

Grzegorz Grzegorzczak

Instytut Lingwistyki Stosowanej

Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-3006-7666

Wykorzystanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w dydaktyce akademickiej

Streszczenie

Współczesna edukacja akademicka staje w obliczu konieczności skutecznych metod dydaktycznych, które będą uwzględniać dynamikę potrzeb nowego pokolenia studentów. Celem niniejszego artykułu jest omówienie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR) jako potencjalnie skutecznej metody wspierającej dydaktykę. Przeprowadzona w niniejszym tekście analiza opiera się na przeglądzie literatury naukowej dotyczącej zastosowania PSR w edukacji, uwzględniając jej zalety, takie jak wspieranie motywacji i autonomii studentów, oraz potencjalne ograniczenia, np. trudności implementacyjne. Wyniki tej analizy wskazują, że PSR zawiera w sobie potencjał do lepszego wspierania studentów w nauce poprzez zwrócenie się ku ich zasobom osobistym i wskazaniu stojących przed nimi możliwości. Konkludując, PSR, mimo pewnych wyzwań, stanowi obiecującą metodę, która może znacząco zmienić tradycyjne podejście do dydaktyki akademickiej.

Słowa kluczowe: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, dydaktyka akademicka, motywacja studentów, autonomia studentów, interakcja dydaktyczna

Summary

Contemporary academic education is facing the need for effective teaching methods that will consider the dynamics of the needs of the new generation of students. The aim of this article is to discuss the solution-focused approach (PSR) as a potentially effective method to support didactics. The analysis carried out in this text is based on a review of the scientific literature on the use of PSR in education, taking into account its advantages, such as supporting student motivation and autonomy, and potential limitations, e.g. implementation difficulties. The results of this analysis indicate that the PSR has the

potential to better support students in learning by addressing their personal resources and identifying the opportunities they face. In conclusion, PSR, despite some challenges, is a promising method that can significantly change the traditional approach to academic teaching.

Keywords: *solution-focused approach, academic didactics, student motivation, student autonomy, didactic interaction*

1. Wstęp

Współczesna edukacja akademicka stawia przed wykładowcami liczne wyzwania związane z dynamicznie zmieniającymi się potrzebami studentów oraz rosnącą presją na efektywność procesu dydaktycznego. Tymczasem tradycyjne metody nauczania, takie jak wykłady, coraz częściej są krytykowane za swoją jednokierunkowość wynikającą ze stosowania metod podawczych i brak interakcji z uczącymi się. Dość często w centrum uwagi staje treść zajęć, a nie człowiek, które te treści ma przyjąć i zintegrować. Hattie (2008) komentuje ten stan rzeczy następująco: „tradycyjne metody wykładowe mają ograniczoną skuteczność w aktywizowaniu studentów i rozwijaniu ich motywacji” (s. 112).

Coraz bardziej zauważalna staje się też potrzeba indywidualizacji nauczania, w szczególności w kontekście zróżnicowanych potrzeb studentów. Zwiększająca się liczba studentów z różnych środowisk kulturowych oraz edukacyjnych powoduje, że tradycyjne, grupowe metody nauczania, nie zawsze będą służyły osiągnięciu pełni celów dydaktycznych. Jednocześnie uniformizacja programów kształcenia i wynikająca z nich schematyczność poszczególnych zajęć „nie zawsze uwzględnia różnorodność umiejętności i doświadczeń studentów, co prowadzi do rozbieżności w wynikach akademickich” (Biggs, 2003, s. 76).

Biggs i Tang (2011) wskazują, że w nowoczesnym nauczaniu kluczowe znaczenie ma zaangażowanie studentów. Niestety, wysoka liczebność grup zajęciowych zachęca studentów do bierności i postawy zdystansowania do treści przedmiotu i samych zajęć, a co za tym idzie do niewielkiego w nich uczestnictwa oraz niskiego poczucia odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dydaktyka akademicka boryka się również z problemem relacji między studentami a wykładowcami. Tradycyjne metody nauczania, oparte na hierarchii, mogą tworzyć dystans między studentami a kadrami dydaktyczną, co utrudnia otwartą komunikację i współpracę. Jak zauważa Biggs (2003), „relacje między studentami a wykładowcami są kluczowe dla efektywnego procesu dydaktycznego, jednak hierarchiczne podejście może je ograniczać” (s. 81).

Potrzebne są zatem innowacyjne podejścia dydaktyczne stawiające studentów w centrum procesu edukacyjnego, jednocześnie wspierające ich autonomię i motywację do nauki. Jednym z takich podejść jest podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR), które co prawda wywodzi się z psychoterapii, lecz z powodzeniem znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach, w tym w edukacji. PSR opiera się na założeniu, że najskuteczniejsze strategie edukacyjne to te, które koncentrują się na mocnych stronach studentów oraz na osiąganiu konkretnych i weryfikowalnych celów. De Shazer (1985) oraz Berg (2003) podkreślają, że PSR pomaga jednostkom skupić się na przyszłości i rozwiązaniach, zamiast na problemach, co ma sprzyjać rozwijaniu samodzielności w uczeniu się nowych postaw i zachowań, świadomości i poszerzaniu własnych zasobów, a co za tym idzie, budowaniu wewnętrznych procesów motywacyjnych do pożądanej zmiany.

W kontekście dydaktyki akademickiej PSR może pełnić rolę skutecznej metody wspierającego interakcje pomiędzy studentami a wykładowcami oraz rozwój kluczowych kompetencji, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów czy stosowanie krytycznego myślenia. Co ciekawe, wykorzystanie zasad PSR w nauczaniu staje się coraz bardziej popularne, zwłaszcza w przypadku kursów, wymagających od studentów aktywnego udziału w procesie dydaktycznym, dzięki czemu studenci uczą się nie tylko teorii, ale również (a może przede wszystkim) wyznaczania sobie własnych celów edukacyjnych, co pomaga im zwiększyć zaangażowanie w proces uczenia się.

Warto również zauważyć, że rozwój nowoczesnych metod dydaktycznych, takich jak PSR, wpisuje się w szerszą tendencję do poszukiwania strategii, które w większym stopniu angażują studentów. Hattie (2008) w swojej pracy nad syntezą wyników metaanaliz podkreśla, jak istotne jest zapewnienie widocznych efektów nauczania oraz jak uczący się reagują na metody nauczania, które wspierają ich autonomię. Schön (2017) z kolei zwraca uwagę na znaczenie refleksyjnej praktyki w kontekście pracy dydaktycznej, co w przypadku PSR oznacza, że zarówno studenci, jak i wykładowcy, mogą lepiej reagować na sytuacje dydaktyczne, koncentrując się na możliwościach i rozwiązaniach.

Celem niniejszego tekstu jest przyjrzenie się aspektom PSR w kontekście jego potencjalnej przydatności w nauczaniu studentów na poziomie akademickim. Opierając się na przeglądzie dostępnej literatury omówione zostaną zarówno zalety, jak i ograniczenia tej metody, co ma pomóc wykazać, że dzięki elastyczności i koncentracji PSR na zasobach wewnętrznych studentów, może ono stanowić efektywne narzędzie wspierające ich motywację, autonomię oraz zaangażowanie w proces uczenia się, a to z kolei może przełożyć się na efektywność samej dydaktyki.

Przyjęta tu zostanie perspektywa psychologii uczenia się z uwzględnieniem takich jej aspektów, jak:

- aktywne zaangażowanie w proces uczenia się pozwalające na głębsze przetwarzanie informacji i budowanie trwałej wiedzy (np. Freeman i in., 2014 oraz Chi, 2009);
- indywidualizacja procesu nauczania uwzględniająca fakt, że każdy student ma unikalny styl uczenia się, potrzeby oraz tempo przyswajania wiedzy (np. Zimmerman, 2002; Tomlinson, 2001);
- motywacja wewnętrzna wynikająca z poczucia autonomii, kompetencji i przynależności, która okazuje się kluczowa do budowania wyżej wymienionego zaangażowania (np. Deci, Ryan, 2000);
- pozytywne wzmocnienie, które sprzyja utrwalaniu pożądanych zachowań i motywuje do dalszego wysiłku (np. Seligman, 2011);
- refleksja nad własnymi doświadczeniami i wynikami, która pozwala studentom na głębsze zrozumienie i samodoskonalenie (np. Shön, 1983).

2. Przegląd literatury

2.1. Definicja i podstawy teoretyczne podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR)

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) wywodzi się z nurtu krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, opracowanej przez Steve'a de Shazera i Insoo Kim Berg w latach 80. XX wieku. Podstawą teoretyczną PSR jest przekonanie, że każdy człowiek posiada wewnętrzny potencjał umiejętności i zdolności, który można aktywować w celu rozwiązania napotykaných trudności. Skierowanie się ku zasobom wewnętrznym jednostki, umożliwia ujawnienie sił i możliwości danej osoby w obliczu konkretnych sytuacji (Bannink, 2007). Franklin, Trepper, Gingerich i McCollum (2012) zauważają, że sama zmiana opisu położenia, w którym znajduje się jednostka z problemowego na „rozwiązaniowy” wzmacnia poczucie sprawczości i wspiera tę jednostkę w dążeniu do wyznaczonych celów. Dlatego też w obszarze edukacji PSR może pełnić funkcję narzędzia, które wspiera proces dydaktyczny poprzez motywowanie studentów do samodzielnej pracy nad osiągnięciem sukcesów w uczeniu się. Warto także zwrócić uwagę, że PSR, choć wywodzi się z psychoterapii, ma szerokie zastosowanie w kontekstach pozaterapeutycznych, w tym w coachingu, zarządzaniu oraz dydaktyce akademickiej. PSR może zatem okazać się też skuteczne w tutoringach akademickich, ponieważ wspiera

ono autonomię podopiecznego oraz zachęca go do definiowania własnych celów, co zwiększa zaangażowanie i motywację do nauki.

2.2. Zastosowanie PSR w edukacji i dydaktyce akademickiej

Zastosowanie PSR w edukacji, w tym w dydaktyce akademickiej, jest coraz częściej przedmiotem badań i analiz. W literaturze można znaleźć liczne przykłady zastosowania PSR zarówno na poziomie szkolnym, jak i wyższym, gdzie metoda ta sprawdza się jako skuteczny sposób angażowania uczniów w proces dydaktyczny (Berg i Steiner, 2003). PSR wspiera uczniów nie tylko w rozwiązywaniu problemów, ale także w wyznaczaniu realistycznych celów, które opierają się na ich mocnych stronach. Ta koncentracja na możliwościach, a nie na deficytach, jest szczególnie cenna w kontekście edukacji, ponieważ pomaga studentom budować pewność siebie i rozwijać umiejętności samodzielnego uczenia się (Franklin i Streeter, 2004).

W dydaktyce akademickiej PSR znajduje zastosowanie przede wszystkim w pracy z grupami studentów, którzy muszą mierzyć się z wyzwaniami związanymi z samodzielnym rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem decyzji dotyczących swojego procesu uczenia się. Greene i Lee (2011) podkreślają, że PSR sprzyja kształtowaniu krytycznego myślenia, ponieważ zachęca studentów do aktywnego poszukiwania rozwiązań, zamiast biernego oczekiwania na wskazówki czy wręcz rozwiązania od wykładowcy. W tym kontekście PSR pełni funkcję katalizatora rozwoju kompetencji niezbędnych do sukcesu akademickiego, takich jak samodyscyplina czy odpowiedzialność za własny proces uczenia się.

Wyniki badań sugerują, że studenci korzystający z PSR w procesie coachingowym wyznaczali bardziej realistyczne cele, co miało bezpośredni wpływ na ich osiągnięcia. Przykładowo, Devlin (2006) potwierdza skuteczność PSR w zindywidualizowanej dydaktyce akademickiej. Badaczka pokazuje, że podejście dydaktyczne do studenta oparte na PSR sprzyja budowaniu silniejszych relacji między samymi nauczycielami a studentami, co przekłada się na wyższą motywację i lepsze wyniki akademickie, głównie po stronie tych drugich. Studenci bardziej efektywnie wyznaczali i realizowali swoje cele edukacyjne, co zwiększało ich zaangażowanie w proces dydaktyczny.

Zastosowanie PSR w edukacji wyższej przynosi także korzyści w zakresie relacji interpersonalnych pomiędzy wykładowcami a studentami. Jak wskazują badania Sklare (2014), studenci, którzy uczestniczą w zajęciach prowadzonych w oparciu o PSR, częściej postrzegają swoich wykładowców jako wspierających i otwartych na współpracę. Ta zmiana w percepcji relacji student-wykładowca sprzyja budowaniu

atmosfery zaufania i bezpieczeństwa, co z kolei prowadzi do większego zaangażowania studentów w proces dydaktyczny.

Jednym z najważniejszych aspektów skuteczności PSR jest jego wpływ na wzrost motywacji osób uczących się. Franklin i współpracownicy (2012) zauważają, że studenci, którzy korzystają z PSR, są bardziej skłonni do podejmowania wyzwań akademickich, ponieważ PSR kładzie nacisk na realistyczne cele, które są osiągalne we względnie krótkim czasie. Taki model motywacyjny, oparty na małych krokach do małych sukcesów, sprzyja budowaniu poczucia wpływu, sprawczości i własnej skuteczności, co z kolei przekłada się na lepsze wyniki w nauce.

2.3. Potwierdzenie zasadności stosowania PSR w dydaktyce w kontekście psychologii uczenia się

Jak zaznaczono we wstępie, niniejszy tekst osadza rozważania o możliwości zastosowania PSR w dydaktyce akademickiej w kontekście psychologii uczenia się. Poniżej omówione zostały kluczowe aspekty „dydaktyki w nurcie PSR” wynikające tej perspektywy.

2.3.1. Aktywne zaangażowanie w proces uczenia się

Aktywne zaangażowanie studentów to proces, w którym uczący się podejmują świadome działania mające na celu przetworzenie materiału na głębszym poziomie, co sprzyja budowaniu trwałej wiedzy. Chi (2009) w swoim modelu opisuje aktywność w uczeniu się na trzech poziomach: aktywnym, konstruktywnym i interaktywnym. Model ten pokazuje, że im bardziej aktywne są działania studentów, tym głębsza jest ich zdolność do przetwarzania informacji. Przykładowo, konstruktywne działania, takie jak notowanie własnymi słowami lub tworzenie schematów, wspierają lepsze rozumienie niż bierne słuchanie. Interakcja z innymi – np. dyskusja – wzmacnia jeszcze bardziej zdolność do uczenia się. Freeman i in. (2014) z kolei wykazują, że aktywne uczenie się, w tym rozwiązywanie problemów i praca w grupach, poprawia wyniki akademickie studentów o 6% w porównaniu z tradycyjnymi metodami. PSR odpowiada tym założeniom, ponieważ wymaga od studentów aktywnego udziału w procesie dydaktycznym – zamiast biernie przyjmować informacje, są oni zachęceni do rozpoznania swoich zasobów, formułowania celów i angażowania się w realizację zadań, które sami współtworzą.

2.3.2. Indywidualizacja procesu nauczania

Indywidualizacja jest kluczowym elementem skutecznej dydaktyki, ponieważ pozwala dostosować proces edukacyjny do unikalnych potrzeb, stylów uczenia się oraz tempa

przyswajania wiedzy przez każdego studenta. Według Zimmermana (2002), uczniowie, którzy mają możliwość regulowania własnego procesu nauki i realizowania go w sposób dostosowany do swoich preferencji, osiągają lepsze wyniki. Tomlinson (2001) rozwija tę myśl, wskazując na konieczność różnicowania materiałów, metod i ocen, aby uwzględnić ich różnorodność podczas zajęć. PSR naturalnie wpisuje się w te założenia, ponieważ proces dydaktyczny jest kształtowany na podstawie analizy indywidualnych mocnych stron i zasobów każdego studenta. Na przykład, student może określić swój cel naukowy, który jest realistyczny i zgodny z jego umiejętnościami, a wykładowca pełni rolę wspierającą w osiągnięciu tego celu. Takie podejście nie tylko podkreśla różnice między studentami, ale także szanuje ich osobniczą unikalność, umożliwiając każdemu rozwój w sposób najbardziej efektywny.

2.3.3. Motywacja wewnętrzna

Deci i Ryan (2000) w swojej teorii samodeterminacji (*Self-Determination Theory*) argumentują, że trzy podstawowe potrzeby psychologiczne – autonomia, kompetencje i przynależność – są kluczowe dla budowania motywacji wewnętrznej. Autonomia oznacza poczucie sprawczości w podejmowaniu decyzji dotyczących własnej nauki, kompetencje odnoszą się do poczucia skuteczności w realizacji zadań, a przynależność to uczucie związku z innymi osobami, np. grupą studencką lub wykładowcą. PSR wspiera te potrzeby poprzez umożliwienie studentom aktywnego udziału w procesie dydaktycznym, wyznaczanie własnych celów i osiąganie ich we współpracy z innymi. Przykładem może być sytuacja, w której student definiuje problem, analizuje swoje zasoby i pracuje nad jego rozwiązaniem, co wzmacnia jego poczucie kompetencji. Wspieranie autonomii w PSR sprawia, że studenci stają się bardziej zaangażowani i zmotywowani do dalszej pracy, co jest zgodne z założeniami Deciego i Ryana.

2.3.4. Pozytywne wzmocnienie

Pozytywne wzmocnienie, jak argumentuje Seligman (2011), pozytywnie wpływa na poczucie własnej skuteczności i sprzyja utrwalaniu pożądanych zachowań. W kontekście dydaktycznym oznacza to, że docenianie małych sukcesów studentów motywuje ich do podejmowania dalszych wyzwań. PSR wykorzystuje tę zasadę, koncentrując się na sukcesach, zamiast na błędach. Na przykład, student, który osiąga drobny postęp w realizacji celu, otrzymuje od wykładowcy informację zwrotną w formie wzmacniającej informacji zwrotnej (np. w modelu trening-ocena-uznanie), co zachęca go do kontynuowania pracy. Seligmann wskazuje, że pozytywne emocje wynikające z takiego wsparcia sprzyjają tworzeniu bardziej trwałych połączeń

neuronowych, co wspiera proces uczenia się. W PSR każde osiągnięcie – nawet najmniejsze – jest traktowane jako krok ku większemu sukcesowi, co buduje długotrwałą motywację i pewność siebie.

2.3.5. Refleksja nad własnymi doświadczeniami i wynikami

Refleksja, jak wskazuje Schön (1983), jest kluczowym elementem procesów edukacyjnych, ponieważ pozwala studentom analizować swoje działania, wyciągać wnioski i wprowadzać poprawki w przyszłości. PSR integruje tę zasadę, zachęcając studentów do regularnego oceniania swoich postępów oraz poszukiwania możliwości dalszego rozwoju. Na przykład, student po zakończeniu zadania analizuje, jakie zasoby zostały skutecznie wykorzystane, co można poprawić i jakie nowe cele warto wyznaczyć. Taka refleksja pozwala studentom lepiej zrozumieć własne procesy uczenia się i rozwijać umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. W rezultacie, PSR wspiera nie tylko naukę w danym momencie, ale także długoterminowy rozwój umiejętności krytycznego myślenia i samodoskonalenia.

2.4. PSR a inne podejścia dydaktyczne

Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach wyróżnia się na tle innych nowoczesnych metod nauczania, takich jak nauczanie problemowe (*Problem-Based Learning*, PBL) czy kształcenie oparte na projektach (*Project-Based Learning*). W przeciwieństwie do PBL, które koncentruje się na analizowaniu problemów i ich rozwiązywaniu, PSR kładzie nacisk na wykorzystywanie zasobów osób uczących się oraz na formułowanie celów opartych na ich mocnych stronach (Franklin i in., 2012). Metoda ta jest bardziej elastyczna, co sprawia, że można ją dostosować zarówno do pracy indywidualnej („jeden-na-jeden”) jak i mniejszych i większych grup studentów, a także do różnych dyscyplin akademickich.

Co więcej, PSR jest zgodne z założeniami współczesnych teorii edukacyjnych, które kładą nacisk na autonomię uczącego się i jego aktywne uczestnictwo w procesie dydaktycznym. Mowa tu głównie o paradygmatach nieobiektywistycznych, takich jak konstruktywizm czy podejście humanistyczne. Warto w tym ujęciu wskazać na znaczenie społecznego i interakcyjnego uczenia się oraz strefę najbliższego rozwoju Wygotskiego (1978), koncepcję uczenia się przez doświadczenie Kolba (2014) czy teorię uczenia sytuacyjnego Lave i Wenger (1991). Jest to szczególnie istotne w kontekście rosnącej grupy studentów, którzy preferują metody nauczania oparte na własnych, indywidualnych potrzebach i zasobach, a nie na schematycznych metodach przekazywania wiedzy. Dzięki PSR studenci stają się aktywnymi uczestnikami

(podmiotami) procesu dydaktycznego, co zwiększa ich zaangażowanie i motywację do nauki.

3. Podsumowanie i systematyzacja zalet podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w dydaktyce akademickiej

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) zyskuje na znaczeniu w edukacji akademickiej dzięki swojemu innowacyjnemu podejściu do pracy ze studentami, które opiera się na budowaniu relacji, wzmacnianiu autonomii oraz koncentracji na przyszłych celach. Metoda ta nie tylko wzmacnia zaangażowanie studentów, ale również sprzyja rozwojowi ich kompetencji samodzielnego rozwiązywania problemów i budowania motywacji wewnętrznej. W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg korzyści wynikających z zastosowania PSR, które mogą przynieść wymierne efekty zarówno w kontekście indywidualnej pracy ze studentem, jak i w prowadzeniu zajęć w większych grupach.

3.1. Zwiększenie motywacji i zaangażowania studentów

Jedną z najważniejszych zalet PSR jest jego pozytywny wpływ na motywację i zaangażowanie studentów. Wykorzystując zasady PSR, wykładowcy mogą pomóc studentom wyznaczać realistyczne cele, które są osiągalne w krótkim czasie, co z kolei prowadzi do małych, ale ważnych sukcesów, które budują poczucie własnej wartości. Franklin i Streeter (2004) wskazują, że studenci, którzy korzystają z PSR, częściej angażują się w proces dydaktyczny, ponieważ mają poczucie, że są aktywnymi uczestnikami swojego procesu uczenia się, a nie jedynie biernymi odbiorcami wiedzy. PSR sprzyja kształtowaniu u studentów postawy odpowiedzialności za własne działania, co jest kluczowe dla ich motywacji wewnętrznej.

Motywacja ta jest budowana poprzez pozytywne wzmocnienie oraz koncentrację na możliwościach, a nie na problemach. W przeciwieństwie do tradycyjnych metod dydaktycznych, które często opierają się na identyfikowaniu trudności i ich przezwyciężaniu, PSR stawia na pierwszym miejscu sukcesy i małe kroki w kierunku większych osiągnięć. De Shazer (1985) podkreśla, że nawet niewielkie postępy mogą być motorem dalszego rozwoju, gdy są odpowiednio docenione i wyeksponowane. W ten sposób PSR sprzyja budowaniu długotrwałej motywacji, która nie wynika jedynie z zewnętrznych bodźców, takich jak oceny, ale z wewnętrznej satysfakcji płynącej z postępów. Franklin i wsp. (2012) wskazują, że PSR poprzez koncentrację na osiągalnych celach i wzmacnianiu sukcesów studentów przyczynia się do wzrostu ich

pewności siebie i zaangażowania. Zwiększenie autonomii studentów i umożliwienie im aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym prowadzi do długotrwałych korzyści edukacyjnych.

3.2. Personalizacja procesu nauczania

Kolejną zaletą PSR jest jego zdolność do personalizowania procesu nauczania, przykładowo za pomocą tutoringów (por. Karpińska-Musiał, 2012), co w dzisiejszych czasach staje się coraz ważniejsze w kontekście masowej edukacji. Tradycyjne podejścia dydaktyczne, w których nacisk kładzie się na standardowe programy nauczania, często nie uwzględniają indywidualnych potrzeb i możliwości studentów. PSR, poprzez koncentrację na zasobach i celach każdego studenta, pozwala wykładowcom dostosować swoje podejście do indywidualnych uwarunkowań uczniów (Franklin i in., 2012). Każdy student może w ten sposób pracować nad swoimi mocnymi stronami, a wykładowca pełni rolę wspierającą, pomagając w identyfikacji celów oraz w wypracowaniu planu działania, który prowadzi do ich realizacji.

W praktyce oznacza to, że proces dydaktyczny staje się bardziej elastyczny i dostosowany do unikalnych potrzeb każdego studenta. Greene i Lee (2011) zauważają, że PSR umożliwia stworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogą odkrywać własne możliwości i pracować w tempie, które najlepiej odpowiada ich zdolnościom i potrzebom. Personalizacja ta nie tylko sprzyja lepszym wynikom edukacyjnym, ale również zwiększa zaangażowanie studentów, którzy czują, że ich indywidualne potrzeby są uwzględniane w procesie dydaktycznym.

3.3. Wzmacnianie relacji interpersonalnych

Zastosowanie PSR ma także pozytywny wpływ na relacje interpersonalne pomiędzy studentami a wykładowcami. Tradycyjne modele nauczania, oparte na hierarchicznej relacji między wykładowcą a studentem, mogą utrudniać otwartą komunikację i ograniczać współpracę. PSR, poprzez koncentrację na współpracy oraz wspólnym wyznaczaniu celów, sprzyja budowaniu bardziej partnerskich relacji, co prowadzi do większego zaangażowania i otwartości ze strony studentów (Sklare, 2014).

Wykładowcy, którzy stosują PSR, są postrzegani przez studentów jako bardziej wspierający, co z kolei buduje atmosferę zaufania i bezpieczeństwa. Taka relacja jest kluczowa dla efektywności procesu dydaktycznego, ponieważ studenci, którzy czują się wspierani, są bardziej skłonni do podejmowania ryzyka intelektualnego oraz aktywnego uczestnictwa w zajęciach (Bannink, 2007). Relacje te sprzyjają także większemu zaangażowaniu w proces dydaktyczny, ponieważ studenci mają poczucie,

że ich sukces jest ważny nie tylko dla nich samych, ale także dla wykładowcy, który towarzyszy im w tym procesie.

3.4. Wspieranie autonomii studenta

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach wspiera również rozwój autonomii studentów, co ma kluczowe znaczenie w kontekście edukacji wyższej. W tradycyjnych modelach dydaktycznych studenci często są traktowani jako odbiorcy wiedzy, którzy mają pasywnie przyswajać prezentowany materiał. PSR natomiast promuje aktywne uczestnictwo w procesie dydaktycznym, zachęcając studentów do podejmowania decyzji dotyczących własnej nauki oraz do samodzielnego rozwiązywania napotykaných trudności (Greene i Lee, 2011).

Autonomia w nauczaniu ma nie tylko pozytywny wpływ na rozwój osobisty studentów, ale również sprzyja długoterminowym efektom edukacyjnym. Franklin i Trepper (2012) podkreślają, że studenci, którzy rozwijają umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, są lepiej przygotowani do wyzwań zawodowych i osobistych, które napotkają po ukończeniu studiów. PSR, poprzez promowanie samodzielności, umożliwia studentom rozwój kluczowych kompetencji, takich jak krytyczne myślenie, odpowiedzialność za proces nauki oraz umiejętność wyznaczania realistycznych celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji.

Dzięki PSR studenci uczą się nie tylko teorii, ale także praktycznych umiejętności zarządzania własnym procesem edukacyjnym. Metoda ta pozwala im na stopniowe budowanie kompetencji, które są niezbędne zarówno w edukacji, jak i w życiu zawodowym. Autonomia ta jest szczególnie ważna w dzisiejszym świecie, w którym od absolwentów oczekuje się elastyczności, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności do samodzielnego myślenia i działania.

4. Ograniczenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) może być uznawane za metodę dydaktyczną o sporym potencjale innowacyjności, zwłaszcza ze względu na swoje zalety związane z motywacją, autonomią oraz personalizacją procesu nauczania. Niemniej jednak, podobnie jak każde podejście, PSR ma swoje ograniczenia, które mogą wpływać na jego efektywność w określonych kontekstach edukacyjnych. Warto omówić te wyzwania, aby uzyskać pełniejszy obraz potencjalnych trudności związanych z wdrożeniem tej metody w dydaktyce akademickiej.

4.1. Wyzwania w implementacji

Jednym z kluczowych wyzwań związanych z wprowadzeniem PSR w edukacji wyższej jest odpowiednie przygotowanie wykładowców do stosowania tej metody. PSR wymaga zmiany podejścia do prowadzenia zajęć, co może stanowić trudność dla osób przyzwyczajonych do tradycyjnych metod nauczania. Jak zauważają Gingerich i Peterson (2013), wykładowcy często mają trudności z porzuceniem tradycyjnych ról autorytarnych na rzecz bardziej partnerskiego modelu współpracy ze studentami. Wymaga to nie tylko zmiany sposobu myślenia, ale również nowych umiejętności, takich jak zdolność do zadawania odpowiednich pytań, formułowania celów i wspierania studentów w odkrywaniu własnych rozwiązań.

Dodatkowo, Bannink (2007) zwraca uwagę na fakt, że skuteczność PSR w dużej mierze zależy od doświadczenia wykładowcy w stosowaniu tej metody. Brak odpowiedniego przeszkolenia może prowadzić do niepełnego wykorzystania potencjału PSR, a także do frustracji zarówno wykładowców, jak i studentów. W niektórych przypadkach wykładowcy mogą nie być pewni, jak przełożyć teoretyczne założenia PSR na praktykę, co skutkuje powierzchownym stosowaniem tej metody.

4.2. Kontekst kulturowy i różnice indywidualne

Kontekst kulturowy stanowi kolejne istotne ograniczenie PSR. W różnych kulturach istnieją odmienne oczekiwania wobec roli nauczyciela i ucznia, co może wpływać na skuteczność tej metody. De Jong i Berg (2001) wskazują, że w kulturach, w których nauczyciel postrzegany jest jako autorytet, PSR może spotkać się z oporem ze strony studentów, którzy oczekują bardziej jednoznacznego kierowania ich procesem edukacyjnym. W takich sytuacjach koncentracja na autonomii ucznia może być postrzegana jako brak wsparcia ze strony wykładowcy, co może obniżyć zaangażowanie studentów i wpłynąć negatywnie na ich wyniki edukacyjne.

Różnice indywidualne pomiędzy studentami także mogą wpłynąć na efektywność PSR. Greene i Lee (2011) podkreślają, że studenci o różnym stopniu pewności siebie, umiejętności refleksji nad własnymi zasobami oraz gotowości do podejmowania samodzielnych decyzji mogą różnie reagować na tę metodę. Dla studentów bardziej wycofanych lub wręcz nieśmiałych, którzy preferują jasne wytyczne i strukturalne podejście do nauki, PSR może być zbyt wymagające, ponieważ stawia ich w sytuacji, w której oczekuje się od nich większej samodzielności. Franklin i Streeter (2004) wskazują również, że studenci, którzy mają trudności z formułowaniem celów, mogą odczuwać frustrację związaną z oczekiwaniami związanymi z PSR.

4.3. Ograniczenia czasowe i strukturalne

Kolejnym wyzwaniem, które może ograniczać skuteczność PSR, są ograniczenia czasowe i strukturalne. PSR wymaga odpowiedniej ilości czasu, aby wykładowcy mogli wspierać studentów w formułowaniu celów oraz w procesie odkrywania zasobów, na których można budować ich edukacyjny sukces. W kontekście akademickim, gdzie liczba godzin kontaktowych między wykładowcami a studentami jest często ograniczona, wprowadzenie PSR może być trudne do realizacji. Jak zauważa Sundman (1997), w takich warunkach wykładowcy mogą nie mieć wystarczająco dużo czasu, aby skutecznie wdrożyć PSR, co może prowadzić do powierzchowności w stosowaniu tej metody.

Dodatkowo, strukturalne ograniczenia programów studiów, które często są sztywno zaplanowane i nie pozwalają na elastyczność w prowadzeniu zajęć, mogą utrudniać pełne wdrożenie PSR. Wykładowcy, którzy są zobowiązani do realizacji określonego programu nauczania w określonym czasie, mogą nie być w stanie poświęcić wystarczającej uwagi indywidualnym potrzebom studentów, co stanowi podstawowy wymóg PSR. W takich warunkach wykładowcy często mogą odczuwać presję, aby zrealizować program dydaktyczny, co ogranicza możliwość pełnego wykorzystania PSR.

4.4. Wymagania dotyczące zasobów i skali grup

Ostatnim istotnym ograniczeniem PSR jest związane z wymaganiami dotyczącymi zasobów oraz wielkości grup. Franklin i Trepper (2012) zauważają, że PSR jest najbardziej skuteczne w małych grupach, gdzie wykładowcy mają możliwość nawiązania indywidualnych relacji ze studentami i mogą poświęcić im wystarczająco dużo uwagi. W przypadku dużych grup studentów, gdzie interakcja jest bardziej ograniczona, wdrożenie PSR może być znacznie trudniejsze. W takich przypadkach wykładowcy mogą mieć trudności z dostosowaniem procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb każdego studenta, co jest kluczowym elementem PSR.

Wymagania dotyczące zasobów dotyczą także samego wykładowcy. Aby skutecznie stosować PSR, wykładowcy muszą poświęcić więcej czasu na przygotowanie zajęć oraz na pracę ze studentami indywidualnie, co może być trudne do zrealizowania w warunkach, gdzie wykładowcy są obciążeni licznymi obowiązkami administracyjnymi i dydaktycznymi (Gingerich i Peterson, 2013). W rezultacie, mimo potencjalnych korzyści PSR, wiele instytucji akademickich może napotkać trudności w zapewnieniu odpowiednich zasobów i warunków do pełnego wdrożenia tej metody.

4.5. Podsumowanie ograniczeń PSR

Podsumowując, choć podejście skoncentrowane na rozwiązaniach oferuje szereg korzyści w kontekście dydaktyki akademickiej, istnieją także istotne ograniczenia, które mogą wpływać na jego efektywność. Wymagania związane z przygotowaniem wykładowców, różnice kulturowe i indywidualne, ograniczenia czasowe oraz trudności związane z dużymi grupami studentów i zasobami, stanowią istotne wyzwania w procesie wdrażania PSR. Niemniej jednak, przy odpowiednim wsparciu i dostosowaniu do kontekstu edukacyjnego, PSR może być skuteczną metodą dydaktyczną, która wspiera autonomię i zaangażowanie studentów.

