

Alena Doušková

Autoregulacja uczenia się ucznia i praca z fiszkami autokorektywnymi

Współczesne cele szkoły, akceptujące równolegle potrzeby społeczeństwa i jednostki, są skierowane na całościowy rozwój osobowości ucznia i jego samodzielnego uczenia się. Głównym celem tak rozumianego uczenia się jest takie organizowanie procesu nauczania – uczenia się, które prowadzi do autoregulacji.

Zgodnie z takim pojmowaniem celów, na pierwszym miejscu zainteresowań pedagogów jest proaktywny **model nauczania**. Podkreśla aktywny udział jednostki w konstruowaniu własnego poznania. Rola nauczyciela spoczywa *na proponowaniu i zabezpieczaniu sytuacji i warunków dla własnego uczenia się oraz własnego motywowania się uczniów w taki sposób, aby uczniowie podczas uczenia się wykorzystywali stworzone możliwości*. Należy to do kompetencji osoby prowadzącej naukę uczniów, doradcy, propagatora. Oddzielnie postrzega się w tym wypadku pojęcie nauczania i kierowania własnym uczeniem się. To, czy człowiek może być odpowiedzialny za prowadzenie własnego procesu nauczania, nie zależy tylko od wieku, różnic indywidualnych, ale także od *możliwości realizacji autoregulacji nauczania oraz wielkiej liczby możliwości i tworzonych okazji nauki autoregulacji*. Pomyślne uczenie się uwydatnia się poprzez tworzenie własnych hipotez, próbowanie, interpretację, stwarzanie własnych rzeczywistych znaczeń. Wymaga jednoznacznej, aktywnej pozycji uczącego się oraz rozwiniętej zdolności autoregulacji, która jest wyższym stopniem regulacji psychicznej. „**Autoregulacja** nie jest mentalną zdolnością tak jak inteligencja, ale jest *procesem samokontroli*, przy pomocy której uczeń *przekształca swoje mentalne zdolności w zdolność potrzebną do nauki*. Jest ona przemienne i wpływa na sukces ucznia nie tylko w szkole, ale także w codziennym życiu, a także konieczne jest zwracanie należytej uwagi na rozwój jej elementów już od początku uczęszczania do szkoły” (Čáp, Mareš, 2001, s. 506).

Nauczanie jako środek rozwoju kompetencji autokorektywnych

Celem nauczania jest, według Heluša (1978, s. 116), „wzbogacanie ucznia o takie wiadomości o świecie, takie programy działalności ruchowej i rozumowej (zręczności i umiejętności), takie uczucia, zainteresowania i postawy, czynniki osobiste oraz pojmowanie własnej osoby, które ciągle by zmniejszały jego potrzebę wewnętrznego kierowania i działalności pedagogicznej”. Kulič (1992) zwraca uwagę na to, że *zewnątrzne kierowanie nauczaniem, interwencyjne zabiegi nauczyciela* mają być układane w taki sposób, aby coraz bardziej *otwierały przestrzeń dla ucz-*

niowskiej autoregulacji. Najlepsze zewnętrzne kierowanie nauką ucznia to takie, które w wolnym tempie, w zgodzie z potrzebami uczniów samo się likwiduje. Strategia nauczyciela i strategia nauczania ucznia muszą być w procesie nauczania w zgodzie oraz uzupełniać się, aby nie dochodziło do konfliktów między zewnętrznym kierowaniem uczenia się uczniów a autoregulacją. Za *autoregulację uczenia się* uważa się taki poziom nauki, „przy którym uczeń staje się głównym wykonawcą w procesie nauczania, tak samo ze strony czynnościowej i motywacyjnej jak i metakognitywnej. Stara się przy tym osiągnąć określone cele, inicjuje i zarządza swoimi własnymi wysiłkami, wykorzystuje specjalną strategię nauczania, biorąc pod uwagę kontekst” (Čáp, Mareš, 2001, s. 506).

Kohlberg (2002, s. 55) charakteryzuje *autonomiczne zorganizowane uczenie się* jako:

- uczenie się, na podstawie którego uczący się przyswajają oferowaną treść według swoich **własnych zasad**, pomysłów, w kontekście swoich indywidualnych światów, jest otwarta **indywidualność uczącego się** (dlatego jest niemożliwe bezpośrednio nauczać, ale tylko aktywizować procesy nauczania);
- nie zaplanowany technokratycznie proces, **lecz odpowiednia konstrukcja roboczych światów wspierających nauczanie**;
- wspomaganie oraz **wzbudzenie solidarności osób uczestniczących w procesie nauczania**, stawiając na aktywację, wspomaganie źródeł socjalnych;
- zwrócenie **uwagi na możliwości uczących się jednostek**, apel dydaktyczny tkwi w przeżyciach, doświadczeniach, życzeniach i nadziejach uczących się;
- przejście z **orientacji na braki w nauce na rzecz orientacji na możliwości**, apel dydaktyczny jest odejściem od dydaktyki naukowej z pożytkiem dla konstruktywnego, podstawowego zachowywania się uczniów;
- tworzenie **motywującego środowiska uczenia się**;
- zorientowanie na działanie i czynność, perspektywy celu nazywane są tu wspomaganie pozytywne poczucia własnej wartości i wspomaganie kooperatywnego zachowania.

Kompetencje autoregulacyjne w młodszym wieku szkolnym

Kluczowe elementy nauczania są różnie prezentowane w psychologicznych teoriach uczenia. Przedstawiamy wybór z przeglądu teoretycznych odniesień do autoregulacji nauczania według Čáp, Mareš (2001, s. 508).

Kompetencje autoregulacyjne rozwijają się w przebiegu całego okresu nauki w szkole, w znacznej mierze pod wpływem szkolnej aktywności, szkolnej działalności oraz obowiązków. Autoregulacja jako zdolność nie rozwija się w odizolowaniu, ale w interakcji z innymi kompetencjami. Częściowe elementy dają się rozwijać i wyuczać już w wieku przedszkolnym. Wszystkie procesy psychiczne w tym okresie są skierowane ku rozwojowi celowości. Adekwatnie motywowane dziecko (robi prezent dla kogoś, przygotowuje niespodziankę) pracuje efektywniej. Čáčka (1997, s. 56) zwraca uwagę, że po czwartym roku życia dziecko jest zdolne wyrzec się bezpośredniego przyjemnego przeżycia dla pewnej określonej perspektywnej radości, potrafi mieć wzgląd na innych – jako zarodek **poczucia obowiązku**. Elementy samokontroli jako opanowanie przejawów emocjonalnego przeżywania są także dostrzegalne w zachowaniu dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole. U przedszkolaka zaczyna się rodzić **sumienie** jako wewnętrzny autonomiczny samoregulator, niezależny wobec rzeczywistej kary. Z nim jest połączona zdolność przeżywania winy jako zarodka **świadomości wartości**. Sumienie jest istotnym stopniem postępującej struktury mechanizmów autoregulacyjnych. Kuhl (1992) uważa okres od 6. do 12. roku życia za bardzo czuły dla pozyskiwania strategii autoregulacyjnej. Obecnie istotne jest

Tabela 1.

TEORIA	AUTOREGULACJE PRZEMIENNE	DAŻENIA DO AUTOREGULACJI
neobehawioryzm (B.F. Skinner)	automonitorowanie, autoinstruowanie, samowzmocnienie	nauka werbalna, wzmacnianie odpowiedzi, stopniowe przybliżanie
kognitywno-regulacyjna (V. Kulič)	ewidencja przebiegu i wyniku, autokorekta, autokonstruowanie, autointerpretacja	adaptacyjne, wewnętrzne kierowanie, stopniowe, samo się likwidujące
kognitywny konstruktywizm (J. Piaget, F.C. Bartellet)	myślenie, świadomość samego siebie, subiektywne teorie o własnej kompetencji, o zadaniach i wysiłkach	rozwojowe zmiany progresywnej dyferencji, symultanicznego hierarchizowania strategii organizacyjnej
za pośrednictwem kulturalno-historyczna teoria (L.S. Wygotski)	mowa wewnętrzna	uwewnętrznianie interakcji między dorosłym a dzieckiem
socjalno-kognitywne (A. Bandura)	obserwowanie samego siebie, wartościowanie samego siebie, reagowanie na samego siebie	specjalne szkolenie jednostki

w tym okresie rozwijanie personalne jakości uczniowskiego „ja”. Ważne elementy osobowości uczniowskiego „ja” – **szacunek do samego siebie, samoocena, osądzenie samego siebie**, ukażają się w bardziej sprecyzowanej formie około 8. roku życia.

Pomoc, ukierunkowanie i prowadzenie dziecka na drodze do autoregulacji w procesie nauki na **elementarnym poziomie szkoły posiada swoje specyfikacje**. Własna aktywność dziecka w dziedzinie poznawania jest jeszcze widocznie ograniczona. Wymaga opanowania odpowiedniej technologii działalności poznawczej, technik autoregulacji, a także zasad procesów heurystycznych. **Niedojrzałość dziecięcej osobowości** i odpowiadający temu **poziom rozwoju kognitywnego** przejawia się zwłaszcza w dziedzinie samokontroli. Dzieci uczą się tylko swoje zdolności adekwatnie osądzać, opanowywać i wykorzystywać przy realizacji własnego zamiaru. Brakuje im **wytrwałości, odpowiedzialności**. Wagnerová (2001, s. 189–200) zwraca uwagę na to, że dążenie woli ucznia może w tym okresie bardzo niekorzystnie wpłynąć zwłaszcza na „niemożność prawidłowego odgadnięcia swoich możliwości, niewymagane emocje – strach spowodowany niepowodzeniem, niemożność opanowania rozstrojenia emocjonalnego, uległość wobec wątpliwości, wyrzekanie się planów, uległość wobec naruszającego wpływu i niemożność wytrwania w czynności tak długo, jak to potrzebne.” Stopień rozwoju autoregulacji da się poznać według stopnia uczniowskiej zdolności do kierowania własnymi emocjami, uwagą, motywacją oraz opanowania pojawiających się niepowodzeń. Z celowym, zamierzonym kierowaniem uczniowskimi czynnościami uczącego się spotykamy się we wszystkich dydaktycznych aplikacjach teorii nauczania. Mówimy tylko o różnej *mierze kierowania*, którą da się wyrazić jako *przestrzeń dla ucznia*, określoną zewnętrznym kierowaniem dla autoregulacyjnej działalności ucznia. Nauczyciel może stwarzać celowo sytuacje służące do rozwijania autoregulacji oraz stopniowego zmniejszania nauczania w wymaganej mierze. Przestrzeń dla ucznia za pośrednictwem psychodydaktycznych czynników otwiera:

- zasięg i jakość własnej działalności ucznia;
- śledzenie aktywnego czasu nauki;
- zwiększanie pozytywnej motywacji do pracy nad własnym doskonaleniem się;
- treść materiału nauczania, wybór informacji do nauki, ich zasięg i wolny wybór;
- wymaganie zadań do nauki.

Własna aktywność dziecka, umiejętność wyrażania się w różnych formach ekspresji, samokontrola i kooperacja tworzą podstawę progresywnego modelu szkoły C. Freineta. *Punktem wyjścia tego modelu jest celowe przystosowanie się do potrzeb kształcenia się dziecka, co przejawia się zwłaszcza w celowym wytwarzaniu warunków nauczania w szkole tak, aby umożliwiły wielostronną swobodną wypowiedź oraz samodzielność każdego ucznia.* Podstawowe cele swobodnej pracy C. Freinet dopełniał pedagogicznymi zasadami i metodami – naturalne metody nauczania, swobodne ekspresje, nowe sposoby kontroli i samokontroli, doświadczenie poszukujące i eksperymentowanie w procesie poznawania, indywidualne i społeczne planowanie aktywności, tworzenie społecznego planu pracy i indywidualnych planów pracy, międzyszkolna i międzynarodowa korespondencja, nieustanna współpraca nauczycieli jako formy aktywizacji twórczego potencjału na korzyść efektywności nauczania.

Samokontrola i własny rozwój każdego ucznia w pedagogicznym systemie C. Freineta opiera się na wszystkich trzech źródłach autoregulacji:

- **społecznym** – współpraca z rówieśnikami, nauczycielem i innymi dorosłymi;
- **personalnym** – indywidualizacja, samodzielne, niezależne planowanie i wybór czynności, wyrażanie się, samokontrola, samoocena, reagowanie na samego siebie;
- **sytuacyjnym** – celowe ćwiczenie i rozwijanie autoregulacji w specjalnym środowisku wychowawczym, w którym dochodzi do wielostronnej aktywizacji ucznia.

Technika indywidualnej pracy z kartoteką fiszek autokorektywnych

Jedną z podstawowych dydaktycznych i organizacyjnych innowacji C. Freineta, która tworzy jego szkołę aktywną, rozwijającą, jest także indywidualna praca uczniów przy pomocy kartoteki fiszek autokorektywnych (samokontrolnych). Chodzi o technikę pracy, która umożliwia aktywne poznawanie treści nauczania, twórcze rozwijanie językowych, matematycznych, społeczno-naukowych oraz przyrodniczo-naukowych wiadomości i zdolności, a zatem kultywację wszystkich dziedzin rozwoju ucznia. Uważam, że istotne jest to, iż obecnie technika ta umożliwia wyrobienie nawyku samoregulacji własnej pracy zaraz na początku szkolnej edukacji. Przy autokorekcie kultywowane są prawidłowości mechanizmu autoregulacji – świadomość samego siebie, obserwowanie samego siebie, samokontrola i samoocena.

Samoregulacja własnej pracy

Uczniowie przy czynnościach związanych z techniką pracy z fiszkami autokorektywnymi celowo rozwijają swoje zdolności autoregulacyjne:

- **własną motywację** – uczniowie ustanawiają sobie bliskie i odległe cele, aktywizują swoje możliwości;
- **planują swój postęp**, uczą się pracować z czasem, uczą się wybierać zadania odpowiadające ich możliwościom;
- **wzmacniają panowanie nad sobą** przy próbie dokończenia zaczętej pracy, pokonywania przeszkód, które się pojawią, także wtedy, kiedy zostanie ukierunkowane zachowywanie się w sytuacjach społecznych;
- **uczą się samokontroli**;
- **uczą się samooceny własnej pracy**, siebie i pozostałych uczniów.

Samokontrola

Samokontrola jako zdolność autoregulacji posiada uniwersalny charakter reakcji zwrotnej. Możliwe jest stosowanie samokontroli w każdej kierowanej czynności nauczania oraz przy samodzielnej reprodukcyjnej i produkcyjnej działalności uczniów. Chodzi o złożoną działalność analityczno-syntetyczną, która jest wynikiem operacji umysłowych. Przy rozwiązywaniu zadania, wyników cząstkowych albo ostatecznych uczeń nieustannie porównuje swoją wydajność ze wzorem. Zauważa, gdzie dopuścił się błędu, zauważa przyczyny braków: to, co pozostawił; to, czego nie skończył rozwiązywać; to, czego się nie domyślił. Praca z nieskomplikowanymi fiszkami autokorektywnymi pozwala uczniowi analizować i korygować zauważone przez siebie błędy. **Samokontrola jest zatem wąsko związana z postępującą korektą.** Działalność korekcyjna powtórnie podlega samokontroli, porównywaniu do wzoru, normy, aby uczeń uzyskał informację zwrotną, czy usunął całkowicie bądź częściowo braki. Freinetowscy nauczyciele stopniowo prowadzą uczniów do samodzielności w działalności kontrolnej i korekcyjnej w taki sposób, aby mogli liczyć na własne siły i nie byli zdani na pomoc nauczyciela i innych.

Samoocena

Samoocena jest podstawą osobistego rozwoju dziecka, zwłaszcza dlatego, że rzeczywista świadomość samego siebie prowadzi do pozytywnej motywacji przy pokonywaniu negatywnych stron osobowości oraz do tolerancji wobec pozostałych ludzi i ich odmienności. Samoocena staje się źródłem autoregulacji właśnie wtedy, kiedy uczeń zacznie stawiać przed sobą realnie osiągalne cele, czyni starania w celu ich osiągnięcia, uda się mu ocenić ich spełnienie oraz postawić sobie następne. Posiada zdolność nadzorowania samego siebie. Kontroluje się, potrafi dokonać oceny wyniku pracy, przyznać sobie błąd, szukać jego przyczyny, aby mógł go usunąć. Aby taka samoocena była realna i pełniła funkcję regulatora, uczeń musi posiadać zdolność reakcji zwrotnej. Dokładną informację na temat prawidłowości postępowania, przebiegu postępowania, która jednak nie musi być realizowana tylko poprzez osądzanie ze strony nauczyciela (zrobiłeś tu błąd, to jest nieprawidłowe). Informacja zwrotna może posiadać formę nośnego schematu postępowania, dokładną instrukcję przebiegu, może chodzić o robocze listy z samokontrolą, dydaktyczne gry planszowe, które są utworzone na zasadzie autokorekcji. Informacji tej udziela zwłaszcza nauczyciel, ale już w przebiegu tworzenia autokorekcyjnych gier i fiszek. W przypadku niepowodzenia uczeń ma czas na korektę, powtórzenie rozwiązywania, ewentualnie korektę następnego planu działania, prośbę o pomoc innych uczniów, nauczyciela. Taka samoocena prowadzi do poznania własnej osoby, kiedy uczniowie dokonują refleksji nad własnym uczeniem, poszerzają wiadomości o sobie, co pomaga im sporządzać mapę własnego zrozumienia. Stopniowo stają się niezależni od innych, co zwiększa ich chęć do nauki i poznawanie. Autentyczne ocenianie ukazuje nauczycielowi obraz ucznia.

Praca z kartoteką fiszek autokorektywnych

Regularne wprowadzanie techniki pracy z fiszkami autokorektywnymi do procesu nauczania umożliwia realizację wszystkich wyżej opisanych procesów rozwoju kompetencji autoregulacyjnych. Zbiory kart zadań z kartami do samokontroli tworzą kartoteki dla różnych dziedzin rozwoju: matematycznej, językowej, przyrodniczo-naukowej i społeczno-naukowej. Na stałym miejscu w klasie są ułożone pudła według przedmiotów nauczania, w których są dwie przegrody – jedna na karty zadań (1Z), druga na karty kontrolne (1K), dla lepszej pracy rozróżnione kolorami. Są oznaczone numerami i ułożone w ten sposób, aby w zasobniku było na początku

minimalnie tyle kart z jednej grupy tematycznej, ilu jest uczniów w klasie. Karta zadań jest albo jedna, a uczeń ją opracowuje w zeszyte, bądź jest ich więcej w postaci kopii (w jednej aktówce), a po rozwiązaniu uczeń włącza ją do portfolio.

Kartoteka zadań jest budowana na zasadzie indywidualizacji nauczania dopiero wtedy, kiedy zawiera uporządkowanie nauczycielskich zadań z grupy tematycznej według różnych wymogów (A – podstawowy, B – średni, C – wysoki), co umożliwia planowanie osobistego polepszania i motywację do uzyskiwania wyników (wpianałe wyniki – 10 kart A, 3 karty B, 2 karty C itd.). Specjalne znaczenie mają fiszki autokorektywne tworzone przez uczniów dla pozostałych uczniów. Kartoteka zadań z autokorektą składa się z zadań o różnych wymaganiach i dotyczy dziedzin:

- pozyskiwania wiadomości;
- rozwijania umiejętności;
- wykorzystywania wiadomości i umiejętności w nowych sytuacjach.

Co to jest fiszka autokorektywna?

Chodzi o nieskomplikowaną kartę pracy z jednym bądź większą liczbą zadań do nauki. Jej częścią jest informacja na temat samokontroli. W „kontrolnej” części jest rzeczowym bądź zabawnym sposobem przedstawienia rozwiązywania zadania. Karty muszą być pod względem dydaktycznym prawidłowo ułożone, dla ucznia interesujące (przyciągające treścią i formą, odpowiednio wymagające...), ale głównie nastawione na cel, nastawione na wyprowadzenie materiału nauczania, ćwiczenie i utrwalenie umiejętności. Aby karty przyciągały uczniów poprzez nowość, stały się dla nich drogą odkrywania różnych wiadomości oraz rozwijały ich procesy poznawcze, nauczyciel przy ich tworzeniu korzysta z różnych typów zadań, które dotyczą zarówno rozmaitych poziomów nauczania, jak i zawierają elementy zaskoczenia, paradoksu, dyematów logicznych, dramatyzmu.

Fiszki autokorektywne są wykorzystywane przy:

- indywidualnej pracy uczniów;
- projekcie pracy dla pracującego zespołu;
- ćwiczeniu norm ortograficznych w taki sposób, że błędy, które popełnił uczeń w ćwiczeniach ortograficznych albo w swobodnych tekstach, porządkuje według systemu ustalonych zadań (przygotowuje się razem z uczniami według danego materiału nauczania).

Praca z kartą wymaga od ucznia, aby przyswoił sobie system czynności, które musi wykonać, aby poradził sobie z zadaniem, czego warunkiem jest działanie. Rozwiązywanie zadania nauczania na kartach do pracy zakłada:

- **uświadomienie sobie celu** zadania – co mam zrobić?
- **uświadomienie sobie warunków zadania** – co jest podane, a czego mam szukać?
- **ocenę własnych możliwości** – jakie mam z tym doświadczenia, kiedy rozwiązywałem w podobny sposób?; co o tym wiem? (odkrycie sposobów rozwiązywania); potrzebuję pomocy?
- **przygotowanie planu rozwiązywania zadania** – postęp w osiągnięciu celu;
- **operacje praktyczne** konieczne dla realizacji własnego planu;
- **samokontrolę** wykonanej czynności, czy proces przebiegł prawidłowo, do jakiego błędu doszło i kiedy się to stało, w jaki sposób go usunąć;
- **korekta** – poprawienie błędów według fiszki autokorektywnej;
- **samoocenę własnej** pracy według uzgodnionych kryteriów.

Badegruber (1992, s. 41) przy ćwiczeniu autoregulacji własnej działalności ucznia proponuje używanie listy ćwiczeń, które pomagają uczniom przyswoić sobie algorytm indywidualnej pracy (przykład: *Co mam robić?* – znaleźć i wypisać czasowniki; *Ile?* – dziesięć; *Czego potrzebuję?* – książki, długopisu, zeszytu; *Jak?* – wypisać i utworzyć zdania; *Z kim?* – z sąsiadem; *Gdzie?* – w ławce; *Jak długo?* – 8:30-8:50; *Kto sprawdzi?* – sam według karty kontrolnej).

Jaki jest postęp przy pracy z kartami?

Samodzielna praca z kartoteką zadań w wyznaczonym czasie dla jednostek albo dla zespołów umożliwia uczniom samodzielną pracę bez ciągłego nadzoru nauczyciela, głównie wtedy, gdy połączy się z indywidualnym planowaniem (duża liczba kart dla poszczególnych przedmiotów, partnerów do współpracy...) na godzinę, dzień, na tydzień.

Doświadczany postęp pracy z kartami w naszych warunkach:

- *przyswojenie sobie przebiegu pracy z kartą na równych zadaniach* i opanowanie orientacji w czasie wyznaczonym na pracę z kartoteką;
- *przyjęcie sposobu samooceny własnej pracy* (uśmiechnięte emotikony – wspaniale mi to poszło, zadanie było zbyt łatwe, potrzebowałem pomocy, w ogóle się mi nie powiodło, zadanie było zbyt trudne...);
- *przyjęcie sposobu oceniania wyników pracy*, określanie zasad, kiedy nie muszą opracować zadania powtórnie (słoneczko, punkty, symbole).

Regularna praca z kartoteką:

- w czasie wyznaczonym do pracy uczeń wybiera kartę z kartoteki;
- samodzielną pracę przy rozwiązywaniu zadań;
- uwierzytelnienie prawidłowości rozwiązywania za pomocą karty wyników;
- korekta braków;
- kartę kontrolną uczeń wkłada z powrotem do pudełka według kolejności, aby była do dyspozycji dla pozostałych uczniów, przyzna sam sobie ocenę – narysuje na karcie symbol, który najbardziej odpowiada charakterowi jego pracy z kartą;
- sprawdzi czas i może wybrać sobie nową kartę.

Uczeń rozwiązuje karty samodzielnie na podstawie dotychczasowych wiadomości z danej dziedziny. Wybiera je z kartoteki, a następnie rozwiązuje.

W naszych warunkach, gdzie nie ma szkół typu Freinetowskiego ze specjalną organizacją nauczania, proponuję regularne wykorzystywanie techniki pracy z kartotekami zadań, zwłaszcza jako:

- środek prowadzenia do odpowiedzialności uczniów za własne uczenie się;
- doskonałe narzędzie dla indywidualizacji nauczania.

Technika pracy z kartoteką zadań umożliwia indywidualizację, założoną na wolnym wyborze zadań według wymogów i dużej liczbie rozwiązanych zadań. Nauczyciel, twórca kartoteki fiszek autokorektywnych, „szyje” zadania „na miarę” swoich uczniów, w elastyczny sposób reaguje na ich potrzeby i umożliwia im pomyślne opanowanie procesu przyswajania sobie wymaganych umiejętności. Na podstawie wyboru zadań uczniowie stopniowo przyzwyczajają się do konsekwentnego pełnienia swoich obowiązków wobec siebie, uczą się być odpowiedzialnymi za swoje decyzje, poznawać swoje możliwości, projektować osobisty postęp. Podstawą jest przecież regularność i systematyczność jej realizacji – nie czasem, ale jako stała część wszystkich przedmiotów nauczania, jako niezbędny element organizacji uczenia się.

Literatura:

- Čačka O. (1997). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- Čáp M., Mareš J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Doušková A. (2001). *Prvouka učenie o sebe, svete a spoločnosti*. Prešov: Rokus.
- Doušková A. (1999). Pedagogická koncepcia C. Freineta, [w:] *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Helus Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Kulič V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Mareš J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Wágnerová M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: UK.
- Kohlberg W.D. Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě. *Pedagogická orientace 2002*, č. 2, s. 59–61.