

Iwona Samborska
iwona.samborska@us.edu.pl
Katedra Edukacji Muzycznej i Arteterapii
Uniwersytet Śląski
Katowice

Przestrzeń uczenia się dziecka – wyłanianie się wiedzy i kompetencji funkcjonalnych

Uwagi wstępne

Współprzestrzenie życia dziecka stwarzają szansę podejmowania rozlicznych aktywności i nawiązywania relacji, innymi słowy, współczesne dzieci mają ogromną liczbę życiowych możliwości, z których jedne są realne, inne – iluzoryczne. Środki masowej komunikacji dostarczają dzieciom nowych doświadczeń, zawierają dużo impulsów. Z perspektywy edukacyjnej w doświadczanych sytuacjach uczenia się dominują procesy przejmowania i integrowania całego kompleksu materialnych, społecznych i kulturowych elementów przestrzeni życia. Owa przestrzeń nacechowana jest elementami kultury elektronicznej i wypełniana przekazami wirtualnymi, co daje okazję usytuowanemu w jej obrębie dziecku odkrywania nowych obszarów aktywności, gromadzenia nowych doświadczeń, rozwijania nowych umiejętności.

Współczesna teoria edukacji traktuje całe otoczenie dziecka (w tym wszystkie jego elementy, które w szczególnych okolicznościach mogą stymulować jego rozwój) jako środowisko uczące [Klus-Stańska, 2009, s. 465, 494-497]. Tak pojmowana przestrzeń uczenia się sprzyja zmianom rozwojowym i wspiera procesy poznawcze. Zgodnie ze społeczno-kulturową teorią uczenia się, umiejętności uczenia się dziecko nabywa od otaczających je osób – ze społecznego, kulturowego i edukacyjnego kontekstu ich życia. Istotą uczenia się nie jest zatem jakiś określony obszar wiedzy czy zestaw umiejętności, lecz uniwersalne, wyższe funkcje mentalne, wymagane do analizy rzeczywistości, działania w niej i życia wspólnie z innymi. Uczenie się stanowi wewnętrzną cechę osoby, jest osobiste i subiektywne. Owe funkcje i stopień ich pozyskania przez dziecko wyznaczają zakres nabywanych kompetencji.

Świat życia dziecka, jego złożoność i dynamika wymagają zmian w edukacji nakierowanej na rozwój kompetencji kluczowych, uwzględniających umiejętności komunikacyjne, poznawcze i samoregulacji. Proces edukacyjny musi wyposażać ucznia w kompetencje, czyli przygotować do procesu samokształcenia i korzystania z możliwości jakie daje sieć informatyczna. Funkcjonowanie dziecka/ucznia w świecie wymaga, aby dysponowało ono odpowiednimi „narzędziami” do zapanowania nad światem zewnętrznym i wewnętrznym. Oznacza to w praktyce większą koncentrację na uczeniu właściwych zachowań, niż na wyposażaniu w informacje. Uczniowie zanurzeni w świecie nowych technologii mają inne wymagania edukacyjne: są bardziej pragmatyczni, zorientowani na bodźce wizualne, wymagają interakcji i personalizacji, chcą więcej materiału w krótkim

czasie i są bardzo przywiązani do komputera [Aldrich, 2005, s. 29, za: Kobylarek, 2012, s. 80].

Przestrzeń uczenia się dziecka

Przestrzeń życia dziecka można traktować jako przestrzeń uczenia się rozumianego jako proces, który angażuje całą osobę. Uczenie się w przestrzeni życia może mieć charakter formalny, pozaformalny i nieformalny, z zaznaczeniem trzech wymiarów tego procesu: poznawczego, emocjonalnego i społecznego [Illeris, 2006]. Wymiar poznawczy procesu uczenia się dotyczy przyswajania treści przez podmiot i obejmuje zarówno wiedzę, jak i uczenie motoryczne; wymiar emocjonalny podkreśla znaczenie czynników psychodynamicznych, które wpływają na uczenie się jednostki i kształtują je. Podkreśla się tutaj znaczenie energii psychicznej transmitowanej przez uczucia, emocje, postawy, motywacje. Wymiar społeczny uczenia się podkreśla, że jest to proces społeczny zachodzący w interakcjach między jednostką i jej otoczeniem.

W koncepcji trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa wskazuje się na dwa rodzaje warunków uczenia się: warunki zewnętrzne i wewnętrzne [Illeris, 2006, s. 187]. Warunki zewnętrzne to określone rodzaje przestrzeni, w których zachodzi uczenie się. Tworzą one określone ramy sytuacji uczenia się, które występują w codziennym życiu, w doświadczaniu sytuacji szeroko ukontekstwowionych. Takie konteksty uczenia się, jak uczenie się z codzienności, przez praktykę, instytucjonalne, zespołowe ujawniają się w postaci rodzajów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, przebiegającego w określonych przestrzeniach. Sytuacje uczenia się i ramy, w których ono zachodzi, bezpośrednio wpływają na jego efekty [Illeris, 2006, s. 188]. Stąd wynika, że na proces uczenia się mają wpływ takie czynniki, jak: sytuacja, w której zachodzi, zewnętrzna rama organizacyjna sytuacji oraz ogólne czynniki społeczne, które ją determinują. Koncepcja uczenia się sytuacyjnego uwzględnia strukturę warunków uczenia się oraz sytuacje, w jakich ono zachodzi. Z punktu widzenia edukacji ważne jest jednak nie tyle fakt, że uczenie się podlega wpływom sytuacji lecz to, że poszczególne typy sytuacji mają pewne szczególne jakości edukacyjne (np. sytuacje związane z praktykowaniem) [Illeris, 2006, s. 189].

W tym znaczeniu uczenie się jest „uczeniem się sytuacyjnym”, gdyż sytuacja uczenia się traktowana jest jako przestrzeń, w której przebiega uczenie się i determinuje jego rezultaty [Illeris, 2006, s. 215]. W tym miejscu należy też przywołać koncepcję doświadczenia sytuacyjnego (*situated experience*) oraz podkreślić fakt, że uczenie się w jednej przestrzeni wpływa na procesy edukacyjne, zachodzące w innych przestrzeniach (samo również podlega wpływom). Procesy edukacyjne, zachodzące w życiu codziennym, w sposób nieformalny zawierają też uczenie się milczące, trudne do werbalizacji i natychmiastowego rozpoznania. Dziecko, poruszając się w różnych przestrzeniach życia, uczy się tego, co jest niezbędne do funkcjonowania, a co w literaturze określane jest jako milczący wymiar uczenia się, czyli wiedza milcząca (*tacit knowledge*) [Samborska, 2011, s. 92].

Wewnętrzne warunki uczenia się związane są z motywami leżącymi u podstaw uczenia się, przebiegającego w interakcjach z uwarunkowaniami społecznymi (źródła uczenia się, motywacja edukacyjna i wzory jej kształtowania się).

Życie codzienne to splećnięcie wymiarów obiektywnych i subiektywnych, jego sednem jest działanie. Uczenie się działania to uczenie się bycia, a zwłaszcza życia wspólnie z innymi. Jednym ze sposobów uczenia się działania jest działanie, które odbywa się na różne sposoby, takie jak adaptacja, naśladowanie, praktyki, instrukcje, odkrywanie, planowanie, intuicja [Jarvis, 2012, s. 24]. Nowe sposoby uczenia się działania pojawiają się wraz z nadejściem nowych technologii i nowych pomocy technologicznych. Technologiczne innowacje, takie jak np. granie w gry na konsolach, mogą stworzyć podstawę uczenia się wiedzy i działania [Davidson, 2011, za: Jarvis, 2012, s. 21]. Narzędzia kulturowe organizują myślenie dzieci i zapewniają sukces w działaniu ukontekstowanym kulturowo, wymagającym określonych umiejętności. Są to narzędzia materialne i symboliczne – za ich pomocą dzieci uczą się odczytywać rzeczywistość. Takim narzędziem jest oczywiście język, ale są to również znaki wizualne, symbole, plany, teksty, mapy, wzory, a więc narzędzia symboliczne potrzebne do zapanowania nad wewnętrznym światem.

Wyłanianie się wiedzy i kompetencji z doświadczeń egzystencjalnych/ medialnych

Rozwijanie umiejętności uczenia się otwiera możliwości podmiotu. Problematyka wyłaniania się wiedzy i kompetencji może być sytuowana w kontekście też nawiązujących do teorii emergencji [Duch, 2003, s. 142-145; Poczobut, 2009, s. 496-497], zwłaszcza w aspekcie powstawania nowych funkcji (działania, zachowania) realizowanych przez indywidualium. Należy ją wiązać z wynikiem adaptacyjnej selekcji zachodzącej w interakcji ze środowiskiem fizycznym lub społecznym. Termin „emergencja” rozumiany ontologicznie odnosi się do relacji zachodzącej między różnymi poziomami organizacji świata [Poczobut, 2009, s. 119]. Jest to podejście wskazujące, w jaki sposób współdziałanie prostych elementów (na niższym poziomie organizacji świata) może prowadzić do powstawania nieoczekiwanych, często złożonych właściwości na poziomie systemów. Poszczególne elementy zjawiska (myśli, zachowania) łączą się w uporządkowane i złożone struktury wykonujące złożone funkcje: podejmowanie decyzji, osiąganie celów, utrzymywanie spójności grupy. Główną rolę odgrywa tutaj zasada samoorganizacji, która powoduje, że lokalne oddziaływania między elementami niższego rzędu może doprowadzić do wyłonienia się wysoce złożonych i uporządkowanych struktur i funkcji na poziomie całości.

W nauce i filozofii obserwuje się różnorodność kontekstów, w jakich pojęcie emergencji występuje. Z perspektywy ontologii i ogólnej metodologii nauk kategoria emergencji wpisuje się w kontekst badań interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych. Podłoże teoretyczne dla rozważań na temat emergencji stanowią termodynamika nieliniowa, teoria samoorganizujących się systemów dynamicznych, teoria informacji oraz teoria układów złożonych. Osiągnięcia w ramach tych teorii dały podstawę nowej konceptualizacji problemu psychofizycznego. Szczególnym przypadkiem emergencji jest emergencja psychofizyczna związana z powstawaniem struktur zdolnych do realizacji funkcji umysłowo-poznawczych, zdolnych do realizacji życia i świadomości [Poczobut, 2009, s. 119-130].

Emergentyzm psychofizyczny jest stanowiskiem, według którego ludzki umysł powstaje w procesie ewolucyjnym na bazie systemów neurobiologicznych wyposażonych w mózg i centralny układ nerwowy, przy aktywnym udziale środowiska oraz czynników o charakterze historycznym, lingwistycznym oraz społeczno-kulturowym [Poczobut, 2009, s. 123-124]. Zagadnienie funkcjonowania umysłu w relacji ze światem zewnętrznym wymaga postawienia pytań o rolę języka, środowiska, kontekstu społeczno-kulturowego oraz przedmiotów abstrakcyjnych, co czyni ten obszar analiz wielorako rozgałęzionym i niezwykle złożonym. Współcześnie uważa się, że umysł ludzki jest wytworem procesów ewolucyjno-adaptacyjno-rozwojowych.

Problematyka poruszana w tekście koresponduje ze społeczno-kulturowym ujęciem uczenia się, zgodnie z którym proces uczenia się następuje w obrębie zespolenia tego, co jednostkowe, co mieści się w ludzkiej biografii, z tym, co społeczne i mieści się w obrębie społeczno-kulturowego środowiska życia. Krzyżowanie się tych dwóch zakresów prowadzi do wytwarzania się doświadczenia edukacyjnego [Malewski, 2010, s. 101].

Przestrzeń życia można traktować jako przestrzeń uczenia się z doświadczenia, a więc uczenia się w trakcie życia. W perspektywie teorii biograficzności uczenie się z doświadczenia określane jest jako uczenie się z doświadczeń bezpośrednio, czyli w trakcie dziania się zdarzeń w bezpośredniej styczności czasowo-przestrzennej; jako uczenie się we współobecności, współudziale, współdziałaniu: w zdarzeniach, sytuacjach życiowych, poprzez styczności i interakcje, spotkania, rozmowy, dialog, obserwacje, działanie, w tym samym czasie i przestrzeni. Uczenie się z doświadczenia jest uczeniem się w relacjach, w których powstają doświadczenia [Dubas, 2011, s. 7-8].

Potencjał edukacyjny doświadczeń życiowych i kompetencje funkcjonalne

Dziecko współczesne, właściwie w sposób naturalny, nabywa funkcjonalne kompetencje medialne (które są zasadniczo różne od kompetencji medialnych w znaczeniu globalnym) [Kron, Sofos, 2008, s. 58]. Dla kształtowania tych kompetencji podstawowe znaczenie ma aktywność dziecka, jego wewnętrzna motywacja. Sprawiają one, że od najwcześniejszych chwil życia dziecko samo kształtuje swoje kompetencje kulturowe i społeczne. Naturalna ciekawość, otwartość i zdolność do uczenia się wyzwalają potrzebę uczenia się, adaptacji do środowiska, rozumienia sensu, co z kolei stymuluje umiejętność rozszyfrowywania symboli i kodów oraz nadawania im nowych definicji [Kron, Sofos, 2008, s. 58]. Wykorzystuje w tym celu przyswojone i „przepracowane” na własnej osobie narzędzia kulturowe (materialne i symboliczne). Gdy narzędzia te stają się jego własnością, tzn. są traktowane jako coś, co głęboko tkwi w dziecku, stają się elementem potencjału kompetencyjnego wykorzystywanego przy rozwiązywaniu problemów zarówno w typowy sposób (starymi metodami), jak i – co szczególnie ważne współcześnie – w celu rozwijania umiejętności wprowadzania innowacji i znajdowania niestandardowych rozwiązań problemów. W takiej optyce kreatywność i samodzielne myślenie dziecka są rezultatem jego nauki, natomiast umiejętności to cechy zapewniające udaną naukę.

Nauka uczenia się i kreatywności to swoiste wyzwania współczesności. Wymaga się od ludzi innowacyjnego podejścia i uczestniczenia w wytwarzaniu najdroższego typu wiedzy – wiedzy innowacyjnej. Wiedza tego rodzaju opiera się na zaangażowaniu, inwencji,

kreatywności i jest możliwa do uzyskania tylko dzięki motywacji podmiotu do korzystania zarówno z edukacji formalnej, jak i z edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Z perspektywy pedagogicznej pożądane w przyszłości typy kreatywności należy wiązać z obszarami relacji międzyludzkich, współpracy i spełniania obowiązków obywatelskich, a więc z wymiarem aksjologicznym [Gardner, 2009, s. 104]. Element innowacyjności w relacjach międzyludzkich można odnaleźć w organizacjach zdolnych do adaptacji w zmieniającym się otoczeniu (przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości organizacyjnej). Kreatywność w obszarze relacji międzyludzkich dotyczy sfery kierowania (współgospodarzenie/współodpowiedzialność), zarządzania (swoboda/inicjatywa), rozwoju jednostki i organizacji (indywidualność/twórczość/kultura organizacyjna/know-how). Idea kreatywności w aspekcie współpracy może dotyczyć form partnerstwa na rzecz innowacyjnego rozwoju w kontekście gospodarki kreatywnej. Na przykład klastry w sektorach kreatywnych i tzw. dobre praktyki w ich obrębie¹.

Dla sprawnego poruszania się w wielowymiarowej przestrzeni życia konieczne są odpowiednie kompetencje komunikacyjne, samoregulacji oraz poznawcze. Są to umiejętności uczenia się potrzebne zarówno do osiągania sukcesów szkolnych, jak i zdobywania osiągnięć twórczych i intelektualnych [Dolya, 2007, s. 15]. Konieczna jest umiejętność komunikowania się ze światem, zrozumienie innych i samemu być przez nich zrozumianym; umiejętność planowania i kierowania swoją aktywnością (własną uwagą i zachowaniem); umiejętność budowania modeli mentalnych tego, w jaki sposób funkcjonuje świat. Nie jest to sprawą łatwą, gdy kody kulturowe zmieniają się i mieszają z ciągle zmieniającą się matrycą technologiczną [Ostrowicki, 2006]. Okazuje się, że warstwy: kulturowa i komputerowa oddziałują na siebie. W efekcie powstaje mieszanka znaczeń ludzkich i komputerowych, obejmująca tradycyjne sposoby modelowania świata przez humanistyczną kulturę i środki przedstawiania tego świata właściwe dla współczesnej warstwy komputerowej. Wyłania się oddolnie potrzeba transkodowania rzeczy i zjawisk, czyli tłumaczenia ich na inny format. Są to wielopłaszczyznowe zmiany, odnoszące się do kulturowych kategorii i koncepcji, dokonujące się na poziomie języka oraz w płaszczyźnie ontologicznej, epistemologicznej i pragmatycznej [Manovich, 2006, s. 116; Samborska, 2007, s. 265; Samborska, 2010, s. 22]. Zmienia się status podmiotu w odniesieniu do świata zdominowanego przez technikę. Świat wirtualny daje podmiotowi przestrzeń dla tworzenia się nowych znaczeń i nowych wartości, pozostawiając jednak ów podmiot w sytuacji zawieszenia, niepewności, niestabilności. Są to warunki do tworzenia się nowych tożsamości, uwzględniające specyfikę przesunięcia znaczeń. Budowanie tożsamości w perspektywie ponowoczesnej zmusza do subiektywnego projektowania zarówno miejsca, jak i rzeczywistości [Samborska, 2012a, s. 16-20; Samborska, 2012b, s. 515-527]. W dziecku drzemią olbrzymie możliwości kreacji, a specyfika świata życia staje się źródłem inspiracji, prowokacji, rozwoju [Dolata, Czerniawska, 2004, s. 40].

W konsekwencji zmieniają się kompetencje dziecka, które wymagają poznania swojej specyfiki i podstaw kształtowania się. Jest to możliwe tylko w kontekście szeroko pojmowanych przestrzeni życia współczesnego dziecka, rozumianych jako kulturowe i powiązanych z mediami przestrzeni przeżywania. Następuje to poprzez włączenie medialnych środowisk i okazji, w których występują bodźce do uczenia się lub odpowiednie

wyzwania, które dopingują do aktywnego działania. Funkcjonalne kompetencje dziecka mogą stać się podstawą kształtowania kompetencji medialnych w ujęciu pedagogicznym i dydaktycznym, służących realizacji celów kształcenia, znajdujących odzwierciedlenie w tworzonych programach edukacji. Zapewniają one elastyczność kompetencyjną, będąc swego rodzaju gwarantem adaptacyjności działania. Czasy współczesne wymagają szybkiej adaptacji i radzenia sobie w otoczeniu przy współpracy z innymi, a do tego potrzebne są kompetencje przenośne, które wpisują się w potencjał transgresyjny podmiotu. Takie rozumienie kompetencji jest zbieżne z aktualnym ich ujęciem w przestrzeni edukacyjnej – jako adaptacyjny potencjał podmiotu oraz jako transgresyjny potencjał podmiotu [Męczkowska, 2003, s. 693-696]. Pierwsze ujęcie kompetencji odnosi się do kategorii sprawnego, efektywnego i skutecznego działania, w drugim – możliwa i pożądana jest samodzielna interpretacja oraz twórcza, transgresyjna modyfikacja działań. Połączenie tych podejść oznacza, że kompetencje, które należy wiązać z przestrzenią edukacji mają charakter rozwojowy, czyli mogą być nabywane, rozwijane i przekształcane w toku całego życia człowieka. Są to złożone struktury regulujące poznawanie, przeżywanie i przekształcanie rzeczywistości [Sajdak, 2012, s. 145], ujawniające się w postaci wiedzy, umiejętności i postaw [Samborska, 2013, s. 95-96]. Potencjał kompetencyjny podmiotu wiąże się zatem z obszarami odnoszącymi się do świata zewnętrznego, własnej osoby oraz relacji między Ja i światem zewnętrznym.

Konkluzje

W pedagogice współczesnej pojawiają się pytania o istotę nowoczesnej przestrzeni edukacyjnej na miarę wyzwań współczesności oraz pozwalającej na osobisty rozwój dziecka. Fragmentaryzacja i specjalizacja wiedzy to cechy współczesnej edukacji, które utrudniają dziecku wprowadzenie ładu i jasności w swoje rozumienie świata, w nadawanie sensu swoim doświadczeniom. Aby doskonalić swoje rozumowanie, dzieci potrzebują wszechstronności i poczucia perspektywy poznawczej, spojrzenia na świat w sposób uwzględniający bogactwo i różnorodność możliwych perspektyw. Funkcjonowanie dziecka w obrębie wielości rzeczywistości i doświadczanych przestrzeni wymaga, aby dysponowało ono odpowiednimi kompetencjami, pozwalającymi mu na dekodowanie znaków i symboli każdego z tych światów oraz posiadało umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi. Interakcje ze środowiskiem naturalnym i sztucznym wymagają odpowiednich kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji medialnych. Współczesny zmienny świat wymaga od podmiotu, aby dysponował on potencjałem kompetencyjnym, który ułatwi mu rozumienie otoczenia i nadążanie za zmianami.

W proces kształcenia konieczne jest włączenie narzędzi kulturowych – intelektualnych i wyobrazeniowych, umożliwiających przechodzenie z jednej dziedziny przedmiotowej do innej, ale też poruszanie się w obrębie różnorodnych rzeczywistości i doświadczanych przestrzeni. Przestrzeń edukacyjną będzie można określić jako przestrzeń rozwojową, gdy proces kształcenia stanie się wyzwaniem dla dziecięcej wyobraźni. Przestrzeń rozwoju dziecka stanowią konfiguracje elementów środowiska życia, które są niepowtarzalne, ale też dyspozycje osobowe podmiotu, kształtujące jego stosunek

do środowiska, gdyż podmiot samodzielnie konstruuje osobistą wiedzę o rzeczywistości przy wykorzystaniu narzędzi kulturowych.

Przypisy

¹ (np. Europejska Akademia Gier – projekt małopolskiego klastra gier wideo z UJ i AGH; Gospodarka Doznań i tzw. wioski tematyczne jako ciekawa dla turystów oferta przeżyć i możliwość doświadczania nowych rzeczy. <https://www.parp.gov.pl/files>; <https://www.nauka.gov.pl/> [dostęp 13.06.2013])

Bibliografia

- Dolata E., Czerniawska M.: *Czasoprzestrzeń jako sfera lokowania doświadczeń*. „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 3, T. 9
- Dolya G.: *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*. Wydaw. Transfer Learning, Gdańsk 2007
- Dubas E.: *Uczenie się z biografii innych. Wprowadzenie*. [W:] *Uczenie się z biografii innych*. Red. nauk. E. Dubas, W. Świtalski. Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011
- Duch W.: *Neurokognitywna teoria świadomości*. [W:] *Subiektywność a świadomość*. Red. nauk. W. Dziarnowska, A. Klawiter. Wydaw. Zys i S-ka, Poznań 2003
- Gardner H.: *Pięć umysłów przyszłości*. Wydaw. Laurum, Warszