



Książka wskazuje, że ważne są nie tylko treści poznawcze, ale również kształtowanie poczucia wartości ucznia, jego wiary w możliwości odniesienia sukcesu. Nauczyciel może poczuć się autentycznym wychowawcą, kiedy zrozumie, że uczyć to rzeczywiście wychowywać, czyli mieć odpowiedzialny wpływ na kształtowanie się ważnych sfer osobowości, motywacji, hierarchii wartości, skuteczności działania drugiego człowieka.

Autor umiejętnie pokazuje, jak w procesie dydaktycznym można wykorzystać teorie psychologiczne, oraz udowadnia, że znajomość psychologii może być bardzo przydatna w mistrzowskim uprawianiu swego zawodu.

Prof. Mieczysław Plopa

Gerd Mietzel, wykazując znajomość przedmiotu, z dużą swobodą omawia zarówno szeroką wiedzę teoretyczną w dziedzinie badań psychologicznych, jak również jej zastosowania w praktyce szkolnej uczniów, nauczycieli i wychowawców.

Książka ta jest nie tylko dobrym podręcznikiem akademickim dla studentów psychologii i pedagogiki, ale może być również traktowana jako ważny „głos w dyskusji” uczonych nad sposobem uprawiania psychologii w ramach badań nad edukacją.

Prof. Janusz Trempała

Profesor **Gerd Mietzel** studiował psychologię i pedagogikę. Od 1971 roku jest profesorem psychologii kształcenia i psychologii rozwojowej na Uniwersytecie Gerharda Mercatora w Duisburgu.

Ważniejsze publikacje: *Kombinierter Schultest* (Test szkolny kombinowany, 1973), *Pädagogische Psychologie* (Psychologia pedagogiczna, 1973), *Interpretation von Schulleistungen* (Interpretacja wyników w nauce, 1982), *Wege in die Psychologie* (polskie wydanie: Wprowadzenie do psychologii, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998), *Wege in die Entwicklungspsychologie*, 2 tomy (Kierunki w psychologii rozwojowej, 1989, 1992).

PRZEDMOWA	15
1. ZAKRES I ZADANIA PSYCHOLOGII KSZTAŁCENIA	19
1.1. Charakterystyka psychologii kształcenia	21
1.1.1. Zamiar wsparcia jako charakterystyczny element sytuacji pedagogicznej	22
1.1.2. Wskazanie możliwości lepszej realizacji pedagogicznego wsparcia	23
1.1.3. Psychologia kształcenia jako dyscyplina	26
1.1.3.1. O korzyściach płynących z badań pedagogiczno-psychologicznych	27
1.1.3.2. Psychologia kształcenia jako nauka podstawowa i praktyczna	29
1.1.4. Udział psychologów w procesie określania celów kształcenia	30
1.2. Badanie uczenia się i jego uwarunkowań	35
1.2.1. Uczenie się jako zmiana sposobów zachowania	37
1.2.2. Uczenie się jako pasywne przyswajanie wiedzy	39
1.2.3. Uczenie się jako konstruowanie wiedzy	44
1.2.4. Szkoła jako miejsce produkcji lub jako miejsce uczenia się	51
1.3. Opracowywanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej	54
1.3.1. Tendencja do potwierdzania uprzednich założeń	55
1.3.2. Wpływ przedwiedzy na przyswajanie nowych informacji	57
1.3.3. O akceptacji tez naukowych	61
1.4. Warunki efektywnej pracy dydaktycznej	62
1.4.1. Udań nauczanie – efekt talentu czy zastosowania teorii naukowych?	63
1.4.2. Wiedza skutecznego nauczyciela	64
1.4.2.1. Ugruntowana znajomość przedmiotu i jej znaczenie dla pobudzania procesów uczenia się	65

1.4.2.2. Ogólna wiedza pedagogiczna	66
1.4.3. Tworzenie dobrej atmosfery w klasie	68
1.4.3.1. Zainteresowanie uczniem jako drugim człowiekiem	69
1.4.3.2. Jednoznaczne oczekiwania wobec ucznia w atmosferze pełnej zrozumienia	70
1.4.4. Porządek następnych rozdziałów	73
 2. WSPARCIE PEDAGOGICZNE W PERSPEKTYWIE PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ	 77
2.1. Problem dziedziczności i środowiska	78
2.1.1. Rozwój jako efekt wpływu genów i środowiska	79
2.1.2. Różne formy oddziaływania genów: skala pośredniości	80
2.1.2.1. Wpływ genów o relatywnie niskiej pośredniości	80
2.1.2.2. Wpływ genów o relatywnie wysokiej pośredniości	81
2.1.3. Zmiana współdziałania dziedziczności i środowiska w dzieciństwie i w młodości	83
2.1.4. Zakres reaktywności genów	85
2.2. Zależność między dojrzewaniem a uczeniem się	88
2.3. Nabywanie wiadomości według Jeana Piageta	91
2.3.1. Przystosowanie przez asymilację i akomodację	92
2.3.2. Schemat jako podstawowa jednostka wiedzy	93
2.3.3. Inteligencja jako proces organizacji	94
2.3.4. Mechanizmy rozwoju poznawczego	95
2.3.5. Rozwój poznawczy	98
2.3.5.1. Doświadczenia sensomotoryczne	99
2.3.5.2. Myślenie przedoperacyjne	101
2.3.5.3. Operacje konkretne	106
2.3.5.4. Operacje formalne	108
2.3.6. Zdolność do myślenia abstrakcyjno-logicznego z empirycznego punktu widzenia	109
2.3.6.1. Znaczenie znanego kontekstu	110
2.3.6.2. Sprawdzanie wniosków wyprowadzonych z przesłanek sprzecznych z doświadczeniem	114
2.3.6.3. Przekształcanie abstrakcyjnych elementów zdaniowych w przedstawieniach wizualnych	115
2.3.7. Wpływ Piageta na nauczanie	117

2.4. Rozwój poznawczy z perspektywy społeczno-kulturowej	119
2.4.1. Społeczne źródła indywidualnych funkcji poznawczych	120
2.4.2. Funkcje społeczne jako podłoże rozwoju indywidualnych funkcji psychicznych	122
2.4.3. Porównanie samego siebie jako rezultat kontaktów społecznych	123
2.4.4. Strefa najbliższego rozwoju	125
2.4.5. Wsparcie społeczne poprzez terminowanie	130
2.5. Kształtowanie ocen moralnych	133
2.5.1. Teoria rozwoju Kohlberga	134
2.5.1.1. Różne poziomy sądów moralnych	134
2.5.1.2. Niektóre krytyczne głosy na temat teorii Kohlberga	136
2.5.2. Wspieranie odpowiedzialnego sądenia i działania: założenie integracyjne	139
2.5.2.1. Wspieranie poczucia własnej wartości we wspólnocie ludzkiej	141
2.5.2.2. Wspieranie uczenia się we współpracy z innymi i tworzenie atmosfery wzajemnej pomocy	142
2.5.2.3. Wspieranie refleksji moralnej	143
2.5.2.4. Wspólne podejmowanie decyzji	144
3. PODSTAWOWE PROCESY UCZENIA SIĘ	147
3.1. Uczenie skojarzeń przez warunkowanie klasyczne	148
3.1.1. Warunkowanie klasyczne w ramach eksperymentu	149
3.1.1.1. Analiza klasycznego eksperymentu Pawłowa	149
3.1.1.2. Wytwarzanie reakcji emocjonalnych	151
3.1.2. Klasyczne warunkowanie w klasie szkolnej	152
3.2. Warunkowanie sprawcze	156
3.2.1. Niektóre podstawy warunkowania sprawczego	157
3.2.1.1. Wzmocnienie danego zachowania	158
3.2.1.2. Unikanie bodźców awersyjnych	160
3.2.1.3. Rozróżnienie między wzmocnieniem pierwotnym a wtórnym	162
3.2.1.4. Stabilizacja zmiany zachowań przez częściowe wzmocnienie	163
3.2.2. Wypracowywanie nowych zachowań poprzez kształtowanie	164

3.2.3. Zmniejszenie częstotliwości występowania zachowań poprzez wygaszanie	165
3.2.4. Stłumienie zachowań poprzez wygaszanie	167
3.2.5. Tworzenie różnicujących bodźców	169
3.2.6. Wpływ behawiorystycznie zorientowanych badań nad uczeniem się na pracę dydaktyczną	174
3.2.6.1. Koncentrowanie się na zauważalnych zachowaniach uczniów	174
3.2.6.2. Czas potrzebny uczniowi na naukę	175
3.2.6.3. Rozróżnienie między biernym a aktywnym uczestnictwem w lekcji	179
3.2.6.4. Określenie odpowiednich konsekwencji zachowania	179
3.3. Podstawy społeczno-poznawczej teorii uczenia się	183
3.3.1. Charakterystyka uczenia się na podstawie obserwacji	185
3.3.1.1. Rozróżnienie między uczeniem się a zachowaniem	186
3.3.1.2. Uczenie się poprzez wzmocnienie zastępcze	187
3.3.2. Skutki uczenia się przez obserwację	188
3.3.2.1. Pozyskiwanie istotnych informacji	189
3.3.2.2. Nauka strategii poznawczych	190
3.3.3. Elementy uczenia się przez obserwację	191
3.3.4. Kierowanie własnym uczeniem się	193
3.3.4.1. Wspieranie oczekiwań związanych z poczuciem skuteczności	195
3.3.4.2. Akceptacja ambitnych celów	198
3.3.4.3. Zaakceptowanie własnych wyników w nauce a samoobserwacja	199
3.3.4.4. Ocena własnego zachowania	200
3.3.4.5. Określenie konsekwencji własnego zachowania	202
3.4. Znaczenie behawiorystycznych teorii uczenia się dla pracy dydaktycznej	203
4. UCZENIE SIĘ JAKO AKTYWNE PRZETWARZANIE INFORMACJI	205
4.1. Sposób przetwarzania informacji przez człowieka	206
4.1.1. Rejestr sensoryczny	209
4.1.1.1. Wybór informacji za pośrednictwem uwagi	210
4.1.1.2. Wybór jednostek sensu w procesie spostrzegania	211
4.1.2. Pamięć krótkotrwała	212

4.1.2.1. Trwałość magazynowania – ograniczenia	213
4.1.2.2. Pojemność magazynowania – ograniczenia	214
4.1.2.3. Przedłużanie trwałości zapamiętywania poprzez powtarzanie z opracowaniem	215
4.1.3. Pamięć długotrwała	217
4.2. Schemat jako złożona jednostka wiedzy pamięci deklaratywnej	219
4.2.1. Schematy jako poznawcze reprezentacje pojęć	222
4.2.1.1. Kategoryzowanie według ustalonej liczby relewantnych cech	223
4.2.1.2. Kategoryzacja według cech charakterystycznych	225
4.2.1.3. Orientacja prototypowa a teoria atrybutów w nauczaniu	228
4.2.1.4. Pojęcie jako narzędzie poznania	229
4.2.2. Sądy jako podstawowe jednostki wiedzy	233
4.2.3. Przedstawienia obrazowe	235
4.2.4. Znajomość typowych przebiegów zdarzeń	237
4.3. Uczenie się nowych informacji	239
4.3.1. Włączanie jednostek wiedzy deklaratywnej do sieci	241
4.3.2. Pozyskiwanie nowych sądów	243
4.4. Korzystne warunki dla pozyskiwania nowych informacji	245
4.4.1. Podanie dobrze uporządkowanych treści nauczania	245
4.4.2. Wspomaganie przetwarzania nowego materiału dydaktycznego poprzez środki preinstruktażowe	249
4.4.2.1. Test wstępny służący skierowaniu uwagi na późniejsze informacje	249
4.4.2.2. Upředzanie zasadniczych wypowiedzi poprzez wstępny przegląd materiału	249
4.4.2.3. Wstępne zarysowanie kontekstu	250
4.4.3. Strategie opracowywania informacji	252
4.4.3.1. Zaznaczanie fragmentów tekstu	253
4.4.3.2. Sporządzanie notatek	254
4.4.3.3. Streszczenia	255
4.4.3.4. Zadawanie pytań	256
4.4.3.5. Szkicowanie sieci powiązań	258
4.5. Wiedza o własnych procesach poznawczych	260
4.5.1. Wiedza o własnych procesach uwagi i ich kontrolowaniu	261
4.5.2. Wiedza o własnych procesach pamięciowych i ich kontrolowaniu	261

5.2.2.1. Tworzenie sytuacji problemowych w naturalnym kontekście	314
5.2.2.2. Sprawdzanie rozumienia językowego	318
5.2.2.3. Konkretyzowanie zadań tekstowych	320
5.2.2.4. Przedstawianie wielu całościowych przykładów	322
5.2.2.5. Doskonalenie jakości pytań wspomagających rozumienie	324
5.2.3. Wspomaganie zmian pojęciowych	328
5.2.3.1. Opór przeciwko zmianom pojęciowym	333
5.2.3.2. Aktywizacja przedwiedzy	335
5.2.3.3. Odpowiednie przedstawianie nowych informacji i wymaganie aktywnego ich przetwarzania	336
5.2.3.4. Przeżycie i przezwyciężenie konfliktu poznawczego	339
5.3. Przenoszenie materiału wyuczonego na sytuacje pozaszkolne: transfer	341
5.3.1. Elementy transferu	343
5.3.2. Zalecenia dydaktyczne mające na celu poprawę transferu	345
5.3.2.1. Intensywne ćwiczenie podstawowych sprawności w wybranych zagadnieniach tematycznych	346
5.3.2.2. Okazja do wykorzystania wyuczonego materiału w różnych sytuacjach	347
5.3.2.3. Systematyczna dekontekstualizacja uczenia się	348
5.3.2.4. Nauczanie zorientowane na problem i związane z zastosowaniem wiedzy	349
6. WSPOMAGANIE MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ	353
6.1. Motywacja i siła woli jako znaczące procesy prowadzące do osiągnięcia celów nauczania	355
6.2. Niektóre teorie motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej	357
6.2.1. Aktywizacja uczenia poprzez zastosowanie bodźców zakłócających: teoria redukcji popędu	358
6.2.2. Perspektywa humanistyczna: dążenie do samorealizacji	360
6.2.3. Poznawcze teorie procesu motywacyjnego: potrzeba porządku i przewidywalności	361
6.2.4. Społeczno-poznawcze wyjaśnienia motywacji do osiągnięć	363
6.2.5. Teoria atrybucji przyczynowej	365

6.2.5.1. Klasyfikacja wyjaśnień ze względu na przyczyny	366
6.2.5.2. Wpływ tendencji egotycznych na atrybucję przyczyn	368
6.2.5.3. Emocjonalne skutki sukcesu i niepowodzenia	369
6.2.5.4. Rezygnacja i przygnębienie w stanie wyuczonej bezradności	370
6.2.5.5. Przewycięzenie wyuczonej bezradności przez odzyskanie samokontroli	371
6.3. Specyficzne koncepcje wyjaśniające i wspomagające motywację do uczenia się	372
6.3.1. Motywacja zewnętrzna i wewnętrzna	374
6.3.1.1. Postrzeganie własnych możliwości samokontroli	375
6.3.1.2. Postrzeganie własnych kompetencji	376
6.3.1.3. Wspomaganie i pobudzanie motywacji wewnętrznej ucznia	377
6.3.2. Ciekawość i warunki pobudzania	380
6.3.2.1. Charakterystyka ciekawości	381
6.3.2.2. Aktywizacja ciekawości ucznia	384
6.3.3. Wspomaganie ukierunkowania na proces	391
6.3.3.1. Wyjaśnienie osiągnięć z perspektywy indywidualnej i społecznej orientacji normatywnej	391
6.3.3.2. Prezentacja dla ochrony i podwyższenia własnej wartości	393
6.3.3.3. Orientacja na cele uczenia się prowadząca do rozwoju kompetencji ucznia	397
6.3.3.4. Indywidualne zainteresowanie	398
6.3.3.5. Wykorzystanie siły woli dla przewycięzenia trudności	399
6.4. Różne struktury służące realizacji celu	403
6.4.1. Struktury służące realizacji celu oparte na rywalizacji	404
6.4.2. Struktury służące realizacji celu oparte na współpracy	407
6.4.2.1. Warunki skutecznej współpracy	407
6.4.2.2. Program uczenia się opartego na współpracy	409
6.4.2.3. Skutki uczenia się opartego na współpracy	411
6.5. Lęk i osiągnięcia	413
6.5.1. Charakterystyka lęku	414
6.5.2. Warunki w klasie szkolnej wywołujące lęk	417
6.5.2.1. Obniżenie osiągnięć w stanie wzmożonego lęku	417
6.5.2.2. Możliwości unikania lub zmniejszania reakcji lękowych w klasie	419

7. DIAGNOSTYKA I OCENIANIE SZKOLNEGO UCZENIA SIĘ	423
7.1. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności z perspektywy nauczania	
zakładającego obiektywizm	425
7.1.1. Wybór i sformułowanie odpowiednich celów uczenia się	428
7.1.2. Charakterystyka celów uczenia się	429
7.1.3. Różne rodzaje celów uczenia się	431
7.1.3.1. Zoperacjonalizowane cele uczenia się	432
7.1.3.2. Ogólne cele uczenia się i przykłady specyficznych form zachowań	434
7.1.3.3. Taksonomia celów uczenia się według Blooma	436
7.1.3.4. Cele uczenia się w zakresie społeczno-emocjonalnym	439
7.1.3.5. Krytyczne spojrzenie na taksonomię Blooma	442
7.1.4. Przyporządkowanie zadań do określonej sekwencji dydaktycznej	444
7.1.4.1. Podział złożonych celów uczenia się za pomocą analizy zadań	445
7.1.4.2. Tworzenie sekwencji uczenia się	445
7.1.4.3. Regularne sprawdzanie wyuczonego materiału	446
7.2. Cechy tradycyjnych metod oceny wyników: stopnie i testy	447
7.2.1. Obiektywizm egzaminów	449
7.2.2. Rzetelność egzaminów	452
7.2.3. Trafność egzaminów	454
7.3. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności zgodnie z konstruktywistyczną teorią uczenia się	456
7.3.1. Krytyka tradycyjnych instrumentów egzaminacyjnych	457
7.3.1.1. Preferowanie jasno zdefiniowanych sytuacji zadaniowych	457
7.3.1.2. Przecenianie rzetelności kosztem trafności	458
7.3.1.3. Tworzenie autentycznych sytuacji problemowych	459
7.3.2. Postępowanie w ramach alternatywnej diagnostyki pedagogicznej	460
7.3.2.1. Wymaganie od ucznia zaprezentowania swojej przedwiedzy	462
7.3.2.2. Ścisłe powiązanie diagnostyki i uczenia się	464
7.3.2.3. Zakładanie portfolio	465
7.3.2.4. Pomiar i ocena złożonych zachowań	467
7.3.3. Gotowość nauczyciela do krytycznej samooceny	470
BIBLIOGRAFIA	473
INDEKS NAZWISK	509
INDEKS RZECZOWY	521