporadycznie podczas lekcji	1	16.7
3	nie było takiej sytuacji na lekcji	0	0
	Brak odpowiedzi	0	0
	Razem	6	100

Tabela 2

Typ pytania: **Pytanie jednokrotnego wyboru.**

Treść pytania: **Jaka część uczniów skorzystała z możliwości wyrażenia swojego zdania na tematy poruszane na lekcji? [OZ] (9823)**

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	jeden uczeń	0	0
2	mała grupa (kilku uczniów)	0	0
3	duża grupa (około połowy uczniów)	3	50
4	większość uczniów	3	50
5	cała klasa	0	0
6	żaden uczeń	0	0
	Brak odpowiedzi	0	0

Tabela 3

Typ pytania: **Pytanie jednokrotnego wyboru.**

Treść pytania: **Uczniowie mieli możliwość podsumowania lekcji (w aspekcie tego, czego nauczyli się na tej lekcji). [OZ] (7640)**

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	tak	5	83.3
2	nie	1	16.7
	Brak odpowiedzi	0	0
	Razem	6	100

Tabela 4

Typ pytania: Pytanie jednokrotnego wyboru.

Treść pytania: Nauczyciel tworzy sytuacje, w których uczniowie rozwiązują problemy poznawcze. [OZ] (9768)

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent
1	sytuacje tworzone przez nauczyciela powodują, że uczniowie rozwiązując problem, uczą się	6	100
2	sytuacje tworzone przez nauczyciela, choć prowadzą do postawienia problemu, nie wspierają procesu uczenia się	0	0
3	nie tworzone są takie sytuacje	0	0
4	nie mają zastosowania na obserwowanej lekcji	0	0
	Brak odpowiedzi	0	0
	Razem	6	100

Tabela 5

Typ pytania: Pytanie otwarte.

Treść pytania: Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. [OZ] (7556)

Numer	Analiza	Cytaty
1	<p>Nauczyciele na wszystkich obserwowanych lekcjach kształtowali umiejętność uczenia się uczniów. Odwoływali się do:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ poszczególnych etapów procesu uczenia się, które wystąpiły na zajęciach; ■ stylów uczenia się grup uczniów uczących się w danej klasie; ■ wpływu zastosowanych metod, sposobów uczenia się na sam proces; ■ schematów, procedur sprzyjających nabywaniu umiejętności pojawiających się na zajęciach; ■ technik zapamiętywania; ■ sposobów sporządzania notatek; ■ sposobów korzystania z różnych źródeł. <p>Uczniowie na obserwowanych zajęciach z dużą swobodą wymieniali etapy procesu uczenia się, odwoływali się do swoich stylów uczenia, tworzyli procedury uczenia się poszczególnych umiejętności, wskazywali dlaczego pracują w grupach, dlaczego wybierają taki sposób notowania.</p>	<p>„dzisiaj będziemy ćwiczyli umiejętność rozwiązywania zadań z jedna niewiadomą – kto przypomni, jakie etapy procesu uczenia są już za nami”; „powtórzyliśmy to, czego uczyliśmy się o zdaniach złożonych – na jakim etapie uczenia jesteśmy”, jaki będzie kolejny etap uczenia, jeżeli chcemy, żeby nasze uczenie było skuteczne”; „jak stworzyć notatkę, żeby wzrokowcy uczyli się szybciej... kto w naszej klasie ma taki styl uczenia się”; co, muszą zrobić słuchowcy, żeby szybciej zapamiętać rodzaje zdań złożonych podrzędnie”; „dlaczego już trzeci raz pracujemy dzisiaj w parach?”; jak zorganizować pracę w grupach, żeby była skuteczna?”; „żeby określić rodzaj zdania należy, po pierwsze... po drugie...”; „ustalmy kolejne kroki, które pozwolą nam zapamiętać, w grupach ustalcie, jak będziemy zawsze postępować przy określaniu położenia geograficznego...”; „ułoż śmieszne zdanie, w którym wyrazy będą zaczynały się od pierwszych liter nazw planet, w takim układzie jak planety występują? jak myślicie po co układamy takie zdania?”; kto przypomni jakie znamy techniki szybkiego zapamiętywania?”; z jakich źródeł informacji korzystaliśmy i dlaczego?”; „przy pracy w grupach musimy pamiętać o ...”; „moja notatka ma trzy kolory, ponieważ tak łatwiej pamiętam”; „to co jest najważniejsze zakolorowałem zakreślaczem na żółto”; „jak głośno się uczyć to samo mi się pamięta”; „praca domowa to jeszcze ćwiczenia umiejętności”; „musimy powtarzać, bo się wtedy lepiej pamięta”; „jak rozmawiam z kolegą to uczymy się razem szybciej”</p>



