

Ewa Lemańska-Lewandowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

elew@ukw.edu.pl

ptimaewa@gmail.com

Namysł nad osobistymi przekonaniemii na temat dziecka jako wyzwanie dla filozofii edukacyjnej nauczyciela (FEN)

Summary

Reflection on personal beliefs as a challenge for teacher's educational philosophy (TEP)

The article presents the construct of the teacher's educational philosophy in relation to thinking about the child and the student. The analysis of different ways regarding teacher's thinking about his own decisions and actions towards the child reveals the sources and the ways of creating a personal educational philosophy. Individual beliefs about the students, nature of their development, their minds, their knowledge and learning processes can contribute to the continuous reflection and crystallization of TEP. In the following text the attention was also paid on possible teacher's pedagogies that may arise from the mentioned reflection.

Słowa kluczowe: filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN), dziecko, refleksja nauczyciela, osobiste przekonania nauczyciela

Keywords: teacher's educational philosophy (TEP), child, teacher's reflection, teacher's personal beliefs

Wstęp

Nauczyciel pracujący z dzieckiem w codzienności edukacyjnej, podejmując refleksję na temat własnych decyzji i poczynań, jednocześnie tworzy osobistą filozofię edukacyjną. Przypuszczalnie nie robi tego sytuując ją w określonym dyskursie, ale raczej odnosząc się do własnych doświadczeń i przemyśleń. Kreuje osobistą filozofię edukacyjną poprzez m.in. działania własne i organizowanie działalności uczniów, własne myślenie na temat uczniów, ich rozwoju, ich umysłów, procesu uczenia się czy wiedzy, dokonując refleksji w odniesieniu do wspólnotowości, przynależności władzy, roli kontroli, ram wolności i swojej roli w tych obszarach. Jeśli nauczyciel na co dzień świadomie poddaje te kwestie namysłowi, to jego filozofia edukacyjna jest procesem, który ma realny wpływ na sposoby pracy z dziećmi. Nauczycielskie decyzje i działania podejmowane każdego dnia mogą być naznaczone profesjonalną refleksją na temat wielości, różnorodności zasobów dzieci, ich możliwości i chęci, kształtując w ten sposób obraz dziecka „bogatego” (Malaguzzi

za: Gandini 2012). Mogą się dokonywać w poczuciu zrozumienia i wsparcia ze strony środowiska szkoły, lokalnych władz i rodziców dzieci. Ale wybór może też być podyktowany frustracją wobec trudności szkolnej codzienności, naporu systemu, kultury szkoły, władz samorządowych czy środowiska rodzinnego dzieci. Może być również pozorowaniem pewnych działań w atmosferze cichej akceptacji wszystkich zainteresowanych stron w imię „świętego spokoju”. Miejsce krytycznego namysłu może zająć bezrefleksyjne odzwierciedlenie własnych przekonań i wartości nauczyciela. W konsekwencji te osobiste wyjaśnienia mają szansę stać się skrzywionym obrazem dziecka wykreowanym na potrzeby sytuacji i prowadzić do całkowitej anomii lub/i postrzegania uczniów do niczego niezdolnych, od których niewiele dobrego można oczekiwać.

Filozofia edukacyjna nauczyciela

Studia nad nauczycielskimi przekonaniemami są częścią procesu rozumienia tego, jak nauczyciele konceptualizują swoje myślenie o rozwijającym się dziecku. W celu poznania, jak nauczyciele podchodzą do tych kwestii, konieczne jest zrozumienie przekonań i zasad, którymi operują. Konstruktywistyczne teorie rozwoju nauczyciela postrzegają budowę osobistych teorii nauczania jako centralne zadanie dla nauczyciela. Takie osobiste teorie są często trudno podatne na zmianę i służą jako punkt odniesienia dla nauczycieli do podejmowania działań praktycznych. Najbardziej odporne lub „rdzenne” nauczycielskie przekonania są formułowane na podstawie szkolnych doświadczeń nauczycieli, kiedy sami byli uczniami i obserwowali nauczycieli, którzy ich nauczali. Kolejne etapy edukacji nie przeszkadzają nauczycielom w rezygnacji z tych przekonań, a wiedza akademicka zdobyta w toku studiów jest najmniej istotnym składnikiem, który przepływa przez filtr indywidualnych przekonań. Szeroki przegląd i analizę przekonań osobistych/indywidualnych teorii nauczycieli, nazywanych również wiedzą praktyczną lub wiedzą w działaniu, podejmowali m.in. polscy autorzy: Mizerek 1994, 1999, Leppert 1996, Polak 1999, Gołębiak 2000, 2011, Kwiatkowska 2008, Klus-Stańska 2010, Lemańska-Lewandowska 2013.

Filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN) obejmuje wyjaśnienie tego, w jaki sposób dzieci uczą się i dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej. Przedstawia potrzebne informacje na temat relacji nauczyciel – uczeń, które mogą sprzyjać nauce oraz dotyczą kwestii dobrych obyczajów w klasie. Pozwala nauczycielowi myśleć/zastanawiać się/podejmować refleksję dotyczącą spojrzenia na człowieka, jego naturę i społeczeństwo, stawiać pytania o proces uczenia się, nauczania i naukę. Taka refleksja pozwala nauczycielowi świadomie myśleć o swoim sposobie pracy z uczniami, zastosowanych metodach i strategiach oraz ich rezultatach. W takim namyśle powstaje przestrzeń na rozważanie nie tylko swoich przekonań, ale konfrontowanie ich z istotnymi wartościami i ważnymi dla nauczyciela zasadami (Lemańska-Lewandowska 2013: 24–25).

Profesjonalny rozwój, który angażuje nauczycieli w kierowanie swoimi przekonaniemami i zasadami, może dostarczać okazji do większej samoświadomości poprzez reflek-

sję i krytyczne stawianie pytań, jako początkowy punkt dla późniejszej adaptacji (por. Szymczak 2017). Krystalizujące się nauczycielskie konceptualizacje, np. język, uczenie się i nauczanie są usytuowane w szerszym systemie przekonań dotyczących takich kwestii, jak natura ludzka, rozwój jednostki, kultura, społeczeństwo, edukacja i inne. To, jakie podejście nauczyciel będzie reprezentować w stosunku do uczniów, zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej. Poglądy odnoszące się do natury umysłu ucznia, przekonania i przypuszczenia dotyczące nauczania – w szkole lub w innym dowolnym kontekście – stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie przekonań i przypuszczeń nauczyciela na temat ucznia (Bruner 2006: 74). Nauczyciel wyrabia sobie pewne wyobrażenia o umysłach uczniów oraz wypróbowuje określone praktyki pedagogiczne wynikające z tych sposobów pojmowania umysłu. To myślenie poparte działaniem stanowi swoistą podwalinę pod myślenie filozoficzne i okazuje się być kluczowe dla zmiany myślenia nauczycieli o współczesnej edukacji.

Przekonania dotyczące rozwoju dziecka wypływają z bardzo osobistych rozważań każdego nauczyciela popartych znajomością teorii psychologicznych i założeń, na których się one opierają, ze świadomości preferowanych wartości oraz ich rozumienia. Edwards (2006) proponuje trzy podejścia do rozwoju dziecka:

- 1) rozwój jest całkowicie zdeterminowany przez warunki zewnętrzne;
- 2) rozwój polega na samoistnym ujawnianiu się wewnętrznego potencjału;
- 3) rozwój jest rezultatem interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Pierwsze z nich zakłada, że rozwój jednostki jest zbiorem dających się zaobserwować zachowań i pochodzących ze środowiska bodźców, które te zachowania pobudzają lub wzmacniają. Takie założenie implikuje kierowniczą i kontrolującą rolę nauczyciela, który nie wierzy w samodzielność, ciekawość, umiejętność samokontroli dzieci oraz przyczynia się do ograniczania ich autonomii (Skinner, Martin, Pear). Drugie podejście opiera się na założeniu, że dziecko jest naturalnie wyposażone w zasoby samodzielności i rozwija się poprzez ujawnianie się potencjału natury. Tutaj rola nauczyciela sprowadza się do tworzenia dzieciom warunków sprzyjających samodzielnemu rozwojowi i wyjaśnianiu zdobywanych przez nich doświadczeń (Rogers, Maslow). Trzecie z podejść zakłada, że rozwój przebiega na drodze ciągłych interakcji pomiędzy wpływami społecznymi a samym dzieckiem. W tym podejściu dorosły jest przewodnikiem pomagającym dziecku rozpoznawać i nazywać doświadczenia wraz z ich konsekwencjami i dokonywać korekt (Glasser, Wygotski, Juul).

Namysł nauczyciela odnoszący się do natury ludzkiej może odwoływać się do pewnych założeń aksjologicznych dotyczących postrzegania uczniów (Chomczyńska-Rubacha 2003), które przekładają się na postawy wobec dzieci i wizję kompetencji, w jakie szkoła chce je wyposażać. Jeśli nauczyciel przyjmuje, że uczniowie są z natury dobrzy (otwarceni na współpracę, odpowiedzialni), to owocuje to traktowaniem ucznia jako jednostki autonomicznej, niezagrażającej innym swoją wolnością. Dopuszczany jest wówczas dość wysoki stopień swobody uczniowskich działań, a zadaniem szkoły jest akceptowanie dzieci takimi, jakie są i wydobywanie ich potencjalności oraz rozwijanie zdolności. I odwrotnie, jeśli

przyjmie się, że uczniowie są źli (wrogo nastawieni do szkoły, walczący z nauczycielami), to założenie to zaowocuje traktowaniem ucznia jako jednostki ułomnej, pełnej wad, zagrażającej porządkowi społecznemu. W takiej sytuacji szkoła będzie nastawiona na korygowanie uczniowskich zachowań, na zmienianie ich w kierunku społecznie pożądanym.

Konsekwencją tego rodzaju pedagogicznych założeń, wartości i intencji są poglądy na rolę ucznia i nauczyciela, które przejawiają się w relacji nauczyciel – uczeń. Nauczyciel pracujący według programu nauczania o układzie przedmiotowym jest (w założeniu) autorytetem, ekspertem w zakresie treści i metod nauczania dotyczących określonego zasobu zorganizowanej wiedzy. W tym układzie uczeń jest niedojrzałą osobą, która uczęszcza do szkoły, aby zdobywać i doskonalić wiedzę, natomiast nauczyciele zorientowani na proces zwracają uwagę na zainteresowania dziecka i to właśnie z nich czynią podstawę łączącej obie strony relacji. Ośrodkiem tej relacji jest uczeń a nie przedmiot.

W procesie formowania się filozofii edukacyjnej nauczyciela warto zastanowić się także nad naturą umysłu ucznia. Bruner (2006: 77) proponuje tu następujące podejścia: 1) uczeń może być postrzegany jako ten, który potrzebuje skorygowania własnych błędów, jako niewinna istota, którą należy chronić przed brutalnością życia społecznego, 2) uczeń postrzegany jako osoba potrzebująca umiejętności, które mogą się rozwinąć tylko poprzez praktykę, 3) uczeń widziany jako „puste naczynie”, które tylko dorosły może nappełnić, 3) uczeń pojmowany jako istota egocentryczna i wymagająca socjalizacji.

Konsekwencją przekonań o naturze umysłu dziecka jest świadomy wybór przez nauczyciela modelu nauczania–uczenia się, który również poprzez swój charakter definiuje i ustala relacje nauczyciel – uczeń. Bruner (2006: 82–95) proponuje cztery podstawowe modele umysłu i pedagogii, które uwzględniają relacje pomiędzy umysłem a kulturą:

1. postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie,
2. postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne,
3. postrzeganie dzieci jako myślących,
4. postrzeganie dzieci jako wiedzących.

Mając na myśli filozofię edukacyjną nauczyciela, warto pochylić się właśnie nad tym, jakie są jego sposoby rozumienia/pojmowania dziecka, dzieciństwa i rozwoju jednostki, jego roli w procesie uczenia się. Warto postawić pytania o praktykę edukacyjną: Jakie wyobrażenie dziecka posiada nauczyciel? Jak respektowany jest głos/racja dziecka w programach nauczania? Czy tylko mówi się o kompetentnym dziecku, kreatywności, partycypacji i refleksyjnej praktyce, czy też realizuje się te idee w praktyce? Nauczycielskie konstrukcje dziecka przejawiają się w podejmowaniu konkretnych działań wobec jednostki, pewnych specyficznych reakcjach na zachowania, w wyborze metod i strategii działania dydaktyczno-wychowawczego. Przekonania nauczyciela odnośnie do tych konstrukcji często w sposób nieświadomiony kształtują wizerunek, styl nauczania i zachowania nauczyciela/pedagoga. Nauczyciel w ten sposób próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie: Czym jest praca pedagogiczna i inne działania podejmowane w instytucjach oświatowych? Nierozzerwalnie łączy się z nim rozumienie oraz kreowanie wiedzy, uczenia się i oceniania jako pochodnych pracy pedagogicznej nauczyciela. Istotną rzeczą dla

filozofii edukacyjnej nauczyciela wydaje się także rozumienie i konstruowanie (wspólne lub rozdzielne) wolności i kontroli, a co za tym idzie, odpowiedzialności lub zależności w duchu pedagogiki związków lub pedagogiki słuchania. Wszystkie wymienione tu elementy namysłu nauczyciela i ich analiza mogą wspierać krystalizowanie się i ciągle rekonstruowanie osobistej filozofii edukacyjnej nauczyciela.

Można by ostatecznie zadać pytanie o to, po co nauczycielowi filozofia edukacyjna. Otóż nauczyciel, który działa w zgodzie z poddawaną przez siebie ciąglemu namysłowi filozofią edukacyjną, może być autentyczny i uczciwy w stosunku do siebie i uczniów. Zaangażowanie nauczyciela postępującego w oparciu o modele nauczania – uczenia się i podejmującego nad nimi namysł (stawiającego pytania, dociekającego, wchodzącego w kontakt z materiałem źródłowym), jest dużo większe i bardziej świadome niż nauczyciela, którego postępowanie jest przypadkowe lub co gorsza, naznaczone uzależnieniem, np. od zwierzchników, scenariuszy lekcji czy podręczników. Oczywiście, wymaga to od nauczyciela autonomii i niezależności, czujności i wrażliwości refleksyjnej, a także umiejętności kształtowania wizji swojego profesjonalnego działania.

Jaki namysł, taka pedagogia

Czy nie byłoby zasadnym na każdym szczeblu kształcenia, każdym przedmiocie nauczania i w typie szkoły podjęcie rozważań na temat wizji pedagogii nauczyciela w oparciu o jego filozofię edukacyjną? Tego rodzaju namysł być może pozwoliłby wykreować środowisko uczenia się, które zakłada połączenie między dziedziną wiedzy a relacjami i działaniami, między rozwojem i uczeniem, pomiędzy różnymi językami symbolicznymi, między nauczaniem i działaniem, indywidualną i interpersonalną autonomią, pomiędzy różnymi wartościami usytuowanymi w kontekście, między procesami komunikacyjnymi i konstrukcją szerokiej sieci wzajemnej wymiany pomiędzy dziećmi a dziećmi i dorosłymi.

Jako nauczyciele nie unikniemy naszych przekonań, osobistych teorii ukształtowanych pod wpływem wcześniejszych doświadczeń lub przekazów, ale możemy je modyfikować na drodze aktualnych przemyśleń, działań, kontaktów itp. Na nasze życie, funkcjonowanie ma wpływ myślenie kontrfaktyczne (Gopnik 2010), a więc to, które pozwala nam zmieniać przyszłość, tworzyć plany na przyszłość, zastanawiać się nad różnymi możliwościami.

Rzeczywistość, w której dorastaliśmy/dorastali współcześni dorośli (nauczyciele) zawsze będzie się różnić od tej, w której aktualnie dorastają dzieci. Dotychczasowy świat nie był tak zmienny jak dziś, co powodowało, że był odczytywany jako bardziej stabilny i przewidywalny. Naturalną rzeczą jest poszukiwanie punktów odniesienia dla swoich doświadczeń i myślenia oraz konfrontowanie ich z różnorodnością, nieprzewidywalnością, złożonością i niepewnością. Dzisiejsza pedagogia może pozwolić na rozwijanie zdolności uczenia się, refleksyjności, komunikowania się, związków z innymi opartych na otwartości, współpracy i stawianiu pytań, sprzyjać poszerzaniu refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania, badaniu własnych teorii. Jest w stanie umożliwić konstruowanie wiedzy, twórcze działanie, ujawnianie możliwości i uczenie radzenia sobie z niepokojem;

uczenie się poprzez interakcje z otoczeniem i akty aktywnego przeobrażania rzeczywistości, które mogą stanowić grunt dla samodzielnego uczenia się i uczenia współkonstruowanego z innymi; na konstruktywne konflikty. Może też być nasycona rywalizacją, brakiem zaufania do siebie, możliwości swoich i innych, do wzajemnego oceniania i tworzenia dystansu. Może też być nieustannym pozorowaniem procesu nauczania-uczenia się i treningiem do pozorowanej samodzielności działań i myślenia dzieci bądź odtwarzaniem gotowych konspektów zajęć, rozwiązywaniem problemów za lub w imieniu dzieci, oczekiwaniem jednoznaczności czy wreszcie niepodejmowaniem zespołowych działań nauczycielskich i wzajemnym podważaniem kompetencji w imię zachowania błędnie pojętego *status quo*. Te i inne obszary pedagogicznego namysłu mogą stanowić punkt wyjścia dla nakreślania trajektorii filozofii edukacyjnej nauczyciela i podejmowanych dróg działania pedagogicznego.

W konsekwencji tak odmiennych sposobów myślenia nauczyciela tworzenie rozwojowego środowiska uczenia się jest możliwe poprzez:

- kreowanie zadań rozwojowych ukierunkowanych na analizę procesu tworzenia wiedzy,
- pracę zespołową i podejmowanie autentycznej współpracy w atmosferze nawiązywania kontaktów społecznych,
- oderwanie od presji czasu i podręczników,
- poszukiwanie w wielości i podejmowanie działań, które mogą sprzyjać nabywaniu elastyczności w myśleniu i działaniu,
- podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów oraz branie za nie odpowiedzialności i ponoszenie konsekwencji,
- budowanie kultury uczenia się nie tylko uczniów, ale i zespołów nauczycielskich,
- kształtowanie postaw otwartości, gotowości do ciągłego uczenia się i życia w wieloznacznym kontekście, a także odnajdywania się w sytuacji niejednoznaczności¹.

Zakończenie

W podsumowaniu zaproponowanej analizy rodzą się pytania o naszą rzeczywistość edukacyjną, o to, czy nauczyciel pracujący na różnych etapach edukacji jest przygotowany do czynienia krytycznej refleksji na temat własnej filozofii edukacyjnej i związanych z nią konsekwencji natury praktycznej. Czy i jak rozumie on otaczający świat i pomaga zrozumieć go dziecku? Czy i jak jest przygotowany do pracy z dzieckiem „bogatym” i/ czy „ubogim”? Jak projekty nowoczesności i ponowoczesności oraz dyskursy na temat dziecka i dzieciństwa, proponowane przez różnych autorów i badaczy, charakteryzują i kształtują przekonania oraz praktyki edukacyjne nauczycieli w odniesieniu do: natury uczenia się, rozwoju dziecka i rozumienia samego dziecka, obrazu dzieciństwa, wsparcia udzielanego dziecku, aktywności dziecka, roli dorosłego, rozumienia wspólnoty, pojęcia i granic wolności i kontroli, zaufania i odpowiedzialności? Czy obserwacje tej rzeczywistości

¹ Odwołuję się tutaj do badawczych doświadczeń zespołowych i indywidualnych (Filipiak, Wiśniewska, Lemańska-Lewandowska, Szymczak).

i analizy badawcze, przedstawiane w literaturze pedagogicznej, skłaniają do myślenia i modyfikowania działań nauczycieli? Podejmowanie przez nauczyciela prób odpowiedzi na te i inne pytania, wspierające proces kreowania osobistej filozofii edukacyjnej, wydaje się być w pełni uzasadnione.

Literatura

- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003), *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edwards C.H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edwards L., Gandini G. Forman (ed.) (2012), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Denver, Oxford, Praeger.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (red.) (2015), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu Akademickie Centrum Kreatywności*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2017), *Zabawa jako strategia wspierająca dziecko w jego rozwoju i uczeniu się. Podejście kulturowo-historyczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2017a), *Play as a strategy supporting a child in development and learning cultural-historical approach*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gandini L. (2012), *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ed.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Denver, Oxford, Praeger.
- Glasser W. (1984), *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York, Harper & Row.
- Gołębniak B.D. (2000), *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*. W: M. Cylikowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań, Wolumin.
- Gołębniak B.D. (2011), *Przekonania nauczycieli odnośnie do uczenia się (wyniki badań kwestionariuszowych)*. W: E. Filipiak (red.), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Juul J (2014), *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Gopnik A. (2010), *How babies think*. „Scientific American”, 7.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Sp. z o. o.
- Lemańska-Lewandowska E. (2012), *Teacher's beliefs and their "personal educational theories" concerning discipline and classroom management – my own research findings*. In: E. Range-

- lová, A. Wiegerová, M. Szimethová (ed.), *Teacher's subjective theories*. Bratislava, The publication originated within the support by the international project INNOTE with the reference Nr. 503108-LLP-1-NL-COMENIUS-CNW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*. W: D.B. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lemańska-Lewandowska E., Filipiak E. (2015), *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Leppert, R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz, WSP.
- Martin G., Pear J. (1992), *Behavior modification: What it is and how to do it*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*. New York, Longman.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn. Studies of the person*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Skinner B.F. (1971), *Beyond freedom and dignity*. New York, Knopf.
- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Wiśniewska M. (2015), *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – Badania – Rekomendacje*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.