

Sylwia Seul

Mobilizacja dorosłych a kształtowanie kompetencji ucznia

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (10-11), 74-83

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Mobilizacja dorosłych a kształtowanie kompetencji ucznia

1. Sprzężenie zwrotne dorosłych a radzenie sobie w nowych sytuacjach

Proces długoterminowej relacji interpersonalnej motywującej zachowania służące rozwojowi i socjalizacji w różnych obszarach sieci społecznej stanowi pomoc w przechodzeniu przez kolejne fazy rozwojowe i związanie z nim zmiany. Jest jednym z kluczowych czynników sprzyjających radzeniu sobie ze stresem i utrzymaniu równowagi emocjonalnej oraz podłożem rozwoju możliwości człowieka. Dziecko mobilizowane do działania słabiej doznaje konsekwencji zmian o charakterze konfrontacji stresowej, kryzysowym. Komfort wynikający z podjętej aktywności utrzymuje dobre samopoczucie psychiczne. Spostrzegana mobilizacja może kształtować ocenę zagrażających bodźców jako słabszą, a więc wpływać na ocenę poznawczą. Dziecko, odbierając informacje mające charakter sprzężenia zwrotnego, tworzy ocenę własnego działania, jego efektywności lub celowości, uzyskuje zwrotne informacje dotyczące samego siebie, potwierdzenie innych (Bandura, 1993).

Typ sprzężenia zwrotnego, jaki uzyskują dzieci, wytwarza ich społeczno-moralne przekonania, skojarzone z reakcjami motywacyjnymi. Można wyróżnić sprzężenie zwrotne skierowane na: 1. osobę (jestem z Ciebie dumny, wstydzę się za Ciebie) i zorientowane na 2. strategię (będziesz dobrym dzieckiem, jeżeli zrobisz coś). Pierwszy typ sprzężenia zwrotnego będzie wpływał na tworzenie uogólnionego obrazu siebie jako osoby zdolnej, dobrej lub niezdolnej, złej itp. W sytuacji pogorszenia wyników swojej aktywności dzieci te będą reagowały poczuciem bezradności, obniżeniem motywacji do działania skutecznego (ponieważ jestem niezdolny, to sobie nie poradzę, szkoda wysiłku) (Bandura i in., 1999, Sędek, 1995). Dalszymi skutkami jest samospełniające się proroctwo, czyli oczekiwania rodziców przekazywane w formie takiego sprzężenia zwrotnego będą się w przyszłości potwierdzały (Seul, 1995) ze stratą dla rozwoju dziecka.

Dzieci kształtują przekonania o sobie na podstawie obserwacji własnego zachowania i informacji, jakich dostarczają inne osoby, szczególnie osoby znaczące.

Wytworzone przekonania mogą służyć jako ważne regulatory wpływające na myślenie o sobie i na funkcjonowanie zadaniowe. Te przekonania decydują o tym, jak dziecko będzie reagowało na nowe doświadczenia, jak będzie je interpretowało (Gopnik, Welman, 1994). W rozwoju dziecka nieodzownym elementem jest mobilizacja dorosłych, gdyż może ona pełnić pozytywną rolę w przeżywaniu nowych wyzwań, trudniejszych zadań oraz zapobieganiu skutkom stresu.

Wspomaganie rozwoju niesie więc z sobą gotowość i umiejętność do korzystania z zasobów społecznych oraz tworzenie sieci wsparcia dla siebie i innych. Dorosły, który potrafi oddzielić ocenę dziecka od jego działania, akceptując je, tworząc w ten sposób bezpieczny kontekst emocjonalny dla rozwoju, będzie mógł wchodzić z nim w interakcje oparte na wzajemności działania (Brzezińska, Wiliński, 1995).

Obserwując zachowania dzieci zmagających się ze stresem, można służyć wsparciem emocjonalnym i intelektualnym, pracować nad komponentami osobowości, które pomogą dziecku w przyszłości w efektywnym zmaganiu. Ogińska-Bulik (1999) wskazuje na sposoby poprawiające funkcjonowanie dziecka w sytuacjach trudnych, pomagające zredukować wrogość, gniew, agresję, kształtowanie poczucia własnej wartości, umiejętności współdziałania. Kryzys konstruktywnie przeżyty przez dziecko ma tę wartość, że pozwala przejść do nowego stadium rozwoju.

Można pomóc dziecku przeżywającemu sytuację stresową poprzez: udzielanie wsparcia emocjonalnego, udzielanie pozytywnych, rzeczowych informacji, zachęcanie do ćwiczenia swoich sprawności, mobilizowanie do pracy nad sobą, rozmawianie o tym, co zrobić może w przyszłości w podobnej sytuacji. Doświadczenia stresu przez dziecko jest czynnikiem kształtującym strategię radzenia sobie, które stanowią formy zachowania nabytego zgodnie z ogólnymi zasadami uczenia się. W trakcie procesu radzenia możliwe jest pojawienie nowych form aktywności zaradczej wskutek przypadku lub zamierzonych wysiłków dziecka kształtującego własne zachowania. Niektóre z nowych form utrwalają się jako nowe strategie, zwłaszcza, gdy okazały się skuteczne w przezwyciężaniu stresu. Następuje wzbogacanie repertuaru zaradczego w rozwoju, kształtujące własny styl radzenia sobie, którego małe dzieci jeszcze nie mają. Wytworzy się on w trakcie rozwoju, w którym ważką rolę pełni dostarczanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego przez kontekst społeczny, a zwłaszcza osoby znaczące.

Jeżeli dziecko jest przekonane o istnieniu niezmiennych cech, np. dotyczących sprawności intelektualnych, wyzwala to podatność na kształtowanie motywacji, reakcje, które sprzyjają tworzeniu negatywnych atrybucji o sobie. W przypadku niepowodzenia wykształcają poczucie bezradności. Niska ocena swoich zdolności może prowadzić do negatywnych konsekwencji motywacyjnych. Dzieci wówczas wycofują wysiłek lub zaczynają stosować strategie defensywne. Redukowana jest więc motywacja do zadań. Natomiast dzieci przekonane o możliwości zwiększania

swoich osiągnięć koncentrują się na procesach poznawczych, pozwalających na pełniejsze zrozumienie sytuacji oraz rozwoju i doprowadzeniu do mistrzostwa umiejętności przez siebie cenionych. Wyniki w trakcie swojej aktywności traktują jako sprzężenie zwrotne użyteczne, wskazujące nowe strategie, jako konieczne w realizacji swoich celów. Widzimy więc wyraźnie, że przekonania te mogą stanowić ważny punkt poprzedzający rozwój możliwości człowieka (Camhy, Ruble, 1994).

Nauczyciele, reagując krytyką na zachowania problemowe, pogarszają sytuację dziecka (Raszkievicz 1999). Jak zauważa Tuchowska (1998), krytyka, złośliwe uwagi, wyszydzanie i ośmieszanie, obrażanie godności osobistej, zwracanie uwagi krzykiem przez nauczyciela są jednym ze źródeł lęku w szkole, który wiąże się z relacją nauczyciel–uczeń.

Dzieci przekonane o istnieniu stałych cech bardziej oczekują wzmocnienia dorosłego poprzez ich potwierdzenie. Nie doceniają udziału wysiłku w stosowaniu strategii koniecznych dla poprawiania wyników (Heyman, Erdley, Dweck, 1993, Heyman Dweck, 1998, Sędek, 1995).

2. Konsekwencje mobilizacji

W niniejszej pracy skoncentrujemy się na mobilizacji dorosłych do realizacji zadań i jego funkcji w kształtowaniu zachowań dziecka przechodzącego z klasy trzeciej do czwartej (w szkole podstawowej), które wiąże się z naruszeniem równowagi w dotychczasowym funkcjonowaniu i wymaga od dziecka ponownej adaptacji do sytuacji szkolnej.

Aktywność rodziców polegająca na wskazywaniu możliwości dziecka i formy realizacji zadań, ich sensowności, pozwala na zaufanie, otaczanie troską, przyjaźnią. Dziecko, odbierając informacje mające charakter sprzężenia zwrotnego, może uzyskać ocenę własnego działania, jego efektywności lub celowości, uzyskuje zwrotne informacje dotyczące samego siebie, uzyskuje potwierdzenie innych. Dynamika interakcji z dorosłym pozwala dziecku na analizę sytuacji zadaniowej, ujmowanie jego detalicznej struktury, w trakcie działania prowadzi do nowego skierowania uwagi, otwiera nowe aspekty problemu i nowe możliwości odkrycia, które nie były oczywiste przed wejściem w interakcję dorosłego. Sprzężenie zwrotne dorosłego w postaci mobilizacji staje się czynnikiem pomagającym dziecku odkryć nowe strategie. Można w ramach sprzężenia zwrotnego ukierunkowującego samoregulację wyróżnić: (1) jako pierwotny mechanizm rozwojowy, informujący o aktualnych osiągnięciach i (2) słowne sprzężenie, komentarze lub opinie przed lub po działaniu, oba typy informują o dokładności decyzji. Pozwalają one dziecku kształ-

tować tendencję do samoregulacji, która jest konieczna dla utrzymania kierunku działania (Byrnes, Miller, Reynolds, 1999).

Zachęta dorosłych daje od wagę podejmowania nowych niestandardowych rozwiązań. Może sprzyjać kształtowaniu się zaufania do siebie, do swoich możliwości. Poczucie więzi z innymi ludźmi umożliwia wchodzenie w interakcje oparte na wzajemności i tworzenie obszarów wspólnej aktywności. Dziecko, kształtując swoje kompetencje społeczne, wytwarza zdolność do kierowania zachowaniem, emocjami i poznaniem w realizacji swoich celów bez zmuszania się do przesadnego konformizmu wobec rówieśników (Waters, Sroufe, 1998). Stopień kompetencji we wcześniejszej fazie rozwoju jest podłożem dla przyszłych osiągnięć. Są one uwarunkowane przez dziecięce więzi społeczne, wynikają ze sposobu realizacji funkcji opiekuńczej, jaką wobec nich stosowano (Parke, Laad, 1992). Sieci wsparcia społecznego są czynnikiem zabezpieczającym przed ryzykiem słabych wyników w nauce, zachowaniami problemowymi (Waters, 1995). W sytuacjach kryzysowych, nowych, wyzwających lęk, obawę dorośli mobilizujący do działania pomagają dziecku w innym spostrzeganiu tej samej sytuacji, pośredniczą w dochodzeniu do samodzielnego rozwiązania czy zmagania z zadaniem. Doznawanie takiej aktywności dorosłych przez dziecko warunkuje także rozwój kompetencji interpersonalnych. Pozwolą one na nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu z innymi ludźmi. Będzie miał szeroki wachlarz elastycznie wykorzystywany w swoich działaniach, dostosowany do zmieniającej się sytuacji.

Dziecko mobilizowane przez dorosłego, pracujące więcej, dysponuje bogatszym repertuarem strategii radzenia oraz nastawieniem na uzyskiwanie informacji i wykorzystywanie w działaniu, a jest to podstawową sprawnością warunkującą efektywność radzenia — czyli realizacji funkcji emocjonalnej i instrumentalnej w sytuacji konfrontacji stresowej.

Badacze podkreślają wagę percepcji sytuacji stresowej. Lęk i mechanizmy obronne utrudniają uświadamianie zmian i refleksyjne przetwarzanie informacji. Subiektywne doznawanie zmian w organizmie podporządkowane jest funkcjom wartościowania i nabywania wiedzy. Swobodna uwaga, pozwalająca na uświadomienie zmian w obu systemach regulacji, umożliwia intuicję twórczą. Jest więc warunkiem elastyczności w doborze strategii zmagania. Z kolei intuicja afektywna wiąże się z niską płynnością i giętkością myślenia, a więc hamuje postawę twórczą, sprzyjającą w zmaganiu ze stresem.

Dorośli w otoczeniu dziecka mogą wejść w rolę mediatora, pośrednika, osoby pomagającej zdobywać nowe kompetencje, albo też przekształcać już posiadane. To zadaniem dorosłych jest pomoc w kształtowaniu takiego kontekstu rozwoju, aby pozwalał na rozwijanie możliwości dziecka oraz podejmowanie nowych zadań (Brzezińska, Wiliński, 1995). Mobilizując i pobudzając aktywność dziecka i współ-

uczestnicząc w nabywaniu przez nie nowych kompetencji, pośredniczą w kształtowaniu obrazu siebie. Elementy zawarte w nim sprzyjać będą kształtowaniu podmiotowości dziecka jako zmiennej pośredniczącej w formowaniu strategii radzenia sobie ze stresem, jego autokreacji, rozwoju własnego potencjału. Ocena środowiska pozytywna lub negatywna wpływa hamująco lub przyspieszająco na rozwój możliwości dziecka, pomagając mu rozpoznać efektywność podejmowanych działań (Wachs, 1996, Bandura, 1993).

Zmiany kontekstu społecznego (taką zmianą jest początek nauki w klasie czwartej szkoły podstawowej) zmuszają dziecko do wyuczenia się jednocześnie wielu wzorców interakcji, które są akceptowane lub tolerowane przez dydaktyków, poznania nowych wymagań i prób lub rezygnacji ze sprostania im. Pociąga to za sobą szereg zmian w funkcjonowaniu dziecka, których nie można wyjaśnić czynnikami rozwojowymi. Przeżywa ono lęk oraz jego konsekwencje.

Do wspomnianych zmian należą modyfikacje obrazu siebie wywołane zmianą kontekstu szkolnego. Dziecko w klasie czwartej opisuje siebie jako gorzej funkcjonujące w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społecznej niż w klasie trzeciej (Seul, 1999). Sytuacja życiowa czwartoklasisty narusza dotychczasową równowagę emocjonalną, wyzwala lęk, bezradność intelektualną, bierność wobec nauczyciela, pogarsza jakość więzi z rówieśnikami, obniża poczucie własnej wartości, wyzwala aktywność nieakceptowaną, ucieczkową oraz zachowania agresywne. Te dane wskazują, że nowa sytuacja w szkole zbyt często spostrzegana jest przez dziecko jako zagrażająca, a nie wyzwalająca postawę zmagania. To właśnie postawa zmagania mobilizuje do pokonania zadań, sprzyja uruchamianiu przez dziecko własnych zasobów stymulujących aktywność w kierunku zachowań twórczych, a nie ochronnych i prewencyjnych (Seul 1998). Od uzyskanego wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego dorosłych, a szczególnie rodziców i nauczycieli w dużej mierze zależeć będzie, jak dziecko nada nowe znaczenie sytuacji, rozpozna swoje możliwości kształtowania jej i jaką podejmie aktywność twórczą.

Jeżeli dziecko reaguje lękiem, istnieje u niego wówczas skłonność do tworzenia negatywnych oczekiwań, ma większą tendencję do spostrzegania cech negatywnych, co utrudnia kształtowanie kompetencji społecznych (Aliose, 1993), a w praktyce — wchodzenie w relacje koleżeńskie czy przyjaźni z innymi, umiejętność korzystanie ze wsparcia społecznego.

W badaniach nad mobilizacją rodziców (Seul, 2000) zakładano, że korzystne funkcjonowanie uczniów w klasie czwartej będzie w wyższym stopniu determinowane aktywnością rodziców. Ponadto uczniowie, którym rodzice dostarczają mobilizacji, będą umieli i chętnie poszukiwali wsparcia wśród rówieśników. Różnice liczb aktów zachowań rodziców, które przyjęliśmy określać jako mobilizacja do działania wskazują, że wobec dziecka w czwartej klasie rodzice adresują ich więcej

niż w trzeciej. Sprawą do oddzielnej dyskusji jest w ogóle niski udział rodziców w mobilizowaniu dziecka do realizacji zadań szkolnych. Przyczyny takiego udziału mogą tkwić w spostrzeganiu poziomu samodzielności dziecka w realizowaniu własnych obowiązków. Współcześni rodzice rzadko mobilizują dziecko do pracy, jakby *a priori* zakładając, że dziecko już jest wystarczająco zorientowane w swoich zadaniach, a więc „samo wie”, ile i jak powinno pracować. Nie należy także wykluczać krytycznej postawy wobec tego, co szkoła od dziecka wymaga, i deprecjonowania tych obowiązków. Pierwsze przypuszczenie wyjaśniałoby jednocześnie fakt podwojenia tej aktywności rodziców w klasie czwartej. Zmiana sytuacji dziecka wyzwała większe zaangażowanie rodziców. Możemy sobie postawić pytanie o formę i skutki tego zaangażowania. Jest to obszar wymagający oddzielnej eksploracji, nowych badań.

Obraz kompetencji intelektualnych ucznia wskazuje na fakt, że rodzice, mobilizując dziecko do pracy, czynią to w taki sposób, że czuje się ono niekompetentne. Sytuacja zmienia się w czwartej klasie. Wskazywałoby to albo na zmianę taktyki rodziców, albo na uniezależnienie obrazu siebie (w formie werbalnej) od działania rodziców.

Sfera funkcjonowania emocjonalnego wykazuje związek aktywności rodziców z przeżywaniem negatywnych emocji w trakcie lekcji w klasie czwartej. Dziecko starsze mobilizowane przeżywa więcej emocji pozytywnych w trakcie przerwy niż młodsze. U trzecioklasisty zależność przybiera charakter negatywnej korelacji.

Również trzecioklasista unika wsparcia rówieśników na przerwie. W sferze działania dziecka w klasie czwartej zaobserwowano, że dziecko to nie uczestniczy w zabawie z rówieśnikami. Można by przypuszczać, że aktywność nieakceptowana (zachowania problemowe, a najczęściej agresja) jest skutkiem niewłączenia się w zabawę z innymi dziećmi. Uwzględniając jednocześnie fakt, że zależność ta nie pojawiła się w klasie trzeciej, można przypuszczać, że wcześniej dzieci po prostu unikały kontaktu z rówieśnikami, a zachowanie w czwartej klasie było dalszą konsekwencją złego doświadczenia w kształtowaniu więzi społecznych.

Zależności uzyskane w tym badaniu wykazują, że obraz siebie, swoich kompetencji intelektualnych zostaje przeobrażony na korzyść. Nie jest jednak wykluczone, że poza bezpośrednim oddziaływaniem rodziców uzewnętrznił się tu wpływ zmian rozwojowych w kształtowaniu poczucia tożsamości i uruchomienie funkcji walidacyjnej i afirmacyjnej (Seul, 1999; por. Dymkowski, 1998).

Zmiany w funkcjonowaniu sfery emocjonalnej i działalności dziecka są konsekwentne i jednoznaczne. Możemy przypuszczać, że: 1. mobilizacja rodziców następuje w fazie pojawienia się trudności, a niestety nie w fazie wcześniejszej. Konsekwencją tego „spóźnienia” rodziców jest zwrócenie uwagi w aktywności dziecka nie na rozwój i profilaktykę, ale na poprawienie błędów, czyli korektę. Dziecko

uzyskuje komunikat, że jest niekompetentne i teraz dopiero musi pracować. Sytuacja szkolna zaczyna być odbierana jako zagrożenie a nie zadanie, w którym dziecko może popisywać się nabytymi umiejętnościami. Konsekwencją tej spóźnionej reakcji rodziców jest koncentrowanie aktywności dziecka na ochronie przed zagrożeniem. Pojawiają się negatywne emocje na lekcji — najczęściej lęk. W trakcie przerwy szkolnej nowe trudności. Dziecko w trzeciej klasie z negatywnym obrazem siebie źle się czuje wśród rówieśników, unika ich wsparcia. Przerwy nie są dla niego przyjemnym oderwaniem od zajęć w trakcie lekcji. Jego funkcjonowanie w klasie czwartej zostaje zmodyfikowane. I tak obraz siebie zmienia się na korzyść, a więc rodzice, zmieniając taktykę, wskazują na rozwinięte możliwości poznawcze. Mimo tego poprawienia obrazu swoich kompetencji dziecko w trakcie lekcji nadal się źle czuje, boi i można przypuszczać, że nie zawsze w pełni wykorzystuje swoje możliwości.

Azylem pozostaje przerwa między lekcjami. Może w trakcie przerwy, gdzie kompetencje intelektualne nie są elementem uaktywnionym przez świadomość, stają się nieważne. Mimo to, że w zabawie dziecko może popisywać się innymi sprawnościami (np. fizyczną), niechętnie wchodzi w grupę zabawową. Najbardziej zahamowane dzieci mają tendencję do nieśmiałości i wycofywania w grupach rówieśniczych (Kochanska, Radke-Yarrow, 1992) Dziecko nie podejmuje swojego planu zachowania, jest powstrzymywane i dlatego tego nie czyni. Dzieci lękliwe, bez społecznej inicjatywy i strategii asertywności traktowane są przez rówieśników jako słabo radzące sobie z rozwiązywaniem problemów społecznych (Steward, Rubin, 1995). Niepowodzenia zwiększają lęk społeczny i wycofanie będzie pogarszać warunki do uczenia adaptacyjnych sprawności społecznych (np. konstruktywnych strategii zmagania). Dziecko nieśmiałe i lękliwe nie jest popularne i lubiane przez rówieśników. Rozwija więc inne formy aktywności, zachowania problemowe, podejmuje działalność, którą zwraca na siebie uwagę, zaspokajając swoją potrzebę bycia zauważonym przez grupę, nawet za cenę uzyskania negatywnej oceny społecznej.

3. Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, możemy przyjąć, że rodzice za rzadko mobilizują swoje dzieci do zadań szkolnych. Nie wykorzystują możliwości tkwiących w relacji z dzieckiem. Ponadto podejmują tę aktywność zbyt późno. Skutkiem opóźnienia, braku profilaktyki, bieżącego kontrolowania możliwości dziecka i niedostrzegania obszarów wymagających większego zaangażowania dziecka przed pojawieniem się pierwszych trudności jest stworzenie obrazu sytuacji szkol-

nej jako zagrażającej dziecku. To właśnie spostrzeganie sytuacji jako zagrażającej a nie zadaniowej kształtuje u dziecka motywację obronną, a nie mobilizację do twórczego rozwiązywania problemów. Uruchomienie postawy twórczej jest łatwiejsze, gdy dziecko spostrzega swoją sytuację jako wyzwanie, okazję do zademonstrowania swoich wyuczonych wcześniej umiejętności, pomysłowości.

Aktywność rodziców w znacznym stopniu determinuje uzyskany przez dziecko poziom rozwoju. Brak udzielanego wsparcia emocjonalnego, a wprowadzenie na jego miejsce tylko mobilizacji pogarsza kształtujący się obraz kompetencji dziecka. Ponadto zamiast konkretnego wsparcia instrumentalnego o charakterze rzeczowej pomocy dziecku, dodatkowo wzmacnia się poczucie bezradności, hamując rozwój możliwości poznawczych i społecznych dziecka. Oczywiście jest, że od charakteru udzielanego sprzężenia rodziców, jego jakości, bogactwa elementów, wrażliwego reagowania na aktualnie ujawniane przez dziecko potrzeby zależy jakość pobudzania rozwoju nowych umiejętności, którego podłożem jest wsparcie emocjonalne, a dopiero dalszym etapem działania może być wsparcie instrumentalne i mobilizacja. Natomiast mobilizacja, która zawiera elementy krytyki i niesie informację o braku kompetencji oraz budzi lęk, niekiedy przybierając formę przemocy emocjonalnej, jest czynnikiem utrudniającym dziecku radzenie sobie z nowymi zadaniami, a więc nie sprzyja rozwojowi dziecka. Uzyskane niejednoznaczne wyniki wskazują, że mobilizowanie dziecka jest procesem trudnym do wykonania, aby uzyskać pozytywne rezultaty dla rozwoju dziecka. Konieczna jest wnikliwa obserwacja, umiejętność słuchania, empatia w kontakcie z dzieckiem i dopiero analiza aktualnej sytuacji i stanu dziecka może być podłożem skutecznego mobilizowania. Badania tu przytoczone każą przypuszczać, że również ważny jest moment podjęcia takich działań: nie można się spóźnić.

Bibliografia

- Aloise P.A., *Trait confirmation and disconfirmation: The development of attribution biases*, „Journal of Experimental Child Psychology”, 1993, nr 55, s. 177–193.
- Bandura A., *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, „Educational Psychologist”, 1993, nr 28, s. 117–148.
- Bandura A., Pastorelli C., Barbaranelli C., Caprara G. V., *Self-efficacy pathways to childhood depression*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1999, nr 76 (2), s. 258–269.
- Brzczińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1, s.81–104.

- Byrnes J.P., Miller D.C., Reynolds M., *Learning to make good decisions; a self-regulation perspective*, „Child Development”, 1999, nr 70 (5) s. 1121–1140.
- Camhy M., Ruble D.N., *Information-seeking during acquaintanceship: Effects of level of social understanding and personal relevance*, „Social Development”, 1994, nr 3, s. 87–107.
- Dymkowski M., *Aktor czy badacz? Między przywdziewaniem masek a poszukiwaniem prawdy o sobie*, „Czasopismo Psychologiczne”, 1998, nr 4 (1), s. 53–58.
- Gopnik A., Welman H.M., *The theory theory*, [w:] L. Hirschfeld & Gelman (red.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* 1994, 257–293), Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyman G.D., Dweck C.S., *Children's thinking about traits: implications for judgments of the self and others*, „Child Development”, 1993, nr 64, s. 391–403.
- Heyman G.D., Erdley C.A., Dweck C.S., *Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments*, „Child Development”, 1993, nr 64, 863–878.
- Kochańska G., Radke-Yarrow M., *Inhibition in toddlerhood and the dynamics of children's interaction with unfamiliar peer at age five*, „Child Development”, 1992, nr 63, 325–335.
- Ogińska-Bulik N., *Modyfikacja zachowań typu A u dzieci*, „Przegląd Psychologiczny”, 1999, nr 42 (4), s. 83–94.
- Parke R., Laad. G., *Family peer relationships: modes of linkage*, Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1992.
- Raszkievicz H., *Lęk ucznia a oddziaływania wychowawcze w rodzinie i szkole*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, nr 4, s. 311–320.
- Seul S., *Oczekiwania nauczyciela — a wyniki nauczania*. US, Szczecin 1995.
- Seul S., *Psychologiczna adaptacja ucznia na przełomie nauczania wczesnoszkolnego i przedmiotowego*, „Studia Edukacyjne”, 1998, nr 3, s. 133–156. UAM Poznań.
- Seul S., *Modyfikacje obrazu siebie u dzieci 9–10–11 letnich*, [w:] T. Rzepa (red.), *W poszukiwaniu tożsamości*, US, Szczecin 1999, s. 87–98.
- Seul, S., *Udział mobilizacji rodziców w funkcjonowaniu ucznia (III, IV klasa)*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Osoba – edukacja – dialog; perspektywa psychologiczna”, AP, Kraków, maj 2000.
- Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, PAN, Warszawa 1995.
- Steward S.L., Rubin K., *The social problem solving skills of anxious — withdrawn children*, „Developmental and Psychopathology”, 1995, nr 7, s. 323–336.
- Tucholska S., *Źródła lęku szkolnego u uczniów szkoły podstawowej*, „Zdrowie Psychiczne”, 1998, nr 1–2, s. 49–59.

- Wachs T.D., *Known and potential processes underlaing developmental trajektories in childhood and adolescence*, „Developmental Psychology”, 1996, nr 32, s. 796–801.
- Waters E., Sroufe L.A., *Social competence as a developmental condtruct*, „Developmental Review”, 1998, nr 3, s. 79–97
- Waters E., Vaughn B.E., Posada G., i Kondo-Ikemura K., *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models: New growing points of attachment theory and research*, „Monographf of the Society for Research in Child Development”, nr 60, s. 2–30, seria nr 244.