Sesja 5.2, mat. 1

SCENARIUSZ RP – PREZENTACJA RAPORTU ANALIZY

Scenariusz spotkania z radą pedagogiczną

Cele:

- prezentacja wyników ewaluacji zewnętrznej.
- zapoczątkowanie dyskusji nad wynikami ewaluacji zewnętrznej.
- przygotowanie przez szkołę rekomendacji i działań.

I część - wstęp (30 min.)

1. Powitanie nauczycieli.
2. Przedstawienie celów spotkania:
 - prezentacja wyników raportu,
 - wypracowanie wniosków i rekomendacji.
3. Omówienie przebiegu spotkania.

II część – warsztaty (90 min.)

Zachęcenie do dyskusji: „Co dla nas wynika z raportu”:

1. Nauczyciele pracują w kilku grupach (mogą pracować w kilku odrębnych salach). Każda grupa otrzymuje fragment raportu. Zadaniem jest przygotowanie odpowiedzi na pytania:
 - *Jakie ważne informacje dla naszej szkoły znaleźliśmy w tym fragmencie raportu?*
 - *Jakie wnioski dla naszej szkoły wypływają z raportu?*
 - *Jakie działania w związku z tym powinniśmy podjąć?*

Każda grupa przygotowuje plakaty z odpowiedziami na pytania (jeden plakat – jedna odpowiedź).

2. Prezentacja wyników prac grup na forum.
3. Dyskusja na forum.

III część – prezentacja wyników ewaluacji (45 min)

1. Wizytatorzy prezentują wyniki ewaluacji – prezentacja 12 wymagań (*leadów*) w Power Poincie (jedno wymaganie na jednym slajdzie).

Sugestia – wizytator wcześniej pokazuje raport w wersji roboczej dyrektorowi.

2. Wizytatorzy zadają pytanie: Opracowaliście rekomendacje i działania, usłyszeliście wyniki ewaluacji (raport), zastanówcie się, jaki będzie Twój/Wasz pierwszy krok? (Co macie zamiar z tym zrobić?) – dyskusja moderowana przez wizytatorów.

3. Wizytatorzy prezentują poziomy spełniania wymagań oraz swoje propozycje wniosków wynikających z badania (należy pamiętać, że wnioski szkoły są wartościowe dla wizytatorów, mogą je włączyć do raportu).

4. Propozycja ostatniego slajdu: Raport to koniec? Początek? (możliwa dyskusja).



Sesja 5.2, mat. 2

PRZYKŁADY REKOMENDACJI

Co dla nas wynika z raportu?

