ZARZĄDZANIE PUBLICZNE 2(34) 2016, s. 145–154
doi:10.4467/20843968ZP.16.012.5175
www.ejournals.eu/Zarzadzanie-Publiczne

Joanna Borowska-Reutt
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: j_borowska@o2.pl

AKTYWNOŚĆ I ZAANGAŻOWANIE UCZNIÓW WE WŁASNY PROCES EDUKACJI JAKO WARUNEK ICH WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU I OSIĄGNIĘCIA KOMPETENCJI NIEZBĘDNYCH W DOROSŁYM ŻYCIU

Abstract

The activity and the involvement of students in their own education process as a condition of their development and achievement of competencies needed in adult life

Twenty-first century is the century of change. If school want to prepare young people for live in the still changing reality, it must equip students with the necessary skills and competencies. Many institutions, both domestic and international, whose mission is to strive for the development of society, economy, emphasizes the role and importance of the activity of the students, who as adults will contribute to economic growth. The impact of student engagement in their development is also emphasized by many researchers, practitioners, and theoreticians in area of education.

The main purpose of this paper is to draw attention to the necessity of building space in schools to the commitment of the students. In addition, the article presents factors of promoting the active attitudes of young people in school and pursuit of such educational policy, which will be cause that children and young people will be active participants in school life and social life.

Key words: activity, involvement, students' development

Streszczenie

XXI wiek to wiek przemian. By szkoła mogła obecnie realizować główne zadanie – przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości – musi wyposażyć ich w umiejętności i kompetencje, dzięki którym będą mogli jako dorośli ludzie odnaleźć się w społeczeństwie i na rynku pracy. Instytucje krajowe i międzynarodowe, dążące do rozwoju społeczeństwa i gospodarki, podkreślają rolę i znaczenie aktywności dzieci i młodzieży w procesie edukacyjnym.

Badacze, praktycy i teoretycy zajmujący się edukacją także zwracają uwagę na dodatni wpływ świadomego angażowania się dzieci i młodzieży w proces edukacyjny i wpływ różnych aspektów życia szkolnego na wszechstronny rozwój.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność budowy w szkołach przestrzeni ku autentycznemu zaangażowaniu uczniów oraz ukazanie czynników przemawiających za promowaniem w szkole aktywnych postaw młodych ludzi i za prowadzeniem polityki oświatowej umożliwiającej im bycie aktywnymi i odpowiedzialnymi uczestnikami życia szkolnego i społecznego.

Słowa kluczowe: aktywność, zaangażowanie, rozwój uczniów

Wyzwania, jakie stawia przed szkołą stale zmieniająca się rzeczywistość

Zmieniający się świat niesie z sobą nie tylko nowe szanse, ale także wyzwania i niebezpieczeństwa. Człowiekowi nie wystarczają już umiejętności adaptowania się do zastanych warunków i dostosowywania się do zmian, lecz niezbędne jest ich wyprzedzanie [Szempruch, 2012: 269–270]. Następstwem zmian społecznych i gospodarczych jest zmiana w edukacji – widoczna w zakresie podmiotów edukacji, celów i treści nauczania [Zgliczyński, 2010: 65]. Logiczną konsekwencją tego jest zmiana roli szkoły. Szkoła jako instytucja, której głównym zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości, musi nie tylko monitorować zachodzące przemiany, ale starać się przewidywać kierunki, w jakich będą one podążały. Czy w dobie tak szybkich przemian jest to jednak zadanie możliwe do wykonania? Czy da się przewidzieć, jakie umiejętności będą niezbędne obecnemu uczniowi za kilka lat, gdy opuści szkołę? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna. Przytoczyć tu można opinię Alberta Camusa, że szkoła przygotowuje do życia w świecie, który nie istnieje. Słowa te interpretuje się dwojako. Z jednej strony szkoła źle przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w rzeczywistości za jej murami. Z drugiej jednak przygotowanie to misja, wyzwanie – szkoła ma wyposażyć ucznia w umiejętności do życia w świecie, który dopiero powstaje [Kołodziejczyk, Polak, 2011: 10–11]. O ile pierwsza interpretacja opisuje niejedną szkolną rzeczywistość, o tyle druga wyznacza pozytywnie rozumianą misję szkoły. Co prawda szkoła nie potrafi zaprojektować przyszłości młodego człowieka, ale może wyposażyć go w umiejętności i kompetencje przydatne bez względu na to, w jakim kierunku będzie rozwijać się nasza cywilizacja. W ich wachlarzu znajdziemy m.in. umiejętność innowacyjnego myślenia, umiejętności komunikacyjne, umiejętność korzystania z informacji [Żylińska, 2013: 278], umiejętności związane z byciem jednostką przedsiębiorczą, jak np. umiejętność podejmowania decyzji, kreatywność, samodzielność [Laszczuk, 2014: 29–30], zdolność krytycznego myślenia, podejmowania inicjatywy, rozwiązywania problemów i współpracy. Takie kompetencje przygotowują młodych ludzi na zróżnicowane i nieprzewidywalne ścieżki kariery w czasach współczesnych [*Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego*..., 2012].

Celem tekstu jest ukazanie czynników przemawiających za promowaniem w szkole takich postaw młodych ludzi i za prowadzeniem takiej polityki oświatowej, która będzie umożliwiała dzieciom i młodzieży bycie aktywnymi, odpowiedzialnymi uczestnikami życia szkolnego i społecznego, jednostkami świadomymi tego, iż mogą mieć wpływ na rzeczywistość.

Znaczenie promowania aktywnych postaw wśród uczniów oczami kreatorów polityki oświatowej — i nie tylko

W działaniach wielu podmiotów odpowiadających za kształtowanie rzeczywistości w różnych jej aspektach (władze krajowe i władze Unii Europejskiej, np. Komisja Europejska, organizacje międzynarodowe itp.) widoczne jest dążenie do wykształcenia w młodych ludziach postaw aktywnych obywateli świata. Komisja Europejska, bazując na sprawozdaniach poszczególnych państw, raportach i badaniach międzynarodowych, wspomaga kraje członkowskie w dążeniu do rozwoju i poprawy jakości życia ich mieszkańców. Zadanie to realizuje poprzez przygotowywanie wielu mniej lub bardziej wiążących wytycznych, dyrektyw, rekomendacji. Państwa członkowskie mogą ponadto, dzięki postępującemu procesowi globalizacji, korzystać z doświadczeń innych krajów w zakresie kreowania polityki oświatowej i dostosowywania jej do zmieniającego się świata. Użytecznych informacji dostarczają także prowadzone na dużej populacji międzynarodowe badania (m.in. badania OECD czy Eurostatu) i przekrojowe analizy dotyczące różnych obszarów życia społecznego pozostających w ścisłej korelacji z edukacją.

Jednak nie tylko na poziomie międzynarodowym, lecz także na poziomie krajowym prowadzone są badania, których wyniki są wykorzystywane przy podejmowaniu decyzji oświatowych związanych z kształtowaniem polityki edukacyjnej (m.in. badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych czy ewaluacje zewnętrzne prowadzone w ramach projektu „Program wzmocnienia i efektywności…”[1]]. Koncentracja tak wielu podmiotów na poprawie jakości kształcenia i nauczania znajduje swe uzasadnienie w przypisywaniu edukacji fundamentalnego znaczenia dla rozwoju społeczeństwa, wzrostu dobrobytu i konkurencyjności [Skubiak, 2013: 195]. Współcześni pracodawcy, zdający sobie sprawę z faktu, iż kluczem do sukcesu przedsiębiorstwa, organizacji są ludzie, poszukując pracowników, także kładą nacisk na to, by posiadali oni, prócz kwalifikacji zawodowych,

[1] „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III” jest projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, i jest realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji. Główny cel programu to wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie, obejmującego ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontrolę przestrzegania prawa oraz wspomaganie pracy szkół i placówek i nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej. Więcej informacji na stronie http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl.

bogaty zestaw umiejętności i kompetencji ogólnych, jak np. kompetencje interpersonalne, kognitywne czy samoorganizacyjne [Kocór, Strzebońska, 2011].

Warunki niezbędne do zmiany w szkole — zmiany sprzyjającej przygotowaniu młodych ludzi do bycia aktywnymi jednostkami w szkole i społeczeństwie

By szkoła XXI wieku mogła przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie, wspierać w odnalezieniu się na rynku pracy, nie wystarczy sama świadomość, że świat się zmienia. Warunkiem koniecznym jest też dostrzeżenie, że demokratyzacja życia społecznego bardzo powoli, ale jednak oddziałuje na rzeczywistość szkolną. Szkoła nie może być oderwana od rzeczywistości. Jak zauważa Grzegorz Mazurkiewicz, nie ma bowiem demokratycznego społeczeństwa bez demokratycznej edukacji, tak jak nie ma demokratycznej edukacji bez demokratycznego społeczeństwa [Mazurkiewicz, 2011: 96]. Jeśli szkoła chce przygotowywać dzieci i młodzież do bycia aktywnymi uczestnikami życia społecznego, to musi zmienić sposób działania. Zdaniem Tomasza Tokarza, zmiana ta będzie możliwa dzięki odrzuceniu modelu formacyjno-autorytatywnego, uznającego nieodzowność kształtowania uczniów według odgórnego, zewnętrznego wzorca i przypisującego nauczycielowi nadrzędną rolę w kierowaniu procesem edukacyjnym, ustalaniu reguł panujących w szkole na rzecz zwiększenia roli młodego człowieka w kreowaniu własnego rozwoju [Tokarz, 2014: 85]. Warunkiem niezbędnym jest także zmiana stosunku dorosłego – nauczyciela do dziecka/nastolatka – ucznia. Konieczne jest odejście od spoglądania na młodego człowieka jako na istotę niezaradną, niezdarną i dostrzeżenie, że to istota, w której tkwi potencjał, istota, która jest inteligentna, zdolna do krytycznego myślenia i zaangażowania, jeśli się jej tylko na to pozwoli [Olczak, 2013: 46].

Istnieje wiele przesłanek ku temu, by traktować uczniów nie jako odbiorców, konsumentów edukacji, ale jako jej konstruktorów. Podkreślanie znaczenia roli ucznia i jego zaangażowania w procesie edukacyjnym nie jest zjawiskiem nowym. Koncentrowało się na nim wielu badaczy i teoretyków. Dostrzegli oni pozytywny związek między poziomem zaangażowania uczniów a ich osiągnięciami [Connell, Spencer, Aber, 1994; Connell, Wellborn, 1991; Marks, 2000, [w:] Marzano, 2012: 104]. Płynie stąd wniosek, że aktywność, „włączenie" uczniów to warunki konieczne do rzeczywistego uczenia się [Hattie, 2012]. Świadczy to o konieczności tworzenia takich warunków uczenia się, w jakich szczególny nacisk kładzie się na ucznia jako głównego uczestnika procesu uczenia się oraz zachęca się go do tego, by stał się „samoregulujący", tzn. by był aktywnym współtwórcą własnego procesu uczenia się, by rozumiał działania, które podejmuje jako uczące [Benavides, Dumont, Istance, 2013: 28]. Konsekwencją takiego podejścia jest zrozumienie, iż pomijanie uczących się, na różnych płaszczyznach związanych z ich rozwojem w szkole, nie może sprzyjać rozwojowi młodych ludzi i ich uczeniu się [Borowska, 2014: 164]. Uczniowie jako istoty myślące mają własny punkt widzenia na to,

jak powinna wyglądać ich edukacja. To, co myślą, jest zakorzenione w ich umysłowych modelach uczenia się i doświadczeniach [Edwards-Leis, 2010]. Istnienie tej zależności wymusza na nauczycielach potrzebę poznania preferencji i oczekiwań uczniów. Jednak, jak pokazują badania, nauczyciele nie potrafią określić preferencji uczniów dotyczących ich edukacji [Holt, Denny, Capps, De Vore, 2005, [w:] Konings, Brand-Gruwel, Elen, 2012: 514]. Mogą tylko zgadywać, jak młodzi ludzie chcieliby i mogliby zdobywać wiedzę. Dopiero poznanie preferencji uczniów stanowi ważny krok ku efektywnemu projektowaniu procesu edukacyjnego i zaadaptowaniu go w szkole, tak by z jednej strony pozwalał uczniom na zdobycie niezbędnych umiejętności, ale z drugiej jak najpełniej odpowiadał ich potrzebom i oczekiwaniom. Kto lepiej bowiem będzie znał potrzeby młodego człowieka, jak nie on sam? Nauczyciele muszą zdać sobie sprawę z tego, że klasa szkolna to zbiorowość wielu indywiduów – uczniów mających różne potrzeby i oczekiwania, którym należy stworzyć warunki do rozwoju kreatywności [Kołodziejczyk, Polak, 2011: 66] i innych umiejętności. Możliwe jest to jedynie w sytuacji, gdy nauczyciele nauczą się nie tylko słuchać młodych ludzi, ale także dyskutować z nimi, negocjować, uzgadniać, wspólnie działać. Nauczyciele muszą przestać myśleć o sobie jako o jedynych specjalistach od uczenia się, uczniowie zaś, zamiast być kształtowanymi w trakcie procesu edukacyjnego, powinni raczej sami go współtworzyć [Cook-Sather, 2003: 22]. Niestety uczniowie rzadko kiedy są zapraszani do tego typu działań. Nauczyciele pracują raczej dla nich niż z nimi. Często nauczycielom wydaje się, że dopuszczają uczniów do partycypacji, jednak jest to zjawisko pozorne, będące rezultatem działań nie do końca przemyślanych, wykonywanych „na pokaz", naśladowczych, nieprzystosowanych do warunków w danej społeczności szkolnej, nieudolnych. Jak słusznie zauważa Maria Dudzikowa, „działania pozorne w systemie oświaty, generując rozbieżność celów i funkcji założonych z realizowanym oraz z intencjami i działaniami potencjalnych aktorów i ich gremiów (czy to w płaszczyźnie makro, czy w mikro), stają się jednym ze źródeł braku postępu w reformowaniu szkolnictwa i zarazem źródłem atrofii zaangażowania rozmaitych podmiotów w jego zmianę" [Dudzikowa, 2013: 115]. Nauczyciele, chcąc stworzyć rzeczywiste warunki do budowania aktywności, zaangażowania, motywacji młodych ludzi, zmiany w szkole, muszą więc zadbać o to, by przemyśleć i odpowiednio zaplanować działania temu sprzyjające. Istnieją także pedagodzy stosujący takie metody w pracy z uczniami, które prowadzą do tego, iż młodzi ludzie czują się bezradni, zależni, dziecinni, niedojrzali. W szkole, zamiast popierać rozwój odpowiedzialności uczniów, stosuje się wobec nich dyktat i kontrolę, tak jakby nie można było im zaufać, nie można by było uwierzyć, że są lub staną się w przyszłości ludźmi odpowiedzialnymi za siebie i innych. Zamiast zwiększać w uczniach poczucie samodzielności, w szkole wzmacnia się ich poczucie zależności od nauczycieli, narzuca im się sposoby i metody pracy, określa to, kim powinni być [Gordon, 2000: 20]. Takie podejście do uczniów w znacznym stopniu zmniejsza ich aktywność.

Konieczne jest więc umożliwienie uczniom współdecydowania i współkreowania środowiska uczenia się na lekcji, tak by mogli uczyć się życia w demokratycznym środowisku szkolnym. Niezbędna jest także zmiana stylu pracy

nauczycieli i dążenie do wprowadzenia w klasie nowego sposobu zarządzania środowiskiem uczenia się, tak by nie było ono nasycone anarchią ani też powodującym opór, niechęć uczniów zbyt jednostronnym procesem kierowania procesem nauczania przez dorosłych [Metzger, 2004].

Czynniki przemawiające za kształtowaniem aktywnych postaw dzieci i młodzieży

Traktowanie uczniów jak partnerów w procesie kształtowania, zmieniania sytuacji w szkole jest krokiem ku wzmacnianiu ich zaangażowania w edukację, rozwijaniu demokracji i poczucia bycia członkiem społeczności szkolnej [Deuchar, Maitles, 2006]. Proces ten rozpoczyna się od rozwinięcia w uczniach i nauczycielach poczucia, że młodzi ludzie mogą, a nawet powinni odgrywać ważną rolę w doskonaleniu pracy szkoły [Chemutai, Chumba, 2014: 850].

Zwrócić należy uwagę na fakt, iż uczenie się w szkole jest z jednej strony zjawiskiem osobistego rozwoju, z drugiej zaś zjawiskiem działania w grupie, uczenia się w szkolnej społeczności. Istnieje wiele teorii, koncepcji uczenia się, które kładą nacisk na różne kwestie istotne w trakcie procesu zdobywania wiedzy i umiejętności. Jedną z nich jest uczenie się ekspedycyjne. Zostaje one przywołane w tym momencie, bowiem stawia się tu na takie wartości, jak odpowiedzialność, zaangażowanie, poczucie sprawstwa, aktywność. Zachęca się wszystkich uczestników procesu edukacyjnego do tego, by stali się bardziej odpowiedzialni za kierowanie zarówno własnym, jak i grupowym procesem edukacji. Taka odpowiedzialność powoduje, że uczniowie w trakcie lekcji są bardziej aktywni, a główny punkt ciężkości zostaje przeniesiony na młodych ludzi. Więcej mówią, więcej działają, nauczyciel przestaje być w centrum. Nacisk zostaje położony na ucznia i jego aktywność. Jest to jednak możliwe jedynie w sytuacji, gdy edukacja będzie oparta na demokracji i równości, a nie na relacji wyższości i niższości. Budowanie takiego klimatu w szkole, budowanie atmosfery równości wyzwalają w uczniach potencjał i zachęcają ich do lepszej pracy, pozwalają im nabywać wiele umiejętności potrzebnych nie tylko w szkole, na lekcji, ale także w innych dziedzinach życia. Dowiedziono także istnienie pozytywnego związku między uczniowską partycypacją, zaangażowaniem a środowiskiem szkolnym, budowaniem relacji między uczniami, ich zdrowiem i ogólnym samopoczuciem [John-Akinola, Nic-Gabhainn, 2014]. Płynie stąd wniosek, iż działania szkoły zmierzające ku zachęcaniu i autentycznemu włączeniu młodych ludzi w to, co dzieje się w szkole, mogą przynieść wiele korzyści. Aktywność uczniów w procesie zdobywania wiedzy ma istotny wpływ nie tylko na rozwój dzieci i młodzieży, lecz jest także niezbędnym warunkiem funkcjonowania współczesnej szkoły. W przeszłości, kiedy rola ucznia ograniczała się do biernego przyswajania wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, kiedy postępowano w myśl hasła: „dzieci i ryby głosu nie mają", często pomijano znaczenie aktywności i podmiotowości ucznia. Obecnie jednak, w czasach, kiedy nacisk kładzie się na takie wartości,

jak demokracja, aktywność, zaangażowanie, współdzielenie odpowiedzialności, prowadzenie efektywnego procesu edukacji bez rzeczywistego zaangażowania osób nim objętych wydaje się niemożliwe. Konsekwencją takiego podejścia do edukacji jest dążenie do tego, by aktywność uczących obejmowała jak najwięcej obszarów nauczania i życia szkolnego, a nie istniała wyłącznie w ramach nadanych przez szkołę. Im większa decyzyjność, tym większe poczucie odpowiedzialności za przebieg i charakter nauczania [Ciak, 2014: 91].

Konieczność budowania aktywnych postaw u uczniów a rzeczywistość szkolna

Pomimo zewsząd płynących głosów na temat konieczności nauki demokracji i włączania młodych ludzi w decydowanie o sobie (wspominane wcześniej wytyczne Komisji Europejskiej, a także wiele badań na temat uczenia się), obraz wyłaniający się z międzynarodowych badań nie jest optymistyczny: mniej niż połowa uczniów uważa, że ma wpływ na decyzje podejmowane w szkole, mimo że jest zachęcana do wyrażania własnych opinii przez nauczycieli (nieco ponad 70%). Ponadto niespełna 70% uczniów widzi siebie jako lidera, jako osobę dobrze podejmującą decyzje, nie wszyscy młodzi ludzie wierzą w to, że mogą zmieniać rzeczywistość szkolną [Person Fundation, 2014: 12]. Także polskie wyniki nie napawają optymizmem – zaledwie 63% uczniów szkół podstawowych deklaruje, że ma poczucie wpływu na to, co dzieje się na lekcjach [Jewdokimow, 2011: 133].

Zdarza się, że nauczycielom perspektywa współpracy z uczniami i pytanie ich o zdanie na temat lekcji, sposobu pracy jawi się jako utrata pozycji. Budzi w nich niechęć i lęk. Wywołuje obawę przed zapanowaniem w szkole chaosu, brakiem porządku i dyscypliny [Bäckman, Trafford, 2008]. Są to jednak obawy nie do końca uzasadnione, bowiem jak dowodzą badania [Könings, Brand-Gruwel, van Merriënboer, 2010], spotkanie nauczycieli i uczniów, w trakcie którego projektują wspólnie proces edukacyjny, może być przyjemne i satysfakcjonujące dla obu stron. Nawiązanie współpracy na początku jest jednak trudne. Na pewno ułatwi to świadomość pozytywnych zmian, jakie mogą być wynikiem współpracy dzieci i dorosłych, możliwość nabycia nowych doświadczeń, a także perspektywa świadomego i autentycznego zaangażowania się w proces kreowania szkolnej rzeczywistości. Uświadomienie sobie przez uczniów i nauczycieli, jak wiele mogą osiągnąć dzięki współpracy, stanowi istotny czynnik stymulujący do zmiany w szkole.

Podsumowanie

Stale zmieniająca się rzeczywistość wymusza na szkole zmianę sposobu pracy – odejście od traktowania ucznia jedynie jako biernego odbiorcy usług edukacyjnych na rzecz uczynienia z niego jednostki aktywnej i zaangażowanej w proces rozwoju

indywidualnego i rozwoju środowiska, w którym żyje. By było to możliwe, konieczna jest także zmiana w podejściu nauczycieli do uczniów. Istotne jest również planowanie i realizowanie przez nich takich działań, które będą wyzwalały w uczniach ukryty potencjał, odpowiadały ich potrzebom i możliwościom, a także kształtowały w nich postawy aktywnych, odpowiedzialnych członków szkolnej społeczności. Jak podkreślono bowiem w tekście, istnieje związek między tym, czego i w jaki sposób nauczą się młodzi ludzie w szkole, a tym, jak będą funkcjonować w przyszłości na rynku pracy czy w społeczeństwie. To szczególnie ważne, żeby szkoły zadbały o to, by wyposażyć młodych ludzi w kompetencje i umiejętności niezbędne w dorosłym życiu w świecie, który tak szybko się zmienia.

Szkoły chcące budować atmosferę aktywności, współpracy i partycypacji dzieci, młodzieży i dorosłych mogą znaleźć pomocne wskazówki w ogólnodostępnych materiałach i opracowaniach, mających na celu popularyzację kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w demokratycznej rzeczywistości i pomagających wcielić w życie ideę samorządności i poczucia sprawstwa uczniów. Ich lektura (m.in. cyklu publikacji i raportów wydawanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach realizowanych programów „Szkoła demokracji" i „Samorząd uczniowski", raportu „My voice. National Student Report 2014", poradników: „Meaningful student involvement. A guide to inslusive school change", „How to involve children and young people in school governance", „Expeditionary Learning. Corepractices, A vision for improving school"), pozwoli im podjąć refleksję nad własną szkołą, uświadomić sobie obszary do rozwoju, a następnie skorzystać z pomocnych rad i doświadczeń innych przy urzeczywistnianiu idei demokracji i partycypacji młodych ludzi.

Konkludując: zmiany, które obserwujemy na co dzień, wymuszają na szkole konieczność przedefiniowania roli nie tylko nauczycieli, ale także roli młodych ludzi. Możliwe będzie to jedynie wówczas, gdy zmieni się świadomość wszystkich uczestników życia szkolnego, a „władza" zostanie podzielona. Zmiany w szkole są możliwe, jeśli tylko wyzwoli się w społeczności szkolnej świadomość ich konieczności i gotowość do ich wprowadzenia.

Bibliografia

Bäckman E., Trafford B. (2008), *Demokracja w kierowaniu szkołą*, CODN, Warszawa.

Borowska J. (2014), *Partycypacja uczniów w procesie uczenia się a ich płeć i wiek*, „Zarządzanie Publiczne", 2(26), s. 163–175.

Benavides F., Dumont H., Istance D. (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer SA, Warszawa.

Ciak N. (2014), *Analiza spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni" w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2013/2014*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 91–108.

Chemutai L., Chumba S. (2014), *Student Councils Participation in Decision Making in Public Secondary Schools in Kericho West Sub County, Kenya*, „International Journal of Advanced Research", 2(6), s. 850–858.

Cook-Sather A. (2003), *Listening to students about learning differences*, „Teaching Exeptional Children", 35(4), s. 22–26.

Connell J.P., Spencer M.P., Aber J.L. (1994), *The Educational Risk and Resilience in African--american Youth: Contex, Self, Action, and Outcomes in School*, „Child Development", 65, s. 493–506. [w:] Marzano R.J. (2012), *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Biblioteka Akademii SUS, Warszawa

Connell J.P., Wellborn J.G. (1991), *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*, [w:] M. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, The University of Chicago Press, Chicago, nr 23, [w:] R.J. Marzano (2012), *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Biblioteka Akademii SUS, Warszawa, s. 21–26.

Deuchar R., Maitles H. (2006), *We Don't Learn Democracy, we live it!*, „Education, Citizenship, and Social Justice", November, 1(3), s. 249–267, http://strathprints.strath.ac.uk/12973/1/strathprints012973.pdf [dostęp: 12.05.2015].

Dudzikowa M. (2013), *Blokowanie mechanizmów działań w systemie edukacji – wymogiem jego rewitalizacji; głos w dyskusji*, „Przyszłość. Świat–Europa–Polska, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus", 1, s. 112–118.

Edwards-Leis Ch.E. (2010), *Mental Models of Teaching, Learning, and Assessment: a Longitudinal Study*, http://researchonline.jcu.edu.au/15182/2/02_Thesis_whole.pdf [dostęp: 12.06.2015].

Fletcher A. (2003), *Meaningful Student Involvement. A Guide to Inclusive School Change*, http://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Domain/11206/Meaningful%20Student%20Involvement.pdf [dostęp: 12.05.2015].

Gordon T. (2000), *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.

Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*,. Routledge Taylor & Francis Group, New York.

Jewdokimow M. (2011), *„Uczniowie są aktywni"? Analiza wymagania*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 123–137.

John-Akinola Y.O., Nic-Gabhainn S. (2014), *Children's Participation in School: a Cross-sectional Study of the Relationship between School Environments, Participation and Health and Well-being Outcomes*, „BMC Public Health", 14, s. 964, www.biomedcentral.com/1471-2458/14/964 [dostęp: 10.06.2015].

Kocór M., Strzebońska A. (2011), *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy? Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego"*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

Kołodziejczyk W., Polak M. (2011), *Jak będzie się zmieniać edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowe Podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, COM/2012/0669 final, 2012, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669 [dostęp: 10.05.2015].

Könings K.D., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J.J.G. (2010), *An Approach to Participatory Instructional Design in Secondary Education: An Exploratory Study*, „Educational Research", s. 45–59, http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3063/1/Konings%20et%20al%202010%20ER%20preprint.pdf [dostęp: 14.04.2015].

Holt C.R., Denny G.S., Capps M., De Vore J.B. (2005), *Teachers' Ability to Perceive Student Learning Preferences: „I'm Sorry, but I Don't Teach Like That. Teachers College Record, February*, [w:] K.D. Konings, S. Brand-Gruwel, J. Elen (2012), *Effects of a school reform on Longitudinal Stability of Students' Preferences with Regard to Education*, „British Journal Psychology", 82, s. 512–532.

Laszczuk M. (2014), *Polityka edukacyjna a rozwój przedsiębiorczości*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie", Wydawnictwo SAN, t. XV, z. 11, cz. II, s. 27–45.

Marks H.M. (2000), *Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, Secondary, and High School Years*, „American Educational Research Journal", 37, [w:] R.J. Marzano (2012), *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Biblioteka Akademii SUS, Warszawa, 153–184.

Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Metzger D. (2004), *Rethinking Classroom Management. Teaching and Learning with Students*, „Social Studies and the Young Learners", 17(2), s. 13–15.

Olczak, A. (2014), *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 34–48.

Participation Partnership Works, How to Involve Children and Young People in School Governance (2011), http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/shop_files/How_to_governance_v2.pdf [dostęp: 12.05.2015].

Pearson Foundation, My Voice National Report 2014. Grades 6–12 (2014), http://www.qisa.org/dmsView/My_Voice_2013-2014_National_Report_8_25 [dostęp: 10.06.2015].

Portal Elschools.org (2011), *Expeditionary Learning. Core practices, A vision for improving school*, http://elschools.org/sites/default/files/Core%20Practice%20Final_EL_120811.pdf [dostęp: 12.06.2015].

Skubiak B. (2013), *Edukacja jako czynnik wspierający rozwój gospodarczy*, „Studia Ekonomiczne". Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 129, s. 195–203.

Szempruch J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków.

Tokarz, T. (2014), *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 85–107.

Zgliczyński W. (2010), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS", 2(22), s. 65–88.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.