

## ODPOWIEDZIALNOŚĆ, PODMIOTOWOŚĆ I AKTYWNOŚĆ STUDENTÓW W NOWOCZEŚNIE POJMOWANYM PROCESIE KZTAŁCENIA

Об'єктом аналізу у даній роботі є зміни у філософії, теорії та практиці освіти, що проступають на зламі століть у міжнародних освітніх доповідях і постають результатом критики нинішньої концепції освіти. Автор стверджує, що сучасний процес вищої освіти вимагає зміни ролі вчителя у процесі навчання, орієнтованого на особистість студента; збільшення відповідальності студентів; відчуття власних можливостей, а також активність студентів в освітньому процесі. Метою даної статті є демонстрація значення цих властивостей для покращення якості освіти у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** відповідальність, суб'єктність, активність, навчальний процес.

*Krajewska A. Students' Responsibility, Subjectiveness and Activity in the Modernly Comprehended Process of Teaching. The object of analyses in this study is the transformations in philosophy, theory and the practice of education resulting from international educational reports introduced at the turn of the XXIst century. They come as a result of the criticism aimed at the hitherto existing conception of education. The author underlines that the modern process of teaching in higher school requires: the change of the teacher's role in the process of teaching, education concentrated on the student, the growth of students' responsibility, the feeling of their subjectiveness and their activity in the process of teaching. The aim of the study is to prove the meaningfulness of these properties in the process of improving teaching quality in a higher school.*

**Key words:** responsibility, subjectiveness, activity, process of teaching.

*Краевска А. Ответственность, субъектность и активность студентов сквозь призму современного понимания образовательного процесса. Объектом анализа в данной работе являются изменения в философии, теории и практике образования, проступающие на рубеже веков в международных образовательных докладах и являются результатом критики нынешней концепции образования. Автор утверждает, что современный процесс высшего образования требует изменения роли учителя в процессе обучения, ориентированного на личность студента, увеличение ответственности студентов, ощущение собственных возможностей, а также активность студентов в об-*

разовательном процессе. Целью данной статьи является демонстрация значения этих свойств для улучшения качества образования в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** ответственность, субъектность, активность, учебный процесс.

**Определение problemu.** Глубокие преобразования наступающие в последних десятилетиях XX века в Европе и на свете и их результаты в сфере политической, социальной, экономической и демографической определяют ряд последствий для сферы образования. Наблюдается явная смена в философии, теории и практике образовательной являющейся выражением новых потребностей, возможностей и ожиданий [1; 8; 22].

Важным источником вдохновения до изменений стали международные отчеты образовательные разрабатываемые и представляемые на рубеже веков. Предоставляют идеи, категории понятийные и послания до иного мышления о образовании, т.е. построения социального дискурса о образовании [6, 49]. Указывают надежды, вызовы, а также цели стратегические, к которым должна стремиться образование. До ранга приоритетов в этом направлении становятся различные измерения обучения: «учиться, чтобы быть», «учиться без границ», «учиться, чтобы действовать», «учиться через всю жизнь», учиться для знания, работы, компетенции, для понимания других, для собственного развития.

**Анализ исследований.** Современное понимание образования вытекает из новой философии мышления о нем, из его гуманизации. Формирование образования гуманистического является результатом изменений в философии образовательной, в которой подвергнута критике традиционная образование адаптивную, предлагая одновременно доктрину критично-креативную, в которой существенного значения приобрели вопросы аксиологические и телеологические, акцентируется субъектность и ответственность студента, рациональную эмансипацию, его индивидуальный порыв, активность, самостоятельность, саморазвитие, автокреацию [3, 43–72; 10, 20–97; 14, 11–67]. Одновременно в результате многих исследований подчеркивается значение процессов саморегуляции для достижения высокой эффективности обучения на каждом этапе жизни личности [13, 107–119; 24, 85–112], а также необходимость образования эффективного [11, 69–78; 16, 485–510], совершенствования характера и качеств [15]. Наступает явная укрепление ориентации гуманистической в дидактике [19] вызванное обращением в нее системы ценностей и передачи им соответствующего смысла образовательного, возрастает значение личности и ее потребностей в процессе образования.

Поэтому предметом рассуждений являются ответственность, субъектность и активность студентов в современно понимаемом процессе образования, а целью исследования является показание значения этих качеств для повышения качества процесса образования в школе высшей.

**Celem opracowania** jest wykazanie znaczenia zmiany roli nauczyciela w procesie kształcenia, kształcenia skoncentrowanego na studencie, wzrostu odpowiedzialności studentów, poczucia podmiotowości studentów i ich aktywności w procesie kształcenia dla podnoszenia jakości procesu kształcenia w szkole wyższej.

**Główne zagadnienia.** Przez wiele lat kierowniczą rolę w procesie kształcenia pełnił nauczyciel akademicki. Aprobata koncepcji edukacji humanistycznej, krytyczno-emancypacyjnej, w której wzrasta rola osoby biorącej udział w edukacji, jej podmiotowość, potrzeby i dążenia powodują zmianę roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia, utratę funkcji kierowniczych. Chociaż rola nauczyciela jest nadal znacząca, to jednak odmienna, ponieważ wymaga od niego organizowania środowiska kształcenia skoncentrowanego na studencie, na jego możliwościach i potrzebach, przy jego aktywnym, odpowiedzialnym i partnerskim współuczestnictwie. Dlatego realizowanie takiego modelu edukacji akademickiej, jak podkreśla S. Palka «zależy w głównym stopniu od postaw nauczycieli akademickich: wiedzy na temat cech i właściwości studentów (...); pozytywnego stosunku emocjonalnego i chęci do partnerskiego traktowania studentów; realizowania działań służących takim właśnie relacjom – prowadzenia dialogu, dyskusji, konsultacji» [19, 102–103].

Zmiana relacji interpersonalnych w procesie kształcenia jest podstawą budowania stosunków współpracy i współdziałania między nauczycielem akademickim i studentami. Jednocześnie, co szczególnie akcentuje N. Falchikov «autentyczna współpraca wymaga tu zaistnienia odpowiednich warunków – pozytywnej współzależności między podmiotami (muszą uświadamiać sobie, że mogą osiągać swoje cele), bezpośredniej interakcji, indywidualnej odpowiedzialności za osiągnięte cele oraz stałej aktywności i refleksji nad podejmowanym działaniem» [4, 50]. Warto tu zauważyć, że wskazane relacje między nauczycielem i studentami mogą dostarczać także i innych korzyści w procesie kształcenia, m.in. motywować studentów do większego wysiłku, pomagać w powstawaniu i realizacji nowych pomysłów, a więc podnosić jakość procesu i wyników kształcenia.

Wspólnym celem – nauczyciela i studentów staje się rozwijanie potencjału tkwiącego w studentach, zwiększanie możliwości uczenia się, a działania przez nich podejmowane w procesie kształcenia muszą być temu podporządkowane. Dążenie do realizacji takiego celu wymaga od studentów zdecydowanego wzrostu ich odpowiedzialności i aktywności, w procesie kształcenia i uczenia się, a od nauczyciela podmiotowego traktowania studentów, a także odpowiedzialności w zmianie i zróżnicowaniu podejmowanych działań.

Pojęcie odpowiedzialności ma różne wymiary i odniesienia. Odpowiedzialność «jest zobowiązaniem jednostki do wypełniania wyznaczonych czynności, w sposób w miarę swych możliwości najlepszy (...) mogą one być zawarte w wykazie specyficznych obowiązków, które powinno się wykonać w ramach pełnionej funkcji lub roli [21, 144]. A zatem przyjęcie roli studenta wyznacza odpowiednią odpowiedzialność.

Trafne ujęcie złożoności odpowiedzialności, której doświadcza człowiek odnaleźć można w poglądach R. Ingardena, który proponuje odróżnić w tym zakresie cztery następujące sytuacje: «ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, albo inaczej mówiąc jest za coś odpowiedzialny (ponoszenie odpowiedzialności); ktoś bierze odpowiedzialność za coś (podejmowanie odpowiedzialności); ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności (pociąganie do odpowiedzialności); ktoś działa odpowiedzialnie (działanie odpowiedzialne)» [7, 78].

Wydaje się, że można dokonać transpozycji tych sytuacji do roli wypełnianej przez studenta, chociaż wymaga to szerszego ujęcia, nie tylko odpowiedzialności w sferze sytuacyjnej, przedmiotowej – za coś, ale także personalnej, podmiotowej – za kogoś. A zatem można przyjąć, że student:

1. jest odpowiedzialny za: rozwijanie potencjału swych zdolności i predyspozycji, stopień i sposób wykorzystania możliwości oferowanych przez nauczyciela, za swą aktywność i samodzielność w procesie kształcenia i uczenia się, za kulturę wzajemnych kontaktów i interakcji z nauczycielem i innymi uczestnikami procesu kształcenia.

2. podejmuje odpowiedzialność przed samym sobą, nauczycielami akademickimi, rodziną i społeczeństwem za swój rozwój, hierarchię wyznawanych wartości, za to jaki jest, co wie, umie, potrafi i do czego jest zdolny.

3. pociągany jest do odpowiedzialności przed władzami uniwersytetu i jego społecznością za nieodpowiednie wypełnianie roli studenta, nieprzestrzeganie regulaminu studiów i statutu uniwersytetu.

4. Kieruje się w procesie kształcenia pragnieniem wielostronnego rozwoju własnej osobowości, potrzebą nabycia wartości kulturowych, technologicznych i demokratycznych.

Oznacza to, że odpowiedzialność za przebieg i wyniki procesu kształcenia spoczywa nie tylko na nauczycielu akademickim, ale także na współpracujących z nim aktywnie studentach. Studenci, jak podkreśla znawca jakości kształcenia w szkołach wyższych L. Harvey «muszą spodziewać się (i być zdolnymi) do przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę i ponosić odpowiedzialność za to co uczynili i czego nie dokonali» [5, 22].

Z przedstawionego ujęcia wynika, że odpowiedzialność studentów wynikająca z pełnionej przez nich roli jest złożona i wielowarstwowa. Interesujące jest, jak postrzegają kwestię odpowiedzialności sami studenci. Badania U. Ostrowskiej wykazały, że poczucie odpowiedzialności moralnej stanowi dla większości studentów podstawę doświadczania wartości samego siebie i niemożliwe jest do zaistnienia poza wartościami i dlatego studenci sytuują bardzo wysoko odpowiedzialność w swojej hierarchii wartości i do niej w sposób wyraźny aspirują [17, 30–32]. Jednocześnie młodzież akademicka przedstawiając swoje rozumienie odpowiedzialności przejawiała tendencje do zawężania jego znaczenia, co niewątpliwie pozostaje ważnym zadaniem dla kształcenia akademickiego.

Okazuje się więc, że dla studentów odpowiedzialność jest cenną wartością w ich hierarchii. To właśnie wartości są nieodzownym warunkiem zrealizowania idei odpowiedzialności. Chociaż obszary odpowiedzialności nauczyciela akademickiego i studentów są różne, wynikają bowiem z pełnionych ról w procesie kształcenia, to jednak nawzajem się uzupełniają, tworząc komplementarną całość – odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia za jego przebieg i wyniki, przed samymi sobą, władzami uczelni i społeczeństwem.

Implikacją nowej filozofii myślenia o edukacji na świecie i w Europie, a także skutkiem rozwoju koncepcji psychologicznych i teoriopoznawczych są nie tylko partnerskie interakcje między nauczycielem akademickim i studentami, odpowiedzialność studentów za wypełnianie swej roli, ale także wzrost znaczenia ich podmiotowości i aktywności w procesie kształcenia, które to w istotnym stopniu warunkują te relacje.

Rangę tych kategorii w dydaktyce akcentują także autorzy wielu raportów edukacyjnych i dokumentów: wskazując potrzebę odkrywania, pobudzania i wzmacniania potencjału twórczego każdej jednostki, jej autonomii, wolności myśli, osądu, samodzielności działania, dostrzegając rolę jednostki jako najważniejszego uczestnika w procesie kształcenia i w społeczeństwie [1, 51]; podkreślając konieczność traktowania studentów jako partnerów, pobudzania ich podmiotowej kreatywności, wywierania przez nich wpływu na proces kształcenia [22, 14].

Istnieje wiele możliwych ujęć podmiotowości człowieka, jednak tu szczególnie przydatne jest jej pojmowanie w psychologii i pedagogice. Np., w ujęciu T. Tomaszewskiego «podmiotowość oznacza, że człowiek jest «kimś», że ma określoną tożsamość, że posiada pewną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego» [23, 72]. Podobnie wypowiada się Z. Pietrasiński «podmiotowość jest postrzegana jako dostępna jedynie człowiekowi zdolność

uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom [20, 249–250], nieco inaczej K. Korzeniowski, który postrzega podmiotowość jako «uświadomioną działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według własnych wartości i standardów» [9, 37].

Natomiast T. Lewowicki podejmując próbę odczytania współczesnych znaczeń podmiotowości wskazuje, że «z podmiotowością wiąże się przede wszystkim –

- po pierwsze – istnienie jakiejś struktury wewnętrznej organizacji człowieka (wielostronnie determinowanej, ale kształtowanej również przez jednostkę struktury, zmieniającej się);
- po drugie – związana z tym pewna szczególność (biopsychiczna i społeczna), «indywidualność», własna «tożsamość» – właściwa określoneму człowiekowi;
- po trzecie – świadomość związków z otoczeniem, rozumienie otoczenia i sytuacji w nim powstających oraz umiejętność formułowania zadań, programów własnej działalności, sposobów działania;
- po czwarte – swoista hierarchia wartości, indywidualne cele, własne standardy;
- po piąte – działalność podejmowana i prowadzona świadomie i zgodnie z uznawanymi wartościami, celami i standardami, działalność w pewnej mierze twórcza i służąca samorealizacji człowieka» [14, 59].

Wszystko to, jak podkreśla cytowany autor, pozostaje we wzajemnych powiązaniach i współzależnościach stanowiąc fenomen podmiotowości.

Jakie wskazania wynikają z tych ogólnych ujęć dla podmiotowości studenta w procesie kształcenia? Podmiotowość studenta w procesie kształcenia oznacza postrzeganie go jako osoby, jego tożsamości i indywidualności, hierarchii wartości, celów, standardów; jako kogoś, kto jest związany z procesem kształcenia i wywiera na niego wpływ, uświadamia sobie, rozumie i wspiera swym działaniem interakcje zachodzące w procesie kształcenia, potrafi określać cele, zadania i sposoby ich realizacji w procesie kształcenia zgodnie z ogólnie uznawanymi wartościami, celami, standardami. A zatem podmiotowość studenta łączy jego osobę z podejmowanym działaniem i uzyskiwanym wynikiem.

Podmiotowe traktowanie studentów przez nauczyciela akademickiego umożliwia im samodzielną aktywność, ale jednocześnie wymaga uszanowania ich prawa do prezentacji własnych poglądów, uwzględniania ich potrzeb i zainteresowań, preferencji dotyczących sposobów realizacji zajęć dydaktycznych, formy kolokwium, zaliczenia, egzaminu, jak również nie wyciszania, ale akceptacji i wspierania ich inicjatyw. Oznacza to, że

podmiotowy stosunek nauczyciela akademickiego do studentów wymaga taktu pedagogicznego.

Podmiotowość studentów w procesie kształcenia ma ogromne znaczenie i wpływa na jego efektywność. W ujęciu K. Denka «może wyrażać się wpływem na proces kształcenia i poszukiwań naukowych przez współuczestnictwo w doborze celów, treści, metod i form w kształceniu uniwersyteckim» [3, 110]. Niektórzy autorzy podnoszą podmiotowość do rangi zasady kształcenia [12, 123]. Jej zapewnienie powoduje, że monolog w procesie kształcenia zamienia się w dialog, a studenci uzyskują możliwość współdecydowania zarówno o celach kształcenia, jak i sposobach ich osiągnięcia, co jest szczególnie znaczące w realizacji ich własnych dążeń, pragnień i zamierzeń, ale także dla ich funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym i korzystania z wszystkich praw obywatelskich.

Warunkiem koniecznym podmiotowego traktowania studentów jest nie tylko poznanie ich celów, potrzeb, motywów działania, zainteresowań przez nauczycieli akademickich i wykorzystanie tej wiedzy w partnerskim dialogu, ale także wzrost ich własnej aktywności i samodzielności poznawczej w procesie kształcenia.

Podmiot jest aktywny, «gdy działa lub jest gotowy do działania, tzn. do świadomego, celowego i dowolnego zachowania się, a w szczególności do intensywnych wysiłków zmierzających do realizacji podjętych celów» [21, 14]. Aktywność jego może być spowodowana działaniem aktywizującym z zewnątrz lub wynikać z własnej inicjatywy podmiotu. W warunkach podmiotowych, partnerskich relacji w procesie kształcenia aktywność studentów jest ich świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na realizację wspólnych celów kształcenia, podejmowanym głównie z własnej inicjatywy, ale także wspieranym inspiracją nauczyciela akademickiego. Tego rodzaju aktywność studentów wymaga więc ich samodzielności. Zaangażowanie studentów w realizację procesu kształcenia wyraża się w zwiększeniu aktywności i samodzielności w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw poznawczych i pozapoznawczych, rozwijaniu swych zdolności i zainteresowań.

Potrzeba wzrostu aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia wynika z nowej filozofii edukacyjnej i jest implikacją podmiotowych relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Nowa filozofia kształcenia promuje edukację kreatywną, w której eksponuje się znaczenie jednostki, jej potencjału, możliwości, ale jednocześnie powinność ich rozwijania i stosowną odpowiedzialność kieruje się nie tylko w stronę nauczyciela, ale równocześnie ku samej jednostce. W procesie kształcenia oznacza to potrzebę wzrostu aktywności i samodzielności studentów we

własnym uczeniu się, konstruowaniu własnych znaczeń, pojęć, w pracy nad sobą, w wielostronnym rozwijaniu swojej osobowości. Partnerskie relacje w procesie kształcenia wymagają współpracy obu podmiotów, dialogu, a więc także świadomego i aktywnego udziału studentów oraz dużej samodzielności.

Znaczenie samodzielności poznawczej uczniów (studentów) w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia podkreśla S. Palka i wiąże ją z samodzielnością poznawczą nauczyciela [18, 56]. U obu podmiotów związana jest z procesem poznawania wiedzy i docierania do prawdy jako podstawowej wartości poznania. Samodzielność poznawczą uczniów (studentów) S. Palka wyraża w następujących formach:

- «umiejętności docierania przez uczniów (studentów) do różnorodnych, tradycyjnych i nowoczesnych źródeł informacji (...);
- umiejętności czytania ze zrozumieniem (...), słuchania, przetwarzania treści tych tekstów, selekcjonowania, znajdowania struktur znaczeniowych, wydobywania informacji kluczowych, streszczania, krytycznego analizowania;
- umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów poznawczych zarówno na drodze analizy treści z różnych źródeł informacji, jak i na drodze badań zbliżonych do badań naukowych» [18, 57].

Warto zauważyć, że tak ujęte, poszczególne formy samodzielności poznawczej nauczycieli i studentów są powiązane i wzajemnie się warunkują. Można przypuszczać, że wysoki poziom samodzielności poznawczej u nauczycieli akademickich prognozuje podobny jej wymiar u studentów, a jednocześnie nauczyciel o słabo rozwiniętej samodzielności poznawczej nie będzie potrafił w stopniu zadawalającym wspierać jej rozwoju u studentów.

Samodzielność poznawcza uczniów (studentów) i nauczycieli w przedstawionym wyżej ujęciu jest wartością dydaktyczną, istotną kategorią kształcenia, która rozwijana w teorii i praktyce kształcenia ma znaczenie dla jakości pracy szkoły. Wydaje się jednak, że ze względu na potrzebę wielostronnego rozwoju studentów ważnym dopełnieniem samodzielności poznawczej jest także samodzielność pozapoznawcza, głównie w sferze emocjonalnej, moralnej, społecznej. Jej wyrazem jest np., umiejętność kontrolowania swoich emocji, rozwiązywania problemów moralnych, rozumienia innych, nawiązywania kontaktów interpersonalnych, współpracy w zespole i innych. Znaczenie rozwijania tego rodzaju umiejętności, także w szkole wyższej w ostatnich latach niepomniernie wzrasta i coraz częściej staje się wyrazem nowej jakości kształcenia [10, 104–111]. Jest konsekwencją wielu przyczyn – nasilających się problemów społecznych, rodzinnych i indywidualnych: eskalacji materializmu i indywidualizmu, korupcji, zbrodni,



zorganizowanych grup przemocy, narkomanii, alkoholizmu, wzrostu wskaźnika rozwodów, ubóstwa i bezdomności.

**Wnioski.** Przedstawione tendencje zmian w zakresie oczekiwań i wymagań wobec studentów – uczestników procesu kształcenia uniwersyteckiego są następstwem przemian w filozofii edukacyjnej, aksjologii, teleologii. Ich skutkiem jest potrzeba wzrostu odpowiedzialności studentów za podejmowane działania i ich efekty, zmiana relacji interpersonalnych w procesie kształcenia, uznania podmiotowości studentów, konieczności zwiększenia ich aktywności i samodzielności. Poddając wartościowaniu te bardzo pozytywne kierunki przemian w dydaktyce akademickiej, w zakresie podmiotowych elementów systemu kształcenia trzeba także dostrzegać ich implikacje dla jakości kształcenia w szkole wyższej.

### BIBLIOGRAFIA

1. Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. – Warszawa. – 1997. – 107 s.
2. Denek K. Ku dobrej edukacji / K. Denek. – Toruń-Leszno : Akapit, 2005. – 230 s.
3. Denek K. Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku / K. Denek. – Poznań : WSPiA, 2011. – 296 s.
4. Falchikov N. Learning Together. Peer tutoring in higher education / N. Falchikov. – London and New York : Routledge Falmer, 2001. – 312 p.
5. Harvey L. The End of Quality? / L. Harvey // Quality in Higher Education. – 2002. – Vol. 8 (2). – P. 5–22.
6. Hejnicka-Bezwińska T. O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości / T. Hejnicka-Bezwińska. – Bydgoszcz, 2000. – 196 s.
7. Ingarden R. Książeczka o człowieku / R. Ingarden. – Kraków, 1972. – 189 s.
8. Jarvis P. The Changing Educational Scene / P. Jarvis // The Age of Learning. Education and the Knowledge Society ; [ed. by P. Jarvis]. – London : Kogan Page, 2001. – P. 27–40.
9. Korzeniowski K. Poczucie podmiotowości / K. Korzeniowski // Studia Psychologiczne. – 1989. – Nr 2. – S. 35–38.
10. Krajewska A. Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne / A. Krajewska. – Białystok : Trans Humana, 2004. – 385 s.
11. Krajewska A. W poszukiwaniu taksonomii celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku / A. Krajewska // Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie ; [red. A. Karpińska]. – Białystok : Trans Humana, 2003. – S. 69–78.
12. Kukołowicz T. Zasada podmiotowości w procesie nauczania / T. Kukołowicz // Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki ; [red. J. Półturzycki, E.A. Wesołowska]. – Toruń, 1993. – S. 121–126.
13. Ledzińska M. Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze / M. Ledzińska, E. Czerniawska. – Warszawa : PWN, 2011. – 452 s.

14. Lewowicki T. Przemiany oświaty / T. Lewowicki // *Żak*. – Warszawa, 1994. – S. 11–67.
15. Lickona T. Character Education : The Cultivation of Virtue / T. Lickona // *Instructional – Design Theories and Models* ; [ed. by Ch. M. Reigeluth]. – Mahwah, New Jersey, London, 1999. – Vol. II : A New Paradigm of Instructional Theory, Lawrence Erlbaum Associates. – P. 591–612.
16. Martin B. L. Affective Education and the Affective Domain : Implications for Instructional-Design Theories and Models / B.L.Martin, Ch.M.Reigeluth // *Instructional – Design Theories and Models* ; [ed. by Ch. M. Reigeluth]. – Mahwah, New Jersey, London, 1999. – Vol. II : A New Paradigm of Instructional Theory, Lawrence Erlbaum Associates. – P. 485–510.
17. Ostrowska U. Odpowiedzialność jako wartość edukacyjna / U. Ostrowska // *Kultura i Edukacja*. – 1998. – Nr. 3. – S. 18–33.
18. Palka S. Samodzielność poznawcza nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia / S. Palka // *Toruńskie Studia Dydaktyczne*. – 2002. – Nr 18. – S. 55–58.
19. Palka S. Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego / S. Palka // *Studenci we wspólnocie akademickiej* ; [red. D. Skulicz]. – Kraków : Wydawnictwo UJ, 2007. – S. 99–104.
20. Pietrasiński Z. Człowiek formowany jako podmiot rozwoju / Z. Pietrasiński // *Psychologia Wychowawcza*. – 1987. – Nr. 2. – S. 249–250.
21. Pszczołowski T. Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji / T. Pszczołowski. – Wrocław : Ossolineum, 1978. – 346 s.
22. Światowa deklaracja UNESCO, Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania «Nauka i Szkolnictwo Wyższe». – 1999. – Nr. 14. – S. 5–16.
23. Tomaszewski T. Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot / T. Tomaszewski // *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* ; [red. J. Reykowski, O.W. Owczynniew, K. Obuchowski]. – Wrocław, 1985. – S. 71–77.
24. Zimmerman B. J. Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective / B. J. Zimmerman // *The Pursuit of Excellence Through Education* ; [ed. by M. Ferrari]. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. – P. 85–112.

*Статтю подано до редакції 16.09.2013 р.*