1. Uczniowie w mniejszym stopniu mają wpływ na proces lekcyjny – praca z uczniami i udział w sprawach organizacyjnych – nauczanie wyprzedzające, uczniowie mają przygotować pomysły na własne lekcje lub lekcje świąteczne (10, 20 itp.), propozycje do lekcji powtórzeniowych, pytanie o zdanie: jak uczniowie chcą się uczyć. Angażować wszystkich uczniów.
2. Pogłębić problem nowatorstwa – projekty edukacyjne (m.in. Mistrz ortografii), działania międzyprzedmiotowe, wykorzystanie multimediiów, częstsze prowadzenie zajęć, by dzieci same poszukiwały rozwiązań.
3. Współpraca z innymi uczniami wymaga od nas wsparcia – wprowadzić więcej pracy zespołowej w klasie, uświadomić, że praca w parach jest także pracą w grupach, refleksja, o tym czego się uczyli, więcej wskazówek do dalszej pracy.
4. Wypracować sposoby włączania rodziców do pracy szkoły i uświadomienia rodzicom istoty i idei ich udziału w rozwoju swoich dzieci. Przyjrzenie się programowi wychowawczemu. Dyskusja nad tym co zrobić, by rodziców nie zniechęcić. Rodzice są tu bardzo praktyczni, ale nie chcą się bardziej angażować.
5. Tworzenie sytuacji dla uczniów, by mogli sami podejmować decyzje.
6. Analizować działania wychowawcze, przyrzeć się skuteczności, poszukać pomysłów, by było więcej programowych działań inspirujących wychowanie. Gdy uda się zaangażować rodziców będzie nam łatwiej rozwiązać szybciej problemy. Szukać pomocy i pomysłów u dzieci i rodziców. Włączyć rodziców i uczniów do modyfikacji pracy wychowawczej.
7. Ogrodzić boisko płotem. „Dzieci dla narodu”.
8. Uczniowie nie wiedzą, że uczestniczą w imprezach organizowanych przez samorząd – uczestniczą (bierne korzystanie w propozycji), w mniejszym stopniu sami organizują. Uaktywniać samorząd klasowy. Działanie samorządu postrzegane jest jako organizowanie imprez w mniejszym stopniu sprawy np. wychowawcze. Praca nad uświadomieniem, że cała społeczność szkolna jest odpowiedzialna za pracę szkoły, nie tylko samorząd uczniowski.
9. Poszukiwanie nowych technik i sposobów uczenia się. Zdefiniować sposoby uczenia się – podzielić się w zespole nauczycieli swoimi doświadczeniami.
10. Widzimy małe zaangażowanie rodziców, Zgłębić przyczyny odpowiedzi rodziców na temat ich wpływu na decydowanie – nie proponują, ale uważają, że nie są brane pod uwagę. Dowartościować rodziców.

11. Współpraca z partnerami – diagnozowanie potrzeb nie tylko kulturalnych. Wznowić cykl z ciekawymi ludźmi.
12. Większą uwagę zwrócić na inne badania poza egzaminami zewnętrznymi. Wewnętrzne badania równoprawne ze sprawdzianem. Zwrócić uwagę na monitorowanie – koleżeńskie, dyrektorskie – więcej konsultowania na lekcji.
13. Włączyć w decyzje rodziców i uczniów. Pełniejsze wykorzystanie wniosków z nadzoru. Obligatoryjność wykorzystania przez nauczycieli. Dostępność wniosków.



Sesja 5.2, mat. 3

PRZYKŁADY REKOMENDACJI

I. W zakresie poprawy pracy zespołowej i współpracy uczniów.

Nauczyciele uznali, że lepiej będzie:

- np. umożliwienie uczniom dokonania samodzielnego doboru składu zespołów w trakcie pracy w grupach a nie narzucanie składu przez nauczyciela;
- poświęcenie większej ilości czasu na pracę w grupach na lekcji;
- wprowadzenie semestralnego projektu uczniowskiego nastawionego na ćwiczenia pracy w zespołach;
- upowszechnienie metod wzajemnego uczenia się uczniów;
- wprowadzenie metod ciekawych, niekonwencjonalnych.

II. Rekomendacje zmian dotyczące efektów kształcenia na dwóch przedmiotach – chemii i fizyki:

- wprowadzenie do nauczania doświadczeń, a co za tym idzie rozbudowanie laboratorium;
- zaciekawienie przedmiotem, poprzez stawianie problemów interesujących i związanych z życiowym doświadczeniem uczniów;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych obecnych w szkole.

III. W zakresie znajomości i wykorzystanie przez nauczycieli wyników ewaluacji wewnętrznej:

- lepsze określanie przedmiotu ewaluacji (bardziej przydatne);
- omawianie wyników w czasie pracy zespołów przedmiotowych i wyciągania wniosków do pracy dla nauczycieli uczących konkretnych przedmiotów;
- rzetelniesze podejście do prowadzonych w szkole badań.

IV. W obszarze związanym ze wzmocnieniem motywacji do nauki pojawiły się propozycje następujących działań:

- jasne określenia uczniom celów do każdej lekcji i sprawdzenie ich znajomości przez uczniów;
- przygotowywanie zajęć nie ograniczające się tylko do podręczników;
- formy pracy oparte o współczesną wiedzę na temat tego, jak się uczniowie uczą;

- dostrzeżenie najmniejszych postępów i osiągnięć;
- obserwacje lekcji prowadzone przez innych nauczycieli jako forma rozwoju umiejętności zawodowych nauczycieli.

V. W obszarze poprawy współpracy ze rodzicami nauczyciele zaproponowali:

- skrzynkę, do której rodzice mogą anonimowo wrzucać zapytania, informacje, uwagi i propozycje zmian na temat funkcjonowania szkoły.
- zachęcenie rodziców podczas zebrań do wyrażania własnych opinii i proponowanie własnych rozwiązań problemów istniejących w klasie, oraz proponowanie działań, w które mogliby być zaangażowani.
- zaproponowanie Radzie Rodziców przydzielania ról i zadań dla pozostałych rodziców.

VI. W obszarze zaangażowania uczniów w pracę na lekcji padły propozycje:

- wprowadzenia zwyczaju proponowanie uczniom zgłaszania własnych pomysłów na podsumowanie lekcji;
- prezentowania w parach lub w grupach wyników swojej pracy na lekcji;
- częstsze wzajemne oceniania się przez uczniów poprzez wskazywanie dobrych elementów wykonanego zadania.

VII. W obszarze widocznej agresji słownej nauczyciele zaproponowali:

- powrót do edukacji prawnej uczniów;
- podjęcie na godzinach wychowawczych problematyki agresji i jej skutków;
- zbadanie ponowne zjawiska, sformułowanie ankiet na temat bezpieczeństwa.

VIII. W sprawie większego dostosowania zajęć pozalekcyjnych do możliwości uczniów podjęto już pewne działania w tym roku szkolnym, do których należą:

- dostosowanie zajęć pozalekcyjnych do planu lekcji poszczególnych klas (udało się tak z klasami II gim.);
- w obszarze podjęcia innowacji pedagogicznych w szkole, nauczyciele w zespołach przedmiotowych zastanowią się nad opracowaniem i wdrożeniem innowacji uwzględniających specyfikę szkoły;
- w obszarze zarządzania zostaną wprowadzone cykliczne spotkania liderów Zespołów Przedmiotowych i Zadaniowych z panem dyrektorem. Ostatnia Rada Pedagogiczna ustaliła już termin takiego spotkania na 27.09 o 14.00.



Sesja 5.2, mat. 4

PRZYKŁADY REKOMENDACJI

Słupca Technikum Ekonomiczne – Co dla nas wynika z raportu

Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.

- Modyfikowanie i aktualizowanie koncepcji pracy szkoły na bieżąco, ewaluacja koncepcji pracy szkoły.
- Koncepcja pracy szkoły jest ukierunkowana na rozwój uczniów, rodziców i środowiska lokalnego. Powstaje przy współudziale dyrekcji, nauczycieli, uczniów i rodziców, przy czym uczniowie i rodzice rzadziej są inicjatorami podejmowanych działań.
- Poszerzanie świadomości i zakresu wiedzy rodziców, wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za tworzenie programu wychowawczego klasy i szkoły.
- W celu zachęcenia rodziców do współpracy organizowanie spotkań dodatkowych (nie wywiadowkowych) z fachowcami różnych dziedzin (dostosowywanych do potrzeb klasy). Warsztaty pracy dla rodziców w celu tworzenia programu wychowawczego i podjęcia współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się:

- lekcje koleżeńskie prowadzone przez doświadczonych nauczycieli;
- uatrakcyjnianie lekcji przez środki audiowizualne;
- współpraca koleżeńska;
- w dzienniku elektronicznym wpisywanie pochwał;
- pochwały podczas wywiadówek;
- pochwały na forum klasy, szkoły;
- prezentacja osiągnięć uczniów na wywiadówkach;
- strona internetowa – zamieszczanie informacji na temat osiągnięć.

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.

- Uzyskanie informacji zwrotnych od ucznia w celu efektywnego wykorzystania zajęć.
- Wzmacnianie motywacji do uczenia się (oceniać postępy, nawet niewielkie).

Uczniowie są aktywni.

- Częste stosowanie na lekcjach form, w których uczniowie mają okazję do uczenia innych (np. prezentacje, referaty, dyskusje).
- Sformułowanie przez nauczycieli obszarów (na lekcji), do których mogą uczniowie zgłaszać pomysły (np. dotyczące metod pracy (ocenie wspomagające)).

Respektowane są normy społeczne.

- Diagnoza dotycząca braku poczucia bezpieczeństwa u uczniów (czego dotyczy, czy informacja o incydentach np. kradzieży dociera do nauczycieli, wychowawców, dyrekcji).
- Opracowanie działań służących zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa.
- Działania wychowawcy (nauczycieli), zmierzające do poznania relacji między uczniami w klasie, angażowanie rodziców.
- Stwarzanie rodzicom okazji, aby mieli poczucie wpływu na kształtowanie postaw, zasad, wartości przestrzeganych w szkole. Włączenie rodziców do rozwiązywania konkretnych problemów wychowawczych.

Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów uwzględniając ich indywidualną sytuację.

- Przeprowadzanie w klasach testów diagnostycznych z poszczególnych przedmiotów.
- Przeprowadzenie w klasach pierwszych ankiety dotyczącej sytuacji materialnej i rodzinnej uczniów, zainteresowań, talentów i potrzeb – dla rodziców.
- Informowanie rodziców o aktualnych ofertach zajęć pozalekcyjnych.
- „Skrzynka życzeń”.

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

- W ramach wymiany doświadczeń zaleca się, żeby każdy nauczyciel po odbytych kursie podzielił się swoimi doświadczeniami na specjalnej platformie
- Zwiększenie ilości spotkań zespołu wychowawczych (zwiększenie systematyczności), wymiana doświadczeń, obserwacji, wspólne wypracowywanie metod pracy. Nauczyciele, którzy nie są wychowawcami powinni również brać udział w tworzeniu planów wychowawczych.
- Częściej chwalić uczniów zgodnie z ocenianiem kształtującym. Dostrzegać postępy uczniów. Informować uczniów o tym, jakie wymagania mają określone oceny. Uatrakcyjnić zajęcia. Maksymalnie wykorzystywać dostępną bazę dydaktyczną (tablice interaktywne, rzutniki).
- Starać się indywidualizować pracę z uczniem.
- Krótka nieformalna rozmowa z uczniem odnośnie przeprowadzonej lekcji.

- Nauczyciele mają świadomość, jak planować i realizować procesy edukacyjne. Większość współpracuje w zespołach. Stosują aktywizujące metody (ale nie wszyscy).

Promowana jest wartość edukacji.

- Zorganizowanie szkolenia poświęconego metodom aktywizującym.
- Stworzenie uczniom możliwości wyboru metod i form pracy (decydowania o nich).
- Zachęcanie uczniów do wyrażania własnego zdania.
- Prezentowanie atrakcyjnych prac uczniów na forum klasy.

Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.

Rodzice są partnerami szkoły, czują się nimi, ale chętniej przyjmują bierną postawę, brak im kreatywności lub wstydzą się jej. Zaletą jest to, że chętnie włączają się w realizację inicjatyw, wadą – brak inicjatywy, dlatego:

- należy aktywizować rodziców poprzez imprezy integracyjne – studniówkę, święto KEN, Dzień Absolwenta, propozycję współorganizacji szkolnych uroczystości, udział w wycieczkach itd.,
- częstsze dyżury nauczycieli (lub stworzenie rodzicom możliwości spotkania np. z zespołem nauczycieli),
- zabawa andrzejkowa, karnawałowa, bal charytatywny połączony ze zbiórką pieniędzy dla uczniów potrzebujących,
- rodzice z pasją organizują różne przedsięwzięcia (lekcja wychowawcza, zajęcia pozalekcyjne, udział w projekcie),
- organizować spotkania nauczyciel-uczeń-rodzice, by wspólnie tworzyć plany wychowawcze, organizować wycieczki). Rodzic aktywny w działaniach klasy może okazać się inicjatorem działań na rzecz szkoły (jej koncepcji) i środowiska.

Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju.

Z analizy (wniosków) wynika, że szkoła wykorzystuje swoje zasoby dla potrzeb środowiska i instytucji, którego potrzeby zna i realizuje. Współpraca jest systematyczna, przybiera atrakcyjne formy, przynosi korzyści szkole i środowisku, dlatego:

- warto i trzeba kontynuować podjęte już inicjatywy i działania, dbać, by stały się one elementem tradycji szkoły;
- należy premiować nauczycieli i uczniów, którzy włączają się aktywnie w te działania (różne formy);
- trzeba rozpoznawać bieżące potrzeby środowiska (wywiadówki, spotkania z przedstawicielami organizacji i instytucji) i odpowiadać na nie – projekty środowiskowe;
- włączyć ten aspekt do prac komisji przedmiotowych – szansa na realizację projektów środowiskowych.

Szkoła lub placówka organizując procesy edukacyjne uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.

- W dalszym ciągu prowadzić ilościową i jakościową analizę wyników egzaminów i ewaluacji.
- Zwiększyć częstotliwość sprawdzania wiedzy i umiejętności w formie stosowanej na egzaminach zewnętrznych – gromadzić i dzielić się testami, egzaminami potwierdzającymi kwalifikacje zawodowe z innymi nauczycielami.
- Ćwiczyć umiejętność logicznego myślenia, wnioskowania i samodzielnego uczenia się, np. organizować spotkania uczniów i rodziców z pracodawcami i innymi partnerami.

Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

- Usprawnić system obiegu informacji poprzez wprowadzenie nowych form komunikacji w relacjach nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–dyrekcja, np. e-dziennik.



Sesja 6.1, mat. 1

ACTION LEARNING

Pierwszą zasadą uczenia się w działaniu jest zasada: „prawdziwe problemy, prawdziwe rozwiązania”.

Z narodzinami uczenia się w działaniu wiąże się pewna opowieść, która dość dobrze ilustruje najbardziej podstawową ideę tej metody. Twórca koncepcji *Action Learning*, profesor **Reg (Reginald) Revans**, obserwował grupy menedżerskie w trakcie prowadzonych przez siebie szkoleń. Uczestnicy przejawiali w trakcie zajęć coś w rodzaju poprawnej ospałości. Słuchali bez entuzjazmu, nie przeszkadzali prowadzącemu, ale też nie angażowali się nadmiernie. Za to w czasie każdej przerwy zbierali się na korytarzu w grupy i namiętnie dyskutowali na temat nurtujących ich aktualnie problemów – oczywiście zawodowych. Revans pomyślał: czy nie byłoby dobrze zastosować wzajemną wymianę czasu i miejsca obu tych aktywności? Pomysł polegał na tym, aby odpowiednio zorganizować i przenieść ciężar uczenia się na aktywność charakterystyczną dla przerw w zajęciach. W taki oto sposób rozpoczął się rozwój metody uczenia się, której dwa zasadnicze elementy stanowi specyficzne podejście do natury uczenia się oraz pewna technologia, jaką są spotkania zespołu uczenia się.

Uczenie się przez działanie. Metoda, która łączy:

- działania wynikające z rzeczywistych problemów zawodowych;
- wiedzę i umiejętności zdobyte z różnych źródeł;
- z procesem rzeczywistego uczenia się.

Action Learning nawiązuje do obserwowanego w psychologii nowego paradygmatu uczenia się. Zakłada on, że każdy dorosły człowiek ma coś do powiedzenia w zakresie dziedziny, którą się zajmuje czy aktywności, której się poświęca. Wielu ludzi ma zatem bardzo dużo do zaoferowania innym. Z drugiej strony, wielu ludzi szuka okazji, by skorzystać z wiedzy i doświadczeń innych osób. Żeby się uczyć, podobnie jak rozwiązywać problemy nie zawsze potrzebujemy trenerów i ekspertów.

Uczestnicy opierając się na realnych problemach, znajdują własne rozwiązania, budując w ten sposób poczucie wartości we własne siły i zasoby. Action Learning wspiera procesy współpracy zamiast rywalizacji oraz proces dzielenia się wiedzą. Proces ten jest zgodny z duchem demokracji, angażuje bowiem uczestników na równych prawach.

Metoda nadaje się szczególnie:

- dla ludzi, którzy znaleźli się w nowej sytuacji, nowej roli, nowej pracy;
- dla ludzi i organizacji znajdujących w sytuacji zmiany;

- dla ludzi, którzy ukończyli kursy lub szkolenie jako sposób na utrwalenie lub wdrożenie wiedzy;
- w rozwiązywaniu problemów stale pojawiających się w pracy.

Podstawą pracy tą metodą jest zespół (sekcja 5–6 osób) regularnie spotykający przez dłuższy okres czasu.

Zespół nie stanowi grupy wsparcia emocjonalnego jest grupą nastawioną na uczenie się. Każdy z członków grupy pracuje nad własnym „projektem” (wyzwaniem, problemem, możliwością) związanym z pracą, który w tym wypadku służy jako „środek do nauki”.

Podstawową formą pracy zespołu jest zadawanie pytań. Należy unikać sądów i porad.

Członkowie zespołu występują w trzech rolach:

- facylitatora (Doradca);
- właściciela „czasu antenowego” (Prezentera);
- uczestnika.
- Skład zespołu jest stały.
- Zespół tworzy 5–6 osób.
- Uczestnictwo oparte jest na dobrowolności.
- Spotkania są regularne, odbywają się co kilka tygodni i jest ich minimum sześć.
- Uczestnicy dysponują zróżnicowanym doświadczeniem.
- Każdy z uczestników ma własny projekt, który realizuje.
- Uczestnicy akceptują podstawowe reguły działania zespołu.
- Każdy z uczestników ma swój czas antenowy (od 20 do 60 minut), w którym zespół pracuje na jego rzecz.

Facylitator:

W zespole zawsze jedna osoba (stale lub przemiennie) pełni funkcję facylitatora. Nie jest on ani nauczycielem, ani liderem, ani przewodniczącym zebrania w tradycyjnym znaczeniu tych słów. Jego zadaniem jest zapewnienie, że podczas spotkania zespołu filozofia uczenia się w działaniu funkcjonuje w praktyce, a także że przestrzegany będzie podział czasu antenowego. Przywoływane przez wszystkich uczestników spotkania, a szczególnie przez facylitatora pytanie brzmi:

- **Czy to, co teraz robimy służy twojemu uczeniu się?**

Przy facylitacji niezbędna jest też:

- wiedza na temat dynamiki procesu grupowego;
- odpowiednia postawa i nastawienie – gotowość do słuchania i dialogu;

- facylitator prowadzi do założonego wcześniej celu;
- buduje zaangażowanie każdej osoby w grupie i wydobywa z niej potencjał;
- pozwala spojrzeć na daną kwestię z różnej perspektywy.

Cele i zadania facylitatora

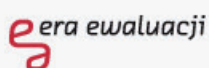
Cel	Zadanie
Zmierza do celu uruchomionej dyskusji	wspiera grupę w prowadzeniu dyskusji wspomaga proces podejmowania decyzji ułatwia pracę nad rozwiązaniem problemu pomaga w rozwiązaniu konfliktu
Buduje zaangażowanie	nie wykorzystuje władzy wynikającej z roli stymuluje aktywność uczestników nie podsuwa gotowych rozwiązań ogranicza własne wypowiedzi do minimum
Dbą o bezpieczeństwo	pilnuje wypracowanych zasad, interweniuje gdy są łamane nie ocenia jest bezstronny, nie opowiada się po żadnej ze stron zachowuje neutralność wobec wypowiedzianych treści – nie mówi co jest dobre czy złe, konfrontuje stanowiska, dane, informacje stosując równościową perspektywę.

K. Weinstein-Fitzgerald, *Action Learning*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999.



PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP III

Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego