

Mikołaj Smetański

Ocena pracy nauczyciela jako problem społeczno-pedagogiczny

Kultura i Wychowanie 2, 94-115

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ocena pracy nauczyciela jako problem społeczno-pedagogiczny

Mikołaj Smetański

Winnica, Ukraina

smetanskij@list.ru

słowa kluczowe: nauczyciel, ocena pracy nauczyciela, proces pedagogiczny

Jedną z prawidłowości procesu pedagogicznego polega na tym, że jego efektywność zależy od aktywnej współpracy nauczyciela i uczniów. Tak się składa, że uwagę naukowców przyciąga problem aktywizacji procesu nauczania uczniów, a poza uwagę zostaje kwestia zorganizowania pracy nauczyciela. A to właśnie od nauczyciela zależą wyniki procesu nauczania i wychowania. I jeżeli poszukujemy sposobów i środków polepszenia sytuacji w szkole, to warto skoncentrować badania na pracy nauczyciela, na poszukiwaniu psychologicznych i pedagogicznych czynników, które wywołałyby u niego chęć twórczej i skutecznej pracy, dążność do rozwoju zawodowego i osobistego. Niestety przez dłuższy czas praktyka życia szkolnego nie stymulowała nauczyciela do poszukiwania sposobów polepszania wyników swojej pracy, samodoskonalenia się.

Mikołaj Smetański, prof. dr hab.,
Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Ukraina);
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Jednym z takich sposobów jest ocenianie jakości pracy nauczyciela. Jest to najbardziej aktualny i najtrudniejszy problem teorii i praktyki pedagogiki. Naukowcy pedagogowie do niedawna starali się rzadko wspominać o nim albo w ogóle pomijali ten temat. Ale jednak bez jakościowej oceny efektywności działalności pracowników pedagogicznych i odpowiedniego stymulowania materialnego reformy w sferze oświaty nie zostaną osiągnięte oczekiwane rezultaty.

Brak kryteriów oceniania wyników końcowych działalności pedagogicznej, według W. Szamardina, można wytłumaczyć: po pierwsze, niedostatecznym określeniem pojęcia „wynik końcowy” w nauczaniu; po drugie, jawną niechęcią naukowców wobec pogłębionych badań problemu; po trzecie, obiektywnymi trudnościami w opracowaniu, aprobacie, szerokim zastosowaniu wymienionych kryteriów w praktyce socjalno-pedagogicznej¹. Dlatego na podstawie logicznej analizy dokumentów państwowych, nieraz intuicyjnie, określone są podstawowe wskaźniki procesu pedagogicznego i kryteria ich pomiaru.

Na początku lat 70. w Stanach Zjednoczonych i państwach Europy Zachodniej znacznie wzrosło zainteresowanie problemem skuteczności placówek oświatowych. Pojawiły się stosowne centra naukowo-badawcze, które zajmowały się planowaniem, finansowaniem, opracowaniem

1 Шамардин В.Н. Школа: от конечного результата - к творческому поиску. - М.: Просвещение, 1991, s. 158.

bardziej racjonalnych form organizacji i metod procesu nauczania, modernizacją jego treści itp. Zgłaszane wątpliwości były głównym tematem dyskusji i konferencji międzynarodowych, na których rozpatrywano efektywne metodyki oceniającej działalności placówek oświatowych.

Nauczyciele praktycy, wcześniej niż teoretycy, zaczęli poszukiwania wskaźników i sposobów określenia efektywności pracy nauczyciela. Ale problem ten był trudny do rozwiązania i wszystkie próby okazały się nieskuteczne. Z pomocą w tej sytuacji pospieszyli naukowcy. W ostatnich latach spostrzega się jednak obniżenie poziomu jakości pracy nauczycieli, upadek ich aktywności zawodowej. Przyczyny tego zjawiska są różne. Ogólnie można je podzielić na trzy rodzaje: socjalne, psychologiczne i pedagogiczne.

Do przyczyn socjalnych warto zaliczyć, po pierwsze, brak w społeczeństwie socjalnego zapotrzebowania na kunszt we wszystkich rodzajach działalności. Przy takich warunkach obniża się zainteresowanie wynikami pracy pedagogicznej, której powołaniem jest sprzyjać rozwojowi osobowości i kształtować podstawy wysokiego poziomu zawodowego. Po drugie, istotnym czynnikiem, który ma wpływ na pozycję nauczyciela w społeczeństwie jest także opłacanie jego pracy. Dzisiejsza sytuacja w tej kwestii często zmusza nauczycieli do szukania dodatkowego źródła zarobku, np.: dodatkowego zobowiązania zawodowego, dorabiania w dziedzinie handlu, rozszerzenia gospodarstwa domowego. Wszystko to ma negatywny wpływ na rozwój zawodowy i na wyniki pracy.

O aktualności tego problemu i jego znaczeniu we wsparciu pozycji socjalnej nauczyciela są

wzmianki w materiałach konferencji specjalnej UNESCO, które mówią o tym, że opłacanie pracy nauczycieli powinno odpowiadać społecznej roli działalności pedagogicznej i samych nauczycieli, a także innym obowiązkom, którymi oni są obciążeni w procesie działalności pedagogicznej; powinno być chociaż, w pewnym stopniu, uzgodnione z rozmiarem pensji przedstawicieli innych zawodów potrzebujących identycznej lub równoznacznej kwalifikacji; powinno dać nauczycielom środki materialne, gwarantujące im i ich rodzinom dobry poziom stopy życiowej, co zagwarantowałoby możliwość rozwoju zawodowego i podnoszenia poziomu kulturalnego².

Nieprzypadkowo, według uwag konferencji UNESCO, artykuł 122 został wniesiony do rozdziału „Pensja nauczycieli”. Jego sedno polega na tym, żeby przewidzieć podwyżkę pensji dla każdej kategorii drogą dopłat do podstawy, które będą realizowane regularnie, co jakiś czas, przeważnie corocznie. Termin wzrastania od minimalnego do maksymalnego poziomu skali podstawy pensji nie powinien przewyższać 10–15 lat.

Celem tych zabiegów nie jest przekształcenie nauczycieli w uprzywilejowaną warstwę pracowników, a uczynienie zawodu nauczyciela takim, który obciąża swych członków nie większymi obowiązkami, niż jakiekolwiek inne zawody. Ten zawód ma być wspomagany i winien zabezpieczać tych, którzy w nim pracują materialnym i moralnym komfortem, odpowiednim nie tylko do ich jakości, ale również do wykonywanych obowiązków³.

2 Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972, s. 16-24.

3 Ibidem.

Minęło już ponad 40 lat od czasu podpisania tych dokumentów ONZ. Różnie te problemy rozwiązywane są w praktyce światowej.

Szczególne zainteresowanie rozwiązaniem tego problemu wywołuje doświadczenie najbardziej rozwiniętych krajów. Tak więc w Japonii według wyników ankiet myśli społecznej, dyrektorowie i nauczyciele szkół podstawowych są na 9. i na 18. miejscu w rankingu 82 tzw. głównych zawodów. Prestiż dyrektora szkoły jest oceniany wyżej niż pozycja dyrektorów oddziałów dużych przedsiębiorstw, księgowych struktur państwowych, pisarzy. Nauczyciele są na wyższej pozycji niż inżynierowie w dziedzinie budownictwa, pracownicy dużych firm i szefowie oddziałów w urzędach miejskich. W Japonii w roku 1984 podstawowa pensja nauczyciela w szkole średniej z ukończonym na uniwersytecie licencjatem była o 15% wyższa niż podstawowa pensja pracownika („białego kołnierzyka”) z porównywalnym wykształceniem, pracującego w firmie prywatnej i o 12% wyższa niż podstawowa pensja inżyniera, który ukończył studia licencjackie⁴.

Identyczne wyniki wykazało ankietowanie ludności w Niemczech, gdzie w rankingu 21 zawodów i zajęć najwyższą pozycję zajęli uniwersyteccy profesorowie. Wykładowcy w gimnazjach zajęli ósme miejsce, wyprzedzając takie zawody jak dentysta, inspektor policji kryminalnej, dziennikarz.

Zarobki szkolnego nauczyciela stanowiły więcej niż średnie w gospodarce Anglii – o 21%, Niemczech – o 48%, Japonii – o 26%⁵.

4 Japanese Education Today. – Washington, 1987s. 19.

5 Шейман И. М., Якобсон Л. И., Демидова Л. С. и др. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере. – М.: Наука, 1995s. 156.

Mimo że pensja nauczycieli w wielu krajach, z rzadkimi wyjątkami takimi jak Japonia, prawie zawsze jest mniejsza niż pensja inżynierów, pracowników technicznych w prywatnym sektorze gospodarczym, a także niższa niż dochody osób twórczych, to prawie zawsze jest większa od poziomu zarobków zwykłego pracownika, nawet w prywatnym sektorze gospodarczym.

Naturalnie, że stosunkowo wysoki poziom stopy życiowej nauczyciela w połączeniu z tradycyjnie poważnym stosunkiem do nauczyciela w rodzinie ucznia sprzyjają kształtowaniu solidnego prestiżu socjalnego zawodu nauczyciela, czynią jego pozycję społeczną atrakcyjną dla młodzieży, zarówno od strony socjalno-ekonomicznej, jak i zawodowej. Na przykład w Stanach Zjednoczonych ilość uczniów, którzy mieli zamiar zostać nauczycielami w roku 1988, była dwa razy większa niż w 1982 roku. Według informacji amerykańskiej asocjacji college'ów pedagogicznych od roku 1986 zaczęła znacznie i ustawicznie wzrastać ilość studentów uczących się według programu przygotowywania nauczycieli⁶.

