

Jan Franciszek JACKO
Uniwersytet Jagielloński

JAK OCENIAĆ PRACĘ NAUCZYCIELA? PRZYCZYNEK DO ONTOLOGII KSZTAŁCENIA¹

1. WPROWADZENIE

Praca niniejsza omawia niektóre założenia związane z kryteriami oceny kształcenia, które nazywać się tu będzie też „nauczaniem” i „edukacją” oraz wzajemny związek tych kryteriów ze sobą i niektóre ich implikacje praktyczne. Zajmuje się ona głównie logicznym aspektem tych związków, dlatego unika się w niej w miarę możliwości referowania dyskusji i sporów dotyczących właściwego modelu edukacji, jej celów etc. Aspekt, w którym będzie się ona zajmować tą sprawą jest wyznaczony dwoma powiązanymi ze sobą pytaniami

- *Dlaczego (my – społeczeństwo) oceniamy nauczycieli?* oraz
- *Według jakich kryteriów powinniśmy ich oceniać?*

Odpowiedź na pytanie drugie jest uzależniona od odpowiedzi na pytanie pierwsze. Przyjmuje się w niniejszej pracy minimalistyczno-wolnorynkową odpowiedź na pierwsze pytanie: (my – społeczeństwo) oceniamy nauczycieli, bo płacimy im za pracę i chcemy, żeby wykonywali ją zgodnie z naszymi oczekiwaniami. Odpowiedź powyższa nie wyklucza innych – moralnych, socjologicznych, politycznych, psychologicznych, pedagogicznych itp. motywów oceny. Dla celów niniejszej pracy ta odpowiedź jest wystarczająca, poza tym panuje, co do niej stosunkowo duży konsensus.

Oczekiwania społeczne związane z nauczaniem mogą być różne. Praca powstaje w kontekście klasycznej koncepcji edukacji, którą znajdujemy już w myśli Sokratesa, a która stanowi jedną z zasad nowoczesnej demokracji. Klasyczny paradygmat nauczania doczekał się wielu opracowań. Literaturę przedmiotu można znaleźć m.in. w książce Wernera Jaegera *Paideia* (przekł. M. Plezia, Warszawa 1964).

Klasyczny paradygmat edukacji zakłada bardzo ogólną koncepcję człowieka, który jest rozumny, wolny i posiada godność. Edukacja ma chronić i rozwijać te cechy w uczniu. Celem edukacji w klasycznym paradygmacie jest jego dobro – rozwój jego umiejętności poznawczych i praktycznych oraz jego osobowości. Najważniejszym skutkiem tak rozumianej edukacji jest wykształcenie, jako zdolność do samodzielnego myślenia i inwencyjnego rozwiązywania problemów oparta na rozumieniu zdobytej wiedzy i umiejętności.

Tak rozumiane wykształcenie zakłada szacunek dla określonych wartości (zwłaszcza dla tych, które dziś są wyznaczone podstawowymi prawami człowieka), ale nie jest

¹ Dziękuję Aleksandrowi Marcinkowskiemu i Miłoszowi Jacko za cenne uwagi, które pozwoliły mi znacząco ulepszyć niniejszy tekst.

wynikiem indoktrynacji. Nauczanie w klasycznym paradygmacie prowadzi do wyboru wartości, ale tego wyboru nie determinuje. Cele ideologiczne i polityczne uważa się tu za nieważne lub drugorzędne.

Wykształcenie, o którym tu mowa, nie ogranicza się do zapamiętywania twierdzeń lub naśladowania zachowań bez ich zrozumienia. Taka „edukacja” ograniczałaby krytycyzm i inwencyjność myślenia uczniów. Aby podejmować trafne decyzje, powinni oni zrozumieć rzeczywistość w różnych aspektach, a zwłaszcza w aspekcie ogólnych zasad, to zaś wymaga uniwersalnego wykształcenia. Ten postulat został podjęty w nowożytnym ideale kształcenia uniwersyteckiego.

Oczywiście, nieco inaczej ten ideał będzie się realizować w zależności od profilu szkoły. W szkołach zawodowych (także wyższych), których głównym zadaniem jest przygotowanie pracowników niższego szczebla do wykonywania poleceń, wykształcenie w powyższym sensie nie pełni tak ważnej roli, jak w szkołach, a zwłaszcza w uniwersytetach, które są ukierunkowane głównie na kształcenie pracowników wyższego stopnia oraz elit społecznych. Tu umiejętność zrozumienia ogólnych zasad danej dziedziny pełni kluczową rolę, gdyż jest warunkiem inwencyjnego myślenia i trafnych decyzji. W obecnej chwili pod wpływem komercjalizacji nauczania dają się odczuć naciski w kierunku rezygnacji z tego ideału i ograniczenie programu niektórych przynajmniej kierunków uniwersyteckich do profilu właściwego dla szkoły zawodowej. Sami studenci dziś często nie doceniają roli ogólnego wykształcenia w zdobywaniu np. kompetencji menedżerskich, kierowniczych i obywatelskich.

Jeśli głównym zadaniem pracowników naukowych są zadania badawcze i ich rozwój naukowy, ze względu na naukowy charakter instytucji, jaką jest uniwersytet, ocena nauczania nie powinna być ani jedynym ani najważniejszym kryterium oceny ich pracy. Istnieją jednak wyższe szkoły zawodowe, które nie nakładają na nauczycieli wymogów naukowych (dobrym przykładem może być *Fontys University of Applied Sciences* w Eindhoven w Holandii, gdzie niedawno prowadziłem zajęcia). W takich szkołach ocena nauczania pełni kluczową rolę.

Klasyczny paradygmat edukacji nie jest bezdyskusyjny. Należy pamiętać, że przy jego zmianie kryteria oceny mogą się znacznie zmienić. Przy czym nie należy go rozumieć tak, jakby był alternatywą w sporze między podejściem tradycyjnym (Herbertowskim) i progresywnym (Deweyowskim) oraz nowszymi rozwiązaniami tego sporu. Te podejścia różnią się określeniem partykularnych celów edukacji i taktyką ich realizowania. Natomiast klasyczny paradygmat nauczania nie dotyczy partykularnych celów edukacji – on określa najogólniejsze jej cele, takie jak myślenie (uczyć rozumienia i inwencyjnego myślenia) i wolność (uczyć trafnego wyboru) ucznia w ramach poszanowania jego godności i praw. To, czy edukacja realizuje klasyczny paradygmat zależy od wielu niuansów wykonania. Każde z tych podejść można realizować w sposób zgodny z klasycznym paradygmatem lub nie, choć zapewne niektóre z nich lepiej pasują do klasycznego paradygmatu niż inne.²

² Partykularne taktyki nauczania nie są wynalazkiem XVIII wiecznych myślicieli. Już Sokrates opracowywał taktyki nauczania, m.in. metodę elenktyczną i majeutyczną. Od tamtych czasów aż do dziś powstają różnorodne taktyki, które realizują klasyczny paradygmat. Dziś na przykład na szczególną uwagę zasługują w obszarze anglosaskim taktyki *active learning*, angażujące studenta w dyskusję lub taktyki *problem solving*, gdzie uczniowie biorą udział w poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie.

Klasycznego paradygmatu edukacji nie będzie się tu bronić, choć łatwo wskazać dwa główne argumenty przemawiające za nim:

- argument utylitarny, który polegać może na pokazaniu, że klasyczny model edukacji sprzyja demokracji (wykształcone społeczeństwo trafniej wybiera), zamożności społeczeństwa (poziom wykształcenia pozytywnie wpływa na innowacyjność, a ta podnosi jakość pracy) i poprawia jakość życia społecznego (im bardziej wykształcone społeczeństwo tym mniej patologii społecznych) oraz

- argument antropologiczny, który polegać może na pokazaniu, że wykształcenie lepiej niż indoktrynacja służy kompetencjom i integracji psychicznej ucznia.

Zakłada się tu, że ocena pracy nauczyciela ma motywować go do tego, by jak najlepiej realizował cele wyznaczone klasycznym paradygmatem edukacji.

2. KWALIFIKACJE

Kwalifikacje jest stosunkowo łatwo ocenić – świadczą o nich m.in. odbyte studia, kursy, w których się uczestniczyło, a w przypadku pracowników naukowych - publikacje, nagrody naukowe, uczestnictwo w projektach naukowych i in. Ocena kwalifikacji służy ocenie kompetencji – zakłada się, że ktoś mający kwalifikacje w danej dziedzinie jest w niej kompetentny. Rozumowanie to jest zasadniczo poprawne, ale pamiętać należy, że nie jest ono niezawodne, podobnie jak większość rozumowań redukcyjnych: Kompetencje zwykle wiążą się z kwalifikacjami, ale nie muszą z nimi wiązać. Dlatego stwierdzenie kompetencji wymaga dodatkowych kryteriów.

3. KOMPETENCJE

Kompetencje nauczyciela uzdalniające do realizacji klasycznego ideału edukacji mogą być przynajmniej trojakiego rodzaju. Odróżnić należy

- a. kompetencje poznawcze (wiedza będąca przedmiotem nauczania),
- b. kompetencje praktyczne (umiejętność wykonywania czynności i osiągania celów wyznaczonych przedmiotem nauczania) i
- c. kompetencje nauczania, czyli umiejętność przekazywania wiedzy lub umiejętności w danej dziedzinie. Nauczyciel powinien mieć nie tylko odpowiednie kompetencje poznawcze i praktyczne, ale też powinien posiadać kompetencje nauczania w swojej dziedzinie – nauczyciel powinien *umieć nauczyć*.

Kompetencje poznawcze są szczególnie ważne w uczeniu teorii. Tam, gdzie chodzi o umiejętności praktyczne – potrzebne są też kompetencje praktyczne. Kompetencje poznawcze (odpowiednia wiedza) i praktyczne (odpowiednie umiejętności) są koniecznym warunkiem kompetencji nauczania, ale nie są jej warunkiem wystarczającym. Zdarzają się przecież genialni naukowcy, którzy nie potrafią dobrze przekazywać swojej wiedzy. Może się zdarzyć, że średniej klasy intelektualista lepiej uczy niż wytrawny naukowiec. Podobnie jest w przypadku kompetencji praktycznych. Często mierny śpiewak jest lepszym dydaktykiem w nauce śpiewu niż geniusz wokalny, aktor dużej klasy może nie umieć uczyć sztuki aktorskiej a piłkarz średniej klasy, może okazać się wybitnym trenerem. Nie zawsze mistrz w danej dziedzinie jest mistrzem w jej nauczaniu. Widać to zwłaszcza w sztuce i w sporcie. Genialny aktor lub mający osiągnięcia sportowiec nie musi wiedzieć o ogólnych zasadach danej sztuki lub danego sportu – może

intuicyjnie się do nich stosować, a nawet, jeśli o nich wie, nie musi umieć ich uczyć. Dlatego ocena kompetencji poznawczych i praktycznych powinna pełnić rolę pomocniczą, ale nie powinna być jedynym kryterium oceny kompetencji nauczania.

4. METAKOMPETENCJE

Kompetencje nauczania prócz wiedzy i umiejętności związanych z psychologią oraz metodyką nauczania opierają się też na *metakompetencjach* etycznych, komunikacyjnych oraz predyspozycjach psychicznymi nauczyciela.

4.1. Kompetencje etyczne

Ocena kompetencji etycznych ma minimalizować ryzyko sytuacji, w których nauczyciel podaje wiedzę w sposób, który jest szkodliwy dla ucznia – na przykład, przekazuje ją w sposób tendencyjny, nasycony nienawiścią względem kogoś, frustrujący dla uczniów etc. lub wykorzystuje swój autorytet w nieetycznych celach, np. po to, by molestować zafascynowanych nim uczniów. Kryterium kompetencji etycznych zakłada, że są one warunkiem poszanowania godności uczniów, sprawiedliwego ich traktowania, obiektywizmu ocen, respektowania wolności sumienia uczniów i innych im przysługujących praw itp. Kompetencją etyczną jest też wola przekazania wiedzy i umiejętności. Brak tej kompetencji może mieć miejsce na przykład wtedy, gdy nauczyciel ma powody by nie dzielić się swoją wiedzą lub swoimi umiejętnościami. Jeśli jakiś fragment wiedzy lub jakieś umiejętności są szczególnie cenne, a nauczyciel boi się konkurencji, wtedy może opóźniać proces nauczania, a nawet celowo dezinformować.

4.2. Kompetencje psychiczne

Metakompetencje zależą w dużym stopniu od osobowości nauczyciela, jego motywacji do realizacji celów nauczania, nastawienia do uczniów (o czym była już mowa przy kompetencjach etycznych), umiejętności panowania nad własnymi stanami psychicznymi i in.

Można te czynniki sprawdzać np. przez testy psychologiczne, określając predyspozycje nauczycieli do zawodu, ale oparte na takich badaniach prognozy mogą okazać się mylące, bo zdarzają się osoby, które dzięki motywacji i warsztatowi pracy bardzo dobrze wykonują swój zawód nie mając do tego predyspozycji psychicznych. Umiejętność zarządzania swoimi stanami psychicznymi może sprawić, że pozostałe kompetencje psychiczne tracą na znaczeniu.

4.3. Kompetencje komunikacyjne

Umiejętności komunikacyjne wiążą się z wiedzą o psychologii i metodyce uczenia. Jednak sama wiedza nie jest wystarczająca dla tych kompetencji. Potrzebne są też umiejętności praktyczne polegające m.in. na umiejętności trafnego interpretowania „mowy ciała” uczniów (ocena tego, w jakim są nastroju, jak są nastawieni do nauczyciela, czy są zainteresowani tematem itp.) oraz kompetencje związane z werbalną i pozawerbalną ekspresją i umiejętnościami wykorzystywania nowoczesnych środków komunikacji, takich jak ilustracje, przykłady, elektroniczne media etc.

5. NAUCZANIE JAKO WŁAŚCIWY PRZEDMIOT OCENY

Kwalifikacje i kompetencje są warunkiem koniecznym nauczania, ale nie są jej warunkiem wystarczającym. Niektóre lub wszystkie warunki konieczne mogą być spełnione, a ktoś, kto je spełnia może pracować źle ze względu na nadmiar obowiązków, brak motywacji lub dobrej woli. Dlatego prócz stwierdzenia, czy zachodzą jej warunki konieczne należy ocenić ją samą.

Praca niniejsza nie będzie się wikać w spory dotyczące partykularnych celów nauczania. Jej zadaniem jest ukazanie założeń, które się przyjmuje przy stosowaniu niektórych procedur oceniania nauczycieli. Proponuję rozważyć trzy przykłady kryteriów powszechnie dziś stosowanych – ocenę skuteczności nauczania, opinię uczniów oraz opinię ekspercką.

5.1. Ocena skuteczność nauczania

Skuteczność nauczania polega na tym, że prowadzi ono uczniów do zdobycia odpowiedniej wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie (wyznaczonej celami nauczania) w określonym czasie.

Sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów przez egzaminy i sprawdziany pozwala wnioskować o skuteczności nauczania. Jest to poprawne rozumowanie redukcyjne uprawdopodobniające, które nie jest niezawodne, bo nie tylko praca nauczyciela (nauczanie) może być racją (przyczyną) wiedzy i umiejętności uczniów. Także inne czynniki, takie jak samokształcenie, wpływ rodziców, korepetycje itp. mogą być tego przyczyną. Istnieje jednak duże prawdopodobieństwo, że to praca nauczyciela jest tego przyczyną.

Ocena skuteczności nauczania powinna porównywać stan wiedzy i umiejętności uczniów w momencie, gdy nauczyciel zaczyna pracować z grupą i potem oceniać ich postępy, by uniknąć sytuacji, w której wyniki są bardzo słabe z przyczyn niezależnych od nauczyciela. Tutaj także mamy do czynienia z rozumowaniem redukcyjnym i uprawdopodobniającym, które nie jest niezawodne.

Ogólne cele nauczania są określone w klasycznym paradygmacie edukacji, o czym była mowa we wstępie. Dlatego należy do nich m.in. - w przypadku przekazywania wiedzy - stopień zrozumienia materiału, umiejętność wykorzystania go w różnych sytuacjach przez uczniów etc., a w przypadku kompetencji praktycznych - czynniki związane ze stopniem wirtuozerii opanowania danej umiejętności, rozwijania twórczego przekształcania zdobytych umiejętności itp.

Pojęcie skuteczności przywołuje zagadnienie partykularnych celów nauczania, które z kolei wika w różnorakie dyskusje dotyczące tego, czego należy uczyć, a czego nie, związane ze wspomnianymi już sporami między klasycznym, progresywnymi i innymi taktykami nauczania itp. Należy pamiętać, że kryterium skuteczności jest w zasadzie formalne i dlatego jest ono względnie neutralne wobec powyższych sporów. Wymaga ono tylko (od instytucji i nauczyciela) wyraźnego określenia celów nauczania, nie rozstrzyga jednak tego, jakie powinny to być cele i jak mają być ustalone (instytucjonalnie – przez ministerstwo, misję szkoły, umową między nauczycielem a uczniami itp.)

Ocena skuteczności może się dokonywać też przez stwierdzenie cech nauczania, o których zakłada się, że przyczyniają się one do skuteczności nauczania (przypominam, że skuteczność jest tu kryterium formalnym). Przyjmuje się wtedy ontologię probabilistycznych związków przyczynowo-skutkowych między pewnymi cechami

nauczania a jego skutecznością. Zwykle w bardzo nawet różnorodnych ontologiach przyjmuje się, że cechami przyczyniającymi się do skuteczności edukacji są m.in. poprawność językowa, spójność logiczna przekazu, dostosowanie języka do poziomu słuchaczy, budzenie zainteresowanie uczniów, zrozumiałość przekazu etc.

5.2. Ocena uczniów

Ważnym kryterium oceny nauczania jest opinia uczniów o nauczycielu. Np. na wielu uniwersytetach wprowadza się okresowe oceny wykładowców przez studentów. Sprzyjają temu elektroniczne systemy informatyczne, które zapewniają anonimowość i przyspieszają obliczanie wyników.

Ocena, o której tu mowa może dotyczyć kompetencji poznawczych, praktycznych, kompetencji nauczania, a zwłaszcza metakompetencji, które odzwierciedlają się w swoiste rozumianej „jakości nauczania”. Przy nie chodzi to o jakość nauczania w jakiejś partykularnej taktyce nauczania. Jak już pisałem, praca nie będzie wikać się w spory dotyczące wyboru taktyki i partykularnych celów nauczania. Przyjęte tu pojęcie jakości nauczania jest związane z klasycznym paradygmatem edukacji. W sensie tu przyjętym (definicja regulująca!) jakość nauczania jest to ta właściwość procesu edukacji, która decyduje o tym, że sprzyja on rozwojowi psychicznemu i integracji osobowości ucznia. Tak rozumiana jakość nauczania jest czymś wartościowym niezależnie od skutków nauczania. Może ona polegać m.in. na dobrej „atmosferze” zajęć, poszanowaniu godności uczniów w sferze symbolicznej, sprawiedliwym ich traktowaniu przez nauczyciela itp. Jakość nauczania nie polega na braku stresu (choć w niektórych koncepcjach edukacji się to zakłada), który jest w nieunikniony sposób związany z ocenianiem uczniów. Jednak nauczyciel powinien unikać wywoływania stresu tam, gdzie nie jest on konieczny.

Jakość nauczania wiąże się też z niektórymi cechami procesu kształcenia, o których była mowa w części 5.1, a które mają związek ze skutecznością nauczania, na przykład, zrozumiałość, ciekawość, ekspresyjność przekazu iin. zaliczyć także należy do jakości nauczania w przyjętym tu sensie.

Ocena kompetencji poznawczych lub praktycznych nauczyciela przez uczniów jest możliwa pod warunkiem, że uczniowie też posiadają wystarczające kompetencje poznawcze lub praktyczne w danej dziedzinie, by takiej oceny dokonać. Jeśli ten warunek nie jest spełniony, ocena raczej nie jest wiarygodna.

Ocena kompetencji nauczania i metakompetencji jest bardziej wiarygodna, gdyż jakość nauczania jest dana w doświadczeniu uczniów. Przy czym interpretacja takiej oceny uwzględnić musi jej specyfikę ze względu na przeżycia jej towarzyszące, a zwłaszcza to, czy oceniająca grupa jest reprezentatywna.³

³ Ryzyko doboru niereprezentatywnej grupy może mieć miejsce w sytuacji, w której ocena jest dobrowolna a procedury wypełniania ocen są czasochłonne. Wtedy trzeba zadać sobie pytanie o to, kto ma ochotę poświęcić czas na wypełnianie kwestionariusza, uzasadnianie opinii etc. Można wtedy uzyskać opinię w grupie, która nie jest reprezentatywna ze względu na swoje dla niej motywacje. Na przykład, może się zdarzyć, że kwestionariusz wypełniają głównie studenci rozgoryczeni niską oceną z egzaminu. Wskazana tu procedura tworzy sytuację, w której daje się zauważyć tendencję do takiej właśnie motywacji, która daje w efekcie grupę oceniającą, która jest mała i niereprezentatywna. Sam wynik oceny w takiej grupie dotyczy głównie poziomu stresu na i po egzaminie a nie jakości nauczania.

Z pewnością można to ryzyko minimalizować na poziomie interpretacji danych, w której uwzględni się powyższą motywację studentów. Na przykład, można uwzględnić ocenę, którą student otrzymał z danego przedmiotu, tak by większy wpływ na ogólną ocenę wykładowcy miały pozytywne opinie studentów, którzy dostali niską ocenę z danego przedmiotu i niskie oceny wystawione prowadzącemu przez studentów, którzy

5.3. Ocena niezależnych ekspertów

Nauczanie może być też oceniane przez bezstronnych (należy stworzyć warunki bezstronności) i kompetentnych ekspertów. Przy czym zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, gdzie przekazywana jest wiedza wymagająca bardzo zaawansowanych kompetencji poznawczych lub praktycznych, może się okazać, że osoba prowadząca zajęcia jest bardziej kompetentna w danej dziedzinie niż oceniający ją eksperci. W takim przypadku lepiej jest zaniechać takiej oceny niż narazić wykładowcę na niefachowy osąd.

Założenie o bezstronności dotyczy nie tylko nastawienia do nauczyciela, ale też ideologiczną bezstronność względem przekazywanych przez niego treści. Tak rozumiana bezstronność wymaga bardzo dużych kompetencji poznawczych, m.in. dobrej znajomości różnych paradygmatów i metod myślenia. Bez tych kompetencji łatwo narazić się na ideologizację oceny przez potraktowanie jednego z paradygmatów jak normy i dyskryminację innych paradygmatów, które są nie mniej wartościowe z metodologicznego punktu widzenia.

Jeśli założymy, że mamy bezstronnych i kompetentnych ekspertów, że wiedzą oni, jaki model nauczania jest właściwy i jak najlepiej go realizować, można się przyjrzeć procedurom samej ekspertyzy.

Stosowane obecnie sposoby monitorowania jakości nauczania są niestety bardzo mylące. Np. okresowe wizytacje na lekcjach nie są miarodajne, bo lekcje w obecności wizytatora mogą wyglądać inaczej niż pozostałe. Wizytowane lekcje są zwykle przygotowaną wcześniej „pokazówką”. Poza tym, gdy osoba wizytująca jest znana dla nauczyciela lub innych osób zainteresowanych oceną, trudno wykluczyć możliwości jakiegoś nacisku. Wymóg przedstawienia konspektu zajęć też łatwo „ominać” – sylabus można skopiować a dobry plan zajęć można zrealizować źle.

Pomysł stałego monitoringu zajęć przy pomocy środków audiowizualnych jest dość fantastyczny przy obecnym stanie techniki, ale technologie audio i video stają się coraz tańsze i wkrótce możliwe będzie np. nagrywanie zajęć i konsultacji. Oczywiście, takie nagrania powinny być ściśle chronione i dostępne tylko pod określonymi rygorami. Monitoring mógłby polegać np. na okresowym przesyłaniu losowo wybranego wycinka zajęć do oceny przez bezstronnych i kompetentnych ekspertów. Taka procedura może

dostali wysoką ocenę z egzaminu. W komputerowym systemie można to łatwo zrobić bez naruszania zasady anonimowości.

Poza tym należy zastanowić się nad motywowaniem studentów do dokonania oceny, tak by prócz satysfakcji z bezinteresownego wyrażenia swojej opinii o prowadzącym pojawiły się jakieś inne racjonalne motywy inspirujące do poświęcenia czasu i uwagi na wypełnianie kwestionariusza oceniającego. Możliwości jest tu wiele. Ich wykorzystanie zależy od inwencyjności systemu informatycznego i jego możliwości technicznych. Na przykład, można wprowadzić nagrody dla osób, które dokonały oceny (oczywiście nie za to jak oceniają, ale za to, że oceniają). Nagrody te powinny być neutralne względem wyników nauczania, bo wtedy mógłby pojawić się przymus fałszujący taką ocenę. Nagrodą taką mogłoby być np. aktywowanie konta email o dużej pojemności dla studenta, który dokonał oceny, dostęp do dodatkowych serwisów informatycznych (np. darmowy dostęp do niektórych czasopism naukowych) itp. Losowo przydzielane nagrody za wypełnienie kwestionariusza oceny i ideowe motywowanie studentów np. przez prośby okazują się mało skuteczne.

Omawiany tu system oceniania może (choć nie musi) prowokować do manipulacji oceną przez nauczyciela, który celowo zaniża wymogi nauczania, by ograniczać ich niezadowolenie złą oceną i budzić wdzięczność słabszych studentów (zwłaszcza gdy stanowią oni większość). W takiej sytuacji ocena nauczyciela przez studentów prowadzić może do obniżenia poziomu nauczania, a zamiast odzwierciedlać jakość nauczania - informować głównie o poziomie wymogów egzaminacyjnych. Tak jednak być nie musi. Jeśli przyjmie się trafne metody interpretacji oceny, a ją samą potraktuje się jak częściowe kryterium, można uniknąć wskazanego tu zagrożenia.

budzić kontrowersje etyczne. Na przykład, ktoś mógłby porównać to do „afer taśmowych” w polityce, z którymi mieliśmy niedawno do czynienia. Jednak z etycznego i prawnego punktu widzenia zasadniczo różni się upublicznienie nagrania z prywatnej rozmowy od nagrania publicznego wydarzenia, jakim jest wykład. Wydarzenia publiczne z definicji są otwarte na większą ilość obserwatorów. Dlatego prawo do prywatności nie jest łamane przez utrwalanie tego wydarzenia, o ile jego uczestnicy wiedzą o nagraniu, zgadzają się na nie i zapewnione są określone rygory chroniące takie nagranie. Tę sprawę należałoby dokładnie przeanalizować w kontekście etycznym i prawnym, by uniknąć możliwych nadużyć np. przez „przecieki” takiego nagrania do niepowołanych osób, mediów itp., manipulację przy doborze ocenianych fragmentów nagrania, montowania nagrań, nacisku na ekspertów itp.

Przyjęcie procedury elektronicznego monitoringu mogłoby pomóc w niwelowaniu nadużyć, polegających m.in. na mobingu nauczyciela przez pomówienie, nękania uczniów przez nauczyciela, niesprawiedliwą ocenę jakości nauczania etc. To rozwiązanie stwarzałoby możliwość odtworzenia przebiegu wykładu lub konsultacji w wypadku jakichkolwiek wątpliwości i w efekcie chroniłoby nauczycieli dobrze wykonujących swój zawód.

6. OCENA PRACY A MOTYWACJA NAUCZYCIELI

Procedury sprawdzania skuteczności i jakości nauczania powinny być wprowadzone tak, by prowokowały do lepszej pracy. Zakłada się tu racjonalny paradygmat motywacji, w myśl którego najlepiej się motywuje do dobrej pracy sprawiedliwie gratyfikując pracę. Ocena, która nie ma pozytywnego wpływu na gratyfikację nauczycieli, może motywować negatywnie – budzić lęk przed dodatkowym obciążeniem. W takiej sytuacji zrozumiałą jest opór środowiska nauczycieli przed oceną, gdy ta pełni funkcje wyłącznie represyjne.

Jeśli jednak zabezpieczy się obiektywizm (sprawiedliwość) oceny nauczania oraz jeśli znajdzie ona odzwierciedlenie w gratyfikacji nauczycieli, stworzy się warunki do pozytywnej motywacji, która sprzyja poniesieniu skuteczności i jakości nauczania. Wtedy łatwiej też będzie powstrzymać proces, który prowadzi do tego, że utalentowani „nauczyciele z powołania” odchodzą z zawodu, bo gdzieś indziej ich umiejętności są lepiej opłacane, a zostając w zawodzie – podlegają swoistej dyskryminacji ekonomicznej polegającej na tym, że nie docenia się wartości ich pracy. Do dyskryminacji ekonomicznej prowadzi bowiem sytuacja, w której na dochody nauczycieli żadnego wpływu nie ma rynkowa wartość wytworzonego przez nich „produktu”, jakim jest wykształcenie uczniów. Procedury oceny powinny docenić pracę nauczycieli „z powołania”, którzy bardzo dobrze wykonują swój zawód, wzmocnić ich pozycję w miejscu pracy i motywować ich do lepszej pracy gratyfikując finansowo nie tylko ilość (godzin), ale też wartość pracy. Procedura powyższa pozwoliłaby też docenić tych nauczycieli akademickich, którzy mają wysokie kompetencje nauczania, ale nie mają zainteresowań *stricto* naukowych.

Gratyfikacja, o której tu mowa, może prócz aspektów finansowych zawierać też elementy organizacyjne – nauczyciel wykonujący lepiej swój zawód może mieć większą swobodę realizacji własnych pomysłów dydaktycznych. Należałoby więc stworzyć sytuację, w której władze szkoły są mocno zainteresowane promowaniem nauczycieli lepiej wykonujących swój zawód. Obiektywna ocena skuteczności i jakości pracy mogłaby pomóc też w częściowym przynajmniej uniezależnieniu nauczyciela od presji

związanej z opinią uczniów i ich rodziców. Co prawda, jak pisałem, ich opinia powinna być brana pod uwagę, ale nie powinna być jedynym kryterium oceny jakości nauczania.

Ocena skuteczności i jakości nauczania spotkać się musi z naturalną niechęcią środowiska nauczycieli, bo nikt nie lubi być sprawdzany. Jednak gdyby wprowadzić ją w sposób, który wyklucza możliwość manipulacji i nadużyć, gdyby poprawiała ona sytuację i komfort pracy nauczycieli dobrze wykonujących swój zawód, zyskałaby zapewne po pewnym czasie przychylność tej grupy zawodowej.

Nie tylko wolnorynkowa zasada popytu i podaży, ale też etyczna zasada sprawiedliwego wynagradzania za pracę wymaga tego, by skuteczność i jakość nauczania miała odzwierciedlenie w zarobkach nauczycieli. Jeśli została by wprowadzona w życie, byłiby oni oceniani nie tylko za ilość godzin pracy i kwalifikacje, ale też za jakość wykonywanej pracy. Takie rozwiązanie odbiłoby się korzystnie na poziomie nauczania, bo nauczyciele mieliby pozytywną motywację do podnoszenia skuteczności i jakości swojej pracy. Poza „satisfakcją z dobrze wykonanej pracy”, która jest znana tylko wybitnym nauczycielom, pojawiłby się motyw ekonomiczny – „przemawiający” do wszystkich. Osłabłby też ekonomiczny przymus mnożenia godzin pracy i wieloletowości. Takie rozwiązanie zachęciłoby do pracy w zawodzie nauczyciela osoby o wysokich kwalifikacjach, które nie boją się oceny i powstrzymałoby proces negatywnej selekcji, z którą wciąż mamy do czynienia, w wyniku której na zawód nauczyciela decydują się czasem osoby bez odpowiednich zainteresowań i kompetencji. Ocena skuteczności i jakości pracy (pod wspomnianymi wyżej warunkami!) zyskałaby zapewne też wsparcie uczniów i ich rodziców, którzy są szczególnie zainteresowani podniesieniem poziomu skuteczności i jakości nauczania.

Wiele zależy od tego jak w praktyce wyglądałyby procedury oceny. Na pewno nie powinny one odtwarzać systemu, w którym o pozycji i zarobkach nauczyciela decydują „znajomości” ani legalistycznych procedur oceniania nauczycieli, które w praktyce okazałyby się niesprawiedliwe i dawały możliwość wprowadzenia cenzury w kwestiach, które jej nie powinny podlegać. Nie chodzi też o to, by stworzyć sytuację, w której wyżej oceniony nauczyciel może nadużywać swojej władzy. Kryteria powinny być obiektywne i funkcjonować bezstronnie.

7. KONKLUZJE

Jak starałem się pokazać w niniejszej pracy ocena nauczyciela powinna uwzględniać prócz jego kwalifikacji, też jego kompetencje, a zwłaszcza skuteczność i jakość nauczania. Ograniczenie oceny do stwierdzenia kwalifikacji może się okazać mylące, podobnie jak ograniczenie jej do kwalifikacji z pominięciem skuteczności i jakości nauczania.

Wymyślenie i wprowadzenie efektywnych oraz sprawiedliwych kryteriów pozwalających skutecznie ocenić jakość kształcenia jest sprawą pomysłowości. Zależy w dużym stopniu od zamożności społeczeństwa i możliwości technicznych, które zapewne będą się zmieniać w miarę upływu czasu. Praca niniejsza nie dotyczyła konkretnych rozwiązań, choć omówiono w niej niektóre procedury związane ze stwierdzaniem poziomu jakości kształcenia. Niniejsza praca miała zarysować ogólną ontologię kryteriów ocen stanowiącą ogólne teoretyczne ramy różnorodnych rozwiązań szczegółowych, które są sprawą inwencji powołanych do tego instytucji i osób.