

**Tłumaczenie zostało wykonane na potrzeby realizacji projektu:
PROGRAM WZMOCNIENIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMNADZORU PEDAGOGICZNEGO
I OCENY JAKOŚCI PRACY SZKOŁY ETAP II**

**Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.
OECD Education Working Paper No. 23 By Marlene Isore**



Spis treści

1. WSTĘP.....	4
2. ISTOTNE CECHY ZASAD EWALUCJI NAUCZYCIELI.....	5
2.1 Cele ewaluacji.....	5
2.1.1 Ewaluacji konkluzyjna a zapewnienie jakości.....	5
2.1.2 Ewaluacja formatywna a rozwój zawodowy.....	6
2.2 Kluczowe elementy planów ewaluacji nauczyciela.....	7
2.2.1 Jednostki zaangażowane w tworzenie i wdrażanie programów ewaluacji.....	7
2.2.2 Zasięg ewaluacji a ewaluowani nauczyciele.....	8
2.2.3 Kryteria i standardy.....	9
2.2.4 Narzędzia służące do zbierania danych.....	11
2.2.5 Ewaluatorzy.....	13
2.3 Związki z uznaniem i wynagrodzeniem.....	14
2.4 Związki między możliwościami rozwoju zawodowego a ogólnymi priorytetami.....	15
szkoły.....	15
3. WADY I ZALETY RÓŻNYCH OPINII NA TEMAT EWALUCJI NAUCZYCIELI.....	16
3.1 Wady i zalety wykorzystywania wyników uczniów jako miary działań nauczyciela.....	16
3.2 Wypracowanie odpowiednich metod i narzędzi w związku ze wzmocnieniem znaczenia ewaluacji nauczycieli.....	19
3.3. Trudności występujące podczas wdrażania.....	21
3.3.1 Konflikt interesów między interesariuszami.....	21
3.3.2 Sposoby na pokonanie przeszkód.....	23
4. EMPIRYCZNE DOWODY NA TEMAT EFEKTÓW WYWOŁYWANYCH PRZEZ.....	25
EWALUACJĘ NAUCZYCIELA.....	25
4.1 Dowody ilościowe.....	25
4.1.1 Trudności w dokonywaniu pomiarów jakości nauczycieli a wpływ ewaluacji.....	25
4.1.2 Różnorakie dowody związane z odmiennymi systemami ewaluacji nauczycieli.....	26
4.2 Dowody jakościowe.....	27
5. PODSUMOWANIE.....	30
ANEKS 1 KONCEPCYJNE RAMY EWALUACJI NAUCZYCIELI.....	31
ANEKS 2 PRZYKŁADY SYSTEMÓW EWALUACJI NAUCZYCIELI W KRAJACH.....	34
OECD.....	34

STRESZCZENIE

W poniższym dokumencie poruszane są najbardziej istotne kwestie dotyczące ewaluacji nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich, omawia się bieżącą literaturę oraz analizuje praktyki stosowane w krajach OECD. Na początku prezentowane są koncepcje ramowe wyróżniające kluczowe cechy planu ewaluacji nauczycieli. W szczególności podkreślona jest istota sprecyzowania celu ewaluacji nauczyciela konkluzywnej, jeżeli jest przeprowadzana, aby upewnić się, że podejmowane metody przyczyniają się do poprawy nauczania, lub też formatywnej, stosowanej do wyznaczania dalszych działań służących rozwojowi zawodowemu. Wyróżnione są również rozmaite kryteria i narzędzia często używane do oceny nauczycieli, jak również innych osób zaangażowanych w proces nauczania oraz do oceny potencjalnych jej konsekwencji dla zawodu nauczyciela. Następnie omawiane są pewne punkty sporne, takie jak kwestia korzystania z wyników uczniów podczas mierzenia jakości działań nauczyciela; wady i zalety różnych koncepcji ewaluacji, z podaniem jakie cele są najważniejsze do określenia oraz jakie są ograniczenia źródłowe; trudności we wprowadzaniu ewaluacji, wynikające z różnych priorytetów interesariuszy oraz możliwe sposoby pokonania tych przeszkód. Wreszcie, prezentowane są znane dowody pokazujące sprzeczne rezultaty wynikające z trudności w ocenie efektów jakie mają takie programy ewaluacji na jakość nauczania, motywację nauczycieli i uczenie się przez uczniów. W podsumowaniu rozważane są okoliczności, w których systemy ewaluacji nauczycieli zdają się być bardziej efektywne, sprawiedliwe i wiarygodne. Opracowanie kompleksowego podejścia stosowanego do ewaluacji nauczycieli jest niezbędne przy podejmowaniu starań wprowadzania najkorzystniejszych praktyk edukacyjnych, zgodnych z oczekiwaniami nauczycieli, jak również jest to proces istotny dla zwiększenia atrakcyjności i uznania dla zawodu nauczyciela.

1. WSTĘP

1. W tym dokumencie omówiona została bieżąca literatura akademicka oraz ta związana z polityką oświatową, dotycząca ewaluacji nauczycieli nauczających na poziomie podstawowym i średnim. Uaktualnia i rozszerza tematykę poruszaną w publikacji OECD pod tytułem *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* z 2005.
2. Ewaluacja sposobów nauczania oraz działań nauczycieli nie jest niczym nowym. Potrzeba ustalenia wzorcowej jakości doprowadziła w wielu krajach do opracowania takiej czy innej formy oceniania pracy nauczyciela. Jednakże, ewaluacja nauczycieli zawsze była przedmiotem bardzo kontrowersyjnym, ze względu na dowody wskazujące na jej sprzeczne efekty dotyczące uczenia się i konflikt interesów między kluczowymi jednostkami systemu edukacyjnego. W konsekwencji ewaluacja była często nic nieznaczącą praktyką, wynikającą z obowiązkowych biurokratycznych zwyczajów szkoły, którą zarówno nauczyciele jak i ewaluatorzy musieli jakoś przetrwać (Danielson, 2001; Holland, 2005; Marshall, 2005). Ostatnio natomiast niektóre kraje wykazują wzrastające zainteresowanie wprowadzaniem planów ewaluacji jako integralnej części szerszej strategii działania wobec szkół i nauczycieli (Peterson, 2006; TDA 2007a).
3. Istniejące programy ewaluacji nauczycieli w systemach edukacji krajów OECD mają różnorodne formy. Zasięg oraz metody kształcenia nauczycieli, używane kryteria i standardy oraz narzędzia służące do gromadzenia danych różnią się znacznie między poszczególnymi krajami. Różnice te wynikają z kontekstu edukacyjnego i tradycji, osób zaangażowanych w tworzenie i wprowadzanie systemu ewaluacji oraz określania najważniejszych założeń. Różnią się również konsekwencje dla pracy nauczyciela wynikające z procesu ewaluacji. Chociaż zasady awansu oraz wynagradzania nauczycieli stosowane są wszędzie, niektóre kraje usiłują posługiwać się systemem oceniania nauczycieli bądź to w celu wyrażania uznania oraz przyznawania nagród, finansowych lub też nie, bądź w celu stwarzania możliwości rozwoju zawodowego.
4. Dokument ten zawiera trzy kolejne działy. W dziale drugim omawiane są kluczowe cechy zasad ewaluacji nauczycieli zaczerpnięte z literatury lub systemów edukacyjnych w krajach OECD. W dziale trzecim rozważane są wady i zalety różnych spojrzeń na ewaluację, jak również trudności we wprowadzaniu efektywnych programów ewaluacji wynikające z różniących się racji interesariuszy. Wreszcie, dział czwarty streszcza obecne dowody ukazujące efekty, jakie wywołują programy ewaluacji nauczycieli.
5. W tym dziale opisywane są kluczowe wymiary planu ewaluacji nauczyciela, które można znaleźć w literaturze i w systemach edukacyjnych na obszarze OECD.

2. ISTOTNE CECHY ZASAD EWALUCJI NAUCZYCIELI

4.2.1 Cele ewaluacji

6. Ewaluacji nauczycieli jest przeprowadzana z dwóch głównych powodów. Z jednej strony ma na celu upewnienie się, że próbują oni jak potrafią najlepiej pomagać uczniom w zdobywaniu wiedzy. Z drugiej zaś strony, stara się usprawnić pracę nauczyciela poprzez identyfikację jego mocnych i słabych stron, co może być pomocne w planowaniu dalszego rozwoju zawodowego. Te dwa spojrzenia odnoszą się do różnych typów ewaluacji, odpowiednio konkluzywnej i formatywnej.

2.1.1 Ewaluacja konkluzywna a zapewnienie jakości

7. Skoro fundamentalnym zadaniem systemu edukacji jest zagwarantowanie uczniom jak najlepszych możliwości zdobywania wiedzy, a działalność nauczycieli w tym przypadku jest najważniejszym czynnikiem, wynika z tego, że ewaluacja nauczycieli może być traktowana jako mechanizm zapewnienia jakości (Danielson i McGreal, 2000; Kleinhenz i Ingvarson, 2004). Zakładając, że jakość nauczycieli i nauczania ma duże znaczenie, najlepiej byłoby, gdyby proces ewaluacji ukierunkowany był na sprawdzenie zarówno wydajności edukacyjnej – czyli upewnienie się, że nauczanie spełnia akademickie standardy pozwalające uczniom na funkcjonowanie w wyedukowanym społeczeństwie – jak i zasady równości edukacyjnej – czyli że możliwości zdobywania wiedzy są dostępne dla wszystkich uczniów, bez względu na ich pochodzenie i warunki życia. Zatem ewaluacja konkluzywna jest sposobem na sprawdzenie, czy nauczyciele przystosowują swoje metody i sposoby nauczania tak, aby jak najlepiej wpływały one na wyniki uczniów.

8. Przeprowadzenie ewaluacji konkluzywnej jest najbardziej widoczną i rozpoznawalną metodą ewaluacji jednostki. Składa się z podsumowania możliwości nauczyciela, które zostaje sporządzone po sprawdzeniu jego umiejętności i wiedzy, w celu upewnienia się, że spełnia określone standardy, bądź też w celu promowania poziomu działalności zasługującej na natychmiastowe uznanie. Konkluzywna ewaluacja nauczyciela zapewnia najważniejsze informacje na temat obecnego funkcjonowania oraz sposobu pracy danego nauczyciela, który jest poddawany ewaluacji, w odniesieniu do standardów, które stosowane są do określenia tzw. „dobrego” nauczania. W związku z tym, ewaluacja konkluzywna jest niezastąpionym źródłem oddziaływania mającego na celu przekazanie nauczycielom odpowiedzialności za jakość wykonywanej przez nich pracy. Na przykład Stronge i Tucker (2003) podkreślają ważność takich mechanizmów zapewniania jakości: „Celem takiej odpowiedzialności jest odzwierciedlenie stosunku do ważnych zawodowych zamierzeń zorientowanych na kompetencje i jakość nauczania. Ta funkcja odpowiedzialności wiąże się z ocenianiem efektywności działalności edukacyjnej”.

9. Potrzeba wprowadzania mechanizmów odpowiedzialności w nauczaniu wywodzi się z istniejących niesymetrycznych relacji, typowych dla problemu „dyrektor-podwładny”, który jest często spotykany w naukowych teoriach ekonomicznych i politycznych. „Dyrektorowi” brakuje najistotniejszych informacji, pozwalających na stwierdzenie, czy jego pracownik, „podwładny”, pracuje zgodnie z jego oczekiwaniami co do osiągniętych wyników. W tym konkretnym przypadku, rodzice, autorytety w sprawach jakości nauczania, czy nawet dyrektorzy szkół, mają tylko ograniczone środki pozwalające dowiedzieć się, do jakiego stopnia nauczyciele postępują w zgodzie z oczekiwaniami ich uczniów co do nauczania. Jak wyjaśniają Mizala i Romaguera (2004), „Odpowiedzialność jest kwestią fundamentalną, ponieważ brak informacji dzieli szkołę i rodzinę. Trudno jest rodzicom zdobyć istotne, aktualne informacje na temat tego, co dzieje się w szkołach, a szkoły niekoniecznie zmotywowane są do zapewniania im takich informacji. Ponadto, zależnie od poziomu kulturowego i socjalno-ekonomicznego, różne są możliwości rodzin, co do zdobywania informacji odnośnie szkół.” Zapewnieniu nierównej informacji sprzeciwia się Casson (2007), stwierdzając, że przy braku mechanizmów motywujących, nauczyciele skłaniają się do wkładania mniejszego wysiłku ponieważ „system szkolny nie jest w stanie odróżnić słabych wyników uczniów spowodowanych brakiem starań nauczyciela, od tych spowodowanych ograniczonymi możliwościami uczniów”. Podczas gdy Casson opowiada się za metodami rozwiązywania problemu poprzez wprowadzanie zachowań nauczycieli zgodnych z zapatrywaniami władz *ex post*, dobrze zaplanowana ewaluacja konkluzywna może być wystarczająca, aby zachęcić nauczycieli do wprowadzania jak najlepszych sposobów nauczania, ponieważ niweluje deficyt informacji *ex ante*.

10. Poza zamiarem zapewnienia informacji *per se*, wyniki ewaluacji konkluzywnej pozwalają na podejmowanie istotnych decyzji związanych z nauczycielem, który jest poddawany ewaluacji. Według Avalos and Assael (2006), „większość form ewaluacji ma uzasadnienie, albo dlatego, że odpowiadają na potrzebę zapewnienia informacji diagnostycznej, albo też, zapewniają podstawę do podejmowania decyzji. To samo odnosi się do ewaluacji pracy nauczyciela.” Ewaluowanie nauczycieli w oparciu o konkretne kryteria stwarza możliwość porównywania, to ostatnie może być użyteczne przy podejmowaniu decyzji dotyczących zatrudnienia i utrzymania na stanowisku, możliwości awansu, czy też, w określonych warunkach, reagowania na nieefektywne nauczanie.

11. Ewaluacja konkluzywna nauczyciela może również być wykorzystana jako podstawa dla uznania i uczenia jego pracy. Istnieją pewne obawy, dotyczące wyobrażenia na temat zawodu nauczyciela i jego statusu w niektórych krajach OECD, dołącza do tego również poczucie nauczycieli, że ich praca nie jest dostatecznie doceniana. Ewaluacja zapewnia możliwość dostrzeżenia oraz nagrodzenia kompetencji i działań nauczycieli, co jest istotne jeśli chodzi o zatrzymanie efektywnych nauczycieli na stanowiskach, jak również sprawienie, aby nauczanie stało się atrakcyjną drogą kariery zawodowej (OECD, 2005). Na przykład, the US National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) rozwinął „rygorystyczne standardy zawodowe określające poziom wiedzy i umiejętności jakie powinni prezentować wyróżniających się nauczyciele” jako podstawę państwowego, dobrowolnego systemu certyfikowania nauczycieli, którzy je spełniają. Od ich określenia w 1987 r., ponad 64 000 amerykańskich nauczycieli było uroczystie nagrodzonych za ich wybitną pracę.

12. Forma konkluzywna ewaluacji po pierwsze odpowiada na potrzebę upewnienia się, że nauczanie jest ukierunkowane na zdobywanie osiągnięć przez uczniów. Stwarza również możliwość wyrażenia społecznego uznania dla umiejętności i zaangażowania nauczycieli w swoją pracę. Są to dwie główne kwestie ważne w społeczeństwie opartym na wiedzy.

2.1.2 Ewaluacja formatywna a rozwój zawodowy

13. Poza zamierzeniami związanymi z odpowiedzialnością, ewaluacja nauczycieli może być przeprowadzana w celu ulepszenia praktyki nauczycielskiej jako takiej. Ewaluacja *formatywna* odnosi się do jakościowego spojrzenia na obecny sposób pracy nauczyciela, ma na celu dostrzeżenie mocnych i słabych stron oraz zapewnienie adekwatnych możliwości rozwoju zawodowego obejmującego obszary, które powinny zostać ulepszone. Jak wyjaśniają Stronge and Tucker (2003) „Zamierzenie ulepszenia działania i funkcjonowania odnosi się do płaszczyzny rozwoju osobistego i składa się z pomocy nauczycielom w uczeniu się, planowaniu i wprowadzaniu zmian na polu zawodowym. To ulepszanie funkcjonowania generalnie uważane jest za *formatywne* z natury, co sugeruje potrzebę ciągłego zawodowego wzrostu i rozwoju.” W przeciwieństwie do ewaluacji konkluzywnej tworzonej w celu wydania osądu na temat funkcjonowania (ewaluacja tego *jak się naucza*), rolą ewaluacji formatywnej jest wytyczenie dróg rozwoju i poprawy obecnej praktyki (ewaluacji tego *jak nauczać*).

14. Ewaluacja formatywna jest procesem podczas którego ewaluatorzy prezentują konstruktywną opinię na temat nauczycieli, wyszczególniając w jakim stopniu spełniają oni poszczególne, istotne kryteria i sugerują metody pomagające poprawić ich praktykę zawodową. Rozmowy prowadzone z ewaluatorami i współpracownikami pomagają nauczycielom zastanowić się nad swoją pracą. Tak jak zostało wyłożone przez Danielsona i McGreala (2000) „dzięki temu, że nauczyciele dyskutują na temat różnych składowych nauczania i ich elementów oraz porównują swoje wrażenia i doświadczenia, wymieniają się technikami i uczą nowych strategii od siebie nawzajem. Te szeroko pojęte rozmowy skupiają się na jakości nauczania i mają duży wkład w rozwój zawodowy uczestników.” Umożliwienie poszczególnym nauczycielom poprawy swoich umiejętności wykracza daleko poza zamierzenie ewaluacji dotyczące zapewnienia odpowiedniej jakości.

15. Ponadto, wyniki ewaluacji formatywnej pozwalają szkołom na dostosowanie swoich programów rozwoju zawodowego do potrzeb nauczycieli według określonych dla nich celów edukacyjnych. Szkoły mogą wykorzystywać informacje, co do mocnych stron efektywnych nauczycieli – które zostały wyszczególnione podczas ewaluacji formatywnej – oraz wprowadzać programy rozwoju zawodowego, które będą wzmacniały ich słabe strony. W Finlandii, dyrektor szkoły jest liderem pedagogicznym, odpowiedzialnym za nauczycieli w swojej szkole oraz za wprowadzanie środków potrzebnych to

poprawy jakości nauczania. W konsekwencji większość fińskich szkół ma wypracowany system, którego ważnym punktem są coroczne dyskusje prowadzone w celu ewaluacji osiągania przez nauczycieli określonych rok wcześniej zamierzeń oraz analizowania i określania poszczególnych celów i potrzeb na kolejny rok (UNESCO, 2007).

16. W ten sam sposób również instytucje odpowiedzialne za szkolenie nauczycieli mogą korzystać z informacji opracowanych podczas ewaluacji formatywnej. Pecheone i Chung (2006) opisują the Performance Assessment for California Teachers (PACT) (system ewaluujący kompetencje kandydatów na nauczycieli w celu nadania im uprawnień) jako „ważne narzędzie do uczenia nauczycieli i ulepszania programu”. W istocie dodają oni, że ten system zapoczątkował wiele zawodowych dyskusji „na temat tego co składa się na efektywne nauczanie, oraz co absolwenci powinni wiedzieć i umieć robić”. W konsekwencji doprowadziło to „do zmiany sposobu w jaki programy wspierają i przygotowują kandydatów do nauczania”.

17. W swojej formatywnej formie, ewaluacja może być postrzegana jako podstawa ulepszania nauczania oraz rozwoju możliwości kształcenia zawodowego przez całe życie. Aspekty konkluzywne i formatywne ewaluacji nauczyciela niosą często sprzeczne- ale niekiedy nie do pogodzenia – zamierzenia. W praktyce, kraje rzadko używają jednego z modelowych sposobów ewaluacji, ale raczej kombinacji, łączącej różne cele i metodologie (Stronge and Tucker, 2003).

2.2. Kluczowe elementy planu ewaluacji nauczycieli

18. W tym dziale wymienione są aspekty związane ze składowymi procesami ewaluacji nauczycieli, takimi jak jednostki zaangażowane w tworzenie i przeprowadzanie procesu, zasięg ewaluacji, narzędzia i metody gromadzenia danych oraz kryteria i standardy użyte do opisywania nauczycieli.

2.2.1 Jednostki zaangażowane w tworzenie i wdrażanie planów ewaluacji

19. **Rządy.** Rządy odgrywają ważną rolę w opracowywaniu koncepcji planów ewaluacji, ponieważ ustalają, często prawnie, zamierzenia dotyczące osiągniętych wyników w nauce. W USA na przykład, *the No Child Left Behind (NCLB) Act* z 2001 roku wydany został w celu ulepszenia działania szkół podstawowych i średnich na terenie USA poprzez podwyższenie standardów odpowiedzialności publicznej w poszczególnych stanach, rejonach szkolnych i samych szkołach. Sprawny system ewaluacji powinien zostać wprowadzony w celu osiągnięcia narodowych zamierzeń. Dodatkowo, rządy pełnią czasem bezpośrednią rolę we wprowadzaniu w życie i nadzorowaniu procedur ewaluacji nauczyciela. Zasięg tych funkcji zależy jest od stopnia decentralizacji danego kraju (UNESCO, 2007). W tym przypadku, Francja jest paradygmatem: większość decyzji prawnych podejmowanych jest na poziomie centralnym, dotyczy to również decyzji *fortiori* odnoszących się do szkół prywatnych, dlatego też zadaniem Ministerstwa Edukacji jest określenie poszczególnych aspektów systemu ewaluacji. Reasumując, władze państwowe pełnią większą rolę w krajach, gdzie nauczyciele są pracownikami państwowymi.

20. **Władze lokalne.** Zadaniem władz lokalnych zajmujących się polityką edukacyjną jest zazwyczaj spełnienie jednego z dwóch poniższych obowiązków w odniesieniu do ewaluacji nauczycieli. W niektórych krajach OECD władze lokalne są odpowiedzialne za zrealizowanie państwowych celów, dlatego też wprowadzają procedury uważane za pożądane jeśli chodzi o zapewnienie jakości nauczania w szkołach, za które odpowiadają. Na przykład Heneman *et al.* (2006) opisuje cechy modeli ewaluacji nauczyciela, które są stosowane w 4 dystryktach w USA (Cincinnati, Washoe, Coventry i Vaughn). W innych krajach władze lokalne mogą brać udział w opracowywaniu koncepcji planu ewaluacji, ale przede wszystkim ich zadaniem jest wdrażanie i nadzorowanie środków ewaluacji nauczyciela określonych na poziomie centralnym. Na przykład, władze miejskie w Chile doradzały podczas tworzenia procesu ewaluacji, ale w tej chwili obowiązuje tam jeden, ogólnokrajowy system, który został określony prawnie w 2004 r. (Avalos and Assael, 2006).

21. **Liderzy szkolni.** Im bardziej kraj jest zdecentralizowany, tym większą rolę w tworzeniu i wdrażaniu procesu ewaluacji odgrywają szkolni liderzy. W Finlandii, której system edukacyjny charakteryzuje się bardzo dużym stopniem szkolnej autonomii, wszystkie decyzje odnoszące się do nauczycieli (z ewaluacją włącznie) podejmowane są wewnątrzszkolnie (UNESCO, 2007). Kwestia roli szkolnych liderów jako właściwych ewaluatorów zostanie poruszona niżej.

22. Badacze edukacyjni i doświadczeni nauczyciele. Badacze i nauczyciele mogą być proszeni o radę jako eksperci od tworzenia systemu. Z uwagi na swoje badania lub własne doświadczenie w zawodzie nauczyciela, znajdują się w dobrym położeniu, aby wiedzieć, jakie sposoby nauczania są „dobre” i dzięki temu pomagać w definiowaniu istotnych kryteriów i narzędzi do ewaluowania nauczycieli (Ingvarson, Kleinhenz and Wilkinson, 2007). NBPTS, składający się w większości z nauczycieli, „przeanalizował wady i zalety różnych metod badawczych, a następnie nauczyciele porównali swoje własne doświadczenie do tego, co usłyszeli i czego się nauczyli – zawsze biorąc pod uwagę punkty wspólne dla badań empirycznych, prowadzonych na dużą skalę, jak i ich własnych działań jako ekspertów w dziedzinie nauczania, oraz charakteru uczniów, których uczą i z którymi pracują. Naradzali się między sobą, prowadzili debaty i postarali się zapewnić kolegom po fachu dodatkową perspektywę postrzegania pewnych rzeczy” (NBPTS, 2007).

23. Związki nauczycieli. Związki nauczycieli mogą również być poproszone o wyrażanie opinii podczas tworzenia i wdrażania procedur ewaluacyjnych, w sprawach dotyczących codziennej pracy nauczyciela i trudności z nią związanych. Od związków nauczycielskich oczekuje się reprezentowania wszystkich związanych z ewaluacją nauczycieli, niezależnie od zajmowanego przez nich stanowiska. Przyjmując, że nauczyciele mogą podchodzić z oporem lub wykazywać pewne obawy, co do niektórych aspektów planu ewaluacji nauczyciela, związki te są niezbędne podczas opracowywania założeń systemu ewaluacji, który uwzględni ich interesy i będzie ogólnie akceptowany. Heneman *et al.* (2006) uważają, że mechanizmy ugodowe muszą być zawarte we wstępnym planie ewaluacji. Odnosi się to do nieustannego porozumiewania się z nauczycielami i administracją szkolną. Dodają również, że bardzo pożądane jest zaangażowanie związków nauczycieli w opracowywanie sposobu, w jaki działalność nauczycieli ma być definiowana, opisywana i wspierana, co istotne jest również dla samego zrozumienia i zaakceptowania tych sposobów przez nauczycieli.

24. Rodzice. Rodzice są rzadko, jeżeli w ogóle, bezpośrednio zaangażowane w tworzenie lub wdrażanie systemów ewaluacji nauczycieli, ponieważ ich poglądy w sprawach edukacji są reprezentowane przez władze

2.2.2 Zasięg ewaluacji a ewaluowani nauczyciele

25. Procedury ewaluacji nauczycieli niekoniecznie odnoszą się do wszystkich nauczycieli na terenie kraju, przeciwnie, zasięg ewaluacji i nauczyciele, którzy są jej podmiotem, różnią się znacząco na przestrzeni systemów oświatowych OECD. Najważniejsze różnice to, odpowiednio:

26. Procedury regionalne. W całym kraju niekoniecznie obowiązują te same procedury, mogą one się różnić w zależności od rozpatrywanego regionu. Fluktuacje na poziomie regionalnym pojawiają się tym częściej, im bardziej pozwalają na to struktury federalne lub wysoki poziom decentralizacji kraju. W Niemczech na przykład, ministerstwa odpowiedzialne za edukację w poszczególnych Landach definiują własne kierunki określające wszystkie aspekty ewaluacji nauczyciela: ludzi zaangażowanych w jej proces, kryteria i czas poświęcony na ewaluację, narzędzia służące do zbierania danych i konsekwencje wynikające z rezultatów ewaluacji (UNESCO, 2007).

27. Rodzaj szkoły. System może być ograniczony do publicznych szkół, ale może również brać pod uwagę niektóre szkoły prywatne, szczególnie te, które przynajmniej częściowo podlegają państwu, chociaż są własnością prywatną oraz są prywatnie zarządzane. Na przykład *the Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy*, kanadyjskiej prowincji Alberta odnosi się zarówno do szkół czarterowych (szkół z organizacją w połowie autonomiczną, ale finansowanych całkowicie przez państwo) jak i do akredytowanych szkół prywatnych (tylko częściowo dotowanych z finansów publicznych) (Alberta Education, 1996, 2003).

28. Poziom doświadczenia zawodowego nauczycieli. Ewaluacja nauczycieli może różnić się w zależności od poziomu doświadczenia zawodowego nauczycieli. W Anglii na przykład, zdefiniowane są określone cechy charakterystyczne dla poszczególnych szczebli kariery zawodowej (TDA, 2007b), jako że rola i obowiązki nauczycieli ewaluują w trakcie ich życia zawodowego. Jednakże w wielu krajach OECD nie stosuje się rozróżnienia w zależności od posiadanego doświadczenia, jeśli pracuje się w roli nauczyciela: „nauczanie, jako jedyne wśród zawodów, stawia takie same wymagania nowicjuszom jak i doświadczonym pracownikom. Podczas pierwszego roku pracy, na pierwszej prowadzonej przez siebie

lekcji nauczyciel powinien spełniać te same standardy – podlegać tym samym procedurom – co jego bardziej doświadczony kolega. (...) Jednakże, chociaż szkoła musi upewnić się, że wszyscy nauczyciele (również początkujący) posiadają co najmniej minimalny wymagany poziom umiejętności, procedury używane w stosunku do nowicjuszy mogą się nieznacznie różnić od tych, którym poddawani są bardziej doświadczeni pracownicy.” (Danielson and McGreal, 2000). Nie istnieje porozumienie na temat tego, jak ewaluacja powinna różnić się w zależności od poziomu doświadczenia zawodowego. Niektórzy uważają na przykład, że przyszli nauczyciele powinni być poddawani częstszej i bardziej kompletnej ewaluacji dopóki nie udowodnią odpowiednich umiejętności i sposobu działania, które zapewniłyby im otrzymanie pozwolenia na pracę w zawodzie. Darling-Hammond *et al.* (2004) zauważają, że wzorem wysiłków czynionych przez NBPTS w celu identyfikowania oraz wyróżniania “dobrego” sposobu nauczania powstał na terenie Kalifornii system oceniający przyszłych nauczycieli (PACT system). Z drugiej strony, takie ewaluacje mogą nie być konieczne, zważywszy na to, że programy stażowe i wprowadzające, którym poddawani są początkujący nauczyciele dają możliwość kształtowania zawodowego. Dlatego też, American Federation of Teachers podkreśla, iż więcej niż połowa stanów w Ameryce nie posiada wymogu mówiącego o tym, że nauczyciel musi przejść pozytywnie rok lub dwa nauczania, aby został całkowicie licencjonowany (AFT, 2001). Niektórzy twierdzą, że ewaluacja konkluzyjna powinna mieć stosunkowo większą wagę, jeżeli chodzi o bardziej doświadczonych nauczycieli, ponieważ oczekuje się od nich pełniejszego zrozumienia kwestii oczekiwań stawianych „dobremu” nauczycielowi (Danielson and McGreal, 2000), podczas gdy inni podkreślają priorytetową potrzebę przeprowadzania ewaluacji formatywnych tych właśnie nauczycieli, w celu utrzymania poziomu ich motywacji do samodoskonalenia (Day and Gu, 2007).

29. Okresowość ewaluacji. Bardzo istotną kwestią do rozważenia jest to, czy formalnie ewaluacja powinna być częścią regularnej pracy, czy też pojawiać się tylko w szczególnych przypadkach (przy utrzymaniu ewaluacji nieformalnych). W Holandii, 38% szkół podstawowych i 62% szkół średnich przeprowadza regularne ewaluacje nauczycieli, w większości przypadków odbywające się corocznie (UNESCO, 2007). W innych krajach, obowiązkowy proces formalnej ewaluacji należy przeprowadzać tylko wtedy, kiedy praca nauczycieli jest przedmiotem skarg i zażaleń. We Włoszech, kiedy już pracuje się na stanowisku nauczyciela, formalna ewaluacja może zostać przeprowadzona jedynie wtedy, kiedy administracja szkolna rozpoczyna procedury zmierzające do zwolnienia z pełnionych obowiązków z powodu nieadekwatnego lub niedostatecznego sposobu nauczania, obserwowanego na przestrzeni pewnego czasu; nauczyciel może również poprosić o bycie poddanym ewaluacji dającej możliwość zrehabilitowania, w przypadku, gdy grożą mu sankcje dyscyplinarne (UNESCO, 2007).

30. Ewaluacja obowiązkowa vs dobrowolna. Oprócz obowiązkowych procedur ewaluacyjnych, niektóre kraje proponują nauczycielom możliwość dobrowolnej ewaluacji, podczas starania się o podwyżkę lub wyższe stanowisko. W Hiszpanii na przykład, nauczyciele pracujący w szkołach średnich mogą dostać awans jedynie po sprawdzeniu wyników ich ewaluacji przez specjalne komisje zawodowe - *cuerpo de catedráticos* (UNESCO, 2007). Formalne, obowiązkowe ewaluacje, oraz te nieformalne i dobrowolne mogą być łączone, jako że generalnie ich zamierzenia nie są identyczne. W istocie, procedury ewaluacji formalnej częściej mają przyczyny przynajmniej w części konkluzyjne, podczas gdy ewaluacji nieformalna bardziej koncentruje się na możliwościach formatywnych, a ewaluacja dobrowolna jest preferowana podczas dalszych, wynikających w konsekwencji zamierzeń konkluzyjnych. Na przykład w Chile, współistnieją dwie formy ewaluacji: okresowa ewaluacja obowiązkowa obejmująca wszystkie państwowe szkoły i nauczycieli, oraz dobrowolna ewaluacja wykorzystywana do awansu zawodowego (Avalos and Assael, 2006).

31. Wdrażanie pilotażowe. Zasięg ewaluacji może być ograniczony do wdrażania pilotażowego przez kilka lat poprzedzających wdrażanie pełne. System PACT w Kaliforni rozpoczął się dwuletnim okresem wdrażania pilotażowego (w latach 2002-2003 i 2003-2004), podczas którego ograniczone były obszary nauczania podlegające sprawdzaniu, w celu weryfikacji używanych metod i ulepszenia programu na kolejne lata (Pecheone and Chung, 2006). Im większy ewaluacja ma mieć wpływ na życie zawodowe nauczycieli, tym ważniejsze jest wdrażanie pilotażowe.

2.2.3 Kryteria i standardy

32. Sprawiedliwy i wiarygodny plan ewaluacji powinien mieć określone kryteria i standardy, pozwalające na ewaluację nauczycieli w odniesieniu do tego, co uważane jest za „dobre” nauczanie. Kompetencje i obowiązki nauczycielskie powinny być sformułowane w celu określenia zrozumiałej definicji tego, co nauczyciele powinni wiedzieć i umieć stosować podczas wykonywania zawodu. Znaczącym wkład w ten obszar wnosi dzieło Danielsona *Framework for Teaching* (1996, 2007), które łączy w sobie również „mapę drogową” prowadzącą nowych nauczycieli przez doświadczenia związane z pierwszymi lekcjami; strukturę pomagającą doświadczonym nauczycielom stać się bardziej efektywnymi oraz metody pozwalające na skoncentrowanie swoich wysiłków na rozwoju i ulepszaniu”.

33. *Framework* grupuje obowiązki nauczycielskie w czterech głównych obszarach, dalej podzielonych na elementy składowe:

- **Planowanie i przygotowanie:** wykazywanie znajomości nauczanych treści i pedagogiki, wykazanie znajomości uczniów, selekcjonowanie celów instruktażowych, tworzenie zrozumiałych instrukcji, ocena nauki uczniów.
- **Środowisko klasy:** tworzenie środowiska szacunku i zrozumienia, wprowadzanie kultury uczenia się, kierowanie procedurami w klasie, sterowanie zachowaniem uczniów i organizowanie przestrzeni w klasie.
- **Polecenia:** precyzyjne i odpowiednie wyrażanie się, stosowanie technik pytań i dyskusji, angażowanie uczniów w proces uczenia, zapewnianie uczniom wsparcia, wykazywanie się elastycznością oraz stosownym reagowaniem;
- **Odpowiedzialność zawodowa:** refleksja zawodowa na temat prowadzonego nauczania, utrzymywanie odpowiednich wyników, kontakt z rodzicami, udział w życiu szkoły i społeczności lokalnej, awans i rozwój zawodowy, profesjonalizm.

34. Każda z tych składowych zawiera kilka elementów, które powinny być poddane ewaluacji. Na przykład, na znajomość uczniów składają się takie elementy, jak znajomość charakterystyki grupy wiekowej, znajomość różnego stosunku uczniów do kwestii uczenia się, itd. Każdy element składowej może być określony na jednym z czterech poziomów: jako „niesatysfakcjonujący”, „podstawowy”, „zaawansowany” i „wyróżniający”.

35. Danielson podkreśla, że określanie poziomów działania jest szczególnie użyteczne w nadzorowaniu i ewaluacji, ale również ma służyć do pomocy w samoocenie i wspomaganie działań związanych z mentoringiem i treningiem, do zapewnienia informacji podczas rozmów zawodowych, jak również może wskazywać obszary dalszego rozwoju. Dlatego też Plan ewaluacji może służyć zamiarom zarówno formatywnym jak i konkluzywnym. Danielson przestrzega również przed potencjalnym niewłaściwym używaniem niektórych składowych. Wyjaśnia, że chociaż składowe są ogólne i stosowane przy każdej sytuacji związanej z nauczaniem, mogą one różnie się objawiać w zależności od kontekstu. Dlatego też ewaluatorzy powinni sprawdzić stosowność oraz wagę każdego elementu, jak również przełożyć elementy na konkretne, dające się zaobserwować przypadki w poszczególnym kontekście.

36. Kleinhenz i Invargson (2004) przestrzegają przed „brakiem standardów pozwalających odpowiednio interpretować pracę nauczyciela – określających jakie są oczekiwania wobec tego, co powinni wiedzieć oraz umieć robić nauczyciele w poszczególnych obszarach swojej pracy”. Prowadzi to do osłabienia „technicznych podstaw nauczycielskiej wiedzy i umiejętności”. Dodają oni, że „obecnie jest powszechnie akceptowalne, aby zrozumiałe, odpowiednie standardy dla poszczególnych obszarów, zapewniały jedyną, wiarygodną podstawę opracowywania oceny kompetencji nauczyciela”. Spośród zestawu standardów używanych obecnie do oceny nauczyciela, niektóre były wcześniej proponowane do włączenia do pracy Danielsona *Framework*, ale odnoszą się one do pracowników w bardziej specyficznych sytuacjach. Na przykład, standardy NBPTS wpływają na to, że doświadczeni nauczyciele, którzy dobrowolnie poddają się ewaluacji zdobywają uznanie za wysoki poziom pracy, który wypracowali podczas zdobywania doświadczenia zawodowego w nauczaniu. Przeciwnie zaś jeśli chodzi o początkujących nauczycieli, the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) opracowało standardy wiedzy i umiejętności związanych z nauczaniem przydatne w systemie licencjonowania nauczycieli (CCSSO, 1992).

37. Pewne plany ewaluacji nauczycieli w USA przyjęły listę kryteriów opartych na *Framework for Teaching* Danielsona. Cztery dystrykty USA - Cincinnati, Washoe, Coventry i Vaughn przyjęły dostosowane wersje modelu kompetencji opisanego we *Framework* (Milanowski, 2004; Borman i Kimball, 2005; Heneman *et al.*, 2006). Podobnie postąpiła prowincja Quebec w Kanadzie. Cztery obszary i 20 kryteriów oceniania obowiązujące w Chile, również zostały w dużym stopniu zainspirowane przez *Framework* (Avalos and Assael, 2006). Analizy UNESCO na temat systemów ewaluacji nauczyciela obowiązujących w Europie i Ameryce Łacińskiej określają poziom wiedzy, zdolności pedagogiczne, umiejętność oceniania uczniów i wypełnianie obowiązków zawodowych wobec szkoły, uczniów i ich rodzin jako kluczowe obszary ewaluacji nauczycieli. Należy zauważyć, że analizy nie wspominają nic na temat zaangażowania w programy rozwoju zawodowego jako częstego standardu nauczania w systemach europejskich, co wiąże się z ryzykiem niedoceniaenia zaangażowania i chęci nauczycieli do ulepszania własnych umiejętności. Jednakże Anglia ostatnio wprowadziła schemat dotyczący standardów zawodowych, podobny do zastosowanego przez Danielsona, który uwzględnia kryterium rozwoju zawodowego w 5 stopniach pracy nauczycieli (award of Qualified Teacher Status, teachers on the main scale, Post Threshold Teachers, Excellent Teachers, and Advanced Skills Teachers) (TDA, 2007b).

38. Spośród ośmiu standardów (zawierających 42 kryteria) stanu Iowa, następujące sześć bardzo przypomina *Framework* Danielsona: są to kompetencje dotyczące nauczania w zakresie: znajomości zagadnienia, planowania, przygotowania, wydawania poleceń i instrukcji, oceniania, organizacji pracy w klasie, zaangażowania w rozwój zawodowy i wypełniania zawodowych obowiązków (Departament Edukacji Stanu Iowa, 2002). Jednakże pozostałe dwa kryteria różnią się od definicji Danielsona dotyczącej dobrego nauczania. Jedno odnosi się do strategii używanej do przekazywania wiedzy, która uwzględnia różnice w potrzebach uczniów związanych z przyswajaniem wiadomości. Danielson twierdzi, że w całym *Framework* równość jest bardzo istotna szczególnie w obszarach związanych z relacją nauczyciela z uczniami („w atmosferze wzajemnego szacunku i zrozumienia, wszyscy studenci czują się docenieni”), jednakże zaznacza również, że „świadomość różnych możliwości rozwoju powinna wpływać na szczególne uwrażliwienie na problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami”. Przeciwnie, standardy w stanie Iowa skupiają się wyraźnie na zdolności nauczycieli do jak najbardziej równego traktowania, na przykład korzystając ze strategii, które wiążą się z odwoływaniem się do szerokiego zestawienia poziomów poznawczych, czy też wykorzystywania wcześniej zdobytych przez uczniów wiadomości, ich doświadczeń życiowych i zainteresowań w procesie przekazywania wiedzy. Drugi standard określony przez stan Iowa, który różni się od *Framework* jest wykazanie przez nauczyciela zdolności do usprawniania pracy akademickiej. Na przykład nauczyciel musi przedstawić uczniom, ich rodzinom i współpracownikom dowód na to, że uczniowie zdobywają wiedzę. Aspekt ten może wzbudzać kontrowersje nie tylko z powodu różnorodności czynników mogących wpływać na postępy uczniów w nauce, ale co ważniejsze, udowadnianie osobom trzecim tego, że nauczyciel stoi u podstaw sukcesów akademickich uczniów, niekoniecznie musi być częścią roli jaką pełni nauczyciel. Wyniki studentów są czasem wykorzystywane przez ewaluatorów jako narzędzie ewaluacji pracy nauczyciela, ale wymaganie dostarczania dowodów na ten temat przez nauczycieli nie jest kryterium dobrego wykonywania zawodu i przedmiotem ewaluacji *per se*.

2.2.4. Narzędzia służące do zbierania danych

39. Podczas, gdy generalnie niewiele trudności sprawia osiągnięcie konsensusu jeśli chodzi o kryteria dobrego nauczania, dużo bardziej sporną kwestią jest dobór narzędzi służących do zbierania dowodów na temat pracy nauczyciela. Jako, że sposób zbierania dowodów może wpływać na wyniki oceny, wybór odpowiednich narzędzi ma znaczenie kluczowe w tworzeniu i wdrażaniu systemów ewaluacji działalności nauczycielskiej.

40. **Obserwacje prowadzenia lekcji.** Obserwacje nauczyciela w klasie są najczęstszym źródłem dowodów używanych w krajach OECD, zarówno amerykańskich (np. Kanada, Chile, Stany Zjednoczone), jak i europejskich (np. Dania, Francja, Irlandia, Hiszpania) jak i krajach Azji i Pacyfiku (Australia, Japonia, Korea). Ten rodzaj procesu pozwala na obserwację dotyczącą tego, czy nauczyciel stosuje odpowiednie metody w swoim najczęstszym miejscu pracy: w klasie (UNESCO, 2007). Jednakże, w zależności od ewaluatora i kontekstu, może się różnić użyteczność dowodów oraz stopień dostarczanych przez nie informacji.

Petersom (2000) wyjaśnia, że wnioski z ekspertyzy zachowania nauczyciela, w niektórych sytuacjach grają niewielką rolę, ale w innych są bardzo istotne.

41. **Rozmowy z nauczycielami.** Rozmowy z nauczycielami mogą przybierać wielorakie formy, być ściśle opracowane, lub też nie. W poszczególnych przypadkach są użyteczne przy wydawaniu bezpośredniego osądu na temat kompetencji i umiejętności nauczyciela, ale częściej są wykorzystywane do rozwoju zawodowego, odpowiedzi na pytanie, jakie aspekty swojej pracy nauczyciel chciałby lub powinien ulepszyć. Na przykład szkoły w Anglii, które zapewniają dogłębny rozwój zawodowy nauczycielom, w celu identyfikacji indywidualnych potrzeb personelu przeprowadzają rozmowy między nauczycielem a kierownictwem (Ofsted, 2006). Tym niemniej otwartość nauczycieli, co do wyrażania swoich słabości i obaw podczas tego rodzaju rozmów zależy od zaufania do pytającego, oraz poglądów na temat możliwości otrzymania odpowiednich i konstruktywnych informacji zwrotnych wynikających z procesu ewaluacji.

42. **Portfolio przygotowane przez nauczyciela.** Przygotowanie portfolio wymaga od nauczyciela zebrania informacji na temat jego pracy. Portfolia przygotowane przez nauczycieli mogą zawierać różne elementy: schematy lekcji i materiały do nauczania, nagrania instruktażowe, próbki prac uczniów oraz komentarze na temat ich przykładowego oceniania, własnego autorstwa kwestionariusze i refleksje na temat pracy. Beck, Livne and Bear (2005) podkreślają, że ważną sprawą podczas tworzenia portfolio jest wiedza, czy będzie ono przede wszystkim wykorzystywane do oceny nauczyciela, czy też do pomocy w jego rozwoju zawodowym, co nasuwa pytanie, czy te cele są ze sobą kompatybilne. Ta kwestia będzie rozwinięta niżej. Ponadto, ponieważ portfolia są złożonym źródłem dowodów, Wertzel and Strudler (2006), Strudler and Wertzel (2008), Jun et al. (2007) and Jacobs, Martin and Otieno (2008) uważają, że zawartość skompletowanego portfolio jest przede wszystkim użyteczna w przypadku ewaluacji kandydatów lub też początkujących nauczycieli. Programy kształcenia nauczycieli mogą również korzystać z wyników, jakie uzyskali początkujący nauczyciele podczas oceny ich portfolio (Jacobs, Martin and Otieno, 2008).

43. **Wyniki uczniów.** Wyniki uczniów nie są powszechnie używane jako źródło dowodów, z których korzysta się podczas ewaluacji w krajach OECD (OECD, 2005; UNESCO, 2007). Wyniki osiągnięć uczniów mogą odzwierciedlać działania nauczyciela, w szczególności jeśli uwzględnia się wzrost wartości dodanej bardziej niż ogólny rezultat, np. po dokonaniu kontroli wcześniejszych wyników konkretnego ucznia, którego uczył dany nauczyciel (Braun, 2005). Na przykład The Californian Teacher Performance Assessment mierzy postępy uczniów w nauce w odniesieniu do standardów szkoły w celu wydania pozytywnych referencji. Bynajmniej jednak, osiągnięcia w nauce są rzadko używane w istniejących planach jako metody mierzące pracę nauczyciela, albo dlatego, że ustandaryzowane testy, pozwalające na wiarogodne porównanie, nie są regularnie przeprowadzane wśród uczniów, lub też dlatego, że spotyka się to z silnym sprzeciwem wśród nauczycieli i badaczy, którzy oceniają to narzędzie jako wadliwe, nieefektywne i niesprawiedliwe (Weingarten, 2007). Wady i zalety tego typu bezpośrednich metod „pure performance” będą przedyskutowane w dalszej części.

44. **Testowanie nauczycieli.** W wyjątkowych okolicznościach, wiedza nauczycieli na temat programu nauczania i ich umiejętności pedagogiczne są oceniane przy pomocy pisemnych testów. Jest to konkretnie używane w przypadku nowo zatrudnionych nauczycieli w Chile (Avalos and Assael, 2006) lub też nauczycieli ubiegających się o awans w Meksyku (OECD, 2005).

45. **Kwestionariusze i ankiety.** Kwestionariusze dotyczące pracy nauczyciela mogą być wypełnione przez dyrektora szkoły, rodziców lub uczniów, jako grupy tych osób, które mogą zweryfikować jakość nauczania dzięki swojej ciągłej interakcji z nauczycielem, a nie tylko podczas ewaluacji (Peterson, 2000; Peterson et al., 2000, 2005; Jacob and Lefgren, 2005b). Do tak sprecyzowanej kategorii kwestionariuszy i ankiet nie mogą zatem należeć raporty wynikające z obserwacji klasy lub rozmów z nauczycielami, które są przeprowadzane przez ewaluatorów; jest ona ograniczona jedynie do kwestionariuszy będących źródłem dowodów *per se*. Ankiety wypełniane przez uczniów są narzędziami ewaluacji nauczycielskiej w Meksyku, na Słowacji, w Hiszpanii i Szwecji, zwykle prowadzonej w stosunku do nauczycieli ubiegających się o awans; z tego co nam wiadomo, nie istnieje przykład wykorzystania takiej metody w planie obowiązkowej ewaluacji nauczyciela. Chociaż używanie tych narzędzi

może zapewnić ciekawy wgląd w niektórych przypadkach, pewne zastrzeżenia powinny być wzięte pod uwagę, jako że ewaluatorzy nie są ekspertami od nauczania i niekoniecznie przykładają taką samą wartość do jakości co osoby do których należy ulepszenie nauczania (Peterson *et al.*, 2000, 2003; Jacob and Lefgren, 2005b). Niestety, badania naukowe na temat wykorzystywania czy wiarygodności tego typu procedur wciąż są bardzo rzadko spotykane.

2.2.5 Ewaluatorzy

46. **Wewnętrzny raport.** W większości krajów, w ewaluację nauczyciela zaangażowany jest dyrektor szkoły lub inny starszy funkcją pracownik (Peterson, 2000; OECD, 2005, 2008; UNESCO, 2007). Jednakże, angażowanie kadry zarządzającej w proces ewaluacji różni się między krajami. W 2003, 100% uczniów z USA uczęszczało do szkół średnich, w których władze szkolne potwierdziły przeprowadzenie obserwacji lekcji w roku poprzednim, podczas gdy w Portugalii było tylko 5% takich uczniów, przy czym średnia krajów OECD wynosi 60% (OECD, 2008). Pomiedzy krajami występują różnice między kadrą zarządzającą co do czasu i możliwości z których mogą korzystać podczas wypełniania tego ważnego obowiązku (Marshall, 2005; Jacob and Lefgren, 2005a, 2008). Wady i zalety kwestii przeprowadzania ewaluacji przez dyrektorów w porównaniu z jej przeprowadzaniem przez innych ewaluatorów będą przeanalizowane później.

47. **Zewnętrzny raport.** Niektóre kraje stosują rodzaj ewaluacji, w trakcie której nauczyciele są oceniani jedynie przez współpracowników na podobnych stanowiskach lub przez bardziej doświadczonych, (Irlandia), albo są oni częścią panelu, który angażuje również kierownictwo szkoły (Francja). Z jednej strony, współpracownicy „równorzędni” są to nauczyciele, którzy odpowiadają ewaluowanemu pod względem stanowiska, przeszkolenia, doświadczenia i znajomości zakresu podlegającego ewaluacji, ale nie powinni ani uczyć w tej samej szkole, w której oceniany nauczyciel, ani też być z nim związani społecznie lub politycznie (Peterson, 2000). Z drugiej strony określenie „doświadczony nauczyciel” przypisuje się osobom posiadającym dogłębną znajomość przedmiotu i będącym ekspertami pedagogicznymi, takimi samymi jak pracownicy profesjonalni. Mają oni możliwość prowadzenia lub wspierania innych w procesie nauczania (MCEETYA, 2003). Ewaluacje prowadzone przez obu tych nauczycieli są pozytywne pod tym względem, że ten pierwszy bierze udział w procesie z równego poziomu z osobą ocenianą, podczas gdy ten drugi zapewnia fachowy punkt widzenia.

48. **Autoewaluacja.** Zaangażowanie nauczyciela w ewaluację służącą zwiększeniu uprawnień pracowniczych jest niezbędne zarówno do uzyskania jego zgody na prowadzenie procesu ewaluacji jak również na ulepszenie jego pracy (Peterson, 2000; Kennedy, 2005). Portfolia są stosunkowo odpowiednimi narzędziami dającymi nauczycielowi możliwość autorefleksji, ponieważ właściwa decyzja podejmowana przez nauczyciela w sprawie uwzględnienia tych materiałów (schematów lekcji, nagrań lekcji, przykładów prac uczniów, komentarzy) zamiast innych wiąże się z osądem, który wymaga określenia, w jakim stopniu pewne cechy danego materiału są ważniejsze od innych (Danielson, 1996, 2007; Darling, 2001; Mansvelder-Longayroux *et al.*, 2007). W połączeniu ze sprawozdaniami innych ewaluatorów, dokumenty przygotowane przez nauczyciela mogą być użyte do celów konkluzyjnych. Jednakże, cel formatywny jest dominujący, jako że proces refleksji umożliwia nauczycielom uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron i określenie potrzeb związanych z poprawą, rozwojem zawodowym, czy szkoleniem.

49. **Rodzice.** Rodzice generalnie mają pośrednią rolę w procesie ewaluacji, jako że raport dyrekcji szkoły zawiera ich zastrzeżenia, czy też przeciwnie, wymagania, dotyczące poszczególnych nauczycieli. Dużo rzadziej są pośrednimi ewaluatorami, na przykład poprzez wypełnianie kwestionariuszy. Bardzo niewiele istniejących dowodów na temat tego zagadnienia pokazuje, że wartościowe są dla nich te cechy nauczyciela które, o dziwo, odbiegają od samych osiągnięć uczniów: „zdolność nauczyciela do poprawy zadowolenia ucznia” (Jacob and Lefgren, 2005b), „ludzkie traktowanie uczniów”, „wspieranie uczniów w nauce” i „efektywna komunikacja i współpraca z rodzicami” (Peterson *et al.*, 2003). Nawet jeśli ich poglądy mogłyby być wzięte pod uwagę, ich nieznanostwo standardów związanych z zawodem nauczyciela, nieświadomość tego, co dzieje się na lekcjach oraz implikacje emocjonalne, sugerują, że ich ocena byłaby daleka od wystarczającej do całościowego planu ewaluacji nauczyciela.

50. **Uczniowie.** Uczniowie również rzadko są konsultowani jako ewaluatorzy. W Meksyku, Hiszpanii i Szwecji używa się ankiet wypełnianych przez uczniów, ale zazwyczaj tylko na nielicznych poziomach edukacji lub w przypadkach szczególnych ewaluacji nauczyciela (na podstawie dobrowolnej do celów związanych z awansem, lub na przykład do procedur związanych ze skargami i zażaleniami). Niesłychanie rzadkie są badania na temat oceny nauczyciela przez uczniów na podstawowym lub średnim poziomie edukacji. Peterson *et al.* (2000) twierdzą, że uczniowie odpowiadają rzetelnie i wiarygodnie jeśli pytania na temat jakości pracy nauczyciela są sformułowane wprost i w odpowiedni sposób. Zaproponowali oni trzy zestawy pytań, które ich zdaniem spełniają swoje zadanie, odpowiednio dla uczniów na poziomie wczesnoszkolnym, podstawowym, średnim i wyższym. Jednakże traktują oni uczniów jak „klientów”, chociaż jest to kwestia wysoce dyskusyjna. W rzeczywistości, uczniowie nie płacą bezpośrednio za usługi edukacyjne (choć mogą płacić ich rodzice, ale oni nie są konsumentami w systemie edukacyjnym) i co nawet ważniejsze, uczniowie nie są członkami zapisanymi do szkoły z własnej woli – nie mogą wystąpić ze szkoły, wybrać sobie szkoły i nauczycieli, a także nie mają wpływu na to, jak oraz czego są nauczani (Greenfield, 1995)

2.3 Związki z wyrażaniem uznania i wynagradzaniem

51. Proces ewaluacji może być związany z mechanizmami uznania i nagradzania. W większości krajów OECD funkcjonuje jednolity schemat wynagradzania nauczycieli oraz parę formalnych bodźców do wyrażania uznania za dobrą pracę. Budzi to wątpliwości, co do atrakcyjności wyboru zawodu nauczyciela jako drogi kariery i utrzymania poziomu motywacji nauczycieli w kolejnych latach ich praktyki. Australijski Departament Edukacji twierdzi, że podczas gdy ludzie wybierając zawód nauczyciela jako drogę kariery zawodowej są umotywowani głównie perspektywą nagród „wewnętrznych”, czynniki zewnętrzne, takie jak wynagrodzenie, są tymi najbardziej znaczącymi wśród tych, którzy odrzucają myśl o wyborze kariery nauczycielskiej – przede wszystkim wśród dobrze zapowiadających się nowych pracowników - lub też podejmują decyzję o zaprzestaniu wykonywania zawodu nauczyciela (DEST, 2007).

52. Heneman *et al.* (2006) stwierdza, że systemy ewaluacji nauczycieli oparte na określonych standardach powinny być wykorzystywane jako fundament określania płacy zależnej od poziomu wiedzy i umiejętności. Popierają oni strategię motywacyjną, która wymaga stworzenia i wdrażania systemów alternatywnego wynagradzania nauczycieli, który odbiega od obowiązującego schematu jednolitych zarobków. Ta nowa strategia, którą przyjęło ostatnio parę Stanów USA (Peterson, 2006), łączy zarobki z kombinacją oceny działania nauczycieli, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności oraz wyników testów pisanych przez uczniów. Nieliczne kraje europejskie zapewniają bezpośrednio dodatek do podstawowego wynagrodzenia za dobrą pracę. Na przykład w Rumunii wprowadzono system, dzięki któremu najlepsi nauczyciele mogą walczyć o czasowy wzrost zarobków od 15% w skali roku do 20% przez okres czterech lat (UNESCO, 2007).

53. W innych krajach nie wiąże bezpośrednio wyników ewaluacji z wysokością zarobków nauczyciela, ale wiąże je z rozwojem ich kariery, dzieje się tak między innymi we Francji, Niemczech, Grecji, Polsce, Portugalii i Wielkiej Brytanii. Nauczyciele w Anglii, którzy osiągają standardy 'Post Threshold, Excellent and Advanced Skills Teachers' również otrzymują odpowiednią wysokość wynagrodzenia (TDA, 2007b). Przeciwnie, powtarzające się negatywne wyniki ewaluacji wiążą się z opóźnieniem awansu w pewnej liczbie krajów OECD (OECD, 2005). Należy zwrócić uwagę, że łączenie procesu ewaluacji ze wzrostem zarobków, który jest uzyskiwany dzięki awansowaniu na kolejne szczeble kariery, nie jest wystarczające w krajach, gdzie najwyższy poziom kariery zawodowej nauczyciela może być osiągnięty stosunkowo wcześnie. W Australii na przykład, motywujące zwiększanie zarobków związane ze sprawdzaniem poziomu pracy nie dotyczy większości nauczycieli, jako że osiągnęli już oni, po 10-12 latach nauczania szczytowy pułap zarobków, dlatego też sposób ten nie zdaje się być szczególnie efektywny (Kleinhenz and Ingvarson, 2004).

54. Wreszcie, w niektórych krajach ocena nauczyciela wiąże się z awansem na szkolne stanowiska kierownicze. W Hiszpanii, jednym z warunków bycia wybranym na przewodniczącego Rady Nauczycielskiej (*Consejo Escolar*) jest przejście procesu ewaluacji (UNESCO, 2007). Podobnie w latach następujących po dziesiątym lub dwunastym roku kariery zawodowej, niektórzy nauczyciele wyróżniający się dobrą praktyką zostają mianowani na pozycje administracyjne, a nawet otrzymują stanowisko dyrektorskie (Kleinhenz and Ingvarson, 2004). Jednakże, praktyka wiązania wyróżniającej się pracy nauczyciela z mianowaniem

na stanowiska zarządzające może być krytykowana z dwóch głównych powodów. Z jednej strony, dobry nauczyciel niekoniecznie jest dobrym menadżerem lub liderem. Z drugiej strony, postępowanie w taki sposób może mieć odwrotne efekty jeżeli chodzi o uznanie dla zawodu nauczyciela: paradoksalnie, najlepsi nauczyciele są nagradzani w ten sposób, że nie muszą już robić tego, co najlepiej im wychodzi – czyli uczyć (UNESCO, 2007). W rzeczywistości, wyróżniający się nauczyciele, którzy podejmują decyzję o kontynuowaniu pracy na tym stanowisku są uważani za „cieniste kreatury okupujące podziemia klasy”, a ich umiejętności i wiedza rzadko są dostrzegane. Dlatego też, niektóre szkoły na terenie Australii, obierając kierunek przeciwny, wprowadziły klasyfikację nauczycieli pomiędzy najwyższym progiem zarobków związanych z awansem nauczycieli a zarobkami administracyjnymi w celu nagrodzenia nauczycieli, którzy postanowili pozostać w klasie, zamiast przenosić się do administracji (Kleinhenz and Ingvarson, 2004).

2.4 Związki między możliwościami rozwoju zawodowego a ogólnymi priorytetami szkoły

55. Niewiele krajów wiąże wyniki ewaluacji z następującym po nich rozwojem zawodowym. Natomiast logiczne powiązanie pomiędzy oceną jakości pracy, a możliwościami kontynuacji rozwoju zawodowego jest nieodzowne w celu poprawy jakości nauczania (Ofsted, 2006). Rozpoznanie mocnych i słabych stron konkretnego nauczyciela jest istotne przy wyborze spośród szerokiego wachlarza takich czynności związanych z rozwojem zawodowym, które najbardziej odpowiadałyby potrzebom tego nauczyciela w odpowiedzi na priorytety związane ze szkolnym planem rozwoju.

56. Nowe projekty i inicjatywy zostały podjęte w tym kierunku na terenie Wielkiej Brytanii. Od 2005-2006, Training and Development Agency for Schools (TDA) ma za zadanie koordynować postępy rozwoju zawodowego wszystkich członków angielskich rad pedagogicznych. We wrześniu 2007, zostały wprowadzone nowe standardy nauczania. Zostały one wprowadzone w celu zapewnienia ram programu ewaluacji nauczycieli zgodnych z szerszą polityką szkoły. Podkreślony jest związek między tym, czego oczekuje się z jednej strony od „dobrego” nauczyciela na poszczególnych szczeblach kariery zawodowej, a możliwościami rozwoju w kierunku awansu na wyższe stopnie z drugiej strony. „Ramy programowe stanowią kulisy do dyskusji na temat tego, jak postrzegane powinny być działania nauczyciela w stosunku do jego obecnego poziomu zawodowego, oraz poziomu, do osiągnięcia którego się zbliża. Odpowiednie standardy powinny być postrzegane jako całość w celu udzielenia nauczycielom pomocy w określaniu obszarów, które są ich mocną stroną, oraz obszarów do dalszego rozwoju zawodowego. Nauczyciel, który aspiruje do osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju zawodowego będzie musiał przemyśleć oraz porozmawiać o tym, jak może zaplanować swój dalszy rozwój zawodowy w taki sposób, aby pozwoliło mu to na pracę nad osiągnięciem wymaganych standardów, oraz aby mógł zapewnić kierownictwu dowody, dzięki którym mógłby aplikować na wyższe stanowisko” (TDA, 2007b). Szkoły, które identyfikują potrzeby jednostki w powiązaniu ze swoimi priorytetami i którym udaje się wprowadzać odpowiadające tym potrzebom czynności rozwojowe, z większym prawdopodobieństwem będą funkcjonowały prawidłowo (Ofsted, 2006).

57. Jednakże wiele pozostaje do zdobienia w tym obszarze, Margo *et al.* (2008) podkreślają że obecnie wiele problemów pojawia się na drodze do pozyskania w pełni efektywnej kadry nauczycielskiej w Anglii, są wśród nich „różna jakość szkoleń” oraz „nieodpowiedni rozwój zawodowy”. Aby uporać się z tymi problemami polecają oni ponowne wzmocnienie związku pomiędzy ciągłym rozwojem zawodowym (Continuing Professional Development) a procesem oceny, poprzez częstsze przeprowadzanie ewaluacji, wprowadzenie zintegrowanych wymagań dotyczących CPD, oraz obowiązków nałożonych na nauczycieli określonych jako radzący sobie niewystarczająco, związanych z otrzymaniem przez nich odpowiedniego szkolenia zostaną przywrócić do nauczania.

58. Uznawanie procedur ewaluacji za podstawę do dalszego rozwoju zawodowego jest warunkiem koniecznym do wprowadzenia systemu, w którym każdy bez wyjątku nauczyciel będzie miał poczucie, że ewaluacja oraz odpowiadające jej możliwości rozwoju zawodowego odnoszą się do niego, niezależnie od tego, jaki jest jego obecny poziom pracy. Procedury ewaluacji są przede wszystkim na pewno niezbędne do podejmowania działań w odpowiedzi na nieefektywne nauczanie oraz upewniania się, że nauczyciel stosuje odpowiednie metody pracy. Niemniej jednak, bez połączenia z możliwościami rozwoju zawodowego, sam proces ewaluacji nie jest wystarczający do poprawy jakości pracy nauczyciela i w rezultacie często staje się nic nieznaczącą czynnością, która przyczynia się do braku zaufania, albo w najlepszym przypadku, apatii ze strony nauczycieli, którzy podlegają ewaluacji (Danielson, 2001; Milanowski and Kimball, 2003; Margo *et al.* 2008; Pochard, 2008). Przyglądając

się francuskiemu systemowi, Pochard (2008) ubolewa nad tym, że programy rozwoju zawodowego nie są opracowywane tak, aby stanowić odpowiedź na potrzeby szkoleniowe jasno zdefiniowane zarówno przez nauczyciela jak i instytucję. Twierdzi się, że sama ewaluacja nie wystarczy do wprowadzania koniecznych zmian mających na celu poprawę wydajności i równości systemów edukacyjnych. Również uważa się, że każda ewaluacja, która wskazuje na dysfunkcje w szkole powinna poskutkować opracowaniem nowej strategii edukacyjnej, przy wsparciu zewnętrznego zespołu.

3. WADY I ZALETY RÓŻNYCH OPINII NA TEMAT EWALUCJI NAUCZYCIELI

59. Ten rozdział omawia pewne kwestie sporne związane z tworzeniem i wdrażaniem systemów ewaluacji nauczycieli. Pierwszy kontrowersyjny aspekt wiąże się z pytaniem, czy wyniki uczniów powinny być wykorzystywane jako metoda oceny pracy nauczyciela czy też nie. Druga debata dotyczy się tego, że wady i zalety różnych metod generalnie związane są z określeniem najważniejszych celów ewaluacji nauczycieli, oraz że przy ograniczonych środkach, nieuniknione jest poniesienie alternatywnego kosztu związanego z wyborem pomiędzy argumentami przemawiającymi na korzyść podejścia konkluzyjnego, oraz tymi, które skłaniają do metody formatywnej. W końcu, argumenty przemawiające za i przeciw różnym podejściom wynikają z różnych punktów widzenia interesariuszy co do przyczyn trudności pojawiających się podczas wdrażania procesów ewaluacji.

3.1 Wady i zalety wykorzystywania wyników uczniów jako miary działań nauczyciela.

60. Wyniki uczniów w nauce są przemawiającą metodą określania jakości pracy nauczyciela, jako że ostatecznym celem nauczania powinna być zwiększanie poziomu wiedzy ucznia. Nie dziwi więc, że wiele badań skupia się na wykorzystywaniu do ewaluacji nauczycieli osiągnięć uczniów, mierzonych przy pomocy ustandaryzowanych testów. Na przykład, Leigh (2007) stosunkowo niedawno analizował wyniki testów z umiejętności czytania i pisania oraz liczenia wśród trzech grup studentów i doszedł do wniosku, że względne zmiany pozycji klas uczniów stanowią podstawę do zidentyfikowania efektywnych i nieefektywnych nauczycieli. Braun (2005) twierdzi, że uwzględnianie wyników uczniów jest sposobem obiecującym z dwóch powodów: po pierwsze, skłania do dyskusji na temat określania jakości nauczyciela przez wzgląd na zdobywanie przez ucznia wiedzy, co jest głównym celem nauczania, i po drugie, wprowadza ilościową – a co za tym idzie obiektywną i sprawiedliwą – miarę działalności nauczyciela. Pod tym względem, rozwój modeli „wartości dodanej” stanowi znaczący postęp w stosunku do metod opartych na proporcji bezwzględnej, odnoszącej się jedynie do osiągnięcia przez uczniów danego poziomu wymagań. Modele wartości dodanej są stworzone w celu sprawdzania wcześniejszych wyników poszczególnych uczniów i na tej podstawie dające możliwość identyfikacji wkładu, jaki wniósł dany nauczyciel w postęp osiągnięty przez ucznia.

61. Na Florydzie, program “Wyjątkowi Nauczyciele są Nagradzani” - "Special Teachers are Rewarded" (STAR) wiąże zarobki i dodatkowe nagrody dla poszczególnych nauczycieli z pomiarem wartości dodanej osiągnięć uczniów (Ingvarson, Kleinhenz and Wilkinson, 2007). Jednakże, ten rodzaj połączenia między bezpośrednim mierzaniem działań nauczyciela a wynagrodzeniem można zauważyć niezwykle rzadko, ponieważ stawia on liczne wyzwania statystyczne i teoretyczne związane z używaniem tych metod. Rzeczywiście, Braun (2005) podkreśla widoczny kontrast między entuzjazmem tych, którzy chcieliby wykorzystania takich metod, głównie decydentów, a rezerwą wyrażaną przez badaczy, którzy przestudiowali charakterystykę techniczną tego rodzaju działań.

62. Wykorzystywanie wyników ustandaryzowanych testów pisanych przez uczniów do ewaluacji pracy nauczyciela wiąże się z licznymi wyzwaniami statystycznymi. Większość autorów (Lockwood, Louis and McCaffrey, 2002; Kupermintz, 2003; Braun, 2005; Aaronson, Barrow and Sander, 2007; Goe, 2007) nie jest przekonanych o tym, że obecna generacja modeli wartości dodanej jest wystarczająco wiarygodna i uzasadniona, aby mogły one być używane do sprawiedliwej ewaluacji efektywności nauczycieli. Ograniczenia statystyczne przede wszystkim odnoszą się do znacznego braku rzetelnych danych, który jest głównie spowodowany faktem, iż poszczególni studenci rzadko co roku przystępują do ustandaryzowanych testów. Rowley and Ingvarson (2007) wyrażają krytykę na temat metodologii użytej przez Leigh (2007), która mówi o ustalaniu hipotetycznych

wyników testów w brakujących latach za pomocą uśrednienia wyników dwóch dostępnych testów, uzasadniając, iż nie pozwala to na sprawiedliwe przypisanie sukcesów uczniów do różnych, związanych z nimi nauczycielami. Po drugie, kiedy dane już są zebrane, zastosowanie metody próby może powodować brak precyzji wyników. Ten problem jest szczególnie istotny dla szkół podstawowych, gdzie ograniczona liczba dzieci w klasach wpływa na specyfikę poszczególnej przykładowej próby testowej uczniów. (Kane and Staiger, 2002).

63. Szersza krytyka metodologiczna podkreśla, że modele wartości dodanej, jakkolwiek byłyby rozbudowane, nie mogą całkowicie wziąć pod uwagę wszystkich czynników – z natury jakościowych – wpływających na wyniki uczniów, ani też nie są w stanie odzwierciedlić wszystkich osiągnięć w nauce. Warunki w rodzinie, oraz jej wsparcie, poziom absencji w szkole, klimat wśród rówieśników i atmosfera panująca na lekcjach, polityka edukacyjna szkoły, dostęp do odpowiednich materiałów oraz przeżyte dzieciństwo wpływają na wyniki uczniów w nauce (CAESL, 2004; Ingvarson, Kleinhenz and Wilkinson, 2007; Goe, 2007, Weingarten, 2007). Szczególne okoliczności podczas trwania testu – „pies szczekający na boisku, sezon grypy, rozpraszający uczeń w klasie” – również mogą mieć wpływ na wyniki, niezależnie od wkładu pracy nauczyciela (Kane and Staiger, 2002). Co więcej, wpływ dobrych nauczycieli na osiągnięcia dziecka uwidacznia się po paru latach wspólnej pracy; i odwrotnie, po kilku latach nauki z nieefektywnym nauczycielem, uczniowie mogą nigdy nie być w stanie nadgonić materiału. Takie kumulujące się efekty pracy nauczycieli nie mogą być odpowiednio zmierzone w odrębnych punktach czasu (Hanushek, 1986; Sanders and Rivers, 1996; CAESL, 2004). Wreszcie, wpływ nauczania na uczniów nie jest ograniczony jedynie do obszarów, które są oceniane podczas ustandaryzowanych testów, - zwykle jedynie czytanie i liczenie – ale również oddziałuje na kondycję psychiczną, postawę obywatelską, oraz umiejętność uczenia się przez całe życie (Margo *et al.*, 2008). Kiedy Xin, Xu and Tatsuoka (2004) próbowali w czterech państwach (Japonii, Korei, Holandii i USA) podzielić punkty przyznawane w trakcie pojedynczego testu na poszczególne kategorie zdolności poznawczych, doszli do wniosku, że atrybuty nauczycieli, na które zwraca się uwagę przy decyzjach podejmowanych co do wynagradzania, nie mają znacznego pozytywnego wpływu na rozwój żadnych umiejętności poznawczych, poza uwagę zwracaną na kontrolowanie środowiska rodzinnego poszczególnych uczniów. Są to powody do sceptycyzmu odnośnie korzystania z tego rodzaju metod statystycznych.

64. Również należy wziąć pod uwagę ograniczenia teoretyczne. Po pierwsze, korelacje statystyczne nie mają związku przyczynowego: fakt, że praca nauczyciela ma znaczenie dla zdobywania wiedzy przez uczniów, wcale nie wskazuje na to, że postępy uczniów w nauce są wynikiem dobrego nauczania. Po drugie, ustandaryzowane testy wykorzystywane do rozróżniania uczniów nie są stworzone specjalnie do celów związanych z ocenianiem nauczycieli. Według Popham (1997) i Goe (2007) testy te nie są zaprojektowane w taki sposób, aby wskazywać na subtelne różnice w sposobie nauczania czy wyłapywanie wkładu nauczyciela w zdobywanie wiedzy przez uczniów. Dlatego też nie stanowią one rzetelnej podstawy, która mogłaby służyć do przekazywania nauczycielom w odpowiedzialności za ich działanie. Po trzecie, wykorzystywanie wyników testów pisanych przez uczniów do ewaluacji nauczyciela może przyczynić się do wywołania niezamierzonych zmian i ograniczeń w zachowaniu nauczyciela, mających na celu jedynie osiągnięcie postępów w rozwiązywaniu ustandaryzowanych testów. Schematy motywacyjne wyższych szczeblom interesariuszy, które opierają się na ustandaryzowanych testach mogą zachęcić nauczycieli do koncentrowania się wyłącznie na obszarach nauczania, które są oceniane w teście – przez co może nastąpić zawężenie programu nauczania do wytrenowania podstawowych umiejętności, które są zazwyczaj sprawdzane (Jacob and Lefgren, 2005, Weingarten, 2007). Może to również kierować uwagę nauczycieli na specyficznych uczniów, którzy są blisko progu zdawalności kosztem dzieci, które są z przodu lub daleko w tyle (Weingarten, 2007), a nawet sprowokować przypadki podpowiadania przez nauczycieli na tego rodzaju testach (Jacob and Levitt, 2003; Jacob, 2005). Co więcej, wyniki testów mogą zidentyfikować nauczycieli, których praca nie przynosi efektów, ale nie pozwalają sprawiedliwie rozróżniać nauczycieli zaliczających się do różnorodnej grupy nauczycieli efektywnych, jak również nie mogą pomóc w określeniu, jakie czynności przyczyniające się do rozwoju zawodowego powinny być ustalone w celu ulepszenia ich pracy (Braun, 2005). W końcu, może to doprowadzić do uczynienia nauczycieli odpowiedzialnymi za całokształt wyników uczniów, podczas gdy należy zauważyć, że efektywne nauczanie jest ostatecznym wynikiem działań rządów, szkół i nauczycieli i odpowiedzialność jest podzielona między nich (Ingvarson *et al.*, 2007).

65. W konsekwencji, pomimo całej atrakcyjności tego pomysłu, pojawiają się liczne zastrzeżenia przeciwko używaniu wyników uczniów do celów ewaluacji nauczycieli. W szczególności, można zauważyć w literaturze dużą zgodność odnośnie dwóch konkretnych kierunków: wyniki uczniów nie powinny być wykorzystywane jako *jedyn*e źródło miary działania

nauczycieli, oraz wyniki uczniów nie powinny być naiwnie używane podczas podejmowania decyzji związanych z karierą zawodową nauczycieli, włączając w to związki z wynagrodzeniem, ponieważ może to spowodować ryzyko karania lub nagradzania nauczycieli za coś, nad czym w rzeczywistości nie mają kontroli (Kane and Staiger, 2002; Kupermintz, 2002; McCaffrey *et al.*, 2003; CAESL, 2004; Raudenbush, 2004; Braun, 2005; Ingvarson, Kleinhenz and Wilkinson, 2007; Rowley and Ingvarson, 2007). Te zastrzeżenia zgłaszane przez nauczycieli i osoby związane z nauczaniem potwierdziły się, na przykład, poprzez decyzję władz ustawodawczych stanu Nowy Jork, zakazującą korzystania z wyników testów przy ewaluacji nauczycieli, wydaną w kwietniu 2008.

3.2 Wypracowanie odpowiednich metod i narzędzi w związku ze wzmocnieniem znaczenia ewaluacji nauczycieli

66. Fenstermacher and Richardson (2005) rozróżniają dwie koncepcje co do określania jakości nauczyciela: „skuteczne nauczanie” jest miarą wyłącznie dotyczącą sposobu pracy nauczyciela, podczas gdy „dobre nauczania” koncentruje się na jakości warunków do nauki zapewnianych uczniom w klasach, w odpowiedzi na standardy nauczania. Przyjmując, że nie istnieje bezpośredni, wiarygodny i pewny związek między jakością nauczyciela a osiągnięciami jego uczniów w standardowych testach, panuje ogólna zgoda co do preferowania ewaluacji nauczycieli w związku z ich działaniem w praktyce („dobre nauczania”) w stosunku do tej związanej wyłącznie z wynikami pracy („skuteczne nauczanie”) (Ingvarson *et al.*, 2007). W wyniku czego, sięganie do *różnorodnych* źródeł dowodów praktycznych działań nauczyciela, spełnia potrzeby dokładności i sprawiedliwości procesu ewaluacji, ponieważ bierze pod uwagę całą złożoność tego co „dobry” nauczyciel powinien wiedzieć i być w stanie zrobić (Danielson, 1996, 2007; Peterson, 2000).

67. Jednakże, podczas gdy powielanie narzędzi i ewaluatorów ma na celu zwiększenie prawdopodobieństwa zapewnienia solidnych podstaw do ewaluacji nauczycieli z powodu ograniczonych źródeł, nieuniknione jest ponoszenie alternatywnych kosztów. Wszechstronny schemat ewaluacji nauczyciela nakłada większe, bezpośrednie i pośrednie koszty związane z każdym z poziomów procesu: dojście do porozumienia podczas opracowywania systemu wymaga czasu na przedyskutowanie i konsultacje ze wszystkimi interesariuszami (Avalos and Assael, 2006); kosztowne jest szkolenie ewaluatorów (Avalos and Assael, 2006); przeprowadzanie procesu ewaluacji wiąże się z dodatkowym nawałem pracy zarówno dla nauczycieli jak i ewaluatorów, dopóki nie zmniejszy się jej poprzez połączenie ze sobą niektórych obowiązków (Heneman *et al.*, 2006); ukierunkowanie na bardziej ogólną reformę szkoły zawierającą elementy związane z możliwościami rozwoju zawodowego nauczycieli również wymaga zwiększenia nakładów (Heneman *et al.*, 2007; Margo *et al.*, 2008). Z tych powodów, kraje często decydują się na wprowadzanie tylko niektórych aspektów schematów ewaluacji. Ale wybieranie jednych metod kosztem innych nie jest proste, jako że zalety poszczególnych narzędzi przy zamiarach konkluzyjnych zazwyczaj są wadliwe przy aspekcie formatywnym, i odwrotnie.

68. Jeśli chodzi o źródła dowodów, narzędzia takie jak postępy uczniów, testowanie nauczycieli, kwestionariusze i ankiety wypełniane przez rodziców i uczniów oraz obserwacja zajęć, mają naturę bardziej konkluzywną, podczas gdy rozmowy z nauczycielami oraz dokumentacja przygotowywana przez nauczycieli, generalnie są bardziej użyteczne do celów formatywnych. Mechanizmy odpowiedzialności wymagają dającej się wyrazić ilościowo i obiektywnej klasyfikacji nauczycieli zgodnej z wyjątkowymi ramami pracy w skład których wchodzi kilka elementów związanych z zawodem (Nabors Olah, Lawrence and Riggan, 2008). Pozwala to na porównanie nauczycieli, zgodnie z identycznymi, dokładnie określonymi standardami, oraz na łatwe sumowanie punktów przyznanych na podstawie różnych kryteriów. Otrzymany tym sposobem globalny wskaźnik działalności nauczycieli może zapewnić sprawiedliwą skalę służącą do nagradzania pracy nauczyciela. Przeciwnie, jeśli zamierzeniem jest pomoc nauczycielom w ulepszaniu ich praktyki i zapewnianiu im możliwości awansu zawodowego, preferowane są kryteria i narzędzia jakościowe, dostosowane do ich własnych potrzeb. Dla celów formatywnych, dostosowany zbiór dowodów jest bardziej odpowiedni, niż zestaw standardów pasujący do wszystkich możliwych sytuacji. Musi on pozwolić zarówno na identyfikację mocnych i słabych stron nauczania i dać nauczycielowi konstruktywny pogląd zawierający możliwe sposoby poprawy, w odniesieniu do jego poziomu doświadczenia i kontekstu szkoły.

69. Portfolia są szczególnie interesujące pod tym względem, iż zawierają przykłady prac nauczyciela, które mogą być różnie zestawione w zależności od wyszczególnionego celu. Z jednej strony Klecker (2000), Campbell *et al.* (2000) i Tucker *et al.* (2002) uważają, że portfolia zapewniają informacje do oceny, która nakładałaby na nauczycieli obowiązek odpowiedzialności/jawności co do spełniania standardów edukacyjnych. Z drugiej strony Darling (2001) twierdzi, że rozwój nauczycieli powinien odbywać się między innymi poprzez tworzenie portfolio, oraz że autorefleksja jest świetnym sposobem na jego usprawnianie. Beck, Livne and Bear (2005) zaobserwowali, że portfolia formatywne, które koncentrują się na rozwoju nauczyciela, bardziej przyczyniają się do wspierania postępów zawodowych, i w konsekwencji stwierdzili, że portfolia nie powinny być używane do konkluzywnej oceny nauczyciela. Kolejnym pytaniem jest, czy portfolia elektroniczne są bardziej sprawiedliwe i dają lepsze efekty niż portfolia papierowe. Elektroniczne portfolia ułatwiają ciągły dostęp do próbek pracy i szybką informację zwrotną od ewaluatorów, pozwalają na uchwycenie coraz to nowych refleksji na temat rozwoju zawodowego nauczycieli, przedstawiają prosto zobrazowane liczne dane (Wetzel and Strudler, 2006; Jun et al., 2007), natomiast wadą w porównaniu do papierowych portfolio jest to, że uprzywilejowany jest nauczyciel z większymi umiejętnościami informatycznymi, nawet jeśli jego zdolności do nauczania są dokładnie takie same (Wetzel and Strudler, 2006). Strudler i Wetzel (2008) również podkreślają, iż przygotowanie portfolio jest czasochłonne i wymaga włożenia znacznego wysiłku, przestrzegają przed możliwością wystąpienia potencjalnego braku zgodności portfolio z kryteriami przyjętymi przez instytucję sprawdzającą.

70. Jeśli chodzi o ewaluatorów, panuje ogólna zgoda co do tego, że dyrekcja szkoły, współpracownicy, eksperci, rodzice i uczniowie przykładają różną wartość do tych samych zdolności i umiejętności nauczyciela, nie odnoszą się do takich samych dowodów, różnią się spostrzeżeniami i stopieniem obiektywności. W konsekwencji, udział *różnych* ewaluatorów jest często postrzegany jako kluczowy dla skutecznego procesu; przynajmniej więcej niż jedna osoba powinna być zaangażowanych w ocenianie jakości i działań nauczyciela (Peterson, 2000; Stronge and Tucker, 2003). Danielson and McGreal (2000). Danielson i McGreal (2000) wyjaśniają, że “360-stopniowy system ewaluacji”, który wiąże się z udziałem różnego rodzaju ewaluatorów, opiera się na poglądzie, że kompetencje nauczyciela mogą być postrzegane z różnej perspektywy i powinny być przykładowe (lub, co najmniej odpowiednie) dla różnych odbiorców.

71. Literatura rozróżnia względne wady i zalety angażowania różnych typów ewaluatorów, w związku z charakterem procesu ewaluacji. Dyrektorzy zdają się być szczególnie efektywni przy identyfikacji najlepszych i najgorszych nauczycieli (tych ocenianych w skali najwyższej i najniższej jest w sumie 10-20%) (Jacob and Lefgren, 2005a, 2008), a ich rola polegająca na nadzorowaniu i kierowaniu *a priori* stawia ich na pozycji umożliwiającej ocenę nauczycieli. Sugeruje to więc, że mogą być odpowiednimi ewaluatorami podczas oceny konkluzywnej. Jednakże, dowody wskazują również na to, że dyrektorzy wykazują bardzo małą zdolność rozróżniania przeważającej większości nauczycieli, systematycznie dyskryminując ze względu na różne czynniki(w tym płeć, wiek, wykształcenie). Często również na ich poglądy wpływają takie czynniki jak sympatia do podwładnego, czy też wcześniejsza ocena, którą wydawali na temat nauczyciela poddawanego ewaluacji (Lefkowitz, 2000; Bolino and Turnley, 2003; Jacob and Lefgren, 2005a, 2008). Levin (2003) and MacLeod (2003) podkreślają, że tendencja dyrektorów do łagodzenia i zmniejszania różnic, często spotykana w praktyce, jest dowodem na optymalizację kontraktu między obojętnym na ryzyko dyrektorem i niechętnym do ryzyka pracodawcą w sytuacji kiedy sukces oparty jest na subiektywnej ocenie. Wreszcie trudno jest nazwać dyrektora sędzią bezstronnym, gdyż to on ma codzienny kontakt z nauczycielem poddawany ewaluacji. Te argumenty wskazują na użyteczność oceny dyrektora w sytuacji podejmowania decyzji o zwolnieniu nauczyciela, ale również na jej brak jeśli chodzi o decyzję o zwiększeniu wynagrodzenia. Z kolei zewnętrznymi obserwatorzy mogą dokonać obiektywnej oceny nauczycieli w stosunku do przyjętych standardów, ale mogą mieć trudności w dostosowaniu procesu do warunków szkoły i jej specyfiki

72. Odnośnie celów formatywnych, również trwa dyskusja nad tym, kto jest na stanowisku pozwalającym na odpowiednie zdefiniowanie potrzeb nauczycieli związanych z rozwojem zawodowym i zapewnienie jak najbardziej konstruktywnej informacji zwrotnej. Współpracownicy równi stażem, charakteryzujący się podobnymi cechami i nauczający na tym samym

poziomie edukacji mają większe szanse na zdobycie zaufania nauczyciela poddawanego ewaluacji. Dzięki temu, nauczycielowi łatwiej przychodzi angażowanie się w autorefleksję na temat swojego sposobu nauczania oraz wyrażanie swoich odczuć i wątpliwości w trakcie rozmów, bez obaw dotyczących potencjalnych sankcji. Koledzy z pracy mogą również zapewnić informację zwrotną dobrej jakości w oparciu o swoje doświadczenie w odpowiednim obszarze nauczania. Jednakże, dyrektorzy są niezbędni do połączenia potrzeb nauczyciela, które wyniknęły podczas ewaluacji, z możliwościami rozwoju zawodowego, odpowiadającymi określanym przez szkołę celom oraz potrzebom pozostałych członków personelu. Również mają oni większe możliwości wspierania nauczycieli informacją zwrotną w ciągu całego roku, a nie tylko podczas formalnego procesu ewaluacji. Generalnie rzecz biorąc, są potrzebni, aby ulepszanie sposobu nauczania stało się imperatywem strategicznym, oraz mogą pomóc w ustanowieniu procesu ewaluacji nauczyciela jako czynnika niezbędnego przy ustalaniu szerszego kierunku działania szkoły i nauczycieli (Heneman *et al.*, 2007; Robinson, 2007; OECD, 2008).

3.3 Trudności występujące podczas wdrażania ewaluacji nauczycieli

3.3.1 Konflikt interesów między interesariuszami

73. Wybór metod ewaluacji staje się jeszcze bardziej skomplikowany przez rozbieżności poglądów różnych interesariuszy. Stosunek pomiędzy ważnością zamierzeń konkluzyjnych i formatywnych jest szczególnie sporny. Z jednej strony, decydenci i rodzice zdają się bardziej cenić zapewnienia jakości oraz odpowiedzialność/jawność. „Kładą oni nacisk na to, że szkoły publiczne są to, bądź, co bądź, państwowe instytucje, utrzymywane z pieniędzy podatników, oraz że uzasadniona jest dbałość o jakość nauczania, które ma w nich miejsce. To poprzez system ewaluacji nauczyciela społeczeństwo, przy pomocy ewaluatorów, lokalnych zarządów związanych z edukacją oraz administracji, jest zapewniane o jakości nauczania. Innymi słowy, rodzice, powierzając edukację swoich dzieci szkołom publicznym, mają prawo oczekiwać spełnienia pewnego minimum, jeżeli chodzi o standard nauczania.” (Danielson i McGreal, 2000). Z drugiej strony, nauczyciele i ich związki zawodowe oczekują możliwości dostrzeżenia przez społeczeństwo ich pracy oraz możliwości rozwoju zawodowego, poprzez rozwijanie systemów formatywnej ewaluacji nauczyciela (Avalos i Assael, 2006).

74. Nauczyciele również często sprzeciwiają się reformom projektowanym przez ustawodawców, ponieważ uważają je za niezgodne z ich własnymi oczekiwaniami oraz codzienną praktyką. Kennedy (2005) twierdzi, że sprzeciw „zrealizowanych” nauczycieli nie wynika z ich niechęci do zmian, czy poprawy, ale „ze smutnego faktu, iż większość reform nie bierze pod uwagę realiów związanych z praktycznym nauczaniem”. Reformatorzy mają wysokie oczekiwania odnośnie ściele określonego i ważnego funkcjonowania szkoły, zaangażowania intelektualnego oraz szerokiego dostępu do wiedzy. Jednak reformy nie spełniają swojego zadania, głównie dlatego, że „warunki nauczania powstrzymują nauczycieli przed modyfikacją sposobu pracy”. Dla przykładu, stają przed codziennymi ograniczeniami i nieoczekiwanyi wydarzeniami, są pod presją terminów roku szkolnego i muszą służyć różnorodnym i „zmuszanym klientom”.

75. Tabela 1 podsumowuje argumenty za i przeciw przeprowadzaniu ewaluacji nauczycieli, zgodnie z niektórymi kluczowymi zagadnieniami.

Tabela. Streszczenie argumentów za i przeciw ewaluacji, podane zgodnie z literaturą źródłową

Projekt realizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim
w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

	Argumenty za ewaluacją nauczyciela	Argumenty przeciw ewaluacji nauczyciela
Odpowiedzialność/ jawność	Bieżący system nie przekazuje nauczycielom odpowiedzialności za ich działanie i jego efekty. Jest zbyt zbiurokratyzowany i wymaga zmian.	Zaprojektowanie sprawiedliwego i odpowiedniego systemu ewaluacji w celu osiągnięcia odpowiedzialności społecznej jest niemożliwe, ponieważ nie może być ukierunkowany celowo, a dobre nauczanie przybiera różne formy.
	Lokalne władze i rodzice, mają prawo upewnienia się co do mechanizmów jakości instytucja. Sprawozdanie z działalności powoduje wzrost wsparcia politycznego i społecznego dla systemu edukacji.	Nauczania powinno odbywać się w bezpiecznej atmosferze, z dala od nacisków politycznych, społecznych i biznesowych.
	Ewaluacja pozwala na zidentyfikowanie dobrze funkcjonujących jednostek w sposób podobny do tego jaki stosuje się na innych rynkach.	Nie ma w edukacji miejsca dla mechanizmów rynkowych.
Mechanizmy motywujące i związki z uznaniem i nagrodą	Ewaluacja zapewnia podstawę do podniesienia zarobków wynikających z jednakowego schematu wynagrodzeń, opartego jedynie na długości doświadczenia zawodowego. Niezbędna, aby uatrakcyjnić zawód.	Nauczycieli nie motywują nagrody finansowe, ale aspekty "wewnętrzne" (np. pragnienie nauczania, praca z dziećmi) oraz dogodne warunki pracy (np. elastyczny grafik). Niektórzy nauczyciele mogą być zniechęceni procedurami ewaluacji.
	Istnieje potrzeba reagowanie na nieskutecznych nauczycieli.	Jest to strategia protekcyjna, która piętnuje nauczycieli.
Rozwój zawodowy	Ewaluacji pozwala nauczycielom na określenie swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do celów szkoły, oraz określenia potrzeb rozwoju zawodowego. Niezbędna jest w celu podtrzymywania motywacji nauczycieli podczas ich pracy.	- Wybór działania związanego z rozwojem zawodowym, nie powinien wynikać z rezultatów ewaluacji, ale powinien być dokonany samodzielnie przez nauczyciela. - Szkoły nie zapewniają działań związanych z rozwojem zawodowym w obrębie obszarów, w których potrzebna jest poprawa.
Koszty	Obecny system marnuje czas, energię i pieniądze.	Wszelkstronna ewaluacji nauczyciela jest droga i zajmuje dużo czasu.
Efekty	Ewaluacja ulepsza praktykę nauczyciela oraz uczenie się ucznia.	Ewaluacja przyczynia się do szeregu efektów negatywnych, takich jak zawężanie programu nauczania i zaniedbywanie niektórych uczniów.
	Ewaluacja nauczyciela sprzyja współpracy między nauczycielami – poprzez zawodowe dyskusje oraz dzielenie się metodami pracy- oraz między nauczycielami a kierownictwem szkoły – od których nauczyciele oczekują informacji zwrotnych i szkolenia.	Ewaluacja nauczyciela redukuje współpracę pomiędzy nauczycielami – z powodu współzawodnictwa- oraz między nauczycielami i kierownictwem szkoły – z powodu hierarchii oraz relacji „oceniający-oceniany”

76. Podczas gdy argumenty popierające ewaluację pochodzą głównie od decydentów, a argumenty przeciwne od związków nauczycielskich, w rzeczywistości nie jest to tak jednoznacznie oczywiste. Na przykład the American Federation of Teachers i the National Education Association, dwa największe związki nauczycieli w USA (Hess and West, 2006), promują NBPTS' Certification, jako „sprawdzoną metodę zwiększenia umiejętności, wiedzy, profesjonalizmu oraz uznania nauczycieli” (AFT i NEA, 2008). Jednakże, jak było wspomniane wcześniej, ewaluacja NBPTS jest przeprowadzana na życzenie nauczyciela, który chce ocenić swoją pracę w stosunku do standardów obowiązujących na wyższym stanowisku i nie ma ona żadnych negatywnych konsekwencji. Zdanie związków mogłoby być inne odnośnie planu obowiązkowej, ogólnej ewaluacji, której poddawani byłiby wszyscy nauczyciele, bez względu na ich poziom, czy jakość, oraz z której mogłyby wynikać potencjalne zwolnienia lub opóźnienie awansu zawodowego.

77. Z tego samego powodu występuje duża różnorodność w opiniach na temat planów ewaluacji. Na przykład, młodszy nauczyciele mogą być bardziej skłonni do zaakceptowania ewaluacji konkluzywnej, oraz powiązania ich wyników z stawką wynagrodzenia, niż nauczyciele bardziej doświadczeni, którzy są na wyższym poziomie w skali zarobków. Sprawdzając potencjalną akceptację nauczycieli co do ustalania wynagrodzenia na podstawie sposobu działania, umiejętności, czy wiedzy, Milanowski (2007) doszedł do wniosku, że początkujący nauczyciele mogą być bardziej przychylnie nastawieni do takiej nowej strategii płatności, niż ich bardziej doświadczeni koledzy. Podobnie, nauczyciele, którzy poświęcili znaczną ilość czasu i pieniędzy na zdobycie akredytacji edukacyjnej wymaganej przez system jednakowego wynagradzania, są bardziej skłonni do sprzeciwiania się reformie (Odden i Kelley, 2002). Pośród starszych stażem nauczycieli, różnorodność jest również uderzająca. Day i Gu (2007) stwierdzili, że wśród nauczycieli pracującym w zawodzie ponad dwadzieścia pięć lat można było rozróżnić dwa zupełnie skrajne scenariusze zawodowe: jedna podgrupa „wykazywała ciągłe zainteresowanie odświeżaniem i ulepszaniem sposobu nauczania”, podczas gdy w drugiej grupie „dało się zauważyć narastające uczucie zmęczenia zawodem i rozczarowania”. Ten rozłam mógł powodować, że pierwsza podgrupa była skłonna zaakceptować, czy też nawet nalegała na sprawdzanie oraz zapewnianie informacji zwrotnej na temat ich sposobu pracy, dużo bardziej niż druga.

3.3.2 Sposoby na pokonanie przeszkód

78. Mimo wyzwań i pojawiających się problemów, powinno się poświęcić czas i możliwości na (powtórne) tworzenie i wdrażanie ogólnie akceptowanego planu ewaluacji nauczyciela. W innym wypadku, aktualne pozostaną zastrzeżenia związane z istnieniem obecnych biurokratycznych, demotywujących procedur, na które szkoda czasu (Danielson, 2001; Milanowski i Kimball, 2003; Holland, 2005; Marshall, 2005). Literatura wskazuje na kluczową rolę następujących elementów w pokonywaniu przeszkód, które można napotkać podczas wdrażania ewaluacji.

79. **Zaangażowanie w dialog i konsultacje.** Opracowywanie wstępnej koncepcji powinno mieć miejsce przy udziale wszystkich kluczowych środowisk związanych z ewaluacją, przede wszystkim nauczycieli i ich związków, a przede wszystkim od samego początku rozmów z nimi (Avalos i Assael, 2006). Nauczyciele będą w stanie łatwiej zaakceptować ewaluację, jeżeli będzie z nimi konsultowane tworzenie procesu. Poza możliwością wzięcia pod uwagę ich obaw i zastrzeżeń, udział nauczycieli może służyć okazaniu uznania dla ich profesjonalizmu, potrzeby korzystania z ich umiejętności oraz zakresu ich obowiązków (Hess and West, 2006), jak również ich niezastąpionej roli w ocenieniu wykonalności i istoty systemu ewaluacji nauczycieli. Nauczyciele są „techniczną podstawą” systemu edukacji i ich zaangażowanie jest istotne dla ulepszania systemu ewaluacji dzięki możliwości wykorzystania ich wiedzy i doświadczenia. Jeśli procedury ewaluacji nauczyciela byłyby opracowywane wyłącznie na poziomie administracyjnej nadbudowy bez konsultacji ani zwracania się do podstawy, jaką są nauczyciele, doprowadziłoby to do utraty porozumienia między tymi dwoma członami. Obu stronom nie udałoby się zapewnić społecznej gwarancji jakości, nauczyciele natomiast nie byłiby chętni do autorefleksji i dokonywania samooceny (Elmore, 2000; Kleinhenz and Ingvarson, 2004). Dlatego też administratorzy i związki nauczycielskie muszą zjednoczyć siły i wspólnie dążyć utrzymania poziomu zaufania i współpracy umożliwiającego reformowanie oraz produktywnie zmierzanie do celu (Elmore, 2000; Kleinhenz and Ingvarson, 2004).

80. **Wspieranie nauczycieli w procesie zrozumienia i zaakceptowania ewaluacji.** Równie ważne jest zapewnienie wsparcia nauczycielom w zrozumieniu procedur ewaluacji. Nauczyciele muszą wiedzieć przed rozpoczęciem procesu, czego oczekuje się od nich, aby mogli być uznani za „dobrych” nauczycieli. Wymaga to nie tylko całkowitej przejrzystości kryteriów i procedur ewaluacji, ale również upewnienia się, że nauczyciele prawidłowo rozumieją istotę procesu poprzez zagwarantowanie wsparcia i szkolenia. Na przykład *Guide to understanding National Board Certification* odpowiada na wątpliwości nauczycieli odnośnie charakterystyki ewaluacji NBPTS. Ważne jest wyjaśnienie systemu (kto jest zaangażowany, co wchodzi w skład procesu, w jaki sposób przydzielane są punkty, itd.) oraz udzielenie rad, które pomogłyby nauczycielom osiągnąć pozytywny rezultat (co powinno zawierać portfolio, które ćwiczenia przygotować, przykłady i pomysły wcześniejszych kandydatów i trenerów) (AFT i NEA, 2008).

81. **Przeprowadzanie wdrażania pilotażowego poprzedzającego regularne stosowanie** Przeprowadzanie wdrażania pilotażowego jest opłacalnym sposobem na upewnienie się co do wykonalności i wiarygodności systemu przed pełnym zastosowaniem. W połączeniu ze spostrzeżeniami zebranymi od kluczowych jednostek związanych z ewaluacją, pozwala ono na rozeznanie się co do procesu i wprowadzenie ewentualnych poprawek w świetle uwidocznionych wad. Heneman *et al.* (2006) twierdzą że co najmniej jeden rok pilotażowy jest niezbędny do wychwycenia wadliwego działania systemu ewaluacji. Jednakże, przejście z okresu pilotażowego do wdrażania całościowego czasem wiąże się z wyjściem na jaw problemów, które w efekcie obniżają wiarygodność systemu w stosunku do nauczycieli i przyczyniają się do jego mniejszego akceptowania. Dlatego też, należy z uwagą dokonywać wyboru szkół i nauczycieli reprezentatywnych podczas implementacji pilotażowej.

4. DOWODY NA TEMAT EFEKTÓW WYWOŁYWANYCH PRZEZ EWALUACJĘ NAUCZYCIELA

82. Ten dział dokonuje podsumowania obecnych dowodów empirycznych dotyczących wpływu ewaluacji nauczyciela na praktykę nauczycieli oraz uczenie się uczniów. Po pierwsze, podkreśla trudność w szacowaniu ilościowych efektów związanych z ewaluacją nauczycieli, oraz mieszany wyniki badań nad rezultatami. Następnie, rozważa okoliczności, w których system ewaluacji nauczyciela zdaje się być bardziej efektywny.

4.1 Dowody ilościowe

4.1.1 Trudności w dokonywaniu pomiarów jakości nauczycieli a wpływ ewaluacji

83. W literaturze często porusza się temat znaczenia nauczycieli w odniesieniu do osiągnięć uczniów, w takim sensie, iż przyczyniają się oni znacznie do jego edukacyjnych postępów (Vandervoort *et al.*, 2004; OECD, 2005). Jednakże już dużo mniej oczywiste jest, które cechy nauczyciela są istotne dla jego jakości i jaka jest relatywna wartość jakości nauczyciela w odniesieniu do innych czynników, które teoretycznie mają wpływ na uczenie się, włącznie z aspektami rodzinnymi, związanymi z uczniem i szkołą. Aaronson, Barrow i Sander (2007) podkreślają, że literatura dotycząca tego zagadnienia „pozostaje w pewnym sensie w ciemnościach”, mimo dostarczania coraz to nowych danych. Nic dziwnego więc, że mierzenie wpływu ewaluacji nauczyciela odnoszącej się do zdobywania wiedzy przez uczniów poprzez jego „produktywność edukacyjną”, jest sprawą jeszcze trudniejszą.

84. Mierzenie efektów ewaluacji nauczyciela stawia pewną liczbę wyzwań. Po pierwsze, zmusza do zanalizowania szerokiej gamy zmiennych jakościowych, które mogą mieć wpływ na uczenie się. Do tych zmiennych zalicza się cechy charakterystyczne nauczyciela (np. wiek, płeć), jego wykształcenie oraz doświadczenie, czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym ucznia (np. pochodzenie rodziców, ich wsparcie), czynniki związane ze szkołą (np. polityka edukacyjna szkoły, bodźce motywacyjne szkoły, wpływ rówieśników), oraz czynniki związane z samym uczniem (np. motywacja, zdolności poznawcze, łączne doświadczenie). Złożone realia edukacji powstrzymują badaczy przed właściwym uznaniem tych czynników za tradycyjny wkład w produkcję (Hanushek, 1986). Po drugie, z powodu swojej jakościowej i różnorodnej natury wynik jako taki – zdobywanie wiedzy przez ucznia – nie jest tradycyjnym, dającym się zmierzyć „produktem końcowym”, czyni to rozdzielenie wpływu pomiędzy różne czynniki jeszcze trudniejszym (Hanushek, 1986; Ingvarson *et al.*, 2007). Nie znaczy to, że jakiegokolwiek badania jakościowe odnośnie edukacji są prowadzone na próżno, ale raczej oznacza, że wymagane jest zwrócenie większej uwagi na kwestie analityczne i możliwość nieodpowiedniej interpretacji wyników. Należy skoncentrować się szczególnie nad faktem, iż ominięcie jakiegokolwiek z czynników lub problemy z jego zmierzeniem, również te mogące wynikać z braku danych, tworzą możliwość potencjalnej stronniczości w określaniu związków między jakością nauczyciela a osiągnięciami ucznia (Xin, Xu and Tatsuoka, 2004).

85. W konsekwencji, literatura empiryczna, która początkowo zwracała uwagę na to, że ewaluacji nauczyciela może mieć istotną rolę w zdobywaniu wiedzy przez ucznia wywodzi się z procesu wykluczania. Poprzez zaprzeczanie lub ograniczanie odnośnie roli odpowiednich cech poszczególnych nauczycieli (czy to cechy charakteru, wykształcenie, doświadczenie), w licznych badaniach dochodzono do wniosku, że to sposoby pracy nauczyciela, oraz, poprzez metodę ekstrapolacji, ewaluacja tych sposobów, są w rzeczywistości ważne. Pierwszy istotny wpływ miało zaproponowane przez Hanushek’a rozróżnienie między możliwymi do zaobserwowania cechami nauczyciela takimi jak jego pochodzenie, płeć czy kolor skóry, i jego niedającym się określić ilościowo „umiejętnościami” (Hanushek, 1986, 1992). Według Hanushek’a, jeśli we wcześniejszej literaturze nie można się doszukać opinii o znaczącym wpływie jakości nauczyciela na osiągnięcia ucznia, dzieje się tak dlatego, że była ona skoncentrowana na dających się zaobserwować atrybutach nauczyciela, takich jak na przykład ukończenie studiów wyższych, podczas, gdy jakość nauczyciela naprawdę powinna być związana z jego „umiejętnościami”, czy też „zdolnością

specyficznych wyborów co do nauczania i jego metod” (w kwestiach takich jak zarządzanie klasą, prezentowanie abstrakcyjnych idei, zdolności komunikacyjne i tym podobne).

86. Powołując się na model Hanushek’a, nowe wyniki badań dowodzą o istnieniu niewielkiego związku między cechami nauczyciela a osiągnięciami ucznia, które mógłby mieć wpływ na ewaluację. Na przykład, Munoz i Chang (2008) podkreślają niewyraźny związek pomiędzy wykształceniem i doświadczeniem zawodowym nauczyciela, a postępami edukacyjnymi ucznia, co wskazuje na potrzebę przykładania większej wagi do przyglądania się sposobom pracy nauczycieli, podczas ustalania polityki edukacyjnej. Aaronson, Barrow i Sander (2007) uważają, że tradycyjne metody pomiarowe odnoszące się do nauczycieli, łącznie z tymi, które określają istniejące sposoby motywacji, niedostatecznie biorą pod uwagę różnice w określonej jakości. Badania te kwestionują istniejący jednakowy schemat zarobków, podkreślając potrzebę połączenia go z oceną działań i sposobu pracy nauczyciela

4.1.2 Wnioski na podstawie różnych systemów ewaluacji nauczycieli

87. Następujące wnioski, w przeciwieństwie do tych wymienionych w poprzednim rozdziale, odnoszą się do dających się policzyć dowodów dotyczących ewaluacji nauczyciela *per se*. Jednakże, należy zwrócić uwagę na to, że empiryczne badania nie koncentrują się na określaniu bezpośrednich efektów na wyniki uczniów (ani rozważając pojedynczy, konkretny system ewaluacji, ani też ogólnie). Zamiast tego, literatura ilościowa przede wszystkim odnosi się do dwóch następujących kategorii badań empirycznych.

88. Pierwsza z podgrup bada warianty statystycznych związków między nauczycielami a osiągnięciami uczniów, w warunkach, kiedy nauczyciele przeszli dany, konkretny proces ewaluacji oraz, gdy tego nie zrobili. Takie dowody nie mogą pomagać w mierzeniu wpływu ewaluacji na wyniki uczniów, gdyż porównują dwie różne grupy nauczycieli (jednych podlegających ewaluacji, drugich nie) zamiast porównywać wpływ jednej konkretnej grupy nauczycieli na wyniki uczniów przed i po rozważanym procesie ewaluacji. Raczej, wskazują one jaką zdolność efektywnego odróżniania biegłych nauczycieli od innych, ma wdrożony proces ewaluacji. Takie badania są istotne, jako że ustalają wykonalność i wiarygodność planu ewaluacji, niezbędną do rozważania sprawiedliwości procedur konkluzyjnych i ich potencjalnego związku z nagradzaniem.

89. Na przykład, liczne badania potwierdziły wykonalność i wiarygodność systemu ewaluacji opracowanego przez NBPTS, ponieważ zarówno stanowi on jedno z najbardziej złożonych i wszechstronnych podejść do zagadnienia ewaluacji nauczyciela, jak i prowadzi do formalnego uznania – przyznania certyfikatu National Board Certification (NBC). Część autorów (Cavalluzzo, 2004; Goldhaber i Anthony, 2007; Vandervoort *et al.*, 2004; Smith *et al.*, 2005) zauważyło, że uczniowie nauczani przez nauczycieli, którym przyznano certyfikaty NBC wypadli lepiej w ustandaryzowanych testach, niż uczniowie nauczycieli nie posiadających certyfikatu. Może to wskazywać, po pierwsze na to, że sposób pracy nauczycieli jest istotny jeżeli chodzi o osiągnięcia uczniów, a po drugie, że NBC prawidłowo zidentyfikowało nauczycieli, którzy wykazywali się najlepszymi metodami pracy. Ponadto, Goldhaber i Anthony (2007), oraz Cavalluzzo (2004) również stwierdzili, że wyniki w znacznym stopniu poprawiły się wśród uczniów wywodzących się z mniejszości oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami, co może oznaczać że NBC udało się prawidłowo zidentyfikować nauczycieli, stosujących praktyki, które poza ogólną skutecznością, pozwalają na zwiększenie równości edukacyjnej. Jednakże inni autorzy (McColskey i Stronge, 2005; Sanders *et al.*, 2005; Harris i Sass, 2007) wykazali przeciwnie, że uczniowie, z którymi pracowali nauczyciele odznaczeni przez NBC, nie wypadali znacznie lepiej na tle innych uczniów, poza niektórymi tylko obszarami czy poziomami.

90. Liczne dowody również wskazują na sprzeczne wyniki w przypadku obowiązkowej ewaluacji nauczyciela. Milanowski (2004) oszacował związek między wskazaniem ewaluacji a pomiarem wartości dodanej wyników uczniów w obrębie dystryktu Cincinnati w USA, który wprowadził wszechstronny, oparty na wyznaczonych standardach plan ewaluacji nauczyciela jako podstawę do systemu płatności opartego na wiedzy i umiejętnościach. Zauważył znaczne pozytywne korelacje i doszedł do wniosku, że jeśli punkty przyznawane podczas rzetelnej ewaluacji nauczyciela w istotny sposób odnoszą się do osiągnięć

uczniów, pozwala to na dostarczenie wiarygodnego dowodu na używanie wyników nauczyciela jako podstawy systemu finansowych wynagrodzeń. Borman i Kimball (2005) prześledzili system ewaluacji nauczyciela na terenie dystryktu Washoe County, w odniesieniu do dwupoziomowego modelu. Po przeanalizowaniu pochodzenia i ogólnej sytuacji uczniów, oraz doświadczenia nauczycieli, ocenili związek pomiędzy jakością nauczyciela zmierzoną przez system ewaluacyjny a generalnymi postępami klasy, jak również wewnątrzklasowymi wynikami dotyczącymi zjawiska równości społecznej. Doszli do wniosku, że nauczyciele, którzy uzyskali lepsze wyniki podczas ewaluacji są związani z większymi postępami w nauce, dokonywanymi w różnych obszarach (czytanie i matematyka) przez uczniów z różnych klas (poziomów edukacji). Jednak nie wynikało z badań, aby ci nauczyciele przyczyniali się w jakiś sposób do zmniejszania różnic w osiągnięciach lepszych i gorszych uczniów, czy uczniów o mniejszych dochodach i ze środowisk mniejszości. Jest to źródło sceptycznego podejścia, jeżeli chodzi o zasadność systemu ewaluacji przy rozróżnianiu nauczycieli, którzy stosują metody prowadzące do zwiększenia równości wśród uczniów, i tych, którzy tego nie robią.

91. Druga podgrupa badań ilościowych odnosi się do tego, jak postrzegane są przez nauczycieli poddanych ewaluacji jej efekty dotyczące zwiększania motywacji oraz ulepszania ich działań. Jeśli można odnotować poprawę sposobu pracy nauczycieli wynikającą z procesu ewaluacji –przyjmując, że jest ona związana z uczeniem się uczniów- wtedy uważa się system ewaluacji za przynoszący efekty i pośrednio poprawiający osiągnięcia uczniów. Na przykład, wymagając od nauczycieli stworzenia portfolio i zmuszając ich do refleksji na temat ich praktyki zawodowej, NBPTS zapewnia opłacalną możliwość rozwoju zawodowego poprzez proces ewaluacji (Cohen and Rice, 2005), dzięki nakierowaniu nauczyciela na skoncentrowanie się nad tym co przyczynia się do wzmocnienia jego programu nauczania i w jaki sposób odpowiednio oceniać postępy uczniów. Niektórzy autorzy (Bond *et al.*, 2000; Lustick i Sykes, 2006) zwracają uwagę na to, że nauczyciele stosują podczas prowadzenia lekcji to, czego nauczyli się w czasie procesu ewaluacji. Wydaje się również, że nauczyciele na nowo z entuzjazmem podchodzą do swojego zawodu – w zależności od tego jak długo planują pozostać przy nauczaniu – w wyniku przejścia przez proces ewaluacji (Vandervoort *et al.*, 2004; Lustick i Sykes, 2006; Sykes *et al.*, 2006; NBPTS, 2007). Wreszcie, doświadczeni nauczyciele, którzy przechodzą proces ewaluacji, mogą przysłużyć się dyrekcji szkoły poprzez przyjmowanie nowych ról, wliczając w to szkolenie czy doradzanie innym nauczycielom, którzy uznają to za przydatne (Petty, 2002; Freund *et al.*, 2005; Sykes *et al.*, 2006). Te badania wnoszą znaczący wkład w aspekt formatywny systemu ewaluacji nauczyciela.

92. Jak wspomniano powyżej, istnieje niewiele dowodów na temat bezpośredniego związku pomiędzy ewaluacją nauczycieli a osiągnięciami uczniów. Figlio i Kenny (2007) usiłowali sprawdzić ewaluację nauczyciela jako mechanizm mający wpływ na polepszenie osiągnięć ucznia, jednocześnie ze zmierzeniem wpływu motywacji finansowej, w podłużnej analizie statystycznej. Wykorzystali bazy danych na temat szkół w USA, aby dokonać rozróżnienia między szkołami, które rokrocznie przeprowadzały ewaluację swoich doświadczonych nauczycieli, a tymi, które robiły to rzadziej, spodziewając się, że częstsze sprawdzanie pracy nauczycieli poprawi ich jakość. Dodatkowo poza finansowymi sposobami motywacji i groźbami zwolnienia, przeanalizowali oni również dużą grupę uczniów oraz czynników szkolnych. Niestety, utwierdzili się w przekonaniu, że ewaluacja nauczyciela nie była statystycznie znacząca, podczas gdy motywacja finansowa była pozytywnie i znacząco sprzężona z osiągnięciami uczniów.

93. Wyniki Figlio i Kenny wskazują na trudność w oszacowaniu bezpośredniego wpływu ewaluacji nauczyciela na osiągnięcia ucznia. Jednak fakt, iż nagradzanie finansowe zostało określone jako pozytywny mechanizm motywujący w kierunku poprawy osiągnięć ucznia, sugeruje, że system ewaluacji nauczyciela jest nieodzowny, jako że pozwala na identyfikację efektywnych nauczycieli, którzy mogą zostać nagrodzeni. Ponadto, wynika z tego, że to nie częstość ewaluacji, ale jej jakość i wszechstronność mogą mieć większe znaczenie. To najprawdopodobniej wyjaśnia, czemu badania częściej skupiają się na aspekcie opracowywania skutecznej ewaluacji zamiast mierzyć ilościowo wywierany przez nią wpływ.

4.2 Dowody jakościowe

94. Istnieją również dowody, które wskazują na to, że ewaluacja zdaje się być bardziej efektywna w określonych okolicznościach.

95. Angażowanie nauczycieli na każdym etapie procesu. Od etapu tworzenia aż po całkowite wdrożenie i ocenienie, proces powinien być konsultowany z nauczycielami, którzy mogliby wyrazić swoje zdanie na temat jego mocnych i słabych stron. Po pierwsze, nauczyciele muszą zgadzać się z ramami programowymi określającymi standardy dotyczące ich zawodu. „Aktywny udział nauczyciela w konstruowaniu i dopracowywaniu modelu jest niezbędny” (Heneman *et al.*, 2006). *Framework for Teaching* (1996, 2007), autorstwa Danielsona, czy standardy opracowane przez NBPTS mogą być użyte jako punkty wyjściowe, dostosowywane do lokalnych zamierzeń edukacyjnych. Stworzenie Teaching Councils, jak na przykład w Irlandii w 2005-2006, daje wspaniałe możliwości zaangażowania nauczycieli w ustalenie wysokiego poziomu standardów zawodowych, oraz bardziej ogólnie, pełnej integracji nauczycieli w (ponowne) określanie definicji zawodu, do dalszego rozwoju strategii działania (OECD, 2005).

96. Po drugie, wszyscy nauczyciele muszą być wspierani w procesie zrozumienia, czego oczekuje się od nich podczas ewaluacji, aby mogli być uznani za dobrych nauczycieli, oraz przygotować się odpowiednio do procesu ewaluacji. Wymaga to zarówno przejrzystości wykorzystywanych metod jak i szkoleń dotyczących znaczenia ewaluacji. Jak wyjaśnia Heneman *et al.* (2006), “jeżeli chodzi o nauczycieli, wczesne szkolenie powinno koncentrować się na charakterze kompetencji, których oczekuje się w systemie, jego zamiarów i mechanizmów, oraz wiedzy i umiejętności potrzebnych do efektywnego funkcjonowania w ramach nowego systemu”. Jasno określone wymagania związane z procesem ewaluacji i odpowiadające mu sposoby szkolenia nauczycieli mogą być zintegrowane w działaniach podejmowanych przez przeszkolone kierownictwo (Ovandoi i Ramirez, 2007). Potrzeba usunięcia przeszkód pomiędzy wyższymi strukturami administracyjnymi i podstawą techniczną nauczania (Ingvarson *et al.*, 2007), np. przemiana obecnych biurokratycznych procedur, za pomocą których dokonuje się ewaluacji *na* nauczycielach, na ewaluację z nauczycielami, wymaga pełnej ich aprobaty co do proponowanych reform.

97. Wreszcie, nauczyciele powinni również mieć zapewnioną możliwość wyrażania swoich spostrzeżeń i obaw dotyczących procesu ewaluacji po wejściu systemu w życie. Wywiady i ankiety są metodami powszechnie używanymi przez osoby ewaluujące do zbierania informacji na temat reakcji nauczycieli na system ewaluacji. Dotyczą one głównie tego, w jakim stopniu rozumiany jest proces, akceptacji standardów, sprawiedliwości procesu i jego wyników, kompetencji i obiektywności ewaluatorów, jakości generowanej informacji zwrotnej, postrzeganego wpływu procesu ewaluacji na nauczanie i ogólnego wrażenia na temat systemu (Milanowki and Heneman, 2001, 2004; Kimball, 2002). Milanowski and Heneman (2001) doszli do wniosku, że ogólne przychylne nastawienie nauczycieli do świeżo wdrożonego systemu w średniej wielkości dystryktach szkolnych w USA, wiązało się z akceptacją określonych standardów nauczania, dostrzeganą sprawiedliwością procesu i jakością ewaluatorów, oraz opinią, że system ewaluacji ma pozytywny wpływ na prowadzone przez nich nauczanie. Nauczyciele przeszli 1.5 dniowy trening, pomagający w zrozumieniu ewaluowanych obszarów i standardów, tak aby mogli zaznajomić się z aspektami na które ewaluatorzy zwracają uwagę, oraz uzyskać informacje na temat tworzenia portfolio.

98. Szkolenie ewaluatorów. W literaturze panuje szerokie przekonanie co do potrzeby dogłębnego przeszkolenia ewaluatorów. Po pierwsze, ewaluatorzy powinni być wyszkoleni z przyznawania punktów nauczycielom, zgodnie z ograniczoną liczbą dowodów, które gromadzą, z kryteriów dobrego nauczania i dopowiadającego mu poziomu jakości nauczyciela. Jest to szczególnie ważne, gdy ewaluatorem jest dyrektor szkoły, który może mieć ograniczoną wiedzę na temat umiejętności pedagogicznych wymaganych do nauczania danego przedmiotu przez nauczyciela, który jest ewaluowany. Po drugie, ewaluatorzy powinni być przeszkoleni co do udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej oraz porad, które mogłyby być przydatne nauczycielom do dalszego ulepszania praktyki zawodowej.

99. *Częściowe zwolnienie ewaluatorów i nauczycieli z innych obowiązków.* Wszechstronny system ewaluacji nauczyciela wymaga czasu oraz innych zasobów. Może być on kosztowny, ale jednocześnie jest niezastąpiony przy tworzeniu spójnego i sprawiedliwego systemu, który jest akceptowany przez nauczycieli. W konsekwencji, zarówno nauczyciele jak i ewaluatorzy powinni być częściowo zwolnieni z innych obowiązków. Milanowski i Heneman (2001) doszli do wniosku, że nawet jeśli nauczyciele akceptują standardy i potrzebę przeprowadzania systemu ewaluacji, mogą również przejawiać opór jeśli system nakłada na nich dużo dodatkowych obowiązków zawodowych. W związku z tym, nauczyciele powinni mieć czas na zastanowienie się nad swoją praktyką, szczególnie, jeśli podczas procesu wymagane jest stworzenie portfolio. Jak podkreślone zostało przez Heneman *et al.* (2006), “osoby tworzące system powinny dokładnie rozważyć jakie powinny być wymagania, aby móc zminimalizować ciężar nakładany na nauczycieli (...). Prawdopodobnie dokonanie niewielkiej redukcji innych obowiązków nauczycieli, w czasie kiedy podlegają oni ewaluacji, pozwoliłoby na zmniejszenie odczuwania ciężaru jako źródła stresu.” Decydenci powinni również mieć na celu redukcję prac administracyjnych obowiązujących ewaluatorów, przede wszystkim dyrektorów szkół, aby mogli poświęcić więcej czasu na ewaluację nauczyciela, informację zwrotną i szkolenie (Marshall, 2005).

100. *Wprowadzanie wdrażania pilotażowego i ciągłe kontrolowanie procesu.* Wdrażanie pilotażowe jest oszczędną metodą upewnienia się, że system jest wydajny, sprawiedliwy i spójny z lokalnymi potrzebami, przed jego całkowitym wdrożeniem. Wywiad z nauczycielami podczas wdrażania pilotażowego jest niezbędny do skorygowania potencjalnych niedoskonałości i zastrzeżeń odnoszących się do systemu. Badacze i pracownicy powinni również skoncentrować się na analizach dotyczących wiarygodności i niezawodności. Pecheone i Chung (2006) wskazują na to, że spójność przyznawanych punktów powinna być dokładnie sprawdzona. Na przykład, punkty przyznawane na podstawie określonych standardów są istotne, jeżeli odpowiadają całościowym wskaźnikom pracy nauczyciela, oraz jeśli osoby nadzorujące, znające nauczycieli zgodziły się co do określonego poziomu ich działania. Milanowski i Heneman (2001) oraz Milanowski (2004) podkreślają, że niezbędne jest kontrolowanie wiarygodności ewaluatorów poprzez „proces kalibracji”, na który składa się porównywanie przypadkowych wyników przyznanych przez ewaluatorów z osądem ekspertów i przedyskutowanie różnic. Tylko akredytowani ewaluatorzy powinni mieć pozwolenie na ewaluację nauczycieli po pełnej implementacji. Powinno się również omówić proces po pełnej implementacji. Nauczyciele są bardziej skłonni zaakceptować kształt procesu na daną chwilę, jeśli wiedzą, że będą mogli wyrazić swoje zastrzeżenia oraz doradzić w sprawie niezbędnych zmian w czasie, gdy proces będzie ewoluował.

101. *Związki ewaluacji nauczyciela z szerszym aspektem jakości nauczyciela i wspieraniem strategii działania.* Ewaluacja nie powinna zastępować innych sposobów gwarancji jakości nauczycieli, takich jak programy ich kształcenia i licencjonowania, czy też programy wprowadzenia do pracy, rozwój zawodowy, zapewnianie ciągłej informacji zwrotnej i doradztwo, oraz szersze rozeznanie zaangażowania i biegłości nauczycieli w pracy (AFT, 2001; Corcoran, 2007).

5. PODSUMOWANIE

102. W pierwszym dziale tego dokumentu wskazano na szeroką różnorodność ewaluacji w obrębie OECD. Kraje znacznie różnią się między sobą, co do poszczególnych cech, włączając w to odpowiednie role kluczowych interesariuszy, zasięg i cele ewaluacji, metody i narzędzia wykorzystywane do oceny nauczyciela, jak również kryteria „dobrego” nauczania, związki z wynagradzaniem oraz rozwojem zawodowym. Poza debatą na temat poszczególnych cech i konsekwencji dla kariery zawodowej nauczyciela, ewaluacja nauczyciela zdaje się być kwestią szczególnie sporną w krajach, gdzie wynika z wymaganych procedur biurokratycznych, zamiast być integralną częścią szerszej strategii działania szkół i nauczycieli.

103. Coraz więcej krajów wykazuje rosnące zainteresowanie wdrażaniem wszechstronnych systemów ewaluacji nauczyciela w odpowiedzi na potrzeby wysokiego poziomu jakości edukacji. Mimo że niewiele dowodów empirycznych jest dostępnych na daną chwilę, literatura przede wszystkim zgadza się, co do potrzeby jasnego określenia najważniejszych zamiarów, istotności angażowania różnych grup ewaluatorów, oraz wprowadzania kryteriów, które lepiej odzwierciedliłyby złożoność definicji tego, czym jest dobre nauczanie. Istnieje również ogólna zgoda w kwestii angażowania nauczycieli podczas procesu rozwoju ewaluacji. Efektywny, sprawiedliwy i rzetelny plan ewaluacji wymaga całkowitej akceptacji i przyzwolenia ze strony nauczycieli. Stworzenie wszechstronnej koncepcji może się odbywać dość dużym kosztem, ale jest niezbędne w celu pogodzenia wymagań co do jakości edukacji z doskonaleniem sposobów pracy nauczycieli poprzez stworzenie możliwości rozwoju zawodowego, oraz z metodami rozpoznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli.

ANNEX 1: KONCEPCYJNE RAMY EWALUACJI NAUCZYCIELI

Kluczowe zaangażowane organizacje/ Interesariusze

- Rząd Narodowy (Ministerstwa/Departamenty Edukacji) - Nauczyciele i związki nauczycielskie
- Władze zdecentralizowane mające obowiązek prowadzenie polityki edukacyjnej (dystrykty, gminy) -Uczniowie/Rodzice
- Kierownictwo szkoły

Zasięg ewaluacji/Ewaluowani nauczyciele:

- Cały kraj vs. procedury regionalne
- Typ szkoły: szkoły publiczne, szkoły prywatne
- Okresowość ewaluacji: część regularnie wykonywanej pracy vs. Ewaluacji na specjalne okazje (awans, zażalenia)
- Obowiązkowa vs. dobrowolna
- Wszyscy nauczyciele poddani tej samej ewaluacji vs. ewaluacja przystosowana w zależności od doświadczenia nauczyciela
- Wdrażanie pilotażowe vs. Wdrażanie całościowe

Ewaluacja wewnętrzna (dyrektorzy lub pracownicy szkoły będący na starszych stanowiskach)

Ewaluacji zewnętrzna (pracownicy na takim samym stanowisku, lub zaangażowani nauczyciele pracujący w takim samym kontekście edukacyjnym)

Autoewaluacja (Rodzice, uczniowie)

Ewaluatorzy:

Kryteria i standardy:

- Znajomość nauczanego przedmiotu
- Zdolności pedagogiczne
- Znajomość uczniów
- Umiejętność zwiększania osiągnięć uczniów
- Kompetencje w zakresie opracowywania instrukcji
- Znajomość oceniania wiedzy zdobytej przez ucznia
- Zdolność tworzenia przyjaznej atmosfery w klasie
- Zdolność kierowania procedurami lekcji
- Umiejętność zaangażowania uczniów w naukę i porozumiewania się z nimi
- Umiejętności nadzorowania i komunikacji
- Umiejętność spełnienia wymagań w stosunku do różnorodnej grupy uczniów;
wykazywanie się elastycznością i zdolnością przystosowania do różnych warunków
- Profesjonalizm: porozumiewanie się z rodziną, współpracownikami i kierownictwem szkoły
- Zaangażowanie we wzrost i rozwój zawodowy: refleksje na temat nauczania, uczestniczenie w szkoleniach w miejscu pracy

EWALUACJA DZIAŁANIA I SPOSOBU PRACY NAUCZYCIELA**Metody i narzędzia:**

- Obserwacja lekcji
- Wywiad z nauczycielem
- Portfolio przygotowane przez nauczyciela (pliki video, plany lekcji, przemyślenia, wypełnione przez siebie kwestionariusze, próbki prac uczniów)
- Analizowanie postępów uczniów (osiągnięcia bezwzględne lub przyrost wartości dodanej)
- Testowanie nauczycieli
- Dane z kwestionariusz i ankiet wypełnionych przez rodziców

Ocena konkluzyjna:

- **zapewnienie jakości i odpowiedzialności/jawności przed decydentami i rodzinami**
-Polepszanie wyników nauce i działań uczniów poprzez wprowadzanie lepszych sposobów nauczania
- Zmniejszanie stopnia nierówności w postępach uczniów
- **Uznanie i nagradzanie nauczycieli**

- Rozpoznanie umiejętności i zaangażowania nauczycieli
- Awans
- Wzrost wynagrodzenia
- Nagrody niezwiązane z pieniędzmi (warunki pracy)
- Podejmowanie działań w stosunku do nieefektywnych nauczycieli (opóźnienie awansu, zwolnienia)
- ➔ **Dążenie, aby praca nauczyciela był atrakcyjnym wyborem kariery zawodowej**
- ➔ **Zapobieganie odchodzeniu efektywnych nauczycieli od pracy w szkole**

Ocena formatywna:

Rozwój zawodowy ulepszający sposoby nauczania:

- Określenie mocnych i słabych stron nauczyciela
- Zapewnienie konstruktywnej informacji zwrotnej odnośnie praktyk stosowanych przez nauczycieli
- Naprowadzanie nauczycieli na odpowiednie ścieżki rozwoju zawodowego oraz stwarzanie możliwości do rozwijania ich umiejętności
- ➔ **Utrzymywanie motywacji nauczycieli w czasie całej ich kariery**
- ➔ **Usprawnianie kierowania szkołą:**
- Dostosowywanie szkolnych programów rozwoju zawodowego do zidentyfikowanych potrzeb
- Wprowadzanie ulepszających zmian w prowadzonym przez dyrekcję monitorowaniu i mentoringu

Angażowanie nauczycieli podczas opracowywania i wdrażania strategii działania

ANNEX 2: PRZYKŁADY SYSTEMÓW EWALUACJI NAUCZYCIELI W KRAJACH OECD

1. Ewaluacja nauczycieli dla celów konkluzyjnych związanych z wynagrodzeniem: Dystrykt Cincinnati w USA

[Milanowski, 2004]

Kontekst: Cincinnati jest dużym dystryktem miejskim z 48,000 uczniów i 3,000 nauczycieli w ponad 70 szkołach. Tamtejszy średni poziom osiągnięć uczniów jest niski, w porównaniu do sąsiednich podmiejskich dystryktów. Cincinnati ma na koncie również szereg wcześniejszych działań związanych z reformą szkolną, włączając wprowadzanie projektów nowej szkoły, planowanie budżetu szkolnego, oraz zespoły prowadzące szkoły i dostarczające instrukcje. Relacje zespołów kierowniczych i związków zawodowych są z reguły pozytywne. Tak jak inne dystrykty miejskie, stanowe programy odpowiedzialności/ jawności oraz oczekiwania społeczeństwa wywierają nacisk na dystrykt, odnośnie poprawienia uczniowskich wyników.

Realizacja: W odpowiedzi na starzenie się istniejącego systemu ewaluacji działań nauczycielskich i ambitnych celów ulepszenia uczniowskich osiągnięć, Dystrykt stworzył oparty na wiedzy i umiejętnościach system wynagrodzenia oraz nowy system ewaluacji nauczycieli w okresie roku szkolnego 1998-1999. System oceny był wdrożony pilotażowo w roku szkolnym 1999-2000 i jest używany do ewaluacji nauczycieli na terenie całego dystryktu od roku szkolnego 2000-01.

Kryteria: System oceny oparty jest na zbiorze standardów nauczania wywodzących się z Struktury Nauczania (Danielson, 1996). Siedemnaście standardów działania jest zgrupowanych w cztery obszary; pierwszy: planowanie i przygotowanie, drugi: tworzenie środowiska do nauki, trzeci: nauczanie dla potrzeb kształcenia, czwarty: profesjonalizm. Każdy element standardu może być oceniony w skali czterech poziomów: jako "niesatysfakcjonujący", "podstawowy", "zaawansowany" i "wyróżniający".

Narzędzia: Nauczyciele są ewaluowani przy użyciu standardów opartych na dwóch głównych źródłach dowodowych: sześciu obserwacji prowadzonych zajęć oraz portfolio przygotowywane przez nauczycieli. Portfolio zawiera elementy takie jak: plany lekcji i jednostek, dzienniki obecności, prace uczniów, wpisy kontaktów z rodzicami i dokumentacje działalności związanej z rozwojem zawodowym nauczycieli.

Ewaluatorzy: Cztery obserwacje zajęć są przeprowadzone przez ewaluatorów nauczycieli wynajętych z szeregu samych nauczycieli i zwolnionych przez trzy lata z obowiązków nauczycielskich. Dyrektorzy i ich asystenci przeprowadzają dwie pozostałe obserwacje.

Gromadzenie wyników: W oparciu o podsumowanie sześciu obserwacji, ewaluatorzy nauczycieli przydzielają końcowe, podsumowujące punkty odnośnie każdego standardu w drugim i trzecim obszarze, podczas gdy i dyrektorzy i ich asystenci oceniają nauczycieli wg standardów w obszarze pierwszym i drugim, przede wszystkim opierając ocenę na portfolio przygotowanym przez nauczycieli. Punkty z poszczególnych standardów są sumowane na poziomie danego obszaru, dla każdego z czterech obszarów.

Zakres i częstotliwość ewaluacji: Różnorodny system oceny używany jest w celu wszechstronnej ewaluacji nauczycieli w ich pierwszym i trzecim roku pracy, a następnie co pięć lat. Mniej intensywna ocena jest przeprowadzana w pozostałych latach tylko przez dyrektorów i ich asystentów, a oparta jest na mniejszej ilości dowodów. Coroczna ocena ma za zadanie zarówno stwarzanie możliwości dla rozwoju zawodowego nauczycieli jak i spełnianie funkcji ewaluacji dla celów odpowiedzialności/jawności.

Szkolenie z zakresu procesów ewaluacyjnych: Zarówno nauczyciele jak i ewaluatorzy otrzymują dokładne szkolenie z zakresu nowego systemu. Ewaluatorzy są szkoleni za pomocą procesów skalowania dotyczących oceny nagrań lekcji z użyciem rubryk a następnie porównaniem oceny z osadem ekspertów i omawianiem różnic. Aby zapewnić spójność i konsekwencję wśród osądów

ewaluatorów, dystrykt może wymagać od wszystkich, włączając dyrektorów, spełniania standardów zgodności z zestawem referencji, bądź ewaluacyjnymi ekspertami, w ocenie nagranych lekcji. Od roku szkolnego 2001-02 jedynie ci, którzy spełniają standardy mogą przeprowadzać ewaluację.

Bezpośrednie konsekwencje: Dla początkujących nauczycieli (tych, którzy są ewaluowani w swoim pierwszym i trzecim roku pracy), konsekwencją słabych wyników wszechstronnej ewaluacji może być rozwiązanie kontraktu. Dla doświadczonych nauczycieli konsekwencją pozytywnej ewaluacji może być kwalifikacja na stanowisko nauczyciela kierującego. Słabe wyniki ewaluacji mogą prowadzić do włączenia takiej osoby do programu pomocy ze strony współpracowników, oraz do ewentualnego zwolnienia ze stanowiska pracy.

Związek z wynagrodzeniem: Działania systemu ewaluacyjnego były stworzone, aby między innymi zapewnić podstawy od opartego na wiedzy i umiejętnościach systemu wynagrodzeń. System ten określa poziomy stopnie zawodowej nauczycieli, oraz różnice w wynagrodzeniu. System nowych wynagrodzeń początkowo planowano wprowadzić w roku szkolnym 2002-03, co byłoby dużą zmianą w ewaluacji jeżeli chodzi o nauczycieli. Jednakże, łączenie systemu ewaluacji, z wynagrodzeniami zostało odrzucone przez nauczycieli w specjalnym głosowaniu przeprowadzonym w maju 2002 roku.

2. Ewaluacja nauczyciela dla celów formatywnych i jako część szerszej strategii szkoły

2a. Finlandia [UNESCO, 2007]

Kontekst: W Finlandii, nauczyciele w szkołach mają stanowisko porównywalne z administracją krajową lokalną. Jednakże, szkolni dyrektorzy odpowiedzialni są za dobór nauczycieli- kiedy uzyskają wymaganą licencję- oraz strategię postępowania, które są uznawane za konieczne do podnoszenia jakości nauczania, z ewaluacja włącznie. Przykładowym państwem jest Finlandia, gdzie dawny system inspekcji i nadzoru szkół i nauczycieli został usunięty w 1990 r, ale nie zastąpiony przez inny, podobny, zewnętrzny system. W konsekwencji, ewaluacja nauczycieli przebiega na równi z innymi działaniami wewnątrz każdej szkoły.

Metody / Ewaluatorzy: Schemat ewaluacji nauczycieli stosowany w Finlandii jest charakterystyczny dla bardzo wysokiego poziomu zaufania w stosunku do szkoły, oraz zasady uznawania kompetencji i profesjonalizmu nauczyciela jako podstaw ulepszania jakości nauczania. W ten sposób, autoewaluacja nauczycieli rozpatrywana jest jako kluczowa dla dalszego doskonalenia zawodowego. Dyrektorzy szkoły pełnią również znaczącą rolę w angażowaniu nauczycieli w auto-refleksję dotyczącą ich działań, oraz w rozwoju kultury ewaluacji na równi z ambitnymi celami określanymi zgodnie z kontekstem szkoły i jej zadaniami. Większość szkół przeprowadza coroczną dyskusję pomiędzy dyrekcją a nauczycielami, aby dokonać ewaluacji stopnia spełnienia poszczególnych celów założonych w poprzednim roku i aby ustalić dalsze cele, które pasują zarówno do nauczyciela, jak i odpowiadają potrzebom szkoły.

2b. Anglia [Ofsted, 2006; TDA, 2007]

Kontekst: Angielski system został pierwotnie opracowany w celu ewaluowania działań nauczycieli i zapewnienia możliwości dostępu nauczycieli do wyższych szczebli kariery zawodowej oraz odpowiadającego tym szczeblom wynagrodzenia. Pojawia się jednak wiele zastrzeżeń dotyczących sprawiedliwości procesów oraz wystąpienia potencjalnych niepożądanych efektów działalność nauczyciela jako taką (Kleinhenz and Ingvarson, 2004). W związku z tym ostatnie udoskonalenia rozwoju systemu (włączając nowe profesjonalne normy z września 2007) spowodowały wzrost podejścia formatywnego, co odzwierciedlane jest przez gotowość wzmocnienia związku pomiędzy systemem oceny nauczycielskiej a potrzebami rozwoju zawodowego nauczyciela, odpowiedniego do celów określanych przez szkoły. Ogólnie rzecz biorąc, system będący częścią szerszych struktur

dotyczący wszystkich pracowników szkoły, ma na celu ulepszenie szkolnego kierownictwa oraz integrację z szerszą strategią działania szkoły.

Zasięg/Metody: Rozróżnia się ewaluacje w zależności od etapu kariery ewaluowanego nauczyciela. Wyróżnionych jest pięć etapów awansu zawodowego: pierwszy: przyznanie Statusu Nauczyciela Dyplomowanego (Q); drugi: nauczyciel w pełnym wymiarze (*Core*) (C); trzeci: nauczyciel z wyższym wynagrodzeniem (*Post Threshold Teachers*) (P); czwarty: *Excellent Teachers* (E); Nauczyciel z Zaawansowanymi Umiejętnościami (A).

Kryteria: Na każdym etapie rozwoju zawodowego standardy nauczania obejmują trzy obszary. Pierwszy odnosi się do *atributów zawodowych* nauczyciela włączając relacje z dziećmi i młodzieżą, postawę w stosunku do strategii działania szkoły i jej realizowania, kontakt i współpracę z innymi oraz działania w kierunku rozwoju zawodowego. Drugi obszar obejmuje: *wiedzę i znajomość zawodową* nauczyciela, włączając w to wiedzę z zakresu nauczania i uczenia się; rozumienie procesów monitorowania i oceny; wiedzę z zakresu przedmiotów i programu nauczania; literaturę; umiejętność wykonywania obliczeń i posługiwania się komputerem; rozumienie czynników wpływających na osiągnięcia zróżnicowanych grup uczniów, oraz wiedzę na temat zdrowia i dobra uczniów. Ostatni obszar dotyczy zawodowych umiejętności nauczyciela włączając w to: planowanie, nauczanie, ocenianie, monitorowanie, umiejętność przekazywania informacji zwrotnej; umiejętności dokonania przeglądu i adaptowania nauczania i uczenia się; umiejętność tworzenia odpowiednich warunków do uczenia się; zdolność rozwijania pracy w grupie i współpracy. Wszystkie te normy są wykładnikami dobrego nauczania, które nie zastępują obowiązków zawodowych, oraz odpowiedzialności nauczyciela.

Konsekwencje rozwoju zawodowego nauczyciela i jego związek ze strategią działania i oczekiwaniami szkoły. Standardy wspierają nauczycieli w rozpoznawaniu ich potrzeb związanych z rozwojem zawodowym. Jeśli nauczyciele wyrażają chęć zdobycia wyższego stopnia zawodowego kolejny poziom ram programowych zapewnia punkt odniesienia wszystkim rozważającym w przyszłości rozwój. Ponieważ nie wszyscy nauczyciele koniecznie dążą do zdobycia wyższego stopnia zawodowego, standardy pomagają również w określeniu sposobów zdobycia i poszerzenia wiedzy w obrębie tego samego stopnia kariery. Struktury te są podstawą odpowiedzialności zawodowej i wynikającego z umowy zaangażowania w efektywny, ciągły i odpowiadający zawodowy rozwój przez cały okres trwania kariery nauczycielskiej. Zapewniają one kontinuum oczekiwań odnośnie poziomu zaangażowania w rozwój zawodowy, który dostarcza jasnego i stosownego zróżnicowania poszczególnych szczebli kariery nauczycielskiej. Ustalają również oczekiwania udziału nauczycieli w rozwoju innych, biorąc pod uwagę ich poziom umiejętności, wiedzę, doświadczenie, ich pozycję w szkole, oraz uwzględniają wykorzystanie przez nich nowoczesnych aspektów wiedzy i pedagogiki. We wszystkich tych przypadkach działania dyrekcji są kluczowym procesem zapewniającym warunki dla regularnej dyskusji na temat aspiracji kariery i przyszłego rozwoju w obecnym, bądź wyższym stopniu zawodowym.

Więcej informacji:

- Training and Development Agency for Schools (TDA): <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> and <http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment.aspx>
- Office for Standards in Education (Ofsted): <http://www.ofsted.gov.uk>

3. Pogodzenie celów konkluzyjnych i formatywnych podczas wszechstronnego podejścia do ewaluacji i oceny:

Chile[Avalos and Assael, 2006]

Kontekst: Krytyczną rolę w zrozumieniu potrzeby stosowania wszechstronnego i spójnego schematu ewaluacji nauczyciela, ma bez wątpienia kontekst historyczny systemu edukacji w Chile. W 1980 r. wojskowy rząd [1973-1990] przeniósł dyrektorów szkolnych na stanowisko administracyjne w randze władz miejskich, co spowodowało również zmianę statusu nauczycieli, z pracowników państwowych na podatników zatrudnionych przez władze miasta. Pod koniec dyktatorskich rządów głównym

zastrzeżeniem było to, że warunki pracy nauczycieli nie ewoluowały na równi z warunkami pracowników państwowych, co miało ogromny wpływ na to, jak nauczyciele postrzegają i oceniają swój zawód, jak również na opinię publiczną. W 1990 r. profesja nauczyciela spotkała się z dramatycznym pogorszeniem jakości kandydatów kształconych na nauczycieli i z pogorszeniem warunków pracy. W tym samym czasie dowody na temat niezadowolających wyników uczniów wywarły silny wpływ na rząd, który zamieścił klauzurę w nowej Ustawie dotyczącej nauczycieli (1991), mówiącej o wymogu corocznej ewaluacji nauczycieli. Oni jednak ponowili swoje dążenia do wzrostu wynagrodzenia i poprawy warunków pracy oraz odrzucili realizację systemu ewaluacji. Po tym wydarzeniu nastąpił długi okres, w czasie którego prowadzono dyskusje i negocjacje odnośnie modelu ewaluacji nauczyciela, który powinien być wdrożony.

Projekt i wdrażanie systemu: System został uchwalony prawnie w sierpniu 2004 r., co miało miejsce siedem lat po rozpoczęciu wstępnych dyskusji. Ma on na celu bezpośrednio poprawę wyników nauczania i uczenia się. Jest opracowany, aby zachęcać nauczycieli do dalszego własnego rozwoju przez uczenie się na własnych słabych i mocnych stronach. Jest oparty o wyraźne kryteria dotyczące tego, co powinno być poddane ewaluacji, ale nie ingeruje w model nauczania. Opiera się również na połączeniu różnych elementów: kryteriów sankcji wobec osób zatrudnionych, niezależności struktur kierowniczych, specjalnie przygotowanych ewaluatorów i koordynacji zestawienia procedur mających służyć gromadzeniu dowodów wymaganych przez kryteria.

Kluczowe postacie w systemie: Systemem kieruje Centrum ds. Szkoleń zlokalizowane w Ministerstwie Edukacji (*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica*). Komisja konsultacyjna składa się z naukowców i reprezentantów Związku Nauczycieli, Chilijskiego Stowarzyszenia Władz Miasta, oraz Ministerstwa Edukacji, monitoruje ona i doradza w sprawie procesu ewaluacji. Ośrodek uniwersytecki zobowiązany jest do wdrażania procesu: tworzenia i sprawdzania narzędzi, selekcji i przygotowania ewaluatorów i przyznanych punktów, oraz analizy dowodów zebranych podczas każdego procesu ewaluacji. Sam proces stosowania się do programu jest zdecentralizowany, dlatego też w każdym dystrykcie istnieje komisja odpowiedzialna za organizację procedur ewaluacyjnych. Gromadzenie dowodów jest procesem, który odbywa się na poziomie dystryktów, które następnie przesyłają je do jednostek analizujących na uniwersytetach, razem z informacjami pomocniczymi, które również mogą przyczynić się do interpretacji rezultatów. Ta centralna forma obróbki informacji wynika z żądań nauczycieli co do większej obiektywności.

Kryteria: Ministerstwo Edukacji kieruje wyznaczaniem kryteriów oceny, tworzeniem zestawów standardów opartych o *Framework for Teaching* Danielsona oraz na pracy wykonanej wcześniej, zgodnie ze wstępnymi standardami kształcenia nauczycieli. Rezultatem są struktury kompetentnego nauczania zgrupowane w cztery obszary nauczania (planowanie, środowisko nauki, profesjonalizm i strategie nauczania mające na celu zdobywanie wiedzy przez wszystkich uczniów) i dwadzieścia kryteriów/standardów. Podstawy te były przedmiotem obszernej dyskusji wśród nauczycieli prowadzonej aż do momentu osiągnięcia zgody. Kryteria łączą się z czterema poziomami jakości działań: “niesatysfakcjonującym”, “podstawowym”, “zaawansowanym” i “wyróżniającym”.

Narzędzia: Dowody używane w ewaluacji nauczycieli w oparciu o struktury, zawierają się w czterech źródłach: pierwsze: *portfolio* zawierające próbki pracy nauczycieli oraz nagranie video jednej z ich lekcji, drugie: opracowana forma autoewaluacji; trzecie: wywiad ewaluatorów- współpracowników; czwarte: raport dyrekcji szkoły i władz pedagogicznych. Ewaluacje przeprowadza się co cztery lata.

Szkolenie ewaluatorów: Ewaluatorzy- współpracownicy są w sposób specyficzny przygotowywani do swoich zadań i muszą zdać test, aby zostali dopuszczeni do przeprowadzania ewaluacji. Mimo, że powinni być obeznani z kontekstem, w jakim nauczyciel jest poddawany ewaluacji (np. sytuacja społeczno-ekonomiczna i warunki pracy), nie muszą być nauczycielami w tej samej szkole.

Konsekwencje ewaluacji: Jedno z najważniejszych wyzwań do którego należy się ustosunkować podczas procesu negocjacji odnosi się do potencjalnych implikacji wynikających z ewaluacji dla poszczególnych nauczycieli. Uznaje się, iż nauczyciele,

którzy oceniani są za będących na poziomie „podstawowym” mają zapewnione specyficzne możliwości rozwoju zawodowego w celu poprawy swoich działań. Ci, którzy ocenieni są na poziomie „niesatysfakcjonującym” mają również do dyspozycji możliwości rozwoju zawodowego, ale są poddawani ewaluacji po raz kolejny rok później, jeśli nie uda im się wypaść satysfakcjonująco w czasie dwóch postępujących po sobie ewaluacjach, zostają zwolnieni ze stanowiska. Przeciwnie, nauczyciele ocenieni jako „zaawansowani” lub „wyróżniający się” otrzymują pierwszeństwo możliwości awansu oraz pierwszeństwo udziału w szkoleniach w ramach rozwoju zawodowego, którymi są zainteresowani. Mogą również ubiegać się o premię finansową wówczas, gdy zdadzą test dotyczący wiedzy pedagogicznej i programu nauczania. System posiada zarówno elementy formatywne jak i konkluzywne, zamiast szczególnie koncentrować się na jednym z tych dwóch celów, co jest wynikiem procesów negocjacji, podczas których wzięto pod uwagę zdania licznych interesariuszy. Na przykład elementy konkluzywne nie wiążą działalności nauczyciela ani z osiągnięciami uczniów (czemu stanowczo sprzeciwiły się związki nauczycieli), ani ze szczeblami kariery zawodowej. Związek z rozwojem zawodowym jest podkreślony i wyszczególniony na podstawie poziomu działania nauczyciela.

Więcej informacji: Chile's laws on the Teaching Statute: Ley N°3.500; Ley N°19.070; Ley N° 19.933; Ley N° 19.961.

4. Ewaluacja nauczycieli wynikająca z procedur biurokratycznych: Francja [Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2003; Pochard, 2008]

Kontekst: Francuscy nauczyciele klasyfikowani do trzech odrębnych kategorii zależnie od wykształceniu i wstępnego certyfikatu: nauczyciele szkolnictwa podstawowego (*professeurs des écoles*), nauczyciele szkolnictwa średniego ze standardowymi kwalifikacjami (*enseignants certifiés*), oraz nauczyciele szkolnictwa średniego z kwalifikacjami wyższego stopnia (*enseignants agrégés*). Wszyscy nauczyciele są pracownikami publicznymi ale mogą podążać jedną z tych trzech ścieżek kariery. Różnią się one warunkami i czasem pracy, administracyjną skalą wynagradzania i praktyką nauczycielską (wielozadaniowy nauczyciel szkolnictwa podstawowego vs. wyspecjalizowany w jednym przedmiocie nauczyciel szkoły średniej). Francja generalnie nie cierpi z powodu braku kadry nauczycielskiej i egzaminy umożliwiające podjęcie zawodu wciąż są selektywne. Jednakże, w kraju tym pojawiają się zastrzeżenia co do społecznego statusu nauczania i umiejętności niezbędnych, odpowiadających potrzebom szkoły. Obecny system ewaluacji nauczycieli jest często opisywany jako „niezbyt sprawiedliwy”, „nie bardzo skuteczny” i „wywołujący niepokój a czasami cierpienie” zarówno przez poddanych ewaluacji nauczycieli jak i przez ewaluatorów. Jest to spowodowane tym, że ewaluacja opiera się bardziej na procedurach administracyjnych, zamiast stosowania wszechstronnego schematu z jasno określonym celem poprawy.

Częstotliwość ewaluacji: Ewaluacja nauczycieli powinna być przeprowadzana w regularnych odstępach czasu, jako integralna część ich pracy i obowiązków. Nauczyciele szkolnictwa podstawowego są ewaluowani przez inspektora ds. nauczania (*inspecteur*), podczas gdy nauczyciele w szkołach średnich są ewaluowani przez zespół składający się z inspektora – który określa 60% ostatecznych punktów – i nauczyciela – odpowiedzialnego za pozostałe 40%. Jednakże, zamierzone częste ewaluacje zazwyczaj nie spełniają oczekiwań. Po pierwsze, częstość ewaluacji nie jest uregulowana prawnie i jest samowolnie regulowana przez możliwości czasowe inspektora. Jest to aspekt budzący zastrzeżenia, jeżeli chodzi o sprawiedliwość systemu -ponieważ nauczyciele pracujący na tych samych zasadach otrzymują informacje zwrotne w różnych odstępach czasowych -, jak również jego skuteczność – średnia przerwa między ewaluacjami trwa 3-4 lata w szkole podstawowej i 6, 7 lat w szkole średniej, to znaczy zdecydowanie za długo. Co więcej, nawał pracy jest tak duży, że może to budzić zastrzeżenia co do wartości informacji zwrotnej. Inspektor jest odpowiedzialny za 350 do 400 nauczycieli, co jest zbyt dużą liczbą, do zapewnienia każdemu informacji zwrotnej, która byłaby skuteczna w ulepszaniu praktyki nauczycielskiej. W konsekwencji, sami inspektorzy wyrażają niepokój i frustrację związaną z procesem ewaluacji, głównie dlatego, że odczuwają, iż ma ona mały wpływ na działalność nauczycieli i nie pozwala im rozwinąć ich kompetencji i umiejętności w celu polepszania nauczania. Ich rola jest czasami ograniczona de facto do kontroli nadużycia ze strony nauczycieli.

Narzędzia: Dane na temat pracy nauczyciela są zbierane poprzez obserwację zajęć, po której następuje rozmowa z nauczycielem. Krytyka takiego podejścia dotyczy: (i) faktu, że pojedyncza obserwacja prowadzenia zajęć może nie wystarczać do

odpowiedniego i sprawiedliwego uchwycenia wiedzy i możliwości nauczyciela, oraz (ii) tego, że podczas rozmowy nauczyciele skupiają się na odpieraniu krytyki instruktora zamiast na omawianiu poszczególnych potrzeb dotyczących ich rozwoju. Cała procedura nie zdaje się poświęcać wiele czasu na autoewaluację i refleksję nauczyciela nad własną praktyką i działaniem.

Kryteria: Obserwowane i oceniane są zarówno aspekty pedagogiczne jak i administracyjne, ale bez odniesienia do ram struktury, która określa na czym polega „dobre” nauczanie. Zastrzeżenia są liczne. Charakterystyka różnych ocenianych umiejętności „pedagogicznych”, jak również jej znaczenie w ogólnym postrzeganiu nauczyciela, zależy w znacznym stopniu uznania danego inspektora. Przyczynie się to do subiektywnej oceny, nieprzewidywalnych i przypadkowych wyników, otrzymywanych kosztem sprawiedliwości i odpowiedniego wykonywania procesu. Nauczyciela donoszą, że nie wiedzą jak, i na podstawie jakich kryteriów zostali oceniani. Najbardziej obiektywne i zrozumiałe kryteria wykorzystywane do ewaluacji nauczyciela, to te związane z administracją, takie jak punktualność, czy obecność. W wyniku tego, często ocena uzyskana przez nauczyciela jest determinowana przede wszystkim przez ocenę kwalifikacyjną (np. wynik egzaminu zdawanego podczas ubiegania się o pracę).

Konsekwencje: Konsekwencje ewaluacji nauczyciela związane z karierą zawodową są niewielkie, wyłączając przypadki poważnych wykroczeń. Pensje nauczycieli są określane za pomocą jednakowego schematu zarobków, według którego postępowanie zależy od ilości przepracowanych lat, początkowych kwalifikacji i egzaminu wstępnego. Zaangażowanie w pracę jest rzadko rozpoznawane i nagradzane, tak samo jak zalety, wyróżniająca się działalność, czy inicjatywy podejmowane, aby polepszyć możliwości uczenia się. W dodatku, ewaluacja nie ma żadnego związku z działaniami związanymi z rozwojem zawodowym, które są bardzo ograniczone i nie połączone z określonymi słabymi stronami nauczycieli. Proces ewaluacji nie zapewnia możliwości autorefleksji nad sposobem nauczania, czy też wzajemnego uczenia się od współpracowników, oraz wiąże się z niewielkim udzielaniem rad i szkoleniem.

Więcej informacji:

- *Haut Conseil de l'évaluation de l'école* (2003): http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_annuel_2003.pdf
- Rapport des inspections générales: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054004446/0000.pdf>
- Ministry of Education: <http://www.education.gouv.fr/cid263/1-evaluation-des-personnels.html> About other teacher evaluation systems:
- The Canadian Province of Alberta: <http://www.education.alberta.ca/departement/policy/k12manual/section2/teacher.aspx>
- The US State of Iowa: <http://www.iowa.gov/educate/content/view/1450/1>

Originally published by the OECD in English under the title:
 Teacher Evaluation: Current Practises in OECD Countries and a Litarature Review. OECD Education Working Paper No.23 By
 Marlene Isore EDU/WKP
 © 2009 OECD
 All rights reserved.
 © 2010 Ministry of National Education, Poland for this Polish edition
 Published by arrangement with the OECD, Paris.
 The quality of the Polish translation and its coherence with the original text is the responsibility of the Ministry of National
 Education, Poland.
 Oryginal został opublikowany przez OECD, tytuł oryginału: Teacher Evaluation: Current Practises in OECD Countries and a
 Litarature Review. OECD Education Working Paper No.23 By Marlene Isore EDU/WKP
 © 2009 OECD wszelkie prawa zastrzeżone
 © 2010 Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce posiada prawa do polskiej edycji za zgodą OECD w Paryżu,
 Odpowiedzialność za zgodność tekstu przetłumaczonego z oryginałem przejmuje Ministerstwo Edukacji Narodowej

