

MARIA KIELAR

Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka

Pojęcie "potrzeba" występuje w języku potocznym i dlatego wydaje się dla każdego zrozumiałe. W psychologii pojęciu temu odpowiadają trzy różne obszary znaczeniowe: potrzeba jako stan niedoboru, jako stan motywacyjny i jako warunek działania (J.Reykowski 1970, T.Kocowski 1982). W najbardziej spopularyzowanej formie potrzeba jest utożsamiana z pragnieniami, dążeniami jednostki; jest procesem motywacyjnym (H.A.Murray 1964). Bardzo rozpowszechnione jest stwierdzenie, że potrzeby są stanami zaburzonej równowagi w zachowaniu organizmu, stanowiącymi napęd do działania, organizującymi percepcję, wywołującymi działania zmierzające do zmiany aktualnego stanu w organizmie (N.Cameron 1945). W najnowszych opracowaniach, cechujących się obiektywizmem, potrzeby przedstawiane są jako warunki przeżycia lub rozwoju (K.Obuchowski 1965). T.Kocowski (1982), dążąc do jeszcze bardziej obiektywnego ujęcia potrzeby, przedstawia ją jako niezbędny lub sprzyjający warunek celu człowieka. Skłaniając się do ujęć obiektywnych uważam, że poznanie i zrozumienie potrzeb jednostki jest podstawą m.in. właściwych działań edukacyjno-wychowawczych.

Wśród wielu różnych potrzeb na uwagę zasługuje potrzeba poznawcza. Pojawia się ona w wielu klasyfikacjach jako oddzielna potrzeba (np. A.H.Maslow 1954) lub jako jedna z grupy potrzeb. Na przykład K.Obuchowski zalicza ją do potrzeb orientacyjnych, T.Kocowski do potrzeb funkcjonalnych, St.Siek (1982) umieszcza ją wśród potrzeb wyrażających tendencje przystosowawcze jednostki, uzewnętrzniających się w zdobywaniu i udzielaniu informacji o otoczeniu, A.H.Murray zaś lokuje ją w grupie potrzeb realizujących się w ukryciu. Potrzebę poznawczą umieszcza się w grupie potrzeb związanych z wyposażeniem biologicznym człowieka, z jego reakcjami odruchowymi. Podstawą fizjologiczną tej potrzeby jest odruch orientacyjno-badawczy. R.B.Cattell (1957) wśród ergów, czyli konstruktów oznaczających schematy reagowania człowieka, które odpowiadają schematom instynktownym, są nasycone reakcjami emocjonalnymi i występują w zewnętrznym zachowaniu jednostki zmierzającym do osiągnięcia celu, wyróżnia erg eksploracji, ciekawości, odpowiadający potrzebie poznawczej.

Potrzeba poznawcza przejawia się w uzyskiwaniu, przechowywaniu i wykorzystywaniu informacji do realizacji celów. Potrzeba ta ma charakter złożony. W skład jej wchodzi takie tendencje szczegółowe, jak: tendencja do zdobywania informacji, zadawania pytań, skłonność do analizowania, do wyprowadzania wniosków, doświadczenia, poprawiania, do interesowania się naukami abstrakcyjnymi, do zajmowania się teoriami. Poszczególne tendencje pojawiają się stopniowo w ontogenezie, a sposoby ich przejawiania się podlegają modyfikacjom rozwojowym. W wieku przedszkolnym rozwija się wiele subpotrzeb poznawczych. One to wyznaczają stosunek dziecka do otaczającego świata.

Wyodrębniłam kilka subpotrzeb poznawczych, jakie

wyraźnie ujawniają się w zachowaniu dziecka przedszkolnego i których uwzględnienie w procesie edukacyjnym sprawia, że przybiera on określony charakter. Do subpotrzeb tych zaliczyłam: potrzebę eksploracji, etykietowania, świeżości, rzeczy znanych, pytania, obrazu świata. Omówmy je po kolei.

Potrzeba eksploracji. Uruchamiają ją nowe bodźce i nowe sytuacje. W zachowaniu jednostki przejawia się jako nastawienie analizatorów, zbliżanie się do obiektu, manipulowanie nim, stawianie pytań i hipotez. Jednostka nie dąży do innego celu, jak tylko poznanie strukturalnych i funkcjonalnych własności obiektu. Przejawy tej potrzeby można obserwować już pod koniec pierwszego roku życia, kiedy to dziecko stosuje wiele schematów czynnościowych do jednego przedmiotu (np. schemat postukiwania, pocierania, potrząsania, upuszczania) oraz stara się go przekształcać w celu wykrycia jego ukrytych cech. Nie zawsze pełne i jasne informacje, jakie dziecko zdobywa w ten sposób, pobudzają je i ukierunkowują jego aktywność badawczą. Nasilenie potrzeby eksploracji ma swoje uwarunkowania genetyczne; można wyróżnić dzieci o wysokim, średnim i niskim poziomie eksploratywności (B.B.Henderson 1984), ale również zależy od czynników społecznych, które wpływają na modyfikację poziomu eksploratywności. Wśród czynników społecznych na uwagę zasługuje także zachowanie dorosłego, jak milcząca, życzliwa obecność obniżająca lęk przed nowością, zadawanie pytań ukierunkowujących poszukiwanie, a także postawa dorosłego wobec nowych obiektów i sytuacji, która staje się dla dziecka wzorem zachowania się w kontakcie z nowością.

Potrzebę eksploracji ogranicza, a nawet tłumi lękliwość, nieśmiałość dziecka, a także stosowanie przez dorosłego niewłaściwych strategii w kontakcie z dzieckiem, takich, jak: demonstrowanie, nadmierne pomaganie,

wyręczanie dziecka w działaniu, a przede wszystkim niedostosowanie rodzaju strategii dorosłego do poziomu eksploratywności dziecka. Badania (por. B.B.Henderson, J.Belsky, M.Kielar) wykazują, że dzieci o niskim poziomie eksploratywności wymagają pomocy ze strony dorosłego, zaczynają badać dopiero po zachęceniu; natomiast dzieciom o wysokim poziomie eksploratywności pomoc dorosłego przeszkadza i hamuje ich badawczy stosunek do obiektu czy sytuacji.

Podtrzymywaniu potrzeby eksploracji służy stwarzanie sytuacji uruchamiających tę potrzebę oraz przyjmowanie przez dorosłego odpowiednich strategii w kontakcie z dzieckiem. Należy pamiętać, że potrzeba eksploracji stanowi podstawę orientacji dziecka w świecie. Zaspokajając tę potrzebę dziecko zdobywa materiał do tworzenia wyobrażeń i pojęć.

Potrzeba etykietowania. Dziecko dąży do wyodrębniania poznawanych obiektów, do zaznaczania, że już z nimi zetknęło się, że je zna. Celowi temu służą nazwy. O istnieniu potrzeby przydawania każdemu wykrytemu obiektowi nazwy, świadczy chociażby pytanie, "co to?" zadawane już od półtora roku życia. Dziecko zadaje wiele takich pytań, a szybkość, z jaką to niekiedy czyni, wskazuje, iż chodzi mu raczej o przekonanie się, że każdy obiekt posiada swoją nazwę, niż o poznanie tych nazw. Podobną rolę pełni zadawanie pytania, "co to?" w odniesieniu do znanych dziecku obiektów. W takich wypadkach dziecko chce się upewnić, że przedmioty posiadają rzeczywiście stałe nazwy. Starsze dzieci nie zawsze pytają o nazwy, ale czasem próbują je wymyślać. E.Clark (1981) uważa, iż neologizmy tworzy się wtedy, gdy brak nazwy dla określonego przedmiotu. Jeśli dziecko nie zna nazwy, lub chwilowo zapomniało ją, wówczas tworzy nazwę nową (np. flamaster - malownik).

Tendencja do nazywania jest bardzo silna w toku całego życia człowieka. Na fakt ten zwrócił uwagę amerykański lingwista E.Sapir w latach dwudziestych naszego stulecia. Twierdził on, że język całkowicie przenika nasze doświadczenie; mamy odczucie odpowiedniości słowa i rzeczy, utożsamiamy obiekty z ich nazwami. Wszelkie doświadczenie przepojone jest werbalizacją. Sapir zauważa, iż "wielu miłośników natury nie ma uczucia prawdziwego z nią kontaktu, dopóki nie przyswoi nazw rozlicznych kwiatów i drzew, jak gdyby rzeczywistość była światem werbalnym, a w każdym razie światem, do którego nie można się zbliżyć nie znając terminologii, która go jakoś magicznie wyraża" (1978, s.39-40). Podobne obserwacje można poczynić na wystawach malarstwa, gdzie zwiedzający rozpoczynają kontemplację dzieła sztuki od przeczytania podpisu.

Początkowo dziecko traktuje słowo jako cechę przedmiotu, zanim zacznie uważać, że nazwa jest substytutem rzeczy. To wczesne ujmowanie roli słowa znajduje swe odzwierciedlenie choćby w zjawisku nadprodukcji znaczenia (overextension), kiedy słowo odnoszone jest do różnych rzeczy mających coś wspólnego. Np. W.Preyer w dzienniczku mowy z 1889 roku podaje, że dziecko używało nazwy "atta" najpierw na określenie otwierania i zamykania drzwi, potem na czynność podnoszenia wieka od skrzyni, a wreszcie na oznaczenie zniknięcia przedmiotu z pola widzenia.

Kiedy słowa stają się substytutami rzeczy, zastępują je, wówczas można ze słów budować nierealny świat, w którym wszystko jest możliwe. Możliwość tę wykorzystują dzieci w wieku przedszkolnym w zabawach symbolicznych, zastępując przedmioty i czynności słowami oraz w komponowaniu własnych bajek i piosenek.

Dorośli zachęcają dzieci do używania nazw odpowiadając

na pytania, sprawdzając opanowanie nazw przez dzieci, zachęcając je do nadawania nazw oraz do stwarzania nowych rzeczy poprzez wymyślanie nazw. W ten sposób naturalna potrzeba nazywania jest podtrzymywana i rozwijana. Etykietowaniu służą nie tylko nazwy, ale także inne systemy symboliczne, z którymi dziecko zapoznaje się i próbuje je stosować. Mam tu na myśli znaki piktograficzne, znaki informacyjne, znaki ostrzegawcze. W wieku przedszkolnym dziecko poznaje wiele tego rodzaju znaków, zanim opanuje niezwykle złożony system symboli języka pisanego. Zabawy w wytwarzanie i stosowanie symboli i znaków sprzyjają rozwijaniu potrzeby etykietowania. Nasze obserwacje wykazują, że brak tego rodzaju zabaw w życiu dziecka utrudnia mu wykrycie symbolizującej funkcji znaków, a co za tym idzie, opanowanie sztuki czytania i pisania.

Potrzeba świeżości. J. Piaget obserwując zachowanie niemowląt zauważył, iż około ósmego miesiąca życia zaczynają one interesować się przedmiotami. Dziecko nie tyle chce poznać przedmiot, ile stwierdzić, czym on się różni od innych. Wykorzystuje dotychczas sobie znane sposoby działania na przedmiotach. Dziecko chce np. wykryć, jak spada jakiś przedmiot, a nie stwierdzić, czy on w ogóle spada. Zatem dziecko podejmuje aktywne poszukiwanie nowości jakiegoś przedmiotu poprzez wypróbowywanie wobec niego wszystkich znanych sposobów działania. Im dziecko dysponuje większą liczbą sposobów działania, tym większe ma szanse na wykrycie nowości.

Podtrzymywaniu potrzeby świeżości służy ukazywanie przez dorosłego rozmaitych sposobów działania, a także stawianie pytań wyzwających tego rodzaju aktywność, takich jak: "do czego jest podobny?", "do czego może służyć?", "w czym różni się od ...?".

Od około ósmego miesiąca dziecko jest zainteresowane

wszelką nowością i wykrywa ją w swoim otoczeniu. Poszukując nowości dziecko po raz pierwszy doświadcza poczucia niezgodności między tym, co wie o rzeczywistości, a tym, co aktualnie wykrywa. Odczucie to skłania je do dalszych poszukiwań i w ten sposób potrzeba świeżości przechodzi w potrzebę eksploracji. Zabawy w wykrywanie podobieństw i różnic służą podtrzymywaniu tej potrzeby.

Wśród dorosłych można spotkać ludzi o różnym stopniu nasilenia potrzeby świeżości. Są i tacy, którzy ciągle szukają nowości i to zarówno w wytworach i działaniach innych, jak również własnych.

Potrzeba rzeczy znanych. Przejawem tej potrzeby jest tendencja do powtarzania zmierzającego do utrwalenia lub ponownego wywołania oczekiwanego rezultatu. Takie zachowania dziecka, zwane reakcjami okrężnymi, pojawiają się już od drugiego miesiąca życia. Najpierw dotyczą one czynności wykonywanych na własnym ciele (np. ssanie kciuka), potem zaś działań na przedmiotach. Powtarzanie prowadzi do ponownego wywołania określonych zjawisk, a rozpoznawanie ich jako znanych sprawia dziecku przyjemność. W wieku przedszkolnym ta subpotrzeba poznawcza jest nadal żywa. Przejawami jej są prośby dziecka o powtórzenie znanej bajki, zabawy, piosenki, wiersza. Dziecku nie chodzi jednak o to, by dane zjawisko lepiej poznać, ale by stwierdzić, że jest mu ono znane. Łatwo można przekonać się, że dziecko z uwagą śledzi opowiadaną bajkę i oczekuje zawsze na te same momenty, na pojawienie się tych samych zwrotów.

Potrzeba rzeczy znanych stanowi podstawę wykrywania stałości istnienia rzeczy, ich powtarzalności. Stwierdzenie to jest niezbędne dla dziecka przy tworzeniu obrazu świata.

Jakkolwiek potrzeba rzeczy znanych ma swoje uwarunkowania biologiczne, to pewne zachowania dorosłych mogą

wpływać na jej podtrzymywanie i rozwijanie. Do zachowań tych należą: spełnianie próśb dziecka o powtórzenie jakiejś czynności, zachęcanie dziecka do powtórzenia czynności. Niebagatelne znaczenie ma także zachowanie s. lewego rytmu występowania pewnych zjawisk w życiu dziecka. Chodzi tu zarówno o rytm zajęć codziennych (np. pora snu, spaceru, jedzenia), jak i o rytm tradycji (np. Mikołaj, święta, imieniny). Powtarzane elementy stają się dla dziecka punktami odniesienia w zmieniającym się świecie. Brak takich odniesień utrudnia budowanie obrazu świata, zrozumienie zasady zachowania stałości leżącej u podstawy tworzenia pojęć (m.in. pojęcia liczby). Ponadto potrzeba rzeczy znanych stanowi podstawę do poszukiwania nowości, odkrywania tego, co nieznanego. Rzeczy znane dają poczucie bezpieczeństwa, czynią świat czytelnym.

Potrzeba pytania. Pierwszym przejawem nawiązania werbalnego kontaktu z otoczeniem są pytania. Pojawiają się w drugim półroczu drugiego roku życia, a w wieku przedszkolnym osiągają najwyższy rozwój. Badania S. Szumana (1939) nad pytaniami dzieci pozwoliły odkryć ich funkcję poznawczą. Najwięcej pytań dzieci, jak podaje M. Ligęza (1982), związanych jest z obserwacją świata (61 %). Są to pytania o przebieg czynności, o wyjaśnienie spostrzeżeń dziecka, o użycie poszczególnych elementów języka. Mniejszą grupę stanowią pytania synpraktyczne związane z aktualnym działaniem dziecka (około 20 %). Służą one orientacji w posługiwaniu się przedmiotami, wyjaśnianiu skutków działania oraz ustalaniu warunków dalszych działań. Pozostałe pytania związane są z interpretacją nowych informacji. Są to pytania o ustalenie prawidłowości, o wyjaśnienie zależności przyczynowo-skutkowych.

Wraz z wiekiem potrzeba pytania nie zanika, a jedynie częściej realizowana jest w formie wewnętrznej: jednostka

stawia pytania i sama poszukuje na nie odpowiedzi.

Podtrzymywaniu i rozwijaniu potrzeby pytania służą odpowiedzi dorosłego na pytania dziecka, postawa dorosłego akceptująca pytania dziecka oraz stwarzanie sytuacji zachęcających do zadawania pytań.

Potrzeba obrazu świata. Doświadczenia zdobywane poprzez badanie, pytania, eksperymentowanie nie gromadzą się w dziecku bezładnie. Próbuje ono stworzyć z nich obraz świata. Jaki jest ten obraz w wieku przedszkolnym, czym się cechuje? Odpowiedź na to pytanie podał na początku naszego stulecia J. Piaget w książce "Jak sobie dziecko świat przedstawia". Jest to obraz świata przepojony dziecięcym egocentryzmem; jest to świat, w którym wszystko dzieje się "tu i teraz", z powodu i dla dziecka. Jest to świat noszący cechy dziecięcego animizmu, antropomorfizmu i artyficyzmu. Współczesne badania wprowadzają modyfikacje do piagetowskiego opisu obrazu świata dziecka, zwracając uwagę na wcześnie pojawiającą się u dzieci możliwość decentrycznego ujmowania zjawisk i próby racjonalnego ich wyjaśniania.

O tym, że dziecko w wieku przedszkolnym posiada jakiś obraz świata można łatwo przekonać się pytając je o poszczególne zjawiska. Rzadko się zdarza, że dzieci nie udzielają odpowiedzi, raczej dążą do zaprezentowania swej wiedzy na każdy interesujący słuchacza temat. W zabawie dziecko-sarenka pyta dziecko-zajaczka: "A jak nazywa się twoja rodzina?" - "Zajączkowate" - odpowiada dziecko-zajaczek. Dziecko nie troszczy się o to, czy informacje, jakie podaje, są prawdziwe, pełne, zgodne z innymi; ono informuje o takim obrazie świata, jaki posiada.

Dziecko samo tworzy obraz świata i, zdaniem Piageta, z trudnością przyjmuje propozycje modyfikacji. Piaget opisuje rozmowę z chłopcem, w której dowiedział się, jak

wygląda jego obraz świata rządzonego przez olbrzyma. Starał się skorygować ten obraz, dostarczając dziecku racjonalnych przesłanek. Kiedy po pewnym czasie rozmawiał znowu z chłopcem, przekonał się, że nie skorzystał on z propozycji dorosłego. Fakt ten wskazuje, jak trudno jest modyfikować obraz świata, który stworzyło dziecko. Należałoby raczej budować obraz świata wspólnie z dzieckiem. Wówczas dziecko z łatwością przyjąłoby propozycje dorosłego i uznało je za własne.

Rola dorosłego w budowaniu obrazu świata wspólnie z dzieckiem sprowadza się po pierwsze do organizowania sytuacji zachęcających dziecko do poznania jakiegoś zjawiska, a po drugie do służenia dziecku pomocą w porządkowaniu doświadczeń samodzielnie zdobytych przez nie. Zaznaczyć jednak należy, że dorosły powinien sam dysponować wyraźnie sprecyzowanym poglądem na świat, wiedzieć, co w świecie jest ważne, czym warto się zajmować, na co zwracać uwagę. Winien też przyjąć jakieś kategorie, wokół których będzie z dzieckiem gromadził i porządkował doświadczenia. Porządkowanie wiedzy o świecie może odbywać się wokół pojęć związanych z podstawowymi atrybutami materii, takimi, jak: czas, przestrzeń, przyczynowość, liczba. Rozważania nad czasem wiążą się z takimi problemami, jak ruch, przemieszczanie się, trwanie, życie, rozwój, śmierć. Dziecko dotyka tych problemów prowadząc obserwacje zmienności zjawisk przyrodniczych. Zagadnienia związane z przestrzenią to kierunki, miejsca i ich charakterystyki oraz zapełniające poszczególne przestrzenie przedmioty. Zdobywaniu orientacji w przestrzeni służy urządzenie sali, własnego pokoju; poznawanie miejscowości, w której dziecko żyje; komponowanie przestrzeni z wyobraźni. Zajęcie się przyczynowością prowadzi do zwrócenia uwagi na uwarunkowania występowania różnych zjawisk oraz możliwość ich przewidywania. Z kolei poznanie

liczby to poznanie wielości i wartości zjawisk; tego, co powszechne i tego, co wyjątkowe.

Innym sposobem porządkowania wiedzy o świecie byłoby przyjęcie kategorii informacji, jakich uczy się każdy człowiek (por. W.Łukaszewski 1984). Byłyby to informacje o sobie samym (z jakich części składa się moje ciało, czym różnię się od innych, po czym można mnie poznać, co umiem robić, na czym się znam), o świecie (jakie elementy tworzą świat, do czego służą), o związkach ja-świat (kim jestem, jakie jest moje miejsce w świecie, co do mnie należy, co ode mnie zależy), o czynnościach (przepisy na różne rodzaje czynności), o zachowaniach (programy działań algorytmicznych i heurystycznych), o stanach przeszłych, o zmienności i przekształceniach, o stanach typowych, o stanach idealnych (do jakiego przedszkola chciałbyś chodzić), o normach i regułach (co należy do obowiązków dyżurnego), o wartościach (co jest ważne dla każdego człowieka).

Nauczyciel powinien prowadzić dziecko w toku edukacji ku tym różnym kategoriom wiedzy. Nie chodzi jednak o to, by dziecko przyswoiło informacje z zakresu tych kategorii, ale by się z nimi zetknęło, przeżyło je i wykorzystało w budowaniu własnego obrazu świata.

Wymienione subpotrzeby poznawcze wchodzą w relacje ze sobą. Potrzeba eksploracji i pytania prowadzi do zdobywania doświadczeń. Wiedza ta jednak nie jest uporządkowana. Potrzeba obrazu świata prowadzi do ułożenia doświadczeń w spójną całość. Wśród napływających coraz to nowych doświadczeń dziecko wyodrębnia te, które powtarzają się i czyni z nich punkty odniesienia (potrzeba rzeczy znanych). Tendencja do wykrywania nowości sprzyja niestrudzonemu poznawaniu rzeczywistości, ułatwia przemieszczanie się po mapie ludzkiej wiedzy.

Rozwijanie subpotrzeb poznawczych wyraźnie zależy

od biologicznych uwarunkowań, ale także od zachowań dorosłego w kontakcie z dzieckiem. Rozwijaniu wymienionych subpotrzeb sprzyja badawcza postawa dorosłego wobec nowości, milcząca życzliwa obecność podczas poznawania świata przez dziecko, zachęcanie do badania poprzez stawianie ukierunkowujących pytań; udzielanie odpowiedzi na pytania dziecka oraz zachęcanie do stawiania pytań; nazywanie przedmiotów, zachęcanie do wymyślania nazw i symboli; zachęcanie do wykrywania podobieństw i różnic; powtarzanie czynności wspólnie z dzieckiem lub na życzenie dziecka, zachowanie stałego rytmu zajęć codziennych oraz powtarzalności niektórych zwyczajów; budowanie obrazu świata wspólnie z dzieckiem.

Edukacyjne zabiegi podjęte przez dorosłego sprzyjać będą rozwojowi wyobrażeń i pojęć dziecka; przygotowują je do orientacji w świecie symboli i znaków oraz do operowania systemem znaków językowych; będą pomocą w poruszaniu się po mapie ludzkiej wiedzy; staną się podstawą utrzymania kontaktu z przeszłością i dążenia do poznawania nowości.

LITERATURA

- Belsky J., Goode M.K., Most R.K., Maternal Stimulation and Infant Exploratory Competence: Cross-Sectional Correlational and Experimental Analyses, Child Development, 1980, vol.51, no 4.
- Cameron N., The Psychology of Behavior Disorders, Riverside Press, Cambridge, 1945.
- Cattell R.B., Personality and Motivation Structure and Measurement, World Books Comp. New York, 1957.
- Clark E.V., Lexical Innovations: How Children Learn to Create New Words in: The Child's Construction of Language, (ed.) W.Deutsch, London, New York, Toronto, Sydney, San Francisco, Academic Press, 1981.

- Donaldson M., Myślenie dzieci, WP, 1986.
- Elkind D., Children and Adolescents. Interpretative Essays on Jean Piaget, Oxford University Press, 1981.
- Henderson B.B., Parents and Exploration: The Effect of Context on Individual Differences in Exploratory Behavior, Child Development, 1984, vol.55, no 4.
- Kielar M., Eksplorowanie przedmiotów w okresie dzieciństwa (w druku).
- Kocowski T., Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa, Ossolineum, 1982.
- Ligeża M., Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku niemowlęcym i przedszkolnym, Psychologia Wychowawcza 1982, nr 5.
- Łukaszewski W., Szanse rozwoju osobowości, KiW, 1984.
- Maslow A.H., Teoria hierarchii potrzeb w: Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej, (red.) J.Reykowski, PWN, 1964.
- Murray H.A., Próba analizy sił kierunkowych osobowości w: Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej, (red.) J.Reykowski, PWN, 1964.
- Obuchowski K., Psychologia dążeń ludzkich, PWN, 1965.
- Piaget J., Jak sobie dziecko świat przedstawia, Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas (brak roku wydania).
- Piaget J., Narodziny inteligencji dziecka, PWN, 1966.
- Reykowski J., Z zagadnień psychologii motywacji, PZWS, 1970.
- Sapir E., Kultura, język, osobowość, PIW, 1978.
- Siek St., Osobowość, ATK, 1982.
- Szuman S., Rozwój pytań u dziecka, NK, 1939.