

Ewa Lemańska-Lewandowska

JĘZYK A UCZENIE SIĘ - O JEZYKU INSTRUKCJI I SAMOREGULACJI W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

***Abstrakt:** Możliwość funkcjonowania człowieka w zmieniającym się świecie wymaga od niego umiejętności posługiwania się odpowiednimi narzędziami. Język jako <narzędzie intelektualnej adaptacji> służy m.in. do wytwarzania określonych znaczeń przydatnych w danej kulturze. Samoregulacja to również narzędzie, które pozwala na kulturowo określony sposób myślenia, działania, poszukiwania, planowania. Obydwa te narzędzia umiejętnie wykorzystywane mogą efektywnie wspomóc proces nauczania-uczenia się jednostki. Język jest zatem nie tylko środkiem komunikacji i myślenia, ale i autoregulacji.*

***Słowa-kluczowe:** język instrukcji, samoregulacja, kultura, proces nauczania- uczenia się*

Spojrzenie na język i uczenie się z trzech perspektyw

Analizując trzy teorie dotyczące uczenia się można brać pod uwagę teorię rozwoju intelektualnego J. Piageta, w obliczu której widać wyraźnie, że uczenie się zależne jest od stadium rozwoju, w którym znajduje się dziecko. Owe stadium narzuca potencjalne możliwości jednostki m.in. w zakresie języka. Gotowość dziecka do podejmowania kolejnych wyzwań, w tym językowych, zależy również od tworzenia mu maksymalnie sprzyjających warunków do uczenia się. W tej sytuacji nie bez znaczenia staje się sposób organizowania środowiska dydaktycznego oraz dobór przez nauczyciela metod i strategii nauczania, które powinny opierać się na możliwości aktywnej eksploracji otoczenia przez podmiot. Interakcje i doświadczenia społeczne jednostki podczas trwania procesu nauczania-uczenia się służą także, rozwijaniu i doskonaleniu języka.

Doświadczenia zdobywane przez dziecko w wymienionych aspektach nie prowadzą w rezultacie do stanu constans, ale są ciągłą aktywnością organizmu ze względu na pojawiające się w otoczeniu wciąż nowe bodźce. Sytuacja ta pozwala na wchodzenie przez podmiot na kolejne szczeble rozwoju (Piaget, 1966; 1977; 1981; 1992).

Drugą perspektywą spojrzenia na związki uczenia się z językiem jest teoria społeczno-kulturowa L. S. Wygotskiego. W myśl tego podejścia zachowanie człowieka i jego rozwój jest wynikiem syntezy rozwoju biologicznego i kulturowego, dla której niezbędnym warunkiem jest (podobnie jak w koncepcji Piageta) aktywność własna dziecka czerpana z otoczenia społecznego. W ujęciu Wygotskiego to kultura dostarcza jednostce treści i sposobów myślenia, nazywanych przez autora koncepcji <narzędziami intelektualnej adaptacji>. Są nimi techniki myślenia i rozwiązywania problemów przyswajane przez jednostkę, właśnie z kultury, na drodze internalizacji (Filipak, 2002, s. 136). Jednym z narzędzi jest też język.

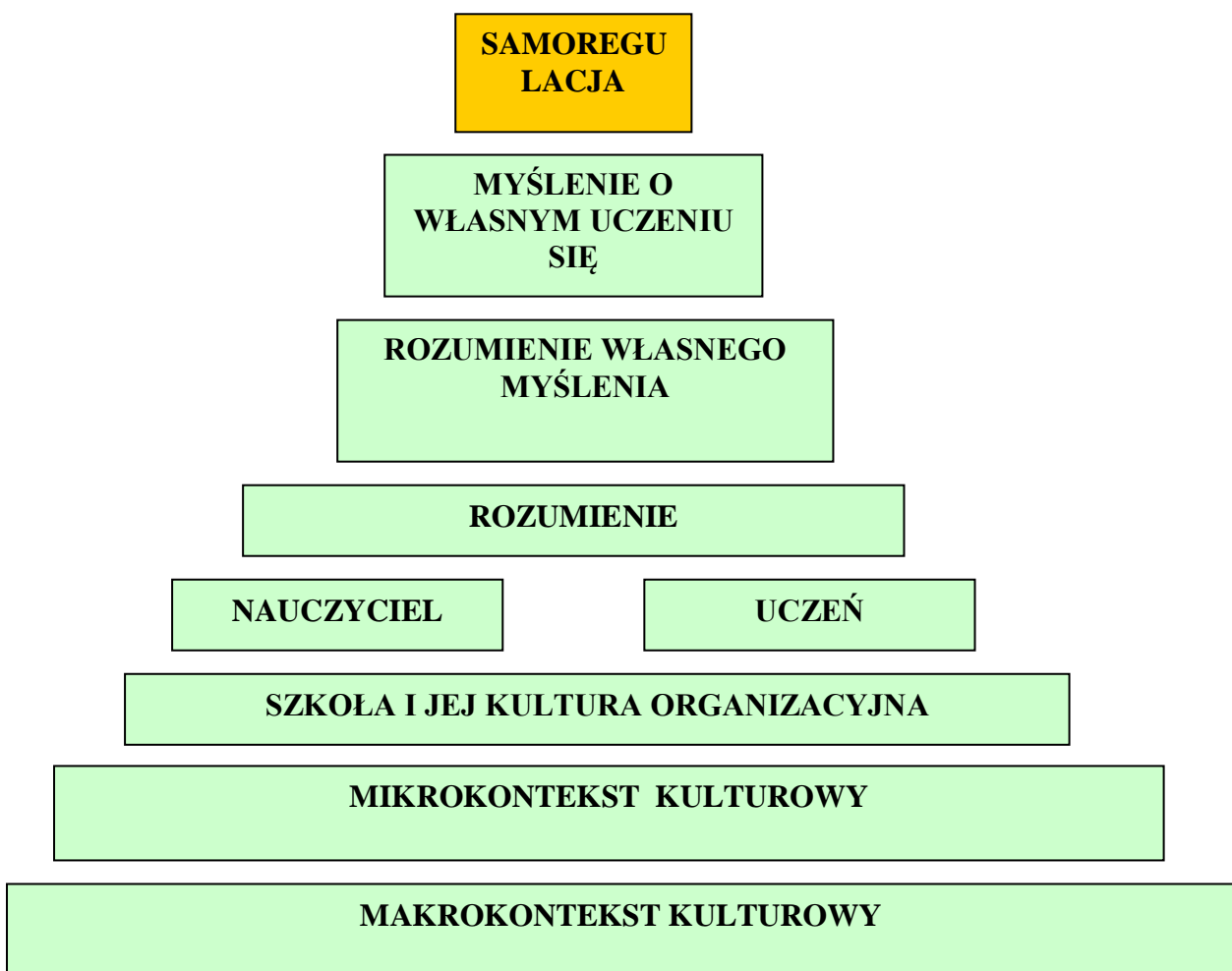
Podejście Wygotskiego zwraca uwagę na szczególne znaczenie osoby nauczyciela dla procesu uczenia się. Dorosły lub pełniący jego rolę kompetentny rówieśnik poprzez instrukcje językowe reguluje z zewnątrz aktywność dziecka. Role te ulegają zmianie (ich natężenie i stopień samodzielności) w zależności od zadania (Filipiak, 2002, s. 144).

Wymiar kulturowy procesu uczenia się kontynuuje w swojej kognitywnej koncepcji trzeci z uczonych- Jerome Bruner (1978). Jego zdaniem (por. Piaget, 1981) o tym, w jaki sposób dziecko postrzega świat decyduje jego poziom rozwoju, który wspomagany jest z zewnątrz (Bruner, 1978a). Dzieci według J. Brunera uczą się języka dzięki systemowi wsparcia przyswajania języka (language acquisition support system – LASS). Stanowi go zbiór strategii stosowanych przez dorosłych, by pomóc i wspierać nabywanie języka przez dzieci. Przyjmuje się dwie dominujące formy wsparcia: dotyczą one stylu mowy dorosłych i jego dopasowania czasowego do zachowania dziecka (Schaffer, 2005, s. 323). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż kierunek mówienia być może nie przebiega od dorosłego do dziecka, ale odwrotnie od dziecka do dorosłego w zależności od stopnia kompetencji dziecka. Można tu mówić o szczególnym rodzaju żonglowania instrukcją słowną w obydwu kierunkach oddziaływań i wzajemnych wpływów.

Konteksty samoregulacji

Pojęcie oraz natura procesu nauczania-uczenia się ujęte są w makrokontekście kulturowym, na który wskazuje J. Bruner (2006). Wskazuje on na rolę kontekstu kulturowego w negocjowaniu znaczeń, konstruowaniu własnego ja i budowaniu poczucia sprawstwa oraz wszelkiej aktywności umysłowej. W węższym kontekście rozpatrywać należy udział podmiotów: nauczyciela i ucznia. Ten lokalny kontekst nazwany przez Brunera mikrokontekstem kultury to szkoła z całą swoją kulturą organizacyjną. Wzajemne interakcje,

które zachodzą pomiędzy nauczycielem i uczniem (interakcje w diadzie, które charakteryzują pewne wyznaczniki: 1) dorosły zezwala dziecku na wybór tematu działania, 2) komentuje przedmiot zainteresowań dziecka, 3) obserwowana jest dokładna regulacja własnej aktywności w celu utrzymania wymiany „od-do”, 4) następuje uważne dostosowywanie natury wkładu dorosłego do dziecięcych możliwości jego asymilacji), a także pomiędzy uczniami (interakcje polidiadyczne, które sprzyjają rozwijaniu pewnych umiejętności językowych łatwiej niż w diadzie), ciągła wymiana informacji i doświadczeń, komunikacja, wzajemne przeżywanie, wszystko to zmierza do rozumienia (Filipiak, 2002, s. 89). Udział nauczyciela i ucznia w edukacji, która mieści się w tych kontekstach nie polega na wykonaniu czegoś, ale przenosi ciężar na rozumienie przez podmiot, a w konsekwencji na rozumienie własnego myślenia i myślenie o własnym uczeniu się i rozwoju, a więc prowadzi do samoregulacji, która wymaga własnej aktywności. Powyższe rozważania ilustruje rys.1.



Rys. 1 Kulturowy kontekst samoregulacji

Źródło: opracowanie własne

Współczesna kultura nie nosi już w znacznej mierze cech kultury posfiguratywnej (M. Mead, 1978), która charakteryzuje się tym, że starsi wiedzą i potrafią więcej i lepiej, a młodszy powinni się od nich uczyć i naśladować ich. Szkoła dzisiejszej doby, która ma spełniać funkcje organizacji uczącej się, powinna spełniać w ramach wzajemnych oddziaływań (osób dorosłych i dzieci) rolę uruchamiającą wzajemne potencjały. Mam tu na myśli zasoby, które tkwią w każdej jednostce. Margaret Mead mówi (w ramach kultury prefiguratywnej) o wychowaniu nieznanym nam dzieci do nieznanego świata. Ale ja powiedziałabym, że dobre poznanie dziecka pomaga przygotować je do życia w nieznanym i nieprzewidywalnym świecie jutro. Zachowania, umiejętności, postawy, wiedza, które dziś znajdują zastosowanie, jutro mogą okazać się już nie przydatne. Dlatego tak ważna jest samoregulacja w procesie nauczania-uczenia się i elastyczność działania na linii wszelkich wzajemnych oddziaływań.

Samoregulację, w kontekście trwającego procesu, rozumieć można jako zdolność planowania, monitorowania i regulowania przebiegu oraz oceniania efektów uczenia się. Z samoregulacją mamy do czynienia wtedy, gdy źródłem i autorem powyższych działań jest sam podmiot. Zatem samoregulacja jest właściwością, która ujawnia się procesualnie w przebiegu uczenia się podmiotu, jako aktywnego uczestnika własnego procesu uczenia się.

Samoregulacja jest w świetle przywołanych koncepcji wynikiem kulturowego doświadczenia dziecka, ponieważ ma ona charakter dynamicznej interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Ten zmieniający się charakter autoregulacji jest szczególnie ważny w okresie początkowej edukacji, gdyż dojście do dojrzałej samoregulacji wymaga licznych i różnorodnych doświadczeń w sytuacjach uczenia (Garcia i Pintrich 1996; Pintrich, Marx i Boyle 1993; Pressley 1995; Schunk i Zimmerman 1994). W tej wersji definicji autoregulacji nauczyciel jest przewodnikiem w rozumieniu świata, który przygotowuje ucznia do samodzielnych odkryć.

Jako wynik kulturowego i społecznego doświadczenia dziecka autoregulacja rozumiana jest tutaj, jako odbicie mechanizmu społecznego, jakim jest proces nauczania-uczenia się. Dziecko przychodząc do szkoły umie już szeroko czerpać z doświadczeń kulturowych zdobytych w swoim środowisku kulturowo-społecznym, z którego się wywodzi. Zna już pewne wzorce regulowania zachowań, np. potrafi zaplanować zabawę z rówieśnikami, uczestnicząc w niej, mediuje jej przebieg i może dokonać oceny udziału własnego i rówieśników. W powyższych sytuacjach dziecko uczy się, ale i jest nauczane poprzez wzajemną wymianę oddziaływań, w polu których znajduje się także instrukcja

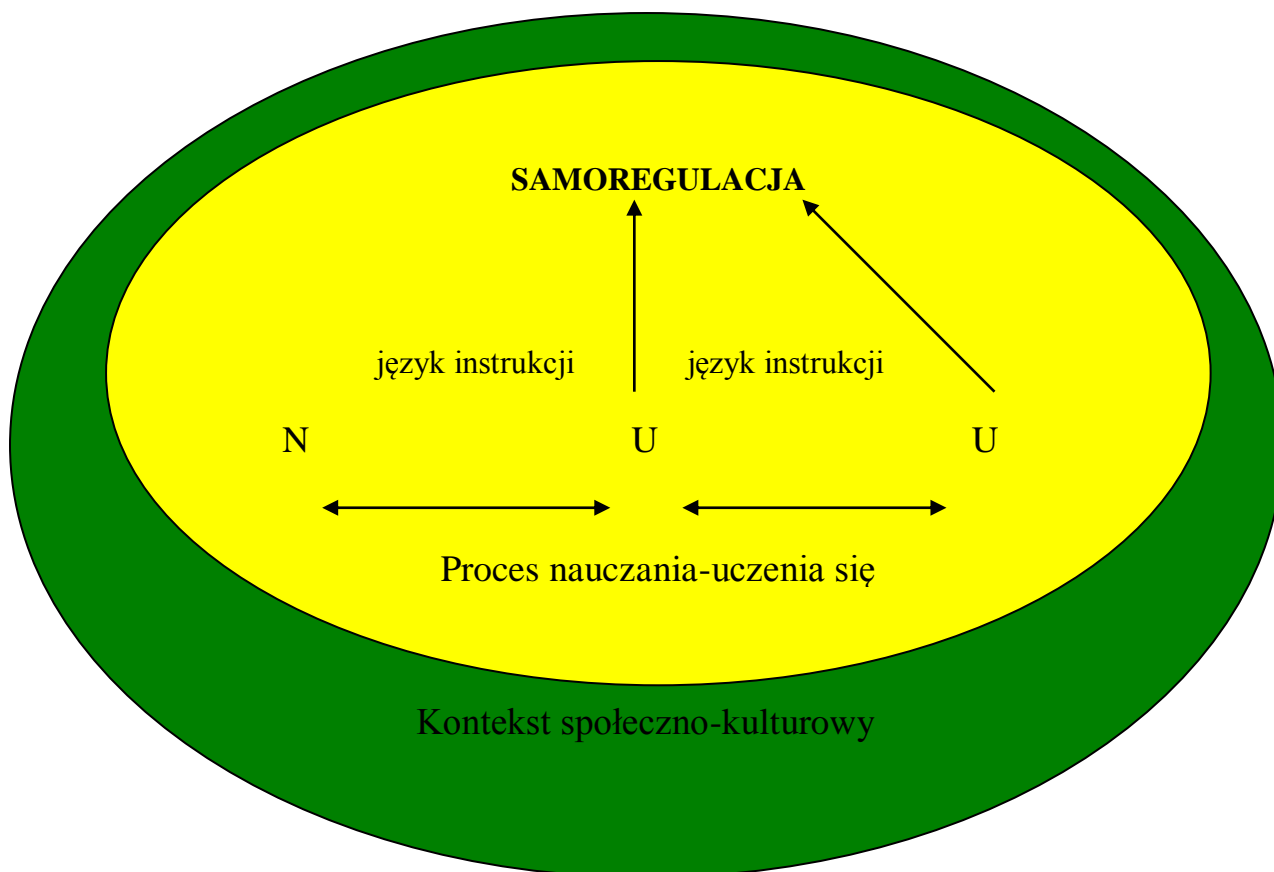
językowa. To ona uruchamia zasoby zarządzania grupą, w której aktualnie funkcjonuje dziecko.

Ten kulturowo-społeczny kontekst rozwoju dziecka rozważać można w świetle języka instrukcji, który jest narzędziem w skomplikowanym procesie nauczania-uczenia się.

Poprzez język instrukcji rozumiem specjalny rodzaj interakcji polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej.

W tym znaczeniu język instrukcji staje się źródłem własnego uczenia się dziecka. Ażeby mogła zaistnieć regulacja tego procesu przez podmiot musi najpierw zajść regulacja z zewnątrz. Tak więc wszystkie procesy związane z samodzielną regulacją działania i myślenia odnajdują swoje źródła w kulturowo-społecznym rozwoju jednostki. Sposoby postępowania, formy zachowania początkowo stosowane przez otoczenie podmiotu wobec niego, dopiero z czasem powodują przeniesienie ich na własne, samodzielne zachowania tegoż podmiotu. Dlatego dostarczenie zrozumiałych instrukcji, określenie zasad postępowania, czy udzielenie wyjaśnień prowadzi stopniowo do kierowania własnym zachowaniem.

Mówiąc inaczej: bardziej doświadczony dorosły lub rówieśnik poprzez kierowanie do podmiotu instrukcji ułatwia mu budowanie/tworzenie nowego aspektu rozwoju – jakim jest samoregulacja. (Rys. 2) Ale do tego potrzebny jest nauczyciel, który rozumie o czym myślą uczniowie i odwrotnie, uczniowie, którzy rozumieją (nie „odgadują” co nauczyciel ma na myśli!) o czym myśli nauczyciel. W tym ma pomóc instrukcja słowna, która umożliwia wrażliwą kontrolę nauczania.



Rys. 2. Język instrukcji w procesie samoregulacji

Źródło: opracowanie własne

Dlaczego samoregulacja nie zawsze jest możliwa?

Uważa się, że szkoła nie uczy samoregulacji (Ledzińska 1996b, 1997b; Paris i Ayres 1997; Perkins 1992; Schunk i Zimmerman 1994a). Jednakże wiele badań dowodzi, iż ćwiczenie aktywności samoregulacyjnej u uczniów jest możliwe (za E. Czerniawska 1999, s. 401).

Doniesienia te potwierdzić można obserwacjami rzeczywistości szkolnej. I tak: nauczyciel, który sam formułuje i wyznacza cele uczenia się, narzuca treści, czuwa nad niczym niezmaconym przebiegiem tego procesu oraz przejmuje pełną kontrolę nad ewaluacją (często pozostawioną bez uzasadnienia), pełni funkcję regulatora procesu uczenia się uczniów. Pozbawiając ich możliwości stawiania sobie celów, planowania własnego uczenia się, monitorowania tego procesu poprzez dostosowywanie strategii działania w zależności od

zadania, konstruowania wiedzy we własnym umyśle i dokonywania krytycznej, adekwatnej oceny własnego uczenia się, pozbawia podmiot możliwości samoregulacji.

Co ogranicza dziecięce dążenie do samoregulacji?

Badania dzieci, które jeszcze nie przekroczyły progu szkoły, w wieku czterech, pięciu lat, dowodzą (Jovett i Sylva, 1988), że pewne dzieci wykazują w większym stopniu niż inne cechy dążenia do kompetencji. A więc, np. chcą osiągnąć cele uczenia się, chcą podejmować trudne zadania, postępują elastycznie próbując różnych sposobów, są bardziej świadome własnych procesów myślowych. Wszystkie te cechy mają szansę ukształtować się, jeśli stworzymy dzieciom sposobność do kontrolowania tego co robią, oceniania tego, czego się nauczyły, wyciągania wniosków i ustalania kolejnych celów działania.

Brak zaufania do dziecięcych kompetencji skutkuje ograniczaniem trwającego procesu samoregulacji. Czy oznacza to, że powinno się pozwolić na zupełnie samodzielne badanie, poznawanie świata przez dzieci? Oczywiście, że takie myślenie zrodziłoby wiele zagrożeń. Dlatego dziecku potrzebny jest wspierający nauczyciel, który posiada rozmaite kompetencje, ekspert, którym może zostać, także, rówieśnik przejawiający kompetencje na wyższym poziomie. Pomoc tutora, który znajduje się „obok”, jest niezbędna. Odpowiednia instrukcja to skuteczna pomoc bez narzucania się. Uczeń nie musi bezmyślnie poddawać się działaniom nauczyciela, lecz poprzez samodzielne wyznaczanie kolejnych celów doświadcza sensowności wiedzy. Wreszcie instrukcja słowna, która wskaże strategię działania. Wyzwoli pokłady ciekawości dziecięcej, pozwoli dziecku mówić, stawiać hipotezy, dochodzić do wiedzy.

Samoregulowane działanie i myślenie jest możliwe. Możliwe dzięki nauczaniu treści, strategii postępowania, aktywności i oceny własnego uczenia się, nie tylko ze strony nauczyciela, ale również rówieśników, którzy przecież są dużo bliżej dziecięcego sposobu rozumienia rzeczywistości. Do celu, jakim jest autoregulacja nie prowadzi droga naznaczona kształtowaniem jednostek „uśpionych”, biernych, gotowych przyjąć każdą prawdę. Do zrealizowania tego celu potrzebny jest nauczyciel, który nie obawia się nieoczekiwanych pytań dziecięcych, zaskakujących domysłów, sytuacji czasami nieprzewidywalnych, które burzą utarte przyzwyczajenia, rutynę. Należy uczynić namysł nad tym, czy nauczyciel, który np. nie potrafi dobrze zaplanować swojej pracy i zarządzać swoim czasem, który nie patrzy krytycznie na własne reakcje i wywiązywanie się z obowiązków może skutecznie nauczać/wdrażać do działań i myślenia samoregulowanego uczniów.

Zmiana roli nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się w odniesieniu do języka instrukcji

„Nie można wymazać nauczyciela z programu nauczania, podobnie jak z rodziny nie można usunąć rodziców” - pisze Bruner (2006, s. 123). To stwierdzenie implikuje rolę nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się. Jest on nierozłącznym podmiotem uczestniczącym aktywnie w tych procesach. Na drodze zewnętrznych instrukcji/negocjacji umacnia dziecko w tworzeniu przez nie wewnętrznego dialogu, który kształtuje procesy umysłowej samoregulacji. Z tej perspektywy nauczyciel wspiera uczenie się na co najmniej dwóch płaszczyznach: kiedy dziecko przyswaja sobie sposoby rozwiązywania zadania i tym samym wyrabia biegłość tematyczną oraz, gdy dziecko uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania. Wygotski i Bruner wyrażają pogląd, że dzięki spotkaniu z ekspertem dziecko wyrabia w sobie biegłość oraz przejmuje poprzez dziedziczenie metody myślenia i uczenia się rozwinięte w danej kulturze.

Nauczyciel poprzez zróżnicowane instrukcje może kierować trzema komponentami autoregulacji, na które wskazuje E. Czerniawska (1999a, s.12):

- Samoobserwacją (zwracanie uwagi na specyficzne aspekty własnego zachowania)
- Samoosądem (porównywanie swoich aktualnych postępów w odniesieniu do celów)
- Własnymi reakcjami (ocena reakcji na osądzanie wywiązywania się z obowiązków).

Tak, więc słowna instrukcja nauczyciela może powodować, że uczący się zacznie regulować własne uczenie się, w taki sposób, by zaobserwować co jest w stanie zrobić, potem porównać swoje działanie ze standardami i celami oraz ocenić jakość wykonania zadania, a na końcu zaplanować dalsze działania.

W tym kontekście nauczyciel poprzez stosowanie/używanie instrukcji może tworzyć warunki sprzyjające samoregulacji, która zawiera następujące umiejętności (Schunk i Zimmerman,1994):

- Nadawanie znaczenia samemu uczeniu się i oczekiwanym rezultatom tego uczenia
- Organizowanie środowiska sprzyjającego osiągnięciu wyznaczonych celów
- Planowanie i zarządzanie czasem
- Utrzymywanie pozytywnego nastawienia do własnych zdolności (wiara we własne siły/poczucie sprawstwa)
- Zajmowanie się i koncentracja na instrukcji
- Efektywne organizowanie, powtarzanie i przetwarzanie informacji

- Organizowanie środowiska sprzyjającego produktywniej pracy
- Efektywne używanie zasobów społecznych
- Skupianie uwagi na pozytywnych efektach działań
- Zdobywanie użytecznych kompetencji niezbędnych w przypadku tak sukcesu jak i porażki.

Powyższe umiejętności wiążą się z przejmowaniem przez dziecko odpowiedzialności za to co robi, w jaki sposób i dlaczego. Narzędziami są - język i umiejętność współpracy. Jak sugeruje Bruner (2006), wiedzę można zdobywać na wiele sposobów, jednak dopiero osiągnięcie jej na własną rękę zapewnia uczącemu się prawdziwy sukces. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie go w podróży samodzielnego formułowania poglądów.

Jak wspierać proces autoregulacji poprzez instrukcję językową?

Jak wspomniano wcześniej samoregulacja stanowi proces, w którym uczestniczą uczeń i nauczyciel. Jest to rodzaj interakcji, której źródłem początkowo jest nauczyciel. Sposób myślenia dziecka nie różni się od sposobu myślenia dorosłego i jeśli nie może ono opanować danego zadania, to tylko dlatego, że brak mu biegłości i doświadczenia, które posiada dorosły. Potrzebna jest pomoc w uczeniu się i rozumieniu sytuacji, których dziecko nie opanuje pozostawione same sobie. Nauczyciel-partner może zwiększać jego biegłość i próbować nauczyć je regulowania swoich działań w sytuacji niepewności (Wood, 2006, s. 89). Może przez użycie odpowiedniej instrukcji pomóc w rozwiązaniu zadań trudnych lub niemożliwych do wykonania samodzielnie. W tym sensie można przypisać, ogromną rolę uczeniu się poprzez instrukcję.

Kultura udostępnia środki instrukcji, które można podzielić na trzy grupy:

1. dostarczania instrukcji w sytuacji rozwiązywania problemów
 - przypomnienie sobie przez ucznia wskazówek nauczyciela
 - rozpoznanie kontekstu sytuacyjnego konkretnego zadania
 - podpowiedź lub pomoc nauczyciela/eksperta w zależności od potrzeb, od sytuacji/kontekstu
2. natychmiastowej reakcji na błędy ucznia
 - kierowanie uwagi
 - szybka informacja zwrotna
 - ocena nie odroczone w czasie

- wskazywanie/udzielanie wskazówek dotyczących ważnych elementów
- 3. dostarczania informacji przypominających o celu uczenia się
 - przypominanie o dotychczasowych osiągnięciach
 - skupianie uwagi
 - kierowanie uwagi
 - wskazywanie dalszych kroków
- 4. wspierania aż do wykształcenia kompetencji w działaniu
 - dzielenie zadania na mniejsze części
 - udzielanie pochwał
 - udzielanie wsparcia
 - dostarczanie przykładów
 - przejmowanie przez ucznia odpowiedzialności za zadanie oraz za jego ukończenie.

Kiedy pomagamy dziecku rozwiązać jakiś problem, zapewniamy mu warunki do zdobywania doświadczeń w celu efektywnego uczenia się. Dziecko, które pozostawimy samemu sobie czuje się niepewnie, nie wie na czym ma się skupić, jak postępować, by osiągnąć zamierzony cel, jakich procedur działania użyć. W takich przypadkach pomaga instrukcja językowa eksperta (tego, który w danym momencie wie więcej/lepiej, może nim być nauczyciel bądź bardziej kompetentny rówieśnik). Gdy dzielimy zadanie na mniejsze elementy dostarczamy mu przykładów radzenia sobie ze złożonością sytuacji uczenia. Dziecko ma szansę dochodzenia do własnych przemyśleń. Udzielając wsparcia, pochwały, przypominając o dotychczasowych sukcesach, pomagamy dziecku budować pozytywną motywację do samodzielnego działania, odkrywamy pozytywne wartości dziecięcego działania. Kiedy wskazujemy na ważne aspekty/części zadania, pomagamy zdecydować na co ma zwrócić uwagę. Przypominając o celu działania, skupiając uwagę na jakimś jego aspekcie umożliwiamy nowicjuszowi powrót na ścieżkę zmierzającą do tego celu. Dziecko wykonując zadanie w kilku etapach i koncentrując się na jednym z nich, zapomina o etapach pokonanych wcześniej i czekających go później. Kierując jego uwagę na to, pomagamy mu odnaleźć się w zadaniu. Udzielanie natychmiastowej informacji zwrotnej wspiera ewentualną zmianę i wdrażanie innych strategii działania w zależności od potrzeb. Instrukcja wzmacnia także namysł nad własnym procesem uczenia się. Wzmacnia poczucie kompetencji nowicjusza i pozwala na jego niezależne działanie, dając jednocześnie wsparcie tak poznawcze, jak i emocjonalne. Instrukcja zachęcająca do działania pozwala na samokontrolę.

Konkluzja

Nie ma jednego niezawodnego przepisu na funkcjonowanie we współczesności i przyszłości – jest samoregulacja.

Podsumowaniem niech będą słowa piosenki zatytułowanej „Dorosłe dzieci” zespołu Turbo:

*Nauczyli nas regulek i dat,
Nawbijali nam mądrości do łba,
Powtarzali, co nam wolno, co nie,
Przekonali, co jest dobre, co złe.*

*Odmierzyli jedną miarą nasz dzień,
Wyznaczyli czas na pracę i sen.
Nie zostało pominięte już nic,
Tylko jakoś wciąż nie wiemy, jak żyć.*

*Dorosłe dzieci mają żal,
Za kiepski przepis na ten świat.
Dorosłe dzieci mają żal,
Że ktoś im tyle z życia skradł.*

Bibliografia

- Bruner, J. (1978). Wychodzenie poza dostarczone informacje. W: J.S. Bruner. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 378-412). Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (1978a). Rozwój umysłu. W: J.S. Bruner. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 717-742). Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. I. (2005). (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja uczenia się-aktualny stan wiedzy. *Psychologia wychowawcza*, 5, 400-408.
- Czerniawska, E. (1999a). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, tom 4, 1, s.3-17.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Fisher, R. (1999). *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: WSiP.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Jovett, S., Sylva, K. (1988). Does the kind of a pre-school matter? *Education Research*, Vol.28.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Paris, S, Ayres, L. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? W: T. M. Duffy, D. H. Jonassen (red.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (s. 45-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. P. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. P. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. P. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. P. (1992). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 201-212.

Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.

Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. W: D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (red.), *Self-regulations of learning and performance: Issues and educational applications* (s. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.