Podobną sytuację możemy zauważyć w większości krajów zachodnioeuropejskich, a w Japonii na każdy szkolny wakat jest średnio pięciu kandydatów. Zdaniem amerykańskich specjalistów, głównym atutem szkoły Japonii jest połączenie bardzo wysokiej kwalifikacji nauczycieli, prestiżu tego zawodu i wysokich zarobków.

W podnoszeniu prestiżu nauczyciela ważną rolę odgrywają różnego rodzaju ulgi i przywileje, te, które mają wszyscy urzędnicy państwowi

6 Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U. S. Govern. Print. Off., 1990s. 77.

i te, które w niektórych krajach mają wyłącznie nauczyciele. Na przykład zwolnienie od obowiązkowego ubezpieczenia lekarskiego (robi to za nich w całości albo częściowo pracodawca, centralne, regionalne albo lokalne władze), dopłaty na wynajmowanie mieszkania (Niemcy), rabat na podręczniki i literaturę pedagogiczną, bilety do kin (Francja), w niektórych krajach – dopłata na zakup uniformu, jeśli takowy jest niezbędny w warunkach pracy nauczyciela. W Niemczech utrzymanie nauczycielek w okresie urlopu macierzyńskiego jest o 25% wyższe niż pracownic zatrudnionych w przemyśle. W wielu krajach nauczyciel ma prawo iść na emeryturę w wieku o 2–3 lata niższym od ogólnie przyjętego. Jeśli wziąć po uwagę to, że maksymalna wysokość emerytury, na przykład w Szwecji, wynosi 90%, a we Włoszech – 94,4% pensji, to nauczyciel, w razie pogorszenia się stanu zdrowotnego, może skorzystać z tego prawa bez wyraźnego pogorszenia swojej sytuacji materialnej.

Tak więc można dojść do wniosku, że wysoka socjalna pozycja nauczycieli jako grupy zawodowej w krajach rozwiniętych jest wspomagana i wzmacniana przez państwo poprzez szeroki zakres przedsięwzięć, głównie o charakterze ekonomicznym. Warto podkreślić, iż rządy i zarządy administracyjne różnych krajów dbają o podtrzymywanie i podnoszenie prestiżu zawodu nauczyciela, także poprzez przedsięwzięcia innego charakteru niż ekonomiczne. Na przykład w Stanach Zjednoczonych jest przewidziane wręczenie dyplomów prezydenckich za osiągnięcia w edukacji narodowej najlepszym nauczycielom; w Niemczech wyróżnienia się nauczycieli z okazji 25-, 40-, 50-lecia pracy w zawodzie etc.

Jednocześnie są przewidziane akcje, dotyczące zaostrzenia wymogów dotyczących jakości działalności nauczycielskiej. Tak więc w Stanach Zjednoczonych podobna akcja miała tytuł „Przeciwko nudnym metodom nauczania”. Stworzono cały system egzaminów i testów dla nauczycieli. Zwrócono wówczas uwagę na zależność opłaty pracy pedagoga od jego profesjonalizmu. Na tę ostatnią kwestię zwraca się szczególną uwagę. Zdaniem amerykańskiego naukowca G. Dornema, bez zależności opłaty pracy pedagoga od poziomu jego profesjonalizmu przeprowadzenie reform w dziedzinie oświaty nie ruszy z miejsca.

W ogólnym zarysie problem polepszenia jakości pracy pracowników pedagogicznych jest ustawiczny we wszystkich krajach, ponieważ zawsze istnieje sprzeczność między wymogami państwowymi i społecznymi stawianymi szkole i rzeczywistymi możliwościami wykonania tych wymogów. Problem jakości pracy pedagogicznej jest uznawany na wszystkich poziomach zarządzania oświatą narodową i łączy w sobie co najmniej 3 aspekty:

- jakość kształcenia przyszłych pedagogów;
- reguły i metodykę zatrudnienia nauczycieli jako warunek jakości ich działalności profesjonalnej;
- ocenę działalności pedagogicznej (tzw. atestacja) w szkole, albo w niezależnych od niego „centrach jakości” w dziedzinie oświaty.

Pytanie o ocenę działalności pedagogicznej nauczyciela i jej zależność od wysokości pensji ma długą historię i niejednokrotnie było zada-

wane w Anglii, Niemczech, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i innych krajach.

Na początku lat 70. w Stanach Zjednoczonych i krajach zachodnioeuropejskich znacznie wzrosło zainteresowanie problemami skuteczności edukacji i nowych modeli zarządzania oświatą. Zaczęto stwarzać centra naukowo-badawcze, które zajmowały się sprawami planowania i funkcjonowania, opracowaniem bardziej racjonalnych modeli zarządzania szkolnego, form organizacyjnych procesu uczenia, modernizacją jego treści i in. Tym kwestiom zostały poświęcone konferencje i dyskusje międzynarodowe, które podejmowały próbę stworzenia nowych kryteriów oceny działalności zakładów edukacyjnych, unowocześnienia koncepcji tradycyjnych, przeprowadzenia skoordynowanej polityki w dziedzinie oświaty⁷.

Skuteczność systemu oświaty w szerokim rozumieniu jest określana według poziomu osiągnięcia postawionych przed nią celów. Natomiast kryteria oceny tego, w jakim stopniu szkoła spełnia swoje funkcje, są określane według wymagań gospodarki, ponieważ wzrost produkcji współczesnej powinien być realizowany za pomocą skutecznego zwiększania ilości miejsc pracy, polepszenia ich cech jakościowych (edukacji, kwalifikacji, profesjonalizmu).

Zadanie zabezpieczenia współczesnego dynamicznego dostosowania systemu oświaty do wymagań gospodarczych wywołało potrzebę sprawdzenia celów edukacji.

Jedną z pierwszych osób, która podjęła się próby znalezienia wskaźnika ilościowego skuteczności

oświaty z pozycji ekonomicznej, był T. Schultz⁸. Odpowiednio do jego pojęcia „kapitału ludzkiego” dodatkowy wzrost gospodarczy, albo zmniejszenie się produkcji, jest wynikiem „inwestowania w człowieka”, w tym i wydatków na edukację. Zaproponował on swoją metodę wyznaczenia roli ekonomicznej oświaty, za pomocą której była podejmowana próba udoskonalenia mechanizmu podziału zasobów w celu podniesienia ich skuteczności ekonomicznej. Ale w tym wypadku metody analizy gospodarczej w całości zostały przeniesione do dziedziny oświaty, a norma podziału zasobów finansowych była wyznaczana według wzoru „wydatki – wynik”.

Oczywiście zauważenie zapotrzebowania gospodarki na wykwalifikowane kadry i analiza powyższej problematyki z punktu widzenia ekonomicznego zachowuje swoją aktualność i badacze przyznają konieczność udoskonalenia metod obliczania takiej skuteczności.

Później wyłonił się nowy kierunek w badaniach problemu skuteczności oświaty, którego czołowi przedstawiciele występowali z ostrą krytyką koncepcji gospodarczych. Wzywali oni do pozostawienia imperatywów celowości ekonomicznej w dziedzinie edukacji i zrobienia przeglądu kryteriów jej skuteczności, kładli oni nacisk na międzydyscyplinarny charakter tego problemu oraz na konieczność zbiorowego podejścia do jego rozwiązania. Ich zdaniem, ogólne kryteria skuteczności powinny być opracowywane w kontekście warunków społecznych, w których funkcjonuje system edukacyjny, a jakość samej oświaty ma

7 Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. 3. А. Мальковской, Б. Л. Вульфсона. – М., 1984, s.325.

8 Schultz T. W. Investment in Human Capital // American Economic Review, 5, 1961. Schultz T. W. The Economic Value of Education. – New York, London, 1987, s.28.

być oceniana w zależności od wykonania postawionych przed nią ogólnych i konkretnych zadań.

Przy nowym podejściu w skład kwalimetrycznych kryteriów oceny działalności zakładów edukacyjnych powinny wchodzić nie tylko „wydatki na oświatę”, ale również aspekty socjalno-pedagogiczne (organizacja, specyfika i reguły procesu edukacyjno-wychowawczego), które nie podlegają ocenie pod względem wartości, lecz w znacznej mierze wyznaczają skuteczność lub nieskuteczność wydatków na oświatę.

W związku z powyższym zostało przyjęte rozróżnienie dwóch form skuteczności oświaty – wewnętrzna, która określa, w jakim stopniu szkoła uporała się z postawionymi przed nią konkretnymi zadaniami edukacyjno-wychowawczymi i zewnętrzna, której sens polega na sprostaniu wymogom współczesnego społeczeństwa, albo poziomie zgodności „produkcji” oświaty ze strukturą zapotrzebowania na nią ze strony rynku pracy.

To nowe podejście pozwalało wziąć pod uwagę nie tylko „bezpośredni” zwrot wydatków produkcyjnych w postaci bezpośredniego skutku ekonomicznego, ale i wynik pedagogiczny, i pośrednie korzyści, które czerpie społeczeństwo.

Poszukiwanie dróg i mechanizmów podniesienia *zewnętrznej skuteczności oświaty* ma kilka powiązanych ze sobą kierunków.

Racjonalizacja systemu oświaty na podstawie rozwoju i wykorzystania niektórych założeń ogólnej teorii zarządzania (systemu „planowanie – programowanie – budżet” – PPB). Perfekcyjność zarządzania procesem przygotowania kadry jest postrzegana jako jedna z ważniejszych dróg bardziej skutecznego wykorzystania zasobów ludzkich

i materialnych. Placówką, która najaktywniej zajmuje się opracowaniem nowych form zarządzania na podstawie systemu PPB jest Oregoński Uniwersytet w Stanach Zjednoczonych, gdzie stworzono specjalistyczne centrum naukowo-badawcze. Celem systemu PPB jest określenie skuteczności różnego rodzaju programów w oparciu o współzależność wydatków na realizację tychże programów i stopnia osiągnięcia zadowalających wyników w postawionych zadaniach.

Podejmowane są także próby opracowania systemu specyficznych wskaźników dla ilościowej oceny skuteczności systemów dydaktycznych, a także konkretnych mechanizmów i narzędzi dla mierzenia oświatowych wyników jakościowych w celu uogólnienia indeksu z wliczeniem celów wychowania, które uległy zmianom i nowych kryteriów jego skuteczności. Między innymi taki system wskaźników był zastosowany przez naukowców angielskich M. Woodhalla i M. Blauga przy realizacji programu badawczego dotyczącego oceny skuteczności zewnętrznej szkół średnich w Anglii. W Stanach Zjednoczonych od początku lat 70. były podejmowane próby opracowania identycznych wskaźników, takich jak indeks cen konsumpcyjnych, indeks produkcji dziedziny edukacji, który miał pomóc w ocenie systemu oświaty narodowej w ogóle.

Sprawozdawczość (accountability). Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą koncepcji sprawozdawczości, szkoła jest rozpatrywana jako przedsiębiorstwo i w celu podniesienia skuteczności jej pracy wymaga się od niej sprawozdania za zgodność każdego wydanego dolara z postawionymi przed nią zadaniami. Wprowadzenie sprawozdawczości do dziedziny oświaty odzwierciedla z jednej

strony obiektywną tendencją do wzmocnienia roli państwa i centralizacji rządu, z drugiej – dążenie do zmniejszenia wydatków oświatowych za każdą cenę. W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych i innych krajach istnieje kierunek, którego przedstawiciele uważają, że zasady sprawozdawczości nie powinny być podejściem naukowym do rozwiązania problemu skuteczności oświaty, przede wszystkim dlatego, że ich celem są głównie kwestie dyscyplinarne, które przewidują wprowadzenie rygorystycznych norm kontroli działalności szkolnej bez zabezpieczenia jej niezbędnymi regułami i warunkami.

Dywersyfikacja szkół wyższych. Są opracowywane projekty modernizacji systemu oświaty z wliczeniem w to współczesnych potrzeb rynku pracy. Między innymi stworzenie w wielu krajach w ramach systemu wykształcenia wyższego tzw. instytutów edukacji skróconej – różnego rodzaju uczelni czy oddziałów, które istotnie różnią się studenckim składem socjalnym, charakterem i koniecznymi celami edukacyjnymi. Tego typu instytuty pozwalają zwiększyć ilość studentów, pochodzących z niższych warstw społecznych i jednocześnie zabezpieczyć potrzebę produkcji w kadrach o różnej kwalifikacji.

Stworzenie nowej „technologii nauczania” skierowanej na aktywne wykorzystanie nowoczesnych zasobów, które uczą korzystania komputerów, wideomagnetofonów i innych środków technicznych. Tak zwana skuteczność technologiczna jest postrzegana jako najważniejsze narzędzie ogólnego udoskonalenia szkolnej działalności.

Równie wieloaspektowe są kryteria wewnętrznej oświatowej skuteczności.

Zmiana kryteriów oceny skuteczności wewnętrznej pracy szkolnej doprowadziła do przeglądu i reformy edukacji pedagogicznej i oceny pracy nauczyciela na podstawie koncepcji „kompetencji”. Głównym zadaniem edukacji pedagogicznej jest kształtowanie pewnego typu zachowania nauczycielskiego. Zgłębienie pewnej wiedzy i nabywanie konkretnych nawyków jest tylko środkiem dla osiągnięcia tego celu.

Mimo aktywnych poszukiwań sposobów oceny skuteczności wyników pracy pedagogicznej, do dnia dzisiejszego jeszcze nie znaleziono takiego rozwiązania tego problemu, który by pasował nie tylko administratorom, ale i pedagogom. Sama w sobie konieczność bieżącej lub okresowej oceny działalności pedagogicznej nie podlega zakwestionowaniu, jeśli nie zależy od zróżnicowania płacy za pracę. Aczkolwiek, gdy jest podejmowana próba doprowadzenia do zgodności poziomu pensji nauczycielskiej i oceny jego pracy, wyłania się tutaj cały szereg problemów. W Stanach Zjednoczonych na przykład była prowadzona dyskusja na temat stosunku oceny jakości pracy nauczycielskiej do wysokości jego pensji. Podejmowana próba określenia konkretnej wysokości pensji w zależności od jakości wyników za każdym razem spotykała się z regularnie odnawianą krytyką wad systemu oświaty, ze wskazaniem liczby osób funkcjonalnie niepiśmiennych i in. Tak było pod koniec lat 50., w połowie lat 70. i szczególnie w połowie lat 80. po ukazaniu się w roku 1989 znanego raportu „Naród w niebezpieczeństwie”. Właśnie w tym okresie pojawiły się takie koncepcje jak „opłata pracy jakościowej” i „opłata dorobku w zależności od jakości działalności”. Inicjatorem opracowania nowego podejścia do opłaty pracy nauczycielskiej było federalne ministerstwo edukacji, które po-

parły urzędy zarządzające oświatą w ich poszukiwaniach metod i środków podniesienia jakości edukacji. Stopniowo w Stanach Zjednoczonych umacniał się punkt widzenia na korzyść wprowadzenia trybu opłacania pracy nauczycieli i dyrektorów szkół w zależności od wyników ich działalności. W latach 1986–1988 w niektórych stanach były testowane schematy różnicowanej opłaty pracy i ich wpływ na jakość działalności pedagogicznej. Między innymi w 12 stanach zostały zatwierdzone programy stymulacji materialnej albo przedterminowego awansu nauczycieli na „szczeblach kariery” za jakość pracy; w innych 8 stanach – o skali ograniczonej programy „pilotażowe” i w pozostałych 8 stanach znajdowały się na poziomie opracowywania eksperymentalne programy zachęty materialnej nauczycieli według uczniowskich postępów w nauce.

Na szczególną uwagę zasługują sformułowane w wyżej wymienionym raporcie „Naród w niebezpieczeństwie” propozycje liczenia się z różnicą między doświadczonymi a stawiającymi pierwsze kroki w tej dziedzinie nauczycielami. „Decyzja dotycząca wysokości pensji, awansu, okresu zajmowania przez nauczyciela etatu – pisał autor referatu – powinna być zależna od skutecznego systemu oceny, która bierze również pod uwagę badanie doświadczenia zawodowego przez jego kolegów: lepsi nauczyciele mogą liczyć na dodatkowe wynagrodzenia, pośredni – na motywację moralną; najłabsi nauczyciele powinni wiedzieć, że muszą oni polepszyć jakość swojej pracy albo przygotować się do zwolnienia z pracy”⁹.

Tak więc w Stanach Zjednoczonych umocniła się sprecyzowana pozycja w kwestii różnicowania pensji nauczycielskiej w zależności od jakości pracy. Ale w żadnym stanie system ten nie został wprowadzony w całości, są jedynie przeprowadzane eksperymenty i sprowadzane oddzielne jego elementy. Tłumaczy się to tym, że kryteria i metody ich przeprowadzenia powinny brać pod uwagę ważne pozytywne i negatywne wpływy na zespół pedagogiczny, sprowadzać subiektywizm do minimum i in.

Metody oceny jakości i skuteczności pracy nauczycielskiej w poszczególnych stanach, a nawet w poszczególnych okręgach w obrębie jednego stanu, bardzo różnią się między sobą, albowiem lokalne urzędy oświatowe mają prawo do wyboru jednego systemu z wielu systemów zatwierdzonych na poziomie stanu. W takim wypadku ocena jest wystawiana na zasadzie „zadowolająca – niezadowolająca”, w innych stosuje się opracowany system z zaliczonymi ocenami, oparty na wykazie zatwierdzonych norm działalności nauczyciela i oceny skuteczności jej wykonania.

Mimo iż system oceny działalności nauczycielskiej bezpośrednio nie jest powiązany z wysokością jego zarobków, odgrywa on ważną rolę w karierze nauczyciela i ogólnie w opłacie jego pracy. Przejście do nowego systemu opłaty pracy nauczycieli i dyrektorów szkół pozostaje jednym z zadań reformy oświatowej, której wprowadzenie w życie ogłoszono we wrześniu 1990 roku w opublikowanej w kwietniu 1991 roku koncepcji reformy „Stany Zjednoczone 2000 roku. Strategia w dziedzinie edukacji”¹⁰. Kwestia różnicowanej

9 Valente W. D. Education Law: Public and Private. – St. Roul, Minnesota, 1985. – Vol. 2, s.499.

10 America 2000. An Education strategy. – Washington: U. S. Department of Education. – April, 1991, s.13-14.

opłaty pracy nauczycieli, choć jest punktem specjalnym, sformułowana jest dość ostrożnie. Między innymi jest tylko wzmianka o tym, że powinna być popierana różnicowana opłata wzorowo pracujących nauczycieli, którzy zajmują się głównymi przedmiotami, pracują w ciężkich i niebezpiecznych warunkach i są prawdziwymi mistrzami.

W tym samym kierunku jest prowadzona dyskusja na temat kwestii różnicowanej opłaty pracy nauczycielskiej w Wielkiej Brytanii. Propozycje dotyczące wprowadzenia takiej reformy opłaty pracowników pedagogicznych były składane niejednokrotnie w ciągu ostatniego dziesięciolecia, jednak ustawicznie spotykały się z negatywną reakcją nauczycieli w szkołach i w związkach zawodowych, a także innych przedstawicieli instytucji zarządzających edukacją narodową. Pojawiła się obawa negatywnego wpływu przebiegu oceniania jakości pracy pedagogicznej na atmosferę psychologiczną w szkolnych zespołach, ewentualnych sytuacji stresujących etc. Warto przyznać rację stwierdzeniu, że jakie by nie były wykorzystywane kryteria oceny jakości, zawsze pozostaje dużo aspektów pracy pedagogicznej, których nie można oceniać bezpośrednio¹¹. W roku 1990 minister edukacji i nauki D. McGregor ogłosił, że ocena pracy nauczycielskiej będzie przeprowadzana dobrowolnie, a decyzja o jej organizacji i przeprowadzeniu będzie należała do lokalnych urzędów zarządzających oświatą. Jednak później nowy minister K. Clark ogłosił, że ocena pracy pedagogicznej nauczycieli w Anglii i Walii będzie przeprowadzana co 2 lata w ramach systemu kontroli jakości pracy zawodowej. Uzasadniając swoją decyzję K. Clark zauważył, że będzie ona

skierowana do nauczycieli, żeby zwolnić nauczycieli, którzy nie są na swoich miejscach i zachęcić wzorowo pracujących, wyróżniając ich twórczy potencjał. Stąd przebieg oceniania działalności nauczyciela nie będzie zasadniczo się różnił od stosowanej dzisiaj działalności inspektoratu na poziomie wewnętrznego zarządu szkolnego. W koniecznych wypadkach nauczycielom będzie zaoferowane ukończenie kursu podwyższenia kwalifikacji. Zmiana wysokości pensji będzie określana według wyników regularnej atestacji. W ciągu czterech lat zaproponowano przeprowadzenie oceny jakości pracy wszystkich nauczycieli właśnie w ten sposób. Na dzień dzisiejszy kategorie i przebieg oceny są w trakcie opracowania.

Jednym ze sposobów różnicowanej pensji nauczyciela jest zależność jego tygodniowego obciążenia od poziomu zdobytego wykształcenia zawodowego: im wyższy poziom zdobytego wykształcenia i niezbędnego zawodowo-pedagogicznego przygotowania, tym większe zarobki w porównaniu z innymi kategoriami nauczycieli w tej samej szkole i tym mniej lekcji standardowych. Tak więc we Francji wykładowca zwyczajny z tytułem „agregé” prowadzi 16 lekcji, a nie 17–18 tygodniowo, jak jego kolega o niższym stopniu kwalifikacji zawodowej.

W niektórych krajach tygodniowe obciążenie nauczyciela zależy od stażu pracy: większy staż – mniejsze obciążenie. Tak więc w Grecji początkujący nauczyciel w szkole średniej prowadzi 21–22 lekcji, nauczyciel z doświadczeniem od 6 do 12 lat – 19 lekcji, a ze stażem więcej niż 12 lat – 18 lekcji tygodniowo.

Są kraje, gdzie tygodniowe obciążenie nauczyciela jest zmniejszane przy osiągnięciu wieku

11 Education. – Lnd., 1990. – Vol. 175. – №6, s.139.

dojrzałego, co jest kojarzone z nabyciem doświadczenia i profesjonalizmu. Tak więc w Niemczech nauczycielom w wieku ponad 50 lat obciążenie jest zmniejszane o 2 lekcje, a tym, którzy skończyli 60 lat – o 4 lekcje.

Często różnica między maksymalną (według stażu pracy) i minimalną pensją nauczycieli jest dość duża. W Stanach Zjednoczonych wynosi ona 165–173%, w Japonii 289–298%. Przy istnieniu konkurencji (na każdy wakat 5 osób), takie istotne zwiększenie zarobków zmusza japońskiego nauczyciela do podnoszenia swojego poziomu zawodowego praktycznie w ciągu całego życia.

Badania wykazują, iż staż pracy zawodowej jest jednym z głównych wskaźników, za pomocą których jest gwarantowane różnicowanie opłaty pracy nauczycielskiej. Jednocześnie warto podkreślić, że w każdym kraju, obok problemu niskiego poziomu opłaty pracy nauczycielskiej, istnieje również problem jej różnicowania. Na przykład, zgodnie z ETS nauczyciel najwyższej kwalifikacji zarabia niewiele więcej niż nauczyciel o kwalifikacji niskiej lub pośredniej. Nie ma istotnej różnicy między nauczycielem mającym staż pracy do 5 lat i mającym staż więcej niż 15 lat.

Na łamach ukraińskich periodyków pedagogicznych i w innych krajach byłego ZSRR również są prowadzone gorące dyskusje na temat kwestii różnicowania pensji nauczycielskiej, stymulowania pracy nauczyciela.

Tak więc proponuje się około piętnastu sposobów różnicowanego podejścia do opłaty pracy nauczycielskiej! Jedną z takich propozycji polega na tym, że pensja nauczyciela powinna zależeć od kwalifikacji, która jest określana według ocen

otrzymanych na studiach. Jednak nie można utożsamiać poziomu kwalifikacji z poziomem ocen na studiach. Sukcesy w uczeniu się nie zawsze są bezpośrednim odzwierciedleniem sukcesów w działalności nauczycielskiej (mimo iż odgrywają ważną rolę podczas startu), tym bardziej że wymagania na poszczególnych uczelniach są różne. Dlatego lepiej byłoby oceniać działalność nauczyciela według poziomu jego twórczości, poszukiwań nowych twórczych podejść w codziennym życiu szkolnym z uzgodnieniem pracy osobistej z pracą zespołu.

Niektórzy autorzy upierają się przy tym, by zrezygnować z państwowego zarządzania i dać szkołom możliwość wybierania swoich własnych sposobów rozliczenia się z nauczycielami. Jednak w takim razie jedna szkoła wybierze system podstaw o szerokim zakresie, dodatkami i wypłatą premii po corocznym lub półrocznym podsumowaniu. Inna będzie rozkładać wypłatę na raty w ciągu roku z następnym podziałem koniecznego dochodu. Ktoś za podstawę podziału przyjmie obciążenie godzinne nauczycieli z wliczeniem stażu pracy, ktoś – powodzenie nauczyciela wśród uczniów i rodziców.

Dlatego badanie ogromnego światowego doświadczenia jest niezbędnym warunkiem skutecznego rozwiązania omówionego problemu.

Pojawiło się kilka wersji procesu kwalifikowania pracowników pedagogicznych¹². Jednak, o czym świadczą wyniki badań, opinie nauczycieli, kierowników różnych oddziałów oświaty, zaproponowane modele kwalifikowania były niedoskonałe.

12 M. Koszmider. O jakości w zarządzaniu pracą szkoły. – Łódź, 2000, s. 96.

Przyczyn tego jest dużo, ale podstawową przyczyną jest fakt, że jakość działalności nauczyciela próbowano ustalić, nie biorąc pod uwagę specyfiki działalności pedagogicznej, czyli jej charakteru zespołowego. Dlatego próby oceniania jakości działalności nauczyciela nie biorące pod uwagę działalności całego zespołu, nie zawsze były udane. Przy tym spostrzegano nieobiektywność, która stanowiła źródło napięcia psychologicznego w zespołach pedagogicznych. Sukcesy pewnych nauczycieli czasem były niedoceniane (nie zauważano ich) przez kolegów, albo w ogóle zaniżały na ogólnym tle niesumiennej pracy całego zespołu pedagogicznego.

Nie zostały uruchomione mechanizmy, które leżą u podstaw aktywności nauczyciela. R. Szakurov ustalił, że wśród motywów, które regulują działalność nauczyciela, najbardziej znaczącym jest dążenie do przywrócenia życzliwego stosunku do własnych sukcesów ze strony kolegów i kierowników, a zwłaszcza zyskanie ich zaufania (wskaźnik 3,7 według skali pięciopunktowej). Drugim regulującym działalność nauczyciela motywem jest stymulujący efekt twórczej atmosfery w zespole pedagogicznym (3,4 punktu)¹³. Właśnie te bodźce praktycznie nie działają do dziś. Na pytanie ankiety: „Czy koledzy są zadowoleni z Pana/Pani sukcesów?” 80,2 % nauczycieli dało odpowiedź „Nie”. A przecież wynik działalności pedagogicznej zależy od wysiłku zespołu.

W obecnym systemie oświaty sukces działalności zespołów pedagogicznych w większym stopniu zależy od starannej, kompetentnej działalności dyrektora szkoły i jego zastępców.

¹³ Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U. S. Govern. Print. Off., 1990, s. 77.

Kwalifikowanie pracowników pedagogicznych

Pewną próbą rozwiązania problemu stymulowania działalności nauczyciela na Ukrainie było kwalifikowanie pracowników pedagogicznych. Ale opinie w prasie pedagogicznej, wyniki naszych badań, dają podstawy stwierdzać, iż przeprowadzone działania nie są skutecznym bodźcem w działalności nauczyciela. Potwierdzeniem tego są dane ustnego ankietowania pracowników pedagogicznych, które było przeprowadzone na podstawie Winnickiego Instytutu Obwodowego edukacji podyplomowej nauczycieli i wśród pracowników pedagogicznych placówek rejonu Koziatyńskiego. W ankietowaniu wzięło udział 160 kierowników szkół i 985 nauczycieli.

Analiza odpowiedzi respondentów świadczy o tym, że przeprowadzona kwalifikacja, jako środek stymulowania działalności nauczyciela, ma pewne różnice w ocenie kierowników szkół i nauczycieli. Tak, na przykład, na pytanie ankiety: „Czy kwalifikacja wpłynęła na pojawienie się nowych zachęt do działalności u nauczycieli waszej szkoły?”, „Tak” odpowiedziało 36,5% dyrektorów szkół i tylko 10,9% nauczycieli. Na pytanie: „Czy kwalifikowanie wpłynęło na wzrost profesjonalizmu?”, „Tak” odpowiedziało 36,4% dyrektorów szkół i tylko 20,4% nauczycieli.

Ciekawe są odpowiedzi na pytanie „Czy kwalifikowanie wpłynęło na wzrost poziomu niepokoju wśród nauczycieli?”. „Tak” dało odpowiedź 50% dyrektorów szkół i 47,6% nauczycieli. Przeprowadzone kwalifikowanie w pewnym stopniu sprzyjało polepszeniu organizacji pracy metodycznej w szkole (zgadza się z tym faktem

34,6% dyrektorów szkół i 33,3% nauczycieli). Na pytanie: „Czy członkowie komisji byli zainteresowani obiektywną oceną Pana/Pani kwalifikacji?”, „Tak” dało odpowiedź tylko 48% dyrektorów szkół i tylko 30,8% nauczycieli.

W pewnym stopniu budzi niepokój ocena wpływu kwalifikowania na jakość procesu nauczania i wychowania w szkole. Swoją pewnością co do tego faktu zaświadczyło tylko 36,5% dyrektorów szkół i 16,6% nauczycieli. W tabeli 1. podana została statystyka odpowiedzi na pytanie: „Kto uzyskała maksymalną korzyść w wyniku procesu kwalifikowania?”.

Tabela 1.
Statystyka odpowiedzi na pytanie:
*Kto uzyskała maksymalną korzyść w wyniku
procesu kwalifikowania?*

Maksymalną korzyść otrzymali	Kierownicy szkół	Nauczyciele
Nauczyciele	3,8	2,7
Kierownicy szkół	3,2	4,2
Uczniowie	2,1	2,3
Przedstawiciele służb metodycznych	4,1	4,3

Najmniejszą korzyść w wyniku kwalifikowania (na podstawie wyników) uzyskali nauczyciele. Dlatego mamy wszystkie podstawy, by stwierdzić, że cel przeprowadzenia kwalifikowania nie został osiągnięty. Czyli kwalifikowanie nie było efektywnym środkiem aktywizacji działalności nauczyciela i jakościowo nie wpłynęło na wyniki procesu pedagogicznego, którego głównym celem jest rozwój osobowości ucznia.

Powstaje pytanie: dlaczego kwalifikowanie nie spełniło oczekiwań? Istnieje kilka tego przyczyn.

Po pierwsze, subiektywizm, przyczyną którego jest brak konkretnych wskaźników i należnych umiejętności, wszechstronnej kontroli działalności każdego nauczyciela. Wyniki naszych badań świadczą o tym, że duża ilość pracowników pedagogicznych nie umie analizować wyników procesu nauczania. Większość pracowników pedagogicznych ma własną opinię na temat wykonywania zawodu przez siebie i innych, która jest oparta na osobistym doświadczeniu lub intuicji. Spostrzegany jest negatywny stosunek do naukowych opracowań, rekomendacji metodycznych, dotyczących analizy i wyników działalności pedagogicznej.

Po drugie, nie była uwzględniona specyfika działalności pedagogicznej. Efektywność pracy jednego nauczyciela może być obniżona niesummiennym działaniem innego. Oprócz tego, podwyższenie poziomu kwalifikacji poszczególnych nauczycieli nie gwarantuje automatycznego podwyższenia efektywności działalności zespołu szkolnego.

Próba oceniania nauczyciela, bez oceniania działalności placówki oświatowej, prowadzi do dyskredytacji wskaźników działalności pedagogicznej. Wiadomo, że jakiś konkretny pedagog nie jest w stanie zabezpieczyć wykonania wszystkich zadań placówki oświatowej. Ponosi on odpowiedzialność tylko za przedmiot, który prowadzi, za poziom wiedzy u uczniów i częściowo za metodyczne zabezpieczenie. Poza uwagę zostają takie pytania jak stan fizyczny, psychologiczny i moralny uczniów. I jako efekt mamy w szkole podstawowej tylko 20% zdrowych dzieci, a kończy szkołę bez zdrowotnych odchylenia tylko 5-8%, nerwowo-psychiczne odchylenia ma 33%

uczniów szkół ogólnokształcących i 47% uczniów szkół zawodowych.

Warto skupić uwagę całego zespołu pedagogicznego na rozwiązaniu wspólnych zadań, zainteresować cały zespół pedagogiczny i każdego nauczyciela osobno. Tylko wtedy każdy członek zespołu pedagogicznego zacznie głęboko zastanawiać się nad ogólnym celem, pojawi się sprzyjające środowisko dla ujawnienia zdolności i wzajemnego wzbogacenia się każdego nauczyciela, dla współdziałania w rozwiązaniu wspólnych zadań.

Po trzecie, podczas nadania kwalifikacji pracownikom szkoły liczone przede wszystkim na świadomość administracji, zespołów pedagogicznych i nauczycieli. Ale, jak wiadomo, świadomość wzrasta i zmienia się w warunkach sprawiedliwości społecznej. Sytuacje życiowe są różne i w pewnych warunkach nie każdy dyrektor szkoły i nie wszyscy członkowie komisji kwalifikacyjnej przejawiają formalność i uczciwość. Zdarza się, że nauczyciele, których niesprawiedliwie, ich zdaniem, zaliczono do niższej kategorii, zaczynają specjalnie niedbale wykonywać swoje obowiązki zawodowe. Więc wygląda na to, że zalegalizowaliśmy nieodpowiedzialność.

Po czwarte, w szkole jeszcze nie funkcjonuje mechanizm, który zmusiłby niesumiennego nauczyciela, by zmienił swój stosunek do pracy albo zmienił zawód.

Każdy nauczyciel przejmuje się tylko wynikami i jakością własnej działalności i jest obojętny na przejawy niedbalstwa, niskiej efektywności działalności swoich kolegów. Próby kierownictwa szkoły albo pewnych nauczycieli, by zmusić nieodpowiedzialnego nauczyciela do zmiany sto-

sunku do pełnienia obowiązków zawodowych nie zawsze popierali inni członkowie zespołu pedagogicznego. Jednak miały miejsce przypadki, gdy sumienni zawodowi nauczyciele zaznawali niezycliwych narzekań ze strony przeciętnych w sensie zawodowym kolegów. W takich warunkach często obniża się prestiż zawodowego mistrzostwa w zespołach pedagogicznych.

Po piąte, kwalifikacje nadawano nauczycielom bez oceniania działalności całego zespołu pedagogicznego. Często w słabym zespole pedagogicznym administracja szkoły hojnie rozdawała kwalifikacje, a w silnym zespole pedagogicznym komisja kwalifikacyjna pragnęła obiektywnie ustalić kwalifikacje swoich pracowników. W końcu zdarzało się, że nauczyciel z niższym stopniem zawodowym w słabym zespole otrzymywał według rangi wyższą kwalifikację niż nauczyciel z wyższym stopniem mistrzostwa zawodowego w silnym zespole.

Oczywiście w takich warunkach w przyszłości każdy zespół spróbuje „rozdać” wysokie kwalifikacje swoim pracownikom.

Po szóste, takie kwalifikowanie orientuje szkołę nie na „zleceniodawcę” (społeczeństwo, uczniowie, rodzice), a na państwo w osobie jego przedstawicieli. W rezultacie deformują się całe systemy oświaty. W centrum uwagi jest nie rozwój osobowości, a jakiś mityczny wskaźnik.

Przeprowadzone kwalifikowanie nie było ważnym czynnikiem podwyższenia efektywności stymulowania działalności nauczyciela. Istnieje sześć poziomów kwalifikowania: specjalista, nauczyciel drugiej, pierwszej, wyższej kwalifikacji, starszy nauczyciel, nauczyciel metodyk. Nadanie

nauczycielowi następnej kwalifikacji niewiele znaczy w polepszeniu sytuacji materialnej. Brak jest zachęt, aby podwyższyć poziom kwalifikacji. Jeżeli wziąć pod uwagę, ile problemów sprawiają przygotowania do podwyższenia poziomu kwalifikacji (hospitacja, sprawdziany, wszechstronna kontrola), to staje się oczywistą niedoskonałość istniejącego systemu finansowego stymulowania rozwoju kadry pedagogicznej.

Proces kwalifikowania jeszcze bardziej zaostrzył problem wynagrodzenia nauczyciela, które zależy od stosunków nauczyciela z administracją szkoły, a nie od wyników jego działalności.

Praktyka świadczy o tym, że dyferencjacja wynagrodzenia, poza oceną mistrzostwa zespołów pedagogicznych i wyników ich działalności, jest sprawą mało skuteczną. Wynik działalności pedagogicznej – sformowane osobowości – jest rezultatem działań zespołowych. Osobowość ucznia jest ogółem wszystkich indywidualnych jakości i rzeczywistych warunków, dzięki którym ona działa. Te uwarunkowania zabezpiecza cały zespół. Szczególną rolę między innymi odgrywają stosunki wzajemnej odpowiedzialności. Każdy nauczyciel ponosi moralną i materialną odpowiedzialność nie tylko za własną pracę, a także za pracę swoich kolegów, gdy stwarzają się warunki do postępu zawodowego.

Ocenianie pracy nauczyciela bez oceniania osiągnięć całego zespołu nie zawsze jest skuteczne, ponieważ nie ma podstaw dla rozwoju stosunków wzajemnej odpowiedzialności między członkami zespołu, odpowiedzialności zespołu za wyniki działalności, co w znacznym stopniu wpływa na hamowanie postępu zawodowego całego zespołu pedagogicznego i osobno nauczyciela.

Niska aktywność zespołowych poszukiwań efektywności procesu nauczania i wychowania negatywnie zaznacza się na wynikach działalności. Każdy nauczyciel koncentruje uwagę tylko na swoim przedmiocie i niewyraźnie wyobraża ogólny cel i swoją rolę w jego osiągnięciu.

Badania wykazują, że pozytywny wynik wspólnej działalności też automatycznie się nie zjawia. Dlatego trzeba prawidłowo uzgodnić czynności, zabezpieczyć racjonalne rozmieszczenie kadry, kontrolować wyniki wykonanej pracy.

Pedagodzy coraz częściej przychylają się do myśli o opracowaniu wskaźników i metodyki oceniania jakości działalności zespołów pedagogicznych. Zgodnie z Postanowieniem Rady Ministrów Związku Radzieckiego numer 560 „O organizacji i strukturze zarządzania oświaty narodowej w kraju” (1988) w roku 1990 główną państwową inspekcją placówek oświatowych Komitetu Państwowego Związku Radzieckiego z pytań oświaty zostały opracowane tymczasowe postanowienia i metodyczne rekomendacje kwalifikowania średniej szkoły ogólnokształcącej, został też wydany zbiór materiałów naukowo-teoretycznych¹⁴.

Pojawiają się modele autorskie kwalifikowania szkoły średniej. Najciekawszy z nich jest wariant charkowsko-połtawski. Zostały w nim opracowane rekomendacje stosownie przeprowadzonego kwalifikowania placówek wychowawczo-oświatowych i odpowiedni program, którym posługiwano się w wielu regionach Ukrainy.

14 Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М. Галузяк, М.І.Слободянюк, В.І.Шахов. – Вінниця: «Книга- Вега», 2002, s. 320.

W marcu 1996 roku zostało zatwierdzone Typowe Postanowienie o kwalifikowaniu średnich ogólnokształcących placówek wychowawczo-oświatowych i placówek dla osób potrzebujących pomocy socjalnej i rehabilitacji, a także Typowe Postanowienie o regionalnej Radzie ekspertów z pytań licencjonowania i kwalifikowania placówek oświatowych i zawodowych.

Ale wyżej wymienione dokumenty nie dały odpowiedzi na wiele pytań, wśród których pozostają na przykład:

- Jakie wskaźniki i kryteria oceny charakteryzują działalność instytucji oświatowych?
- Jaką ma być metodyka określenia ilościowej treści wskaźników kwalifikowania określonej instytucji?
- Kto ma przeprowadzać kwalifikacje i jakie są w tym funkcje społecznych obwodowych i rejonowych organów zarządzania oświatą?

Aby odpowiedzieć na te pytania i ustalić celowość masowego przeprowadzenia kwalifikowania w szkołach, w latach 1997–1998 były przeprowadzone badania pod kierownictwem Zastępcy Naczelnika Głównego Zarządu ogólnej, średniej oświaty Ministerstwa Oświaty Ukrainy. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono stosunek nauczycieli do kwalifikowania, jego celowość, opisano model, w którym podano treść kwalifikowania, opracowano jego program i etapy, wzór wpisania wyników. Największą wartość stanowi metodyka pomiaru poziomu działalności placówki drogą ustalenia wyników na podstawie kwalitatywnej normy.

Jednak warto ciągle doskonalić wskaźniki i metodykę ich pomiaru. Na przykład wskaźniki skuteczności działania szkoły nie uwzględniają rozwoju twórczej osobowości ucznia, poziomu fizycznego rozwoju dzieci. Także niewyraźnie określono treść, formy działalności i funkcjonalne obowiązki członków rady ekspertów, komisji ekspertów na różnych etapach kwalifikowania.

Ale najbardziej istotną wadą jest to, że istniejący model nie stymuluje pracowników pedagogicznych do samokontroli wyników swojej działalności. Aby usunąć wszystkie niedoskonałości kwalifikowania, regionalne organy zarządzania oświatą zaczęły opracowywać własne postanowienia o kwalifikowaniu placówek oświatowych. Dziś takie postanowienia wykorzystują prawie w każdym obwodzie. Większość badaczy rozpatruje kwalifikowanie tylko jako środek określenia jakości działalności zespołu pedagogicznego, a także jako środek zewnętrznej stymulacji jego działalności. Poza uwagą pozostają interesy pracowników pedagogicznych, motywy ich rozwoju zawodowego. W takich warunkach kwalifikowanie pracowników pedagogicznych ma charakter zewnętrzny i nie stymuluje do samodoskonalenia.

W związku z tym powstaje potrzeba stworzenia takiego modelu kwalifikowania pracowników pedagogicznych, który by aktywizował ich twórcze wysiłki w rozwiązaniu problemów procesu nauczania i wychowania, przyczynił się do stworzenia sytuacji, w której zbiegają się interesy zespołu, nauczycieli, uczniów, rodziców i społeczności, który by z formy kontroli zewnętrznej przekształcił się w środek samokontroli, samoanalizy, samoregulacji.

Właśnie taki model kwalifikowania został opracowany przez grupę wykładowców Winnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia M. Kociubyńskiego i pracowników Szargorodzkiego rejonowego oddziału oświaty. Zostały opracowane wskaźniki i metodyka ich pomiaru, wskazane materialne i moralne zachęty działalności pracowników pedagogicznych.

Alternatywny model oceny pracy nauczyciela

W przeprowadzonych badaniach przewidywaliśmy, że poziom aktywności zawodowej nauczyciela znacznie wzrośnie, jeśli będzie on zainteresowany nim i jego wynikami. To można osiągnąć wtedy, gdy zespół pedagogiczny będzie składać się z odpowiedzialnych ludzi, których łączy wspólny cel. Dane ocen przez ekspertów i doświadczenia badaczy zagranicznych świadczą o tym, że zobowiązania zespołowe, które nie tylko obciążają odpowiedzialnością każdego uczestnika działalności zespołowej, ale i odpowiadają interesom (zainteresowaniom) każdego, występują jako warunki psychologiczno-pedagogiczne aktywizacji działalności nauczyciela. Oprócz tego, autorytet zespołu występuje jako czynnik stymulowania zawodowego nauczyciela. Z tego wynika, że warto wyodrębnić ocenę działalności całego zespołu pedagogicznego, a nie osobno każdego nauczyciela.

Idea polifonii szkół powinna przewidywać nie tylko różnice w samej treści oświaty, ale i różnicę w jakości organizacji procesu nauczania i wychowania. Po co uczniom zmieniać szkołę, jeśli ta nowa niczym nie różni się od poprzedniej? Warto określić jakościową różnicę między nimi,

biorąc pod uwagę poziom zawodowy zespołów pedagogicznych i wyniki ich działalności.

A więc, najpierw powinno odbywać się kwalifikowanie placówek oświatowych z odpowiednią dyferencjacją ich statusu, finansowania, pensji, a już później – kwalifikowanie poszczególnych pracowników.

Koncepcja kwalifikacji placówek

Podstawą koncepcji kwalifikacji placówek oświatowych są następujące postanowienia:

1. Kwalifikacja pracowników pedagogicznych odbywa się po kwalifikacji placówek oświatowych z ustaleniem odpowiedniej kwalifikacji i dyferencjacji płacy.
2. Zasadnicze wskaźniki pracy pedagogicznej mają określać ogólny cel, jaki ma szkoła przed sobą.
3. Określeniem jakości działalności zespołu pedagogicznego są jej wyniki.
4. Pierwszeństwo w ocenianiu wyników działalności pedagogicznej daje się uczniom, rodzicom, przedstawicielom społecznym i instytucjom socjalnym.
5. Według wyżej wymienionych przepisów (postanowień) jest ustalony ranking placówek oświatowych, który określa ich dyferencjacje w zakresie finansowania, wynagrodzenia¹⁵.

W celu aprobaty wspomnianych podejść do kwalifikowania placówek oświatowych, od 1995

15 Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця, 2002, s.320.

roku w placówkach oświatowych Szargorodskiego rejonu, obwodu Winnickiego przeprowadzone są naukowo-eksperymentalne badania. W ciągu tego okresu kwalifikacji poddane były 42 szkoły, odbyła się międzyrejonowa, naukowo-praktyczna konferencja pod nazwą „Kwalifikacja szkół ogólnokształcących: problemy i perspektywy”. Pytania dotyczące kwalifikacji szkół rozpatrywano na posiedzeniach rad pedagogicznych, na naradach dyrektorów placówek oświatowych, tradycyjnych konferencjach, które odbywają się w sierpniu, konferencji naukowej wykładowców Winnickiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Opracowano ponad 500 propozycji pedagogów, rodziców, uczniów. Wynikiem wieloletnich poszukiwań zespołowych stało się postanowienie o kwalifikacji placówek oświatowych rejonu i kryteria oceniania ich działalności.

