

Jan Grzesiak

MODELOWANIE PROJEKTOWANIA POPRAWY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA WYZWANIEM DZISIAJ – WCZORAJ I JUTRO

MODELLING OF TEACHING QUALITY IMPROVEMENT PLANNING –
A CHALLENGE FOR TODAY, YESTERDAY AND TOMORROW

*Poprawa jakości kształcenia
oznacza podniesienie skuteczności działań
wszystkich podmiotów
w realizacji celów i wartości edukacyjnych*

Dokonujące się nieustannie doskonalenie systemu oświaty obejmuje problematykę celów kształcenia i wychowania, treści kształcenia, środków dydaktycznych oraz metod nauczania i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Przemiany zachodzące we współczesnych systemach edukacyjnych są ściśle powiązane z poszukiwaniem nowych rozwiązań praktycznych mających na celu przede wszystkim wysoką skuteczność oddziaływań pedagogicznych ze strony nauczycieli (nauczycieli akademickich) wobec ich uczniów (studentów). Przejawem takich dążeń w Polsce jest między innymi zorientowanie procesu dydaktycznego zarówno w szkołach, jak i w uczelniach, na wymierność efektów kształcenia – wiedzę, umiejętności i zachowania (kompetencje) społeczne¹.

W poszukiwaniu nowych, bardziej skutecznych rozwiązań odwołujemy się do tradycyjnych, a przede wszystkim do najnowszych osiągnięć w rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych, a zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych, odnoszących się do poszczególnych przedmiotów występujących w planach i programach kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji.

¹ Zob. np. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520; A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, MNiSW, Warszawa 2011; *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Eurydice, Wyd. FRSE, Warszawa 2009; *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: wpływ procesu bolońskiego*, Eurydice, Wyd. FRSE, Warszawa 2011. Zob. też: *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, Helsinki 2005.

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 profesji*².

Badania naukowe dowiodły, że projektowanie dydaktyczne stanowi bardzo ważny zestaw czynności w działalności nauczycielskiej, nastawionych na osiągnięcie pożądanych rezultatów kształcenia. Projektowanie z założenia winno prowadzić do wyeliminowania z pracy nauczyciela działań przypadkowych i pozornych, a jednocześnie winno ono inspirować do poszukiwań i aktywności twórczej uczestników procesu kształcenia. Problematyka projektowania dydaktycznego znajduje swoje odbicie w wielu pracach z zakresu dydaktyki i technologii kształcenia³.

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 kształcenia⁴.

Z punktu widzenia metodologii badań celowościowych bardziej pożądane jest projektowanie uprzednie⁵. 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 bazywych, w tym także czasowych ram realizacji założeń projektowych.

Projektowanie procesu kształcenia może odbywać się według wielorakich procedur. W. Strykowski w proponowanym przez siebie modelu projektowania przyjmuje kryterium pytań stanowiących o istocie i skuteczności projektowania. Są to pytania⁶:

- Kogo nauczymy?* (poznanie uczniów jako uczestników procesu kształcenia),
- Po co nauczymy?* (określenie celów kształcenia – ogólnych i szczegółowych),
- Czego nauczymy?* (dobór treści i materiału nauczania),
- W jaki sposób kształcimy?* (określenie podstaw teoretycznych i metod pracy nauczyciela z uczniami),
- Z wykorzystaniem jakiego instrumentarium kształcimy?* (dobór środków dydaktycznych, w tym mediów),

² H.A. Simon, *The Sciences of the Artificial*, end ed., MIT press, Cambridge 1981, s. 129.

³ 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*, tłumaczył K. Kruszewski WSiP, Warszawa 1992; J.E. Kemp, *The Instructional Design Process*, Harper and Row Publ. INC., New York 1985; I. 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; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny – założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998; J. Grzesiak, *Konstruowanie i dobór zadań matematycznych w klasach początkowych*, IKNiBO, Koszalin 1984.

⁴ Por. 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.

⁵ R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłumaczył K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998.

⁶ W. Strykowski, *Projektowanie ...*, op. cit. s. 115.

Jakie skutki kształcenia mamy uzyskać? (opracowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego).

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 satysfakcjonującą⁷.

Realizacja celów kształcenia i wychowania określonych podstawami programowymi uwarunkowana jest doбором i układem zadań edukacyjnych. Przez dobór zadań rozumiemy wybieranie z określonego zbioru obszarów wiedzy odpowiednich zadań, mających stanowić przedmiot nauczania szkolnego dla osiągnięcia zamierzonego celu. Natomiast przez układ treści będziemy rozumieć ich uporządkowanie według ściśle określonych kryteriów. Chronologicznie występuje więc najpierw dobór, a następnie porządkowanie treści. Układ treści jest zatem pojęciem wtórnym w stosunku do pojęcia doboru treści⁸.

Jednym z kryteriów doboru zadań edukacyjnych jest kryterium aktywności podmiotu. Istotny składnik aktywności w procesie kształcenia na wszystkich kolejno występujących szczeblach edukacji może stanowić istotną przesłankę do posługiwania się abstraktami oraz analogiami wewnątrzprzedmiotowymi oraz analogiami interdyscyplinarnymi (międzyprzedmiotowymi).

Wychodząc z założenia, że w kolejnych ogniwach procesu nauczania organizowane są określone czynności uczniów (studentów), celowe i uzasadnione jest ustalenie rodzajów zadań wymagających tych czynności oraz aktywizujących uczniów w sposób szczególny i charakterystyczny dla danej fazy procesu dydaktycznego. Pod kątem projektowania dydaktycznego wyróżniamy sześć zasadniczych faz procesu uczenia się, a mianowicie⁹:

- 1) wzbudzanie motywacji uczenia się,
- 2) czynnościowe przyswajanie kompetencji (wiedzy, umiejętności oraz zachowań),
- 3) samokontrola, autokorekta oraz samoocena osiągnięć ucznia,
- 4) uogólnianie i strukturyzacja przyswajanych kompetencji,
- 5) utrwalanie i stosowanie nabytej wiedzy na co dzień i w toku dalszej edukacji.

Wyróżnione fazy odzwierciedlają prawidłowości procesu dydaktycznego realizowanego tokiem poszukującym bądź też tokiem podającym. Punktem wyjścia dobrze zorganizowanego procesu nauczania – uczenia się jest wywołanie zaciekawienia u uczniów, wzbudzającego jednocześnie pozytywną motywację uczenia się (wywołanie sytuacji problemowej dla ucznia oraz uświadomienia jemu celów i zadań).

Operatywny charakter danej ścieżki edukacyjnej stawia wymagania, aby przyswajanie treści miało również charakter operatywny (czynnościowy). Po dokonaniu określonych uogólnień i strukturyzacji elementów przyswojonej wiedzy, uczeń powinien mieć okazje do podejmowania prób samokontroli i autokorekty. Dopiero pozytywne wyniki takich prób pozwalają na systematyczne utrwalanie przez ucznia posiadanej wiedzy (w tym kształtowanie nawyków oraz stosowania wiedzy w różnych sytuacjach praktycznych oraz teoretycznych).

⁷ W. Gasparski, *Słowo wstępne do wydania polskiego*, w: *Projektowanie organizacyjne*, red. P.F. Schlesinger, V. Sathe, J. Koter, PWN, Warszawa 1999, s. 11-12.

⁸ Zob. np. R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, NK, Warszawa 1975, s. 53-54.

⁹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin. 2010, s. 91-92.

Każda z wyróżnionych faz uczenia się i nauczania wymaga ciągłego projektowania odpowiednio dobranych zadań oraz sytuacji zadaniowych, mających na celu wyzwalanie określonego rodzaju aktywności ucznia, co w efekcie powinno doprowadzić do kształtowania u niego założonych kompetencji.

W ogniwie pierwszym (wzbudzenie motywacji) we wszystkich przedmiotach nauczania pierwszoplanowe znaczenie odgrywają gry i zabawy dydaktyczne. Wynika to z przesłanek psychologicznych odnoszących się do każdego okresu rozwoju człowieka, a w szczególności do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Czynnościowe poznawanie wiedzy odbywa się w ścisłym związku z rozwiązywaniem zadań (i problemów) dostosowanych do potrzeb i możliwości podmiotu. W tym celu na gruncie uprzednio dokonanej diagnozy każdego ucznia należy programować (projektować) kolejne ciągi sytuacji zadaniowych (i/lub problemowych). Mogą to być zarówno gry (uproblemowione), jak i inne rodzaje zadań o charakterze zadań otwartych czy zamkniętych.

Uogólnianie i strukturyzacja przyswajanej wiedzy może odbywać się również poprzez określone zadania, wymagające od ucznia wielorakich operacji myślowych. W tej fazie uczenia się uczeń poznaje charakterystyczną dla danego przedmiotu stronę realizacyjną wymagającą wyboru lub doboru sposobów postępowania.

Podobnie samokontrola ucznia jest dokonywana przez odpowiednio skonstruowane zadania (najczęściej typu ćwiczeniowego lub testowego). Wreszcie utrwalanie nabytych kompetencji przez ucznia wymaga od niego wykonywania różnorodnych ćwiczeń opartych na wykorzystywaniu treści teoretycznych lub praktycznych. Wymaga to konstruowania systemu zadań zintegrowanych, odnoszących się zarazem do materiału nauczania realizowanego na bieżąco, jak i do materiału realizowanego poprzednio. Należy przy tym pamiętać o projektowaniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu u uczniów założonych kompetencji, które jak najbardziej winny mieć charakter operatywny¹⁰.

Przeprowadzona, choć zbyt pobieżnie, analiza procesu dydaktycznego stanowi przesłankę do wyróżnienia pięciu podstawowych typów zadań, odpowiadających adekwatnie poszczególnym fazom kształcenia (uczenia się – nauczania)¹¹:

- 1) gry i zabawy dydaktyczne (wzbudzanie motywacji uczenia się),
- 2) zadania – mini problemy (czynnościowe przyswajanie kompetencji),
- 3) zadania niestandardowe (uogólnianie i strukturyzacja przyswajanych kompetencji),
- 4) zadania testowe (samokontrola, autokorekta oraz samoocena osiągnięć ucznia),
- 5) zadania – ćwiczenia (utrwalanie nabytych elementów wiedzy, umiejętności i zachowań).

Przedstawiona koncepcja modelowego tworzenia systemu zadań edukacyjnych uwzględnia założenia psychologicznej teorii czynności oraz teorii zadań edukacyjnych. Wymienionych podstaw teoretycznych nie może zabraknąć w procedurze projektowania indywidualnych programów kształcenia uczniów nie tylko indywidualnie, lecz także w formie pracy grupowej (w klasie szkolnej).

Ukierunkowanie procedury projektowania dydaktycznego na uzyskiwanie jak najwyższego stopnia zgodności między zakładanymi a uzyskiwanymi efektami procesu kształcenia po stronie każdego ucznia, wymaga konsekwentnego respektowania psycho-

¹⁰ J. Grzesiak, *Konstruowanie i dobór zadań matematycznych w klasach początkowych*, IKNiBO. Koszalin 1984.

¹¹ Tamże, s. 30 i dalsze.

pedagogicznych zasad diagnostyki edukacyjnej¹². W pełnym cyklu diagnostyki psychopedagogicznej wyróżniamy następujące etapy:

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

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 cyklu diagnostyki edukacyjnej psychopedagogicznej. Dochodzimy do wniosku, że projektowanie poprawy jakości kształcenia wymaga modelowania, oznaczającego ewaluacyjno-ewolucyjne dochodzenie do poprawy jakości kształcenia.

Zamiarem wydawniczym tej publikacji było przede wszystkim wyeksponowanie uwarunkowań projektowania dydaktycznego oraz procedur ewaluacyjnych w dążeniu do poprawy jakości kształcenia na różnych szczeblach edukacji, a także wymiana doświadczeń naukowych i empirycznych wytyczających zarazem zadania wszystkich podmiotów współdecydujących o poprawie jakości edukacji w Polsce.

W strukturze tej książki zostały wyróżnione cztery części, a mianowicie:

- metodologiczne uwarunkowania projektowania poprawy jakości edukacji w dobie społeczeństwa informacyjnego,
- projektowanie poprawy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym,
- projektowanie poprawy jakości kształcenia w imię postępu pedagogicznego we współczesnej szkole,
- zarządzanie projektowaniem poprawy jakości kształcenia w szkole i w uczelni.

Wyszczególnione tytuły poszczególnych części tej książki wskazują na kręgi tematyczne, które stały się przedmiotem teoretycznych i praktycznych rozważań współautorów niniejszej monografii zbiorowej. Zakres problematyki jest bardzo szeroki i można dostrzec miejsca odzwierciedlające następujące obszary rozważań naukowych i użytkowych:

- 1) aksjologiczne i metodologiczne uwarunkowania poprawy jakości edukacji wobec założeń wynikających z nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym,
- 2) cele a efekty kształcenia – determinanty (np. prakseopedagogiczne, formalno-prawne),
- 3) europejskie i krajowe ramy kwalifikacji (kompetencji) zawodowych,
- 4) wizja a diagnoza dostosowywania programów kształcenia do wymagań rynku (syllabusy i tzw. efekty kształcenia),

¹² B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2012.

- 5) standardy kształcenia nauczycieli i przejawy innowacyjnych form ich realizacji w szkole wyższej oraz w systemie praktyk pedagogicznych,
- 6) wyznaczniki kompetencji i odpowiedzialności nauczycieli w zakresie projektowania metodyki działań prowadzących do jak najbardziej skutecznej edukacji,
- 7) innowacyjność w konstruowaniu materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem neomediów i technologii komunikacyjnych w aspekcie poprawy jakości kształcenia w szkole i w uczelni,
- 8) przejawy i skuteczność prób nowatorskich w realizacji podstaw programowych na różnych szczeblach edukacji szkolnej,
- 9) twórcze postawy nauczycieli oraz kadr kierowniczych w działaniach na rzecz podnoszeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkoli, szkół oraz uczelni,
- 10) kwalifikowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów i studentów wobec założonych efektów kształcenia – wyzwania wobec nauczycieli i nauczycieli akademickich.
- 11) poprawa jakości kształcenia a indywidualizacja kształcenia (uczniowie zdolni, niepowodzenia szkolne uczniów),
- 12) projektowanie w edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej – w obliczu pedagogiki czasu wolnego (w tym krajoznawstwo i turystyka),
- 13) w poszukiwaniu skutecznych form doradztwa i doskonalenia zawodowego nauczycieli w różnych typach szkół (placówek) - w poszczególnych obszarach przestrzeni edukacyjnych,
- 14) poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne a terapia pedagogiczna wobec poprawy jakości edukacji szkolnej,
- 15) kierunki i uwarunkowania badań pedagogicznych nad poprawą jakości edukacji - awanse nauczycieli i nauczycieli akademickich,
- 16) skuteczność zarządzania szkołą (uczelnia) na rzecz poprawy jakości kształcenia.

Pomimo stosunkowo dużej objętości niniejszej książki nie udało się w wyczerpującym stopniu przeanalizować wszystkich wyróżnionych kręgów tematycznych. Do takich zagadnień należą między innymi:

- innowacyjność w konstruowaniu materiałów dydaktycznych z uwzględnieniem neomediów i technologii komunikacyjnych w aspekcie poprawy jakości kształcenia w szkole i w uczelni,
- standardy kształcenia nauczycieli i przejawy innowacyjnych form ich realizacji w szkole wyższej oraz w systemie praktyk pedagogicznych,
- przejawy i skuteczność prób nowatorskich w realizacji podstaw programowych na różnych szczeblach edukacji szkolnej,
- twórcze postawy nauczycieli oraz kadr kierowniczych w działaniach na rzecz podnoszeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkoli, szkół,
- poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne a terapia pedagogiczna wobec poprawy jakości edukacji szkolnej,
- kierunki i uwarunkowania badań pedagogicznych nad poprawą jakości edukacji - awanse nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Wszyscy Autorzy opracowań zamieszczonych w tej książce skupiają uwagę na problematyce uwzględniającej słowa kluczowe: jakość kształcenia, poprawa jakości edukacji, kompetencje nauczycieli, ewaluacja jakości kształcenia, pomiar dydaktyczny, jakość pracy szkoły i nauczyciela, czy też efekty kształcenia. We wszystkich opracowaniach podkreślany jest wieloaspektowy i złożony charakter projektowania poprawy jakości edukacji jako układu działań uczestników procesów współwystępujących na różnych szczeblach kształcenia i wychowania. Należy też zauważyć, że w sprawach jakości edukacji ma miejsce coraz szersze porozumiewanie się w różnych formach współpracy międzynarodowej nauczycieli, nauczycieli akademickich, szkół oraz szkół wyższych. Dzięki temu dodatkowych wartości tej książce dodają opracowania autorów wywodzących się z ośrodków naukowych z zagranicy.

We wszystkich opracowaniach zamieszczonych w tej książce podkreślany jest wieloaspektowy i złożony mechanizm odzwierciedlania przez nauczycieli swoich kompetencji i odpowiedzialności w kontekście procedur ewaluacji jakości edukacji oraz projektowania rozwiązań na rzecz poprawy jakości kształcenia i wychowania. Dzięki poparciu i zaangażowaniu ze strony wszystkich współautorów udało się stworzyć zbiorowe dzieło poświęcone szczególnie ważnej społecznie problematyce, jaką jest poprawa jakości kształcenia przy uwzględnieniu projektowania nowych koncepcji oraz rozwiązań praktycznych.

Wszystkim Autorom w tym miejscu wyrażam wdzięczność za wsparcie w działaniach niezbędnych do powstania tej książki. Szczególną wdzięczność oraz wyrazy podziękowania kieruję pod adresem wszystkich Profesorów, którzy swoim zaangażowaniem i twórczością naukową poparli ideę wydania kolejnej książki o ważkiej problematyce projektowania poprawy jakości edukacji.

Recenzenci niniejszej książki: prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs oraz prof. dr hab. Włodzimierz Prokopiuk z niezwykłym znanstwem poruszanej problematyki dokonali ewaluacji jakości pozycji książkowej poświęconej projektowaniu poprawy jakości procesów edukacyjnych. Swoimi wnikliwymi i zarazem zycziwymi uwagami przyczynili się nadaniu tej publikacji jeszcze wyższej wartości naukowej i uytliitarnej. W recenzji zostały podkreślone walory tkwiące w tekstach składających się na treść tego zbioru oraz w samej idei ciągłości poszukiwań jak najlepszych rozwiązań oraz narzędzi badawczych związanych z projektowaniem poprawy jakości edukacji oraz rzeczywistą poprawą jakości edukacji nauczycieli. Należy wyrazić wdzięczność i podziękowanie Panom Recenzentom za zaangażowanie w tworzeniu przyczynarskiego dzieła na drodze prowadzącej do oczekiwanej poprawy jakości w edukacji oraz w naukach o niej.

Szczególne słowa podziękowań przysługują Wydawnictwu za stworzenie możliwości wydania tej książki, co było dzięki zycziwemu wsparciu przez Profesora Mirosława Śmiałką – Dziekana Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu oraz Profesora Mirosława Pawlaka – Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, a przede wszystkim dzięki zaangażowaniu Pani Redaktor Ewy Kapyszewskiej.

Jeśli niniejsza książka dostarczy Czytelnikom licznych okazji do refleksji nad edukacją oraz zainspiruje do poszukiwań, a w konsekwencji do wdrażania lepszych rozwiązań zmierzających ku wyższej jakości procesów edukacyjnych w każdej szkole oraz w każdej uczelni w Polsce, wówczas cel wydania tej książki można będzie uznać za urzeczywistniony. W tym miejscu już teraz można (nie)dykretnie wyjawic, że celowe jest kontynuowanie prac nad kolejną książką w obranym cyklu ewaluacyjnym, która uwagę czytelników będzie skupiać na problematyce ewaluacji poprawy jakości kształcenia. Nadszedł na to czas i wskazuje na to społeczna potrzeba.