

TWÓRCZY NAUCZYCIELE W KONTEKŚCIE POPRAWY JAKOŚCI EDUKACJI¹

Wprowadzenie

Wkład naukowy wniesiony przez Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych (PSNT) na przestrzeni dziesięciolecia jego funkcjonowania osiągnął znaczące oraz społecznie doniosłe rozmiary. Z uznaniem należy zauważyć waży dla edukacji zakres tematyczny i zarazem wysoki poziom metodyczny i naukowy publikowanych wydawnictw pod kierunkiem niestrudzonych i nacechowanych nowatorskimi pasjami działaczy, inspiratorów, a zwłaszcza redaktorów – Leszka Pawelskiego² i Bogdana Urbanka³. Zamierzeniem tego okolicznościowego artykułu nie jest jednak ukazywanie niewątpliwych i zarazem niezbywalnych wartości cyklu wspomnianych wydawnictw, a podejmiemy się problematyki szerzenia idei postępu pedagogicznego właśnie przez kreatywnych i twórczych nauczycieli pod afiliacją PSNT.

Liczna rzesza współautorów kilkunastu monografii zbiorowych (recenzowanych) przyczyniła się do etapowego wzbogacania zasobu treści naukowych oraz treści o wymowie metodycznej z nastawieniem na poprawę jakości kształcenia i wychowania na różnych szczeblach edukacji szkolnej. Niezwykła troska redaktorów oraz wydawnictwa PSNT sprawiła, że ranga naukowa i użyteczna upowszechnionych publikacji jest znacząco wysoka w systemie nauk pedagogicznych i doniosła społecznie w obliczu wyzwań w dobie transformacji systemowej.

W dalszej części tego artykułu uwaga zostanie skoncentrowana na problematyce postępu pedagogicznego oraz poprawy jakości edukacji w kontekście roli oraz zadań twórczych i kreatywnych nauczycieli.

¹ Artykuł opublikowany w: *Twórczość – kreatywność – nauczyciel*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, PSNT, Szczecinek 2014, s. 217 – 234.

² *Wybór publikacji Leszka Pawelskiego (lata 1995-2014)*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach*, Szczecinek 2014, s. 273-290.

³ *Wybór publikacji Bogdana Urbanka (lata 1971-2014)*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek, *Szkoła w oczekiwaniach*, Szczecinek 2014, s.291-309: zob. też K. Denek, *Itaka aktywności twórczej Bogdana Urbanka. Jubileusz jego pracy pedagogicznej i działalności twórczej*, [w:] *Z edukacją w przyszłość*, L.Pawelski (red.), PSNT, Szczecinek 2011, s. 9 – 16.

Twórczy nauczyciel (akademicki) versus postęp pedagogiczny w szkole (w uczelni)

Procesy kształcenia i wychowania są nacechowane specyficzną zmiennością i dynamiką zarówno ze względu na cele i treści, jak również ze względu na aktywność i uzyskiwane efekty po stronie wszystkich ich uczestników. Z tego względu w procesach tych nieustannie występują sytuacje wymagające od nauczycieli oraz od uczniów wartościowania oraz coraz bardziej samodzielnego podejmowania decyzji. Oznacza to, że w procesach edukacyjnych nie może też zabraknąć modelowania przestrzeni edukacyjnych, które od każdego nauczyciela wymagają radzenia sobie w poszukiwaniu, twórczym konstruowaniu nowych, doskonalszych rozwiązań umożliwiających osiągnięcie efektów jak najbardziej adekwatnych do wytyczonych celów. Na tej drodze dochodzi do wdrażania rozwiązań odmiennych od dotychczasowych, czyli do postępu pedagogicznego, który z założenia winien prowadzić do uzyskiwania względnie optymalnych efektów procesów edukacyjnych zarówno po stronie każdego nauczyciela, jak również po stronie każdego ucznia. Postęp pedagogiczny wymaga swoistej analizy wartości dotychczasowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Wymaga on od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu ewaluacji i autoewaluacji, co jest ściśle powiązane z refleksyjnością i samooceną nauczyciela⁴.

W praktyce edukacyjnej postęp pedagogiczny niekoniecznie musi wiązać się z twórczymi innowacjami - może równie polegać na doskonalszym i zarazem skutecznym dostosowywaniu stosowanych powszechnie strategii dydaktycznych (wraz z nowoczesną obudową metodyczną) tak, aby zapewnić sukces każdemu uczniowi wobec założonych celów edukacyjnych czy podstaw programowych⁵.

Praktyka szkolna nierzadko dostarcza dowodów na to, że technokratyczne podejście do szerzenia rzekomego postępu pedagogicznego może prowadzić do anomii w edukacji szkolnej. Przejawem takowych skutków działań nauczycielskich okazują się rzekome innowacje edukacyjne, które faktycznie swoimi „wartościami” wskazują na niepokojące pseudoinnowacje, wśród których spotyka się niestety wiele wydawnictw (para)podręcznikowych oraz opracowań (nie)metodycznych. W edukacji w ostatnich latach lansowane są (pseudo)konceptje, powstałe wskutek twórczości coraz szerszej grupy autorów, wywodzących się spośród nauczycieli i nauczycieli akademickich. Pod pozorem

⁴ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz – Konin 2009, t. 7, s. 402–403; zob. też: R. Parzęcki, *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, J. Grzesiak (red.), Kalisz - Konin 2010, s. 217–227.

⁵ Por. J. Grzesiak, *Edukacja jutra wiedzie do postępu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec 2014; W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970; K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1968; tenże: *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz-Konin 2008.

nowoczesnych rozwiązań pedagogicznych dość często nauczycielom wręcz narzucane są jako modne tzw. tematy zastępcze, wśród których można wymienić choćby *darmowy elementarz*, *genderyzm*, *plany wynikowe*, *sylabusy*, czy nawet od dawna znany *tutoring*. W następstwie wywoływane są niepokoje i kontrowersje społeczne, tym bardziej, że nawet bez badań naukowych niemalże powszechnie stwierdza się, że skuteczność kształcenia i wychowania niepokojąco ulega obniżaniu wbrew założeniom nowych podstaw programowych czy krajowych ram kwalifikacji.

W praktyce szkół i uczelni pod pozorem poszukiwań dróg do poprawy jakości kształcenia (i wychowania) preferowane są rzekome „*innowacje pedagogiczne*”, a które nie znajdują swego uzasadnienia naukowego. Czy na tym ma polegać „*po(d)stępedagogiczny*”? Czy tworzenie postępu pedagogicznego może odbywać się bez wbrew opiniom kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli? Czy wszelkie nowatorskie próby stosowania nowych skądinąd uzasadnionych pomysłów twórczych i przedsiębiorczych nauczycieli zasługują na bezkrytyczne odrzucanie? Czy wszystko co nowe musi oznaczać bezkrytyczne odrzucanie dotychczasowych rozwiązań, a które jednak w realizacji doprowadzały do pozytywnych rezultatów? Listę tego typu pytań można szerzyć nie po to, aby prowadzić bezskuteczne i bezzasadne rozmowy zabarwione narzekaniami i bezradnością wobec zauważalnego szerzącego się zła, ale chociażby po to, aby stwarzać warunki sprzyjające do stanowienia takich gremiów, które będą w stanie przeciwdziałać w imię tego, co dobre choćby nawet o ograniczonym zasięgu lokalnym. Takie „*wyspowe*” (lokalne) dążenia grup nauczycielskich, polegające na przeciwdziałaniu anomiom w edukacji, wymagają refleksyjnych, a zarazem odważnych i kreatywnych nauczycieli wspieranych przez lokalne otoczenie społeczne. Tylko wtenczas stanie się możliwe wyeksponowanie potencjału twórczych i zarazem kompetentnych nauczycieli.

Nie można bowiem ukrywać tego, że twórczy i mało kompetentni autorzy projektów rzekomych „*zmian na lepsze*” uruchamiają najczęściej infantylne mechanizmy wprowadzania owych zmian w praktyce, które w rzeczywistości prowadzą do pogarszania się stanu rzeczywistości edukacyjnej. Szerzą się przy tym niekorzystne opinie dla edukacji, że wszystkiemu winni są nauczyciele, bo to oni są głównymi realizatorami procesów edukacyjnych. Natomiast refleksyjni nauczyciele wskazują na niepokojące zjawisko negatywnych wpływów na uczniów w ich domach rodzinnych, potęgowanych zwłaszcza przez mechanizmy globalizacji w nierzadkim połączeniu ich z negatywnymi mechanizmami wpływu internetu oraz massmediów. Należy więc dopatrywać się konieczności wspomaganie nauczycieli w ich działaniach praktycznych mających na celu osiągnięcie jak najwyższych

efektów dydaktyczno-wychowawczych. W kontekście powyższego wszyscy „wspomagacze” nauczycieli powinni być szczególnie kompetentni i odpowiedzialni, co należy odnosić do wszystkich ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, a zwłaszcza do uczelni przygotowujących studentów do pracy w zawodzie nauczyciela.

Wielość wydawnictw (nie)pedagogicznych tworzonych dość często przez autorów, którzy nie pełnili ról nauczycielskich, przyczynia się do niepokojącej stopniowej utraty tożsamości pedagogiki jako nauki, a w szczególności dydaktyki ogólnej, jako subdyscypliny pedagogicznej dającej teoretyczne podstawy do wszelkiego działania dydaktycznego wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich. Znajduje to odzwierciedlenie w wielu nowych publikacjach dydaktyków – a zwłaszcza w opracowaniach znakomitych Profesorów K. Denka⁶ oraz J. Pólturzyckiego⁷.

Przed edukacją na dzisiaj i przed edukacją jutra wyrastają (nie zawsze nowe) niezwykle odpowiedzialne zadania odnoszące się do profesjonalnego kształtowania kompetencji nauczycieli oraz nauczycieli akademickich na rzecz ciągłego uczestnictwa w pomnażaniu sukcesów edukacyjnych, a czego nie uda się osiągnąć bez ciągłości autentycznego ruchu w tworzeniu postępu pedagogicznego⁸.

Kreatywny i twórczy nauczyciele *versus* poprawa jakości edukacji

Problematyka ewaluacji w edukacji oraz poprawy jakości kształcenia wymaga silnego zaakcentowania ról kreatywnych i twórczych nauczycieli. Stąd też do dużego rozmiaru urasta aksjologiczny fundament w kształceniu nauczycieli i ich aktywności zawodowej w postaci trójjedni obejmującej kategorii wartości - wiedzy - sprawności⁹.

W trosce o poprawę jakości edukacji dzisiaj – jutro, w każdym przypadku relacje nauczyciel – uczeń, czy analogicznie relacje nauczyciel akademicki - student winny występować w klimacie prawdy i wzajemnej odpowiedzialności za świat wartości, który konstytuuje twórcze poszukiwania i działania nauczycieli, a które niekiedy mogą przekraczać

⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.

⁷ J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014.

⁸ Zob. np. K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno-Poznań-Żary 2006; J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005; Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009; W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010; J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.

⁹ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994; R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1999.

stereotypowe myślenie o trudnym dzisiaj¹⁰. Tym większe uznanie należy wyrażać wobec tych nauczycieli (i nauczycieli akademickich), którzy swoimi kreatywnymi postawami potrafią sprostać trudnej sztuce wartościowania tak, aby uczniowie (i studenci) umieli znaleźć sens swego uczestnictwa w świecie poznawania. Przed edukacją jutra zarysowuje się pilne wyzwanie pod kątem przygotowywania wszystkich nauczycieli do czynnego uczestnictwa w wielostronnych i wielopodmiotowych dialogach prowadzących do poprawy istniejącego stanu w określonym wycinku rzeczywistości. Tymczasem nasze badania wskazują na przejawy pesymistycznego i wręcz negatywnego odnoszenia się nauczycieli do procedur ewaluacyjnych swoiście lansowanych i stosowanych przez władze oświatowe i pracowników nadzoru pedagogicznego. Tak więc można rzec, że stało się coś odwrotnego do tego, co było założone, a mianowicie: „ewaluacja” miała poprawić stan edukacji, a tymczasem stosowana „ewaluacja” doprowadziła do stanu, który można określić mianem *dewaluacji ewaluacji poprawy jakości kształcenia*. Jest to tym bardziej niepokojące, że tego typu nastawienia występują także wśród nauczycieli, którzy swoimi twórczymi i nowatorskimi próbami podążają w kierunku rzeczywistej (nie pozornej) poprawy jakości kształcenia i wychowania w dobie współczesnej.

W konsekwencji wymownego infantylizmu (para)dydaktycznego w pomiarach jakości kształcenia nawet nauczyciele – nowatorzy są zmuszani do skądinąd wygodnego i schematycznego pozyskiwania wskaźników ilościowych efektów kształcenia poprzez testy (sprawdziany, prace) pisemne, czy też powszechne ankietowanie¹¹.

Twórczych i zarazem kreatywnych postaw nauczycieli należy więc uczyć i uczyć się już w toku tzw. studiów nauczycielskich. Stawia to bardzo ważne i pilne zadania przed dydaktyką szkoły wyższej, a w następstwie także wobec organów prowadzących szkoły oraz wobec ośrodków doskonalenia nauczycieli¹².

Twórczy nauczyciele *versus* konstruowanie narzędzi pomiaru jakości kształcenia

¹⁰ J. Mastalski, *Etos nauczyciela XXI wieku a stereotypy edukacyjne*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom 1, J. Grzesiak (red.), Kalisz 2007, s.136.

¹¹ Zob. np. E. Piotrowski, *Problem wyjaśniania w pedagogicznych badaniach ilościowych i jakościowych*, [w:] *Edukacja Jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec 2013.

¹² L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, PSNT, Szczecinek 2012; J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, [w:] *Edukacja Jutra*, W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), Częstochowa 2002; J. Grzesiak, *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, J. Grzesiak (red.), Kalisz-Konin 2013, s. 53 – 62;..

Mimo wprowadzenia nowych procedur ewaluacyjnych, o których wcześniej wzmiankowaliśmy, w dydaktyce stosowanej wciąż wiele kontrowersji wywołują narzędzia pomiaru dydaktycznego¹³. Występują wciąż nieuniknione kontrowersje wokół kwalifikowania osiągnięć szkolnych ucznia, a z drugiej strony nasiliły się uproszczone sposoby oceniania tych osiągnięć w formie tzw. testów i sprawdzianów, a w szkołach wyższych pisemnych form zaliczeń i egzaminów (w pewnym stopniu również testowych). Taka praktyka doprowadziła do znacznego obniżenia umiejętności wypowiedzania się u większości uczniów i studentów. Problematyka pomiaru jakości kształcenia przykuwa uwagę i zapewne nadal będzie stanowić przedmiot twórczych poszukiwań wśród teoretyków jak również nauczycieli – praktyków.

W dalszej części tego opracowania uwagę skupimy na kwalifikowaniu osiągnięć dydaktycznych uczniów, a w szczególności na kształtowaniu w tym zakresie kompetencji studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Procedury wyzwajające mechanizmy samooceny, autokorekty, samokontroli, a także procedury kontroli i oceniania uczących się podmiotów wymagają niewątpliwie od nauczycieli elastycznego traktowania odnoszących się do nich zasad. Nie może przy tym obejść się bez twórczego podejścia każdego nauczyciela oraz zaangażowania w tym zakresie całych zespołów nauczycielskich w danej szkole.

Należy to mocno zaakcentować, że od sposobu pomiaru kompetencji każdego bez wyjątku ucznia (studenta) zależeć będzie określanie jakości kształcenia w skali danej grupy, klasy, szkoły, czy uczelni. Wszelkie tradycyjnie pojmowane próby wyznaczania średnich w oparciu o prawa statystyczne mają jedynie wymiar aktuarialny i nie mogą stanowić podstawy do określania tzw. poziomu kształcenia w danej klasie czy szkole. Indywidualne podejście do ewaluacji kompetencji podmiotu procesów edukacyjnych jest ściśle powiązane z oceną (i samooceną) co do doboru metod kształcenia i ich skuteczności, a wysoka skuteczność kształcenia w odniesieniu do potencjalnych możliwości poszczególnych uczniów pozwala dopiero na refleksyjną próbę dokonania uogólnionej oceny jakości kształcenia w wybranym zakresie.

Wyróżnione kategorie dydaktyczne, tj. W (wiedza), U (umiejętności) oraz wartości przejawiane w postawach zachowaniach uczniów (Z), wymagają od nauczycieli twórczego

¹³ Zob. np. B. Urbanek, *Twórcza aktywność w procesie kształcenia*, [w:] *Nowoczesność w edukacji*, L. Pawełski (red.), Szczecinek 2008; tenże: *Ocenianie – sztuka czy umiejętność*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz – Konin 2008; L. Pawełski, *Twórczy nauczyciel – kłopot, czy zaszczyt dla szkoły?*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz – Konin 2008; Palka, *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli*, [w:] *Edukacja Jutra*, F. Bereźnicki, K. Denek (red.), Szczecin 2005.

dostosowywania się w obliczu konieczności określania wskaźników cząstkowych odzwierciedlających i opisujących danego rodzaju kompetencje ucznia (studenta)¹⁴. Z drugiej strony w teorii pomiaru skuteczności kształcenia wyróżniane są jej empiryczne wskaźniki, wśród których najczęściej wyróżnia się: zakres, poziom oraz trwałość kompetencji ucznia ukształtowanych w zorganizowanym procesie kształcenia¹⁵.

Mając do dyspozycji dwa podejścia do określania wskaźników skuteczności i efektów kształcenia wskazane jest zintegrowanie obu tych kontekstów i dzięki temu możliwe jest ukazanie wzajemnych współzależności między wyróżnionymi składowymi elementami strukturalnymi kompetencji studenta w formie następującej macierzy bazowej:

		KRYTERIA POMIARU EFEKTÓW KSZTAŁCENIA		
		Zakres (z)	Poziom (p)	Trwałość (t)
KATEGORIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA	Wiedza (W)
	Umiejętności (U)
	Zachowania (Z)

Zestawiając występujące w powyższej macierzy elementy w kolumnach i w wierszach w adekwatne pary, otrzymujemy dziewięć podstawowych strukturalnych elementów kompetencji uczniów, a mianowicie: Wz, Wp, Wt, Uz, Up, Ut, Zz, Zp i wreszcie Zt. Wszystkie spośród wymienionych elementów stanowią nader istotne punkty odniesienia do konstruowania narzędzi pomiaru dydaktycznego adekwatnych względem poszczególnych elementów strukturalnych odzwierciedlających danego typu kompetencje każdego z osobna uczącego się podmiotu (ucznia – studenta).

Dla bliższego zorientowania przyjrzymy się bliżej kryterium trwałości, którego doniosłości nie można nie doceniać w procesie edukacji. Właśnie trwałość nabytych kompetencji przez ucznia jest jednym z bardziej wartościowych i stosunkowo łatwym do zastosowania w

¹⁴J. Grzesiak, *Edukacja jutra wiedzie do postępu edukacyjnego*, op. cit.; zob. też: J. Grzesiak, *Jakościowe kwalifikowanie kompetencji studentów wobec europejskich standardów edukacji*, [w:] *Edukacja polska w konstelacji europejskiej*, K. Żegnałek (red.), Siedlce, 2013, s. 159 – 183.

¹⁵K. Denek, I. Kuźniak, *Kontrola i ocena wiedzy uczniów w szkole zawodowej wg kryterium Q*, „Szkola Zawodowa” 1974, nr 6; K. Denek, *Efektywność kształcenia, jej rodzaje i sposoby wyrażania*, „Neodidagmata” 1972, nr 4, s.69; tenże: *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, J. Grzesiak (red.), Konin 2006; *Efektywność kształcenia, jej rodzaje i sposoby wyrażania*, „Neodidagmata” 1972, nr 4, s.69; J. Grzesiak, *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, J. Grzesiak (red.), PWSZ, Konin 2005; tenże: *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, J. Grzesiak (red.), PWSZ, Konin 2005.

praktyce pomiaru dydaktycznego. Bowiem dany element kompetencji ukształtowany w procesie kształcenia po upływie określonego czasu może bowiem ulec zapomnieniu, a może też być nawet spotęgowany (wzbogacony). W przypadku systematycznego stosowania niemalże na co dzień danego typu kompetencji (np. umiejętność czytania jest doskonalona w miarę uprawiania czytelnictwa ulubionych przez danego ucznia tekstów) dochodzi do wyższego stopnia danej kompetencji ucznia w porównaniu do stanu końcowego na danym etapie jej kształcenia. W przypadku koncentrycznego układu treści kształcenia, a jeszcze bardziej w przypadku nie respektowania przez nauczyciela dydaktycznej zasady systematyczności (i trwałości) dochodzi nieuchronnie do stopniowego zanikania ukształtowanych kompetencji – a w skrajnym przypadku może dojść do całkowitego zapomnienia przez ucznia np. danego pojęcia, danej umiejętności czy danej formuły zachowania wedle obowiązujących norm (powinnościowych). Natomiast w przypadku studiów student zazwyczaj przystępuje do egzaminu (zaliczenia) tuż po okresie intensywnego przygotowywania się do niego, a nikły stopień korelacji międzyprzedmiotowej w kolejnych semestrach studiów sprzyja właśnie zapomnieniu czy obniżeniu stopnia danej sprawności kompetencyjnej. Można by na przykład prowadzić badania dystansowe polegające na określaniu stanu kompetencji studenta z zakresu dydaktyki ogólnej na kolejnych semestrach studiów nauczycielskich, a nabytych przez niego zwykle w pierwszym roku studiów na kierunku „pedagogika”. W tym miejscu warto nadmienić, że wskaźnik trwałości ukształtowanych kompetencji jest możliwy do wzmacniania w następujących przypadkach:

- 1) gdy przedmiot jest kontynuowany w kolejnych semestrach (korelacja wewnątrzprzedmiotowa) lub
- 2) nabyte kompetencje w jednym przedmiocie studiów są pomnażane w studiowaniu innych przedmiotów (korelacja międzyprzedmiotowa).

Wobec poczynionych rozważań przejdziemy teraz do określania kompleksowego wskaźnika kompetencji ucznia, co w pewnym stopniu jest próbą podkreślenia rangi twórczości nauczycieli na rzecz tworzenia narzędzi pomiaru dydaktycznego z nastawieniem na poszukiwaniem względnie optymalnych rozwiązań dla poprawy jakości kształcenia. W określaniu wskaźnika skuteczności kształcenia zwracamy uwagę na integralne traktowania wszystkich składowych, to jest wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań będących wyrazem utożsamiania się uczniów w określonym systemem wartości tkwiących w dobrej edukacji i na co dzień.

Kompleksowy wskaźnik skuteczności kształcenia w tym ujęciu jest syntezą wyróżnionych trzech kategorii efektów edukacji – efektów wzajemnie się dopełniających i warunkujących. Można wyrazić go w następującej formule matematycznej:

$$E = a \cdot W + b \cdot U + c \cdot Z, \quad \text{gdzie } a+b+c = 1, a \neq 0, b \neq 0 \text{ oraz } c \neq 0.$$

W zależności od struktury przedmiotu kształcenia (kompetencji) współczynniki a , b i c będą zmieniać się adekwatnie do rangi poszczególnych elementów tkwiących w specyfice danego typu kompetencji ucznia, a które winny być kształtowane w ramach danego przedmiotu ujętego w planach (podstawie programowej) edukacji. Innymi słowy można stwierdzić, że współczynniki a, b, c odzwierciedlają strukturę i rangę edukacyjną danego przedmiotu kształcenia. Tak więc współczynnikiem określającym strukturę kompetencji ucznia w kontekście struktury przedmiotu edukacji mogą być nadane przykładowe wartości:

$$E = 0,50 \cdot W + 0,40 \cdot U + 0,10 \cdot Z \quad (\text{preferowana jest wiedza}),$$

$$E = 0,10 \cdot W + 0,70 \cdot U + 0,20 \cdot Z \quad (\text{preferowane są umiejętności praktyczne}),$$

$E = 0,10 \cdot W + 0,30 \cdot U + 0,60 \cdot Z$ (preferowane są wartości wyrażane w zachowaniach i postawach uczniów).

W dalszej części procedury określania poziomu jakości kształcenia uzyskany przez danego ucznia wskaźnik kompleksowy przyporządkować do danego przedziału określającego ocenę w racjonalnie obranej i uzasadnionej skali określonej w dokumentach szkolnych. W szczególnym przypadku rozkład przedziałów w sześciostopniowej skali oceniania może być następujący: $4,61 \leq E \leq 5,0$ (bardzo dobry), $4,20 < E \leq 4,60$ (dobry plus), $3,85 < E \leq 4,20$ (dobry), $3,30 < E \leq 3,85$ (dostateczny plus), $2,90 < E \leq 3,30$ (dostateczny), $E \leq 2,90$ (niedostateczny).

Dla zilustrowania przedstawionych założeń warto byłoby przytoczyć przykłady skonstruowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego stosownie do obranej formy pisemnej, czy rozmowy, czy praktycznego działania. Problematyka konstruowania tych narzędzi zasługuje niewątpliwie na nadanie jej wysokiej rangi zarówno praktycznej jak również teoretycznej. Jednakże ze względu na charakter tego opracowania nie możemy dokonać tego bardziej szczegółowo.

Zaprezentowane wyżej zapisy i dyrektywy prakseopedagogiczne wymagają wnikliwego doprecyzowania ze względu na założenia i specyfikę każdego przedmiotu studiów ujętego w programie kształcenia. Dbalność o wymierność zapisów sprawia, że w następstwie winny powstawać zoptymalizowane narzędzia pomiaru dydaktycznego uwzględniające wszystkie wyróżnione kryteria i kategorie założonych i rzeczywistych efektów kształcenia. W przypadku, w którym w planie studiów dany przedmiot realizowany

jest w formie wykładowej, a także ćwiczeniowej w powiązaniu z systemem praktyki pedagogicznej w szkole, a ponadto charakter przedmiotu jest interdyscyplinarny i cechuje go wysoki wskaźnik spójności - duża ranga winna być przypisywana sferach: poznawczej, instrumentalnej, a także aktywnemu uczestnictwu studentów (jako kandydatów do zawodu nauczyciela) w zajęciach w uczelni oraz w szkole w toku praktyki. Nie mniejszą wagę należy przypisywać pracy własnej studenta w studiowaniu literatury (wskazanej oraz wybieranej wedle własnego uznania studenta).

Konstruowanie narzędzi pomiaru jakości kształcenia staje się wyzwaniem wobec wszystkich nauczycieli i nauczycieli twórczych. Chodzi jednak nie o pejoratywnie pojmowany „pomiar dla pomiaru”, lecz o obiektywne określanie skuteczności, a zwłaszcza o doskonalenie oddziaływań pedagogicznych nauczycieli na innych uczestników procesów edukacyjnych. Tak więc twórcze konstruowanie wysokojakościowych narzędzi jakościowego pomiaru dydaktycznego na zasadzie powszechności jest ważnym i pilnym zadaniem szerokiego kręgu nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji. Obligatoryjnie upowszechniana testomania¹⁶ i punktomania w edukacji wymaga zaangażowanego przeciwdziałania nauczycielskiego – opartego także na zasadzie powszechnego ruchu w tworzeniu wyższej jakości określenia efektów edukacyjnych bez pomijania zasad jakościowej ewaluacji i autoewaluacji w edukacji (a także w edukacji nauczycieli). Projektowanie narzędzi wysokojakościowego pomiaru jakości kształcenia stało się przedmiotem badań i prac projektowo – wdrożeniowych w zespole nauczycieli oraz nauczycieli akademickich pod kierunkiem autora niniejszego artykułu w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli – Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, a także w Zakładzie Pedagogiki PWSZ w Koninie. Do procesu tworzenia narzędzi badawczych oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego włączani są studenci „pedagogiki”, a ponadto aktywnie w tym zakresie biorą udział członkowie studenckich kół naukowych. Zajęcia ze studentami uwzględniają konstruowanie narzędzi pomiaru i ich empiryczne weryfikowanie w związku z realizacją następujących przedmiotów studiów: diagnostyka psychopedagogiczna, modelowanie przestrzeni edukacji elementarnej, teoria i metodyka edukacji elementarnej dziecka, kształtowanie kompetencji dziecka w kontekście podstawy programowej, metodologia badań społecznych czy wreszcie ewaluacja w edukacji dzieci.

¹⁶ K. Denek, *Testy w ewaluacji jakości kształcenia*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, J. Grzesiak (red.), UAM WPA – PWSZ, Kalisz – Konin, 2011, s. 17 – 30.

Metodologiczno – metodyczne aspekty edukacji kreatywnych i twórczych nauczycieli – nowatorów

Wobec rosnących wymagań społecznych w edukacji nauczycieli nie może zabraknąć podstaw „uczenia się zmiany na lepsze” oraz „uczenia się ewaluacji” ku poprawie jakości własnej pracy pedagogicznej, a w ślad za tym jakości pracy szkoły. W tym zakresie niezwykle duże znaczenie ma przygotowywanie studentów do samodzielnego pisania opracowań edukacyjnych, w tym także do pisania prac dyplomowych. Przeprowadzone przez nas badania odniesione do prac dyplomowych i magisterskich pisanych przez studentów kierunków nauczycielskich wykazały, że zbyt powierzchowne są analizy jakościowe i interpretacje zebranych danych źródłowych pochodzących z praktyki edukacyjnej. Niepokoi malejąca skala prac magisterskich o problematyce metodycznej, a także mała liczba prac uwzględniających badania jakościowe przy jednoczesnym ograniczaniu, a nawet odchodzeniu od prowadzenia badań eksperymentalnych. Rzadko spotkać można prace o problematyce ewaluacji oraz poprawy jakości edukacji. Bardzo często spotykane są prace badawcze ograniczające się do diagnozy aktuarialnej (statystycznej) przy zastosowaniu jednej techniki badawczej – najczęściej ankietowania. Zauważa się rozbieżności wyrażające się w tym, że niekiedy wobec dość szeroko opisanych założeń metodologicznych własnych zamierzeń badawczych, w części empirycznej prac znajdują odbicie tylko niektóre z tych założeń. Bardzo często prezentacje wyników badań własnych polegają na przedstawianiu zebranych danych w formie diagramów, tabel, czy „wylizaneek” wskaźników procentowych odnoszących się do kolejnych pytań zawartych np. w ankiecie. Tylko w niewielkim stopniu w niektórych pracach poza danymi diagnostycznymi spotyka się próby wnioskowania oraz interpretowania uzyskanych wyników badań. Jeszcze rzadziej podejmowane są próby podejścia triangulacyjnego w badaniach jakościowych, a w dalszej kolejności określania propozycji zmian oraz dezyderatów adekwatnych do tematu pracy dyplomowej (czy magisterskiej).

Prace magisterskie o charakterze eksperymentalnym w naszych badaniach stanowiły zaledwie 2,3% spośród 1246 prac ogółem poddanych analizie jakościowej. Wśród badanych prac stwierdzono, że w kilkudziesięciu przypadkach (43 prace) autorzy podjęli się badań edukacyjnych typu *action research*. Z tej grupy badanych prac zaledwie 6 autorów prowadziło tego rodzaju badania z uwzględnieniem weryfikacji założonych rozwiązań projektowych. Niepokoi też fakt, że interpretacje jakościowe na gruncie przeprowadzonych badań w związku z pisaniem prac dyplomowych są bardzo skąpe w treści i zbyt ogólnikowo formułowane pod względem merytorycznym.

Najogólniej można stwierdzić, że opracowania studenckie w zbyt wąskim lub wręcz nikłym stopniu wnikają w sytuacje edukacyjne wymagające od nauczycieli i uczniów interakcyjnego współdziałania dla zadowalającego osiągnięcia zamierzonych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Stąd wyniki takowych „pseudo-badań” mają niski wymiar jakości, a skądinąd nie stanowią o rzeczywistym obrazie ewaluowanej rzeczywistości, a jeszcze bardziej nie stanowią przyczynku do postępu pedagogicznego. W poszukiwaniu dróg poprawy jakości stanowczo większą uwagę należy zwracać na zagadnienie kształtowania w toku studiów postaw badawczych (i twórczych) studentów, a zwłaszcza tych, którzy po ukończeniu studiów będą pełnić ważne i odpowiedzialne role nauczycieli wśród triangulacji (doboru) metod i technik badawczych w realizacji także innych przedmiotów (poza seminariami) wynikających z planów studiów.

Przyczyn tego stanu można upatrywać wiele. Jedną z nich jest niewątpliwie zbyt niski stopień stosowania w dydaktyce szkoły wyższej metod projektowych, wymagających od studenta znajomości podstaw teoretycznych, a przede wszystkim refleksyjności oraz myślenia twórczego zarówno w procesie kształcenia teoretycznego jak i praktycznego. Bowiernie odtwórcze i bezkrytyczne wkuwanie treści kształcenia w dużej mierze przyczynia się do ograniczonego zakresu samodzielnego podejmowania decyzji przez przyszłych nauczycieli, a w ślad za tym do nikłego podejmowania przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym. Twórczości należy bowiem wymagać już od przyszłych nauczycieli, a nie dopiero od nauczycieli aktywnych zawodowo. Zatem twórczości nauczycielskiej trzeba dobrze *uczyć i uczyć się* w pełnym cyklu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jeśli w toku przygotowywania studentów do zawodu nauczyciela w zbyt wąskim zakresie będą występować elementy projektowania dydaktycznego oraz ewaluacji edukacyjnej, to trudno będzie spodziewać się tego, że po ukończeniu studiów ta grupa absolwentów (jako nauczycieli) nacechowana będzie cennym i oryginalnym poziomem twórczości w toku działań na rzecz jak najwyższej jakości procesów edukacyjnych¹⁷.

Wymieniona lista spostrzeżeń wynikających z naszych badań o charakterze ewaluacyjnym może stanowić podstawę do podejmowania dalszych szeroko zakrojonych badań bardziej szczegółowych w odniesieniu do kształcenia nauczycieli w uczelniach i wyższych szkołach – zarówno w państwowych jak i niepaństwowych.

¹⁷ Zob. np. J. Grzesiak, *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, s. 231-240; tenże: *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele*, w: *Edukacja jutra*, K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), Wrocław 2008, s. 273-280.

Przeprowadzone dotychczas badania w powyższym zakresie doprowadzają nas do stwierdzenia, że pisanie prac dyplomowych i magisterskich niewątpliwie wymaga od ich autorów gruntownego przygotowania merytorycznego oraz metodologicznego. Natomiast wszelkie analizy jakościowe, wnioskowanie, interpretowanie i projektowanie zmian w obranym zakresie tematycznym od każdego autora pracy wymagają samodzielności i twórczego wkładu w redagowaniu tekstu pracy, a zwłaszcza w redagowaniu jej części empirycznej i sprawozdawczej. Interpretowanie danych diagnostycznych staje się bowiem możliwe tylko w takich przypadkach, gdy autorzy poza przygotowaniem merytoryczno-metodologicznym cechują się nastawieniem badawczym oraz wysokim poziomem potencjału twórczego. Takich kompetencji trzeba uczyć w całej rozciągłości zapewne nie tylko w ramach seminariów dyplomowych czy zajęć z zakresu metodologii badań (społecznych), ale także, a może nawet przede wszystkim we wszystkich innych zajęciach w uczelni i w toku praktyki pedagogicznej odbywanej poza uczelnią. Projektowanie dydaktyczne oraz projektowanie badań jakościowych w edukacji nierozzerwalnie wiąże się ze specyficzną (i zarazem zróżnicowaną) kreatywnością i twórczością każdego nauczyciela¹⁸.

Projektowanie dydaktyczne stanowi bardzo ważny zestaw czynności w działalności nauczycielskiej nastawionych na osiągnięcie pożądaných rezultatów kształcenia. Projektowanie z założenia winno prowadzić do wyeliminowania z pracy nauczyciela działań przypadkowych i pozornych, a jednocześnie winno inspirować do poszukiwań i aktywności twórczej wszystkich uczestników procesu kształcenia. Problematyka projektowania dydaktycznego znajduje swoje odbicie w wielu pracach z zakresu dydaktyki i technologii kształcenia¹⁹.

Przypomnijmy, że projektowanie w naukach praktycznych (do jakich zaliczana jest także pedagogika) jest najczęściej rozumiane jako postępowanie, które „kształtuje tok działania ukierunkowany na zmianę istniejących sytuacji w sytuacje preferowane. [...] Takie projektowanie jest rdzeniem wszelkiego profesjonalnego przygotowania i przez to jest podstawowym wyróżnikiem profesji²⁰.

¹⁸ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: *Edukacja jutra*, W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), Częstochowa 2002.

¹⁹ Zob. np. K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2000; R.M. Gagne, L.L. Briggs, W.W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, tłum. K.Kruszewski WSiP, Warszawa 1992; Adamek, *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych, Szkoła i uczeń*, Impuls, Kraków 2007; R.H. Davis, L.T. Alexander, S.L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1983; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2010; *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*, red. J. Gnitecki, PTRP, Poznań 2004; J. Grzesiak, *Konstruowanie i dobór zadań matematycznych w klasach początkowych*, IKNiBO, Koszalin 1984.

²⁰ H.A. Simon, *The Sciences of the Artificial*, end ed., MIT press, Cambridge 1981, s. 129.

W metodologii projektowania można wyróżnić dwa rodzaje projektowania, a mianowicie:

- 1) projektowanie wyprzedzające – wyodrębniające wyraziście czynności realizacyjne (wykonawcze) przed przystąpieniem do faktycznej realizacji oraz
- 2) projektowanie współuczestniczące – czynności projektujące spletają się z czynnościami wykonawczymi w trakcie procesu kształcenia²¹.

Z punktu widzenia metodologii badań celowościowych bardziej pożądanym jest projektowanie wyprzedzające (uprzednie)²². Ogół czynności projektowych można podzielić na czynności poznawcze (merytoryczne), technologiczne (metodyczne wraz z technologią kształcenia) oraz organizacyjno-techniczne. Pierwsze obejmują przygotowania strony rzeczowej uzasadnionej teorią kształcenia, drugie polegają na konceptualizacji zamierzonych czynności nauczyciela z uwzględnieniem diagnostyki edukacyjnej uczniów oraz technologii kształcenia w celu optymalizacji procesu lekcyjnego, wreszcie trzecie, dotyczą warunków bazowych, w tym także czasowych ram realizacji założeń projektowych.

Projektowanie procesu kształcenia może odbywać się według wielorakich procedur. W każdym przypadku metodyka projektowania polega na tym, że „działamy ze względu na sytuacje praktyczne, których jesteśmy podmiotami. [...] Sytuację praktyczną dowolnego podmiotu wyznaczają fakty, jakie podmiot ten wyróżnia spośród innych faktów ze względu na jego wartość. Wartości te nadają faktom znaczenie, a na podstawie którego podmiot uznaje je za satysfakcjonujące lub nie. Jeśli sytuacja praktyczna nie niesatysfakcjonująca dla podmiotu, to podmiot dąży do zmiany faktów w taki sposób, aby uzyskać sytuację satysfakcjonującą”²³.

W procedurze projektowania indywidualnych programów kształcenia uczniów czy indywidualnie, czy w formie pracy grupowej (w klasie szkolnej) nie powinno zabraknąć modelowania systemu zadań edukacyjnych uwzględniającego założenia psychologicznej teorii czynności oraz teorii zadań edukacyjnych²⁴.

Ukierunkowanie procedury projektowania dydaktycznego na uzyskiwanie jak najwyższego stopnia zgodności między zakładanymi a uzyskiwanymi efektami procesu

²¹ Zob. np. J. Grzesiak, *Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj – wczoraj i jutro*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, UAM WPA – PWSZ, Kalisz – Konin 2013, s. 11 – 18; W. Strykowski, *Projektowanie procesu kształcenia ważną kompetencją współczesnego nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Edukacja – oczekiwania i rzeczywistość*, red. J. Grzesiak, A. Karpińska, J. Mastalski, WPA, Kalisz 2012, s. 113-114; W. Gasparski, *Projektowanie. Konceptyjne przygotowanie działań*, PWN, Warszawa 1978.

²² R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998.

²³ W. Gasparski, *Słowo wstępne do wydania polskiego*, w: *Projektowanie organizacyjne*, P.F. Schlesinger, V. Sathe, J. Koter (red.), PWN, Warszawa 1999, s. 11-12.

²⁴ Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010.

kształcenia po stronie każdego ucznia wymaga konsekwentnego respektowania psychopedagogicznych zasad procedury ewaluacyjnej z uwzględnieniem zasad diagnostyki edukacyjnej²⁵. W pełnym cyklu ewaluacji (w tym diagnostyki psychopedagogicznej) wyróżniamy następujące etapy:

- 1) diagnozowanie obiektu (jednostki, czy grupy),
- 2) interpretowanie danych uzyskanych w diagnozowaniu,
- 3) wnioskowanie odnoszące się do dalszego postępowania edukacyjnego wobec zdiagnozowanego przypadku,
- 4) projektowanie programów (alternatywnych), jako antycypowanych nowych rozwiązań dla zdiagnozowanego obiektu,
- 5) ewaluacja skonstruowanych propozycji i wybór najbardziej optymalnego programu (projektu),
- 6) wdrażanie i realizacja wytypowanego programu.

We wszystkich wyżej wyróżnionych ogniwach nieodzowne jest refleksyjne i twórcze zaangażowanie osób wykonujących zadania przypisane do poszczególnych faz postępowania związane z tymi ogniwami – fazami. Diagnoza nie wystarcza – trzeba podążać dalej do zmiany na lepsze, ku wyższej jakości. Należy podkreślić, że realizacja nowego rozwiązania z założenia powinna doprowadzić do zmiany na lepsze – czyli do poprawy jakości kształcenia. Aby to stwierdzić, należy przeprowadzić ponowne diagnozowanie zmiany wynikłej wskutek realizacji nowego rozwiązania (przyjętego za najbardziej optymalny spośród wszystkich zaprojektowanych i poddanych ewaluacji). Wyniki kolejnej procedury diagnozowania wymagają ponownej interpretacji, wnioskowania i może nawet szukania kolejnych nowych rozwiązań. Tak więc projektowanie poprawy jakości kształcenia występuje jako nieodłączny etap w cyklicznie traktowanej procedurze ewaluacyjnej, a to oznacza ewaluacyjno - ewolucyjne dążenie do poprawy jakości kształcenia (nieustanne reformowanie)²⁶.

Należy też zauważyć, że badawcza i twórcza działalność nauczyciela, jak każde badanie pedagogiczne, przyczyniają się do rozwoju naukowego pedagogiki, a przede wszystkim do usprawniania, unowocześniania i podnoszenia skuteczności działalności pedagogicznej w szkołach oraz w innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, a także w rodzinach²⁷.

²⁵ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2012.

²⁶ J. Grzesiak, *Modelowanie...*, op. cit.; zob. też: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), Łódź 2010; *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku*, T. Zacharuk (red.), Siedlce 2007.

²⁷ J. Grzesiak, *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*, UAM WPA, Kalisz 1996; M. Łobocki, *Eksperyment pedagogiczny w szkole*, „Ruch Pedagogiczny” 1972 nr 3; tenże: *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1996; tenże: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999,

Poczynione rozważania pozwalają na wytyczenie dyrektywy, aby w procesie przygotowywania w toku studiów osób do wykonywania zawodu nauczyciela szczególnie wiele uwagi było przywiązywane kształtowaniu ich postawy badawczej. Wieloaspektowe i wielozmienne traktowanie sytuacji edukacyjnych będących przedmiotem prac dyplomowych winno powodować intensyfikację aktywności seminarzystów pod kierunkiem wybranego opiekuna naukowego (promotora). Prowadzone dialogi podczas seminariów między nauczycielami akademickimi a przyszłymi nauczycielami mogą w istotnym stopniu przyczynić się do podwyższenia ich kompetencji badawczych, co w przyszłości może mieć niewątpliwy wpływ na rozwój aktywności twórczych nauczycieli na rzecz tworzenia powszechnego ruchu postępu pedagogicznego, a tym samym na współprzyczynianie się do poprawy jakości edukacji. W nie mniejszym stopniu może mieć to także duże znaczenie dla własnego rozwoju zawodowego, a nawet awansu naukowego²⁸.

Konkluzje końcowe

Poprzez mechanizmy ciągłości i zmian zorganizowany ruch twórczych nauczycieli winien prowadzić do stopniowej poprawy jakości edukacji szkolnej. Dziesięcioletni szlak twórczych poszukiwań na kanwie Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych jest wyrażenie zauważalny i wysoce znaczący na mapie polskiego systemu edukacyjnego.

Upowszechnianie dorobku rozszerzającej się wciąż rzeszy nauczycieli twórczych wywołuje poczucie dumy, a zaangażowanie i pasja o charakterze twórczym i organizacyjnym naczelnych władz Stowarzyszenia imponuje i motywuje do uczestnictwa w rozwijaniu ruchu twórczych nauczycieli we wspaniałej atmosferze panującej w siedzibie PSNT – w Szczecinku, w regionie i w skali kraju.

Gratuluję sukcesów za okres pierwszego dziesięciolecia i życzę dalszych sukcesów na następne etapy aktywnego funkcjonowania Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.

Na zakończenie wyrażam nadzieję, że w kolejnych latach nieustannie będzie przybywało nowych autentycznie twórczych nauczycieli, którzy w strukturze PSNT będą mieli szansę sprawić równie autentyczną nową - lepszą rzeczywistość w polskiej edukacji i w naukach o niej.

²⁸ Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, wyd. IBE, Warszawa 2009.; zob. też: J. Grzesiak, *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: *Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, WPA – PWSZ, Kalisz – Konin 2011, s. 399-401; R. Parzęcki *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, J. Grzesiak (red.), UAM WPA – PWSZ, Kalisz – Konin, 2010, s. 217 – 227.