W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że zaproponowany model kwalifikacji przewidyuje aktywizację współdziałania wszystkich uczestników procesu kwalifikacji (kierowników obwodowych, miejskich, rejonowych organów oświaty, ekspertów, dyrekcji szkół, nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczeństwa), charakter którego zależy od motywacji uczestników. I to ma wpływ na stosunek nauczycieli do kwalifikacji, na ocenianie przez nich roli kwalifikacji w polepszeniu wyników procesu wychowania i nauczania placówki oświatowej. Dowodem tego są wyniki ankietowania nauczycieli i dyrektorów szkół rejonu Szargorodskiego. Zbadano 42 szkoły, w których pracuje 793 nauczycieli. Eksperyment trwał 10 lat. W ciągu tego okresu sprawdzono zaproponowany model kwalifikacji szkół ogólnokształcących, metodykę pomiaru efektywności działalności zespołu pedagogicznego. Wyniki

poddano analizie we wszystkich zespołach pedagogicznych, podczas rejonowych i obwodowych konferencji naukowo-praktycznych. O efektywności zaproponowanego modelu kwalifikacji szkół ogólnokształcących świadczą wyniki oceniania przez pracowników pedagogicznych tradycyjnego opracowanego przez nas modelu kwalifikacji (patrz: tabela 2).

Przedstawione w tabeli 2. dane świadczą o tym, że opracowany, alternatywny model kwalifikacji szkół ogólnokształcących znacznie aktywizował pracę nauczycieli, dyrekcji placówek oświatowych, miał znaczny wpływ na wzrost ich profesjonalizmu (punkty 1–4). Budzi pewne zdziwienie fakt, że zaproponowany model kwalifikacji zwiększa poziom niepokoju wśród nauczycieli (p. 8). Dzieje się tak dlatego, że wzrósł poziom wzajemnej odpowiedzialności i wzajemnego wymagania wśród członków zespołów pedagogicznych. Jeżeli wcześniej nauczyciel mniej sumienny, albo z niższym poziomem profesjonalizmu mógł powiedzieć, że pełnienie obowiązków służbowych jest jego sprawą osobistą, to w warunkach alternatywnej kwalifikacji zespół okazuje pretensje, wymagając od nauczyciela albo polepszenia jakości pracy, albo opuszczenia zespołu. Uważamy, że warunkami pomyślnej działalności zespołu pedagogicznego są wzajemne wymagania i wzajemna odpowiedzialność.

Oprócz normalnych, zawodowych, wzajemnych relacji, poziom odpowiedzialności zespołu pedagogicznego zawsze góruje nad poziomem odpowiedzialności indywidualnej: nauczyciel docenia nie tylko własny autorytet, ale też autorytet całego zespołu pedagogicznego, jest to bardzo ważny

Tabela 2.

Porównanie wyników oceny przez pracowników pedagogicznych tradycyjnego i opracowanego przez nas modelu kwalifikacji

Pytania ankiety	Tradycyjny model %				Alternatywny model %			
	a	b	c	d	a	b	c	d
1. Czy uważa Pan/Pani, że przeprowadzona kwalifikacja dostarcza nowych bodźców dla działalności nauczycieli waszej szkoły? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	10,9	20,1	29,5	39,5	58,3	29,4	7,4	4,9
2. Czy uważa Pan/Pani, że przeprowadzona kwalifikacja dostarcza nowych bodźców dla działalności Pana/Pani jako dyrektora? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	29,8	25,4	19,5	25,3	70,4	20,6	6,1	3
3. Czy kwalifikacja przyczyniła się do rozwoju zawodowego nauczycieli w Pana/Pani szkole? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	20,4	30,1	15,5	34	60,3	26,5	9,5	3,8
4. Czy kwalifikacja przyczyniła się do Pana/Pani rozwoju zawodowego?	40,1	24,5	11,2	24,2	65,6	23,2	7,7	3,5
5. Czy kwalifikacja przyczyniła się do integracji kadry zawodowej?	30,3	25,9	23,4	20,4	59	25,6	8,6	6,8
6. Jakimi motywami kierowali się nauczyciele podczas kwalifikacji: a) żądanie wyższej płacy, b) presja kierownika, c) chęć udowodnienia sobie i otoczeniu swoich kompetencji, d) inne motywy	30,5	35,6	24,3	9,6	33,2	24	54,5	12,7
7. Jakimi motywami kierował (-a) się Pan/Pani jako dyrektor podczas kwalifikacji: a) żądanie wyższej płacy, b) presja kierownika, c) chęć udowodnienia sobie i otoczeniu swoich kompetencji, d) inne motywy	25,6	34,5	19,6	20,3	22,6	21	58,5	14
8. Czy kwalifikacja wzmogła uczucie niepokoju wśród nauczycieli: a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	47,6	40,4	11,5	0,5	63,7	23,8	9,5	3
9. Czy kwalifikacja wzmogła uczucie niepokoju wśród dyrektorów szkół? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	85,1	5,9	4,3	4,7	11,5	1,1	0,3	87,1
10. Czy w zespołach pedagogicznych polepszył się klimat psychologiczny?	1,5	2,3	11,4	84,8	51,3	44,1	9,3	5,3
11. Czy zmienił się stosunek podległych do swojej kwalifikacji? a) tak, b) raczej tak, niż nie, c) raczej nie, niż tak, d) nie	30,1	28,4	26,1	15,4	61,2	27,5	7,4	3,9
12. Czy w związku z kwalifikacją polepszyła się organizacja pracy metodycznej w szkole?	33,3	20,1	14,8	31,8	76,2	16,5	3,4	2,7
13. Czy komisja była zainteresowana obiektywną oceną kwalifikacji nauczycieli?	25,6	29,1	32,3	13	67,5	23,3	6,3	2,9
14. Czy komisja była zainteresowana obiektywną oceną Pana/Pani kwalifikacji jako dyrektora?	30,8	20,9	16,8	31,5	68,9	21,9	5,8	2,4
15. Czy jest Pan/Pani zadowolony (-a) z kryteriów oceniania 1) nauczycieli	15,1	22,6	29,4	32,9	62,8	25,5	8,6	3,2
2) Pana/Pani jako dyrektora?	9,2	15,6	22,1	53,1	64,3	19,7	7,9	8,1
16. Czy kwalifikacja przyczyniła się do polepszenia jakości procesu wychowania i nauczania w szkole?	17,1	21,9	30,6	31,4	62,8	23	10,7	3,4

aspekt ze względu na to, że działalność pedagogiczna ma charakter indywidualno-zespołowy.

Można zaznaczyć, że znacznie polepszył się klimat psychologiczny w zespołach pedagogicznych (p. 10) i zmienił się stosunek nauczycieli do wzrostu własnego profesjonalizmu (p. 11).

Polepszyła się także praca metodyczna w szkole. Wzrosło zainteresowanie członków komisji kwalifikacyjnej obiektywną oceną kwalifikacji nauczycieli (p. 13) i dyrekcji szkół (p. 14), jakościowo zmieniło się ocenianie przez nauczycieli i dyrektorów szkół kryteriów oceniania ich pracy.

Zdaniem nauczycieli i dyrektorów szkół zaproponowany model znacznie wpłynął na jakość procesu nauczania i wychowania w szkole (p. 16). Największe zyski z przeprowadzenia kwalifikacji uzyskali nie tylko nauczyciele czy dyrektorzy szkół, ale przede wszystkim uczniowie.

Dlatego dane powtórnego ankietowania nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych przekonująco pokazują, że alternatywny model kwalifikowania jest bardziej efektywny niż tradycyjny. Zaletą alternatywnego modelu jest to, że istotnie wpłynął on na wyniki procesu nauczania i wychowania, sprzyjał temu, że proces pedagogiczny orientuje się na osobowość ucznia, kierując się coraz częściej na wszechstronny rozwój ucznia.

Do uczestnictwa w kwalifikacji dołączeni są przedstawiciele różnych zawodów: pedagogowie, psychologowie, lekarze itp., każdy próbuje ocenić pracę nauczyciela zgodnie z wykonywanym zawodem i stanowiskiem. W związku z tym, często nauczycielom trzeba było odpowiedzieć na 130 pytań, przedstawić komisji ekspertów referaty

z różnych dziedzin. Takie ocenianie nauczycieli utrudnia fakt istnienia różnych podejść i różnego rozumienia terminu „poziom zawodowej kwalifikacji”, który zależy od wyników działalności. Warto wspomnieć, że w praktyce najważniejszym wskaźnikiem efektywności działalności nauczyciela jest jego aktywność: pewność siebie, wysoka samoocena, zdrowy układ nerwowy, umiejętność układania dobrych relacji z dyrekcją. Brak tych cech uniemożliwia nauczycielom zgłaszanie się na kwalifikację do wyższej kategorii. Istnieją różne tendencje w wyborze kryteriów ekspertyzy: używany jest wskaźnik tylko jakościowy lub ilościowy, albo jednocześnie jakościowy i ilościowy.

Pewne problemy związane są z ekspertem. Jako profesjonalista powinien on mieć wyższą niż nauczyciel kwalifikację, umieć analizować działalność innych, znać tę działalność, być zainteresowanym w obiektywnym ocenianiu. Powstaje pytanie, skąd wziąć tylu ekspertów.

Imperatywny wymóg uwzględniania jednocześnie wielkiej ilości kryteriów może paraliżować analityczną pracę nauczyciela.

Fakt, że nauczyciel nie może całkowicie uwzględnić wszystkich faktów działalności pedagogicznej jeszcze nie znaczy, że nie będą one analizowane. Niezbędnym warunkiem przeprowadzenia takiej analizy są ograniczenia ilości kryteriów i wskaźników analizy, przyjęcie dopuszczeń, które pozwolą skoncentrować analizę na najważniejszych aspektach wpływów pedagogicznych ze względu na przedmiot działalności.

W różnych okresach (w procesie rozwoju zawodowego i w trakcie studiów podyplomowych), przedmiotem uwagi nauczyciela mogą być różne

aspekty wpływów pedagogicznych. To się wiąże z czynnikami, które mają podłoże dynamiczne: z jednej strony – zmiana warunków socjalnych, rozwój pedagogicznej teorii i praktyki, a z drugiej – rozwój osobowości nauczyciela.

Przy opracowaniu kryteriów oceniania działalności szkół ogólnokształcących usiłowaliśmy uwzględnić współczesne tendencje ewolucji badań efektywności oświaty i zmierzyć wszystkie aspekty działalności szkoły. Kwalifikowanie szkół rejonu Szargorodskiego obwodu Winnickiego ukazało, że przy opracowaniu wskaźników warto brać pod uwagę szereg zasadniczych podejść:

Po pierwsze, ocenianie działalności szkoły powinno opierać się na wynikach procesu nauczania i wychowania. Ciężar właściwy oceny stanu przydatności normatywnej, poziomu materialnych, technicznych i innych możliwości placówki oświatowej nie powinien przekraczać 25% od ogólnego oceniania.

Po drugie, opierając się na ocenie wyników działalności, warto zrezygnować z oceniania form i środków osiągnięcia tych wyników. Często na początku eksperymentu wynikały problemy z kwalifikacją, ponieważ oceny odwiedzanych lekcji były wysokie, a wyniki sprawdzianów w tych klasach były niezadawalające. W takiej sytuacji powstawały problemy z ocenianiem działalności nauczyciela. Dziś jesteśmy przekonani, że nie powinno podlegać kwalifikowaniu odwiedzanie i analiza lekcji, zachodów wychowawczych, ponieważ trudno jest to obiektywnie ocenić. Oceniać trzeba wyłącznie wyniki działalności.

Po trzecie, wskaźniki kwalifikowania powinny uwzględniać wszystkie strony działalności

Tabela 3.

Wskaźniki kwalifikacji w szkołach ogólnokształcących

	Nazwa wskaźnika	Maksymalna ilość punktów zaliczeniowych (ciężar właściwy wskaźnika)
		42
1.	1.1. Poziom naukowych osiągnięć uczniów	24
	1.2. Poziom rozwoju umysłowego dzieci, ich umiejętność zdobycia i zastosowania wiedzy	12
	1.3. Wyniki pracy skierowanej na kształtowanie twórczej osobowości	6
2.	Efektywność pracy wychowawczej	18
	2.1. Poziom dojrzałości osobowościowej uczniów	3
	2.2. Poziom adaptacji społecznej uczniów	3
	2.3. Poziom ukształtowania cech moralnych osobowości	3
	2.4. Poziom zjednoczenia zespołów uczniowskich	3
	2.5. Jakość organizacji pracy wychowawczej w szkole	6
3.	Wyniki działalności skierowanej na zabezpieczenie odpowiedniego poziomu rozwoju fizycznego i stanu zdrowia u dzieci	10
4.	Wyniki działalności skierowanej na zabezpieczenie warunków i przydatności szkoły do procesu nauczania	25
	4.1. Wyniki działalności dotyczące nauczania dzieci w szkole średniej ogólnokształcącej	3
	4.2. Społeczno-psychologiczny klimat w szkole	5
	4.3. Poziom normatywnej przydatności materialnych, technicznych i innych możliwości szkoły	17
5.	Społeczny autorytet szkoły	5
	RAZEM	100

placówki oświatowej. Każdy wskaźnik powinien mieć wyraźne parametry ilościowe, a ich ciężar

właściwy powinien odzwierciedlać treść i priorytety działalności placówki oświatowej.

Po analizie procesu kwalifikowania w różnych regionach państwa, podczas własnych badań eksperymentalnych, doszliśmy do wniosku, że kwalifikacja w szkołach ogólnokształcących powinna odbywać się zgodnie z następującymi wskaźnikami (patrz tabela 3).

Warto uwzględnić, że ciężar właściwy każdego wskaźnika ustalony był na podstawie praktycznych doświadczeń kwalifikowania szkół, najnowszych badań naukowych z tego tematu, referendum socjologicznego.

Nie powinien budzić wątpliwości niewielki ciężar właściwy innego wskaźnika – efektywność działalności wychowawczej, ponieważ wyniki działalności wychowawczej są rozumiane tutaj w ścisłym znaczeniu.

Na podstawie wyników kwalifikowania ustala się kategorie szkoły (pierwsza, druga albo trzecia) i w związku z tym zmienia się fundusz finansowania i płaca nauczycieli.

Nasze badania dotyczące kwalifikowania szkół ogólnokształcących trwają, ale już są pewne rezultaty eksperymentu:

1. Kwalifikowanie placówek oświatowych miało pozytywny wpływ na wzajemne stosunki nauczycieli: szacunek, życzliwość, wzajemną pomoc, dążenie do lepszego pełnienia swoich obowiązków. Pojawiła się solidarność i troska o wzrost efektywności pracy.

2. Obiektywna ocena działalności placówki oświatowej, zainteresowanie sukcesami zespołu mobilizowały wysiłek dyrektorów placówki oświatowej. Kadra pedagogiczna była zainteresowana lepszymi dyrektorami szkół. W wyniku kwalifikowania na żądanie zespołów pedagogicznych zamieniono dwóch dyrektorów szkół i trzech zastępców do spraw nauczania i wychowania.
3. Kwalifikowanie sprzyjało wzrostowi zainteresowania problemami oświaty ze strony społeczeństwa. Do oceniania działalności szkoły powołani są uczniowie, rodzice, radni, dyrektorzy rejonowych organizacji, działalność których związana jest ze szkołą. Sprzyjało to wzrostowi autorytetu oświaty, aktywizowało pomoc patronacką, doskonalilo proces wychowania.

Kwalifikowanie naświetliło działalność wielu utalentowanych nauczycieli, którzy z różnych przyczyn pozostawali poza uwagą. Wielu pracowników pedagogicznych stało się współautorami ustawy o kwalifikowaniu placówki oświatowej.

Najważniejszy wniosek wynikający z badań świadczy o tym, że opracowane zostały kryteria oceniania działalności szkoły, technologia określenia każdego wskaźnika. Szkoły mają teraz możliwość samooceny swojej działalności.

Nasze badania dają podstawy stwierdzać, iż zaproponowany model kwalifikowania przewiduje aktywizację wzajemnej działalności wszystkich uczestników procesu kwalifikowania (kierowników, miejskich, obwodowych, rejonowych organów oświaty, ekspertów, dyrekcji szkół, nauczycieli, uczniów, rodziców,

społeczności) i charakter którego zależy od motywacji jego uczestników. Wpływa to na stosunek nauczycieli do kwalifikacji, oceniania przez nich jego roli w polepszeniu wyników procesu wychowania i nauczania w placówce oświatowej. Wyniki eksperymentalnej aprobaty dają podstawy stwierdzać, że opracowany przez nas model kwalifikowania pracowników pedagogicznych jest bardziej efektywny niż tradycyjny. Jego zaletą jest istotny wpływ na wyniki procesu wychowania i nauczania, orientowanie procesu pedagogicznego na wszechstronny rozwój uczniów. ■

Mikołaj Smetański

Vinnitsa, Ukraine

smetanskij@list.ru

Keywords: teacher, teacher evaluation, pedagogical process

Teacher evaluation as a socio-pedagogical problem

Abstract

One of the pedagogical process patterns lies in the fact that its effectiveness depends on the active cooperation of teachers and students. One of such ways is to assess the quality of teachers.

The problem of quality in teaching is recognised at all levels of national education management and combines at least three aspects: the quality of training of future teachers, principles and methodology of teachers employment as a condition for the quality of their professional activities as well as evaluation of teaching (so-called attestation) in school, in teacher-independent „quality center” or a society of professionals in the field of education.

There appeared several versions of the teaching staff qualification process. However, the proposed models were imperfect.

The primary reason why is that the quality of teacher's activities was tried to be determined without taking into account the character of teaching, that is, its collective nature. No mechanisms were initiated that underlied the activity of the teacher.

Therefore, there is a need to create teaching staff qualification model that would stimulate their creative efforts to tackle the problems of teaching and education, help to create a situation where interests of team, teachers, pupils, parents and communities meet. The model that would turn from the form of external audit into the mean of self-control, self-analysis and self-regulation.

This kind of model has been developed by a group of lecturers from Ukraine. Experimental results give grounds to conclude that developed teaching staff qualification model is more effective than the traditional one.

Mikołaj Smetański, Professor, Vinnitsa State Pedagogical University (Ukraine); The Pedagogical Academy in Lodz