5. Dyskusja

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) zyskuje coraz szersze uznanie jako innowacyjna metoda dydaktyczna, która promuje aktywne zaangażowanie studentów, wzmacnia ich autonomię i wspiera ich rozwój. Jak wykazano w poprzednich sekcjach, PSR ma szereg zalet, które czynią je skutecznym narzędziem edukacyjnym. Niemniej jednak, wyraźnie ujawniają się też dość konkretne ograniczenia tej metody, co prowadzi do zróżnicowanych wyników jej implementacji w różnych kontekstach edukacyjnych. Warto więc przeprowadzić nieco bardziej szczegółową dyskusję na temat znaczenia wyników badań nad PSR, praktycznych implikacji tych badań dla dydaktyki akademickiej oraz perspektyw wdrożeniowych tej metody do dydaktyki akademickiej.

5.1. Znaczenie wyników badań

Badania nad PSR konsekwentnie wskazują na jego pozytywny wpływ na zaangażowanie studentów i ich motywację do nauki. Franklin, Trepper, Gingerich i McCollum (2012) podkreślają, że PSR umożliwia studentom samodzielne wyznaczanie celów edukacyjnych, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się. W kontekście dydaktyki akademickiej jest to szczególnie istotne, gdyż student (od)zyskujący autonomię staje się bardziej zaangażowany i aktywnie uczestniczy w procesie dydaktycznym. Ten „motywacyjny” element PSR znajduje uwiarygadniające odbicie w teorii determinacji zastosowanej w kontekstach akademickich (np. Vansteenkiste i wsp. 2004). PSR wprowadza również większą elastyczność w relacjach pomiędzy wykładowcą a studentem, co pozwala na indywidualizację procesu nauczania (Bannink, 2007).

Równie istotnym aspektem PSR jest jego wpływ na rozwój kluczowych kompetencji osób uczących się, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów, refleksyjnego myślenia oraz pracy zespołowej. Studenci, którzy biorą udział w zajęciach opartych na PSR, będą zapewne bardziej skłonni do podejmowania wyzwań akademickich, co przekłada się na ich sukcesy nie tylko w edukacji, ale także w przyszłym życiu zawodowym. Studenci zyskują pewność siebie, rozwijają umiejętności komunikacyjne oraz stają się bardziej świadomi własnych zasobów, co wspiera ich rozwój jako kompetentnych i samodzielnych jednostek. Wyniki wielu cytowanych tu badań potwierdzają, że PSR sprzyja rozwijaniu kompetencji samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów i budowania motywacji wewnętrznej, co w dłuższej perspektywie przekłada się na lepsze przygotowanie absolwentów do wyzwań zawodowych.

Jednakże, mimo pozytywnych wyników badań, warto podkreślić, że sukces PSR w dydaktyce akademickiej jest wypadkową kilku kluczowych czynników. Po pierwsze, skuteczność PSR w dużej mierze zależy od umiejętności wykładowcy do stosowania tej metody. Jak zauważają Franklin i Streeter (2004), niedostateczne przygotowanie kadry akademickiej do wdrożenia PSR może prowadzić do niepełnego wykorzystania potencjału tej metody. Wykładowcy muszą być odpowiednio przeszkoleni, aby skutecznie wspierać studentów w procesie wyznaczania celów i identyfikacji zasobów. Po drugie, kontekst kulturowy oraz różnice indywidualne studentów mogą wpływać na skuteczność PSR, co wymaga elastyczności ze strony wykładowców.

5.2. Praktyczne implikacje dla dydaktyki akademickiej

PSR, mimo pewnych ograniczeń, oferuje szereg praktycznych korzyści dla dydaktyki akademickiej, które mogą prowadzić do poprawy jakości nauczania. Przede wszystkim, metoda ta pozwala na bardziej zindywidualizowane podejście do każdego studenta. Zamiast stosować uniwersalistyczne podejście dydaktyczne, które wtłacza studentów w ramy sztywnego standardu oczekiwań instytucjonalnych, PSR umożliwia dostosowanie procesu nauczania do specyficznych potrzeb osób uczących się (Greene i Lee, 2011). W kontekście rosnącej różnorodności studentów w instytucjach akademickich i nieprzewidywalności kariery, takie elastyczne podejście staje się coraz bardziej istotne.

Dodatkowo, PSR sprzyja budowaniu relacji między studentami a wykładowcami. Bannink (2007) zauważa, że wykładowcy, którzy stosują PSR, są postrzegani przez studentów jako bardziej wspierający i otwarci na współpracę. Wykładowcy mogą nie tylko pomagać studentom w wyznaczaniu celów, ale także pomagać im

w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych w sposób, który wzmacnia ich osobiste systemy motywacyjne. W efekcie, studenci czują się bardziej odpowiedzialni za swój proces nauczania, co prowadzi do większego zaangażowania oraz lepszych wyników akademickich (Gingerich i Peterson, 2013).

Okazuje się też, że PSR może być również skutecznie stosowane w nauczaniu problemowym (Problem-Based Learning) oraz w nauczaniu opartym na projektach (Project-Based Learning). W obu tych metodach studenci są zachęceni do samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów, co jest zgodne z założeniami PSR. Franklin i Trepper (2012) wskazują, że PSR może stanowić uzupełnienie tych podejść, pozwalając na bardziej systematyczne wyznaczanie celów oraz rozwijanie umiejętności refleksyjnych studentów.

5.3. Ograniczenia badań nad PSR

Chociaż wyniki badań nad PSR są obiecujące, istnieją pewne ograniczenia, które należy uwzględnić. Po pierwsze, wiele badań dotyczących PSR opiera się na małych próbach, co może ograniczać możliwość generalizacji wyników. Jak zauważa Sundman (1997), badania nad PSR często koncentrują się na wybranych grupach studentów lub określonych dyscyplinach akademickich, co może prowadzić do niepełnego obrazu efektywności tej metody w szerszym kontekście.

Po drugie, brakuje badań długoterminowych, które analizowałyby wpływ PSR na wyniki akademickie i rozwój studentów w perspektywie kilku lat. Większość dostępnych badań koncentruje się na krótkoterminowych efektach, takich jak wzrost motywacji czy poprawa zaangażowania. Jednakże, aby w pełni ocenić skuteczność PSR, konieczne są badania, które będą analizować długoterminowe korzyści tej metody, zwłaszcza w kontekście rozwoju umiejętności zawodowych i interpersonalnych absolwentów.

Kolejnym ograniczeniem badań nad PSR jest brak jednolitych standardów oceny jego efektywności. Greene i Lee (2011) zauważają, że różne badania wykorzystują odmienne kryteria oceny skuteczności PSR, co utrudnia porównywanie wyników. Konieczne jest opracowanie bardziej spójnych metodologii badawczych, które pozwolą na bardziej precyzyjne oceny skuteczności PSR w różnych kontekstach edukacyjnych.

5.4. Propozycje na przyszłość

Aby pogłębić zrozumienie potencjału PSR w dydaktyce akademickiej, konieczne są dalsze badania, które uwzględnią zarówno krótkoterminowe, jak i długoterminowe

efekty tej metody. Jak sugerują Gingerich i Peterson (2013), przyszłe badania powinny koncentrować się na analizie wpływu PSR na rozwój kluczowych kompetencji, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów, zarządzania czasem czy pracy zespołowej. Warto również zbadać, w jakim stopniu PSR wpływa na rozwój umiejętności interpersonalnych studentów, które są niezbędne na rynku pracy.

Ponadto, badania powinny uwzględniać zróżnicowane konteksty kulturowe, aby lepiej zrozumieć, jak różnice kulturowe mogą wpływać na efektywność PSR. De Jong i Berg (2001) sugerują, że studenci z różnych kultur mogą różnie reagować na PSR, w zależności od ich oczekiwań wobec roli nauczyciela i własnej odpowiedzialności za proces nauki. W związku z tym, przyszłe badania powinny uwzględniać te różnice, aby opracować bardziej uniwersalne modele wdrażania PSR w różnych środowiskach edukacyjnych.

Konieczne jest również przeprowadzenie badań na większych grupach studentów, co pozwoli na bardziej kompleksową ocenę skuteczności PSR. Sundman (1997) zwraca uwagę na to, że większe próby badawcze mogłyby dostarczyć bardziej wiarygodnych wyników, które byłyby możliwe do uogólnienia na szersze grupy studentów i różne dziedziny nauki.

6. Zakończenie

Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach (PSR) stanowi niewątpliwie innowacyjne i skuteczne narzędzie w dydaktyce akademickiej, które umożliwia aktywne zaangażowanie studentów, wspiera ich autonomię oraz sprzyja budowaniu umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. W efekcie metoda ta nie tylko może poprawiać wyniki w nauce, ale także wspierać rozwój kompetencji miękkich, takich jak krytyczne myślenie, współpraca i zarządzanie czasem. Jednakże, kluczowym wyzwaniem pozostaje odpowiednie przygotowanie wykładowców do stosowania PSR oraz elastyczność instytucji edukacyjnych, które muszą dostosować struktury programowe, aby umożliwić pełne wdrożenie tej metody. Ponadto, różnice kulturowe oraz indywidualne mogą wpływać na odbiór PSR, co wymaga elastycznego podejścia zarówno ze strony wykładowców, jak i studentów. Ważnym aspektem, który wymaga dalszych badań, jest także długoterminowy wpływ PSR na rozwój zawodowy absolwentów oraz ich sukces na rynku pracy.

Podsumowując, PSR oferuje znaczący potencjał w zakresie podnoszenia jakości dydaktyki akademickiej, jednak pełne wykorzystanie jego możliwości wymaga

zarówno dalszych badań, jak i praktycznych wdrożeń w różnych kontekstach edukacyjnych. Instytucje akademickie, które zdecydują się na adaptację PSR, mogą liczyć na bardziej zaangażowanych i samodzielnych studentów, lepiej przygotowanych do wyzwań współczesnego świata. W świetle omawianych zalet i ograniczeń PSR, konieczne jest kontynuowanie badań empirycznych oraz opracowywanie strategii wspierających wykładowców i studentów w pełnym wykorzystaniu potencjału tej metody.

Bibliografia

- Bannink, F. P. (2007). *Solution-focused brief therapy*. Journal of Contemporary Psychotherapy, 37(2), 87-94.
- Berg, I. K., Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton & Company.
- Biggs, J., Tang, C., Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-Hill education.
- Chi, M. T. H. (2009). *Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities*. Topics in Cognitive Science, 1(1), 73–105.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- De Jong, P., Berg, I. K. (2001). *Interviewing for solutions (2nd ed.)*. Cengage Learning.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Norton & Company.
- Devlin, M. (2006). *Solution-focused Work in Individual Academic Development*. International Journal for Academic Development.
- Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W. J., McCollum, E. E. (Eds.). (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014). *Active Learning Increases Students' Performance in Science, Engineering, and Mathematics*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111, 8410-8415.
- Gingerich, W. J., Peterson, L. T. (2013). *Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies*. Research on Social Work Practice, 23(3), 266-283.
- Greene, G. J., Lee, M. Y. (2011). *Solution-oriented social work practice: An integrative approach to working with client strengths*. Oxford University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kim, J. S., Franklin, C. (2009). *Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature*. Children and Youth Services Review, 31(4), 464-470.
- Karpińska-Musiał, B. (2012). *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu*

zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, (2 (40)), 55-70.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Sklare, G. B. (2014). *Brief counseling that works: A solution-focused therapy approach for school counselors and other mental health professionals*. Corwin Press.

Sundman, P. (1997). *Solution-focused ideas in social work*. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 159-166.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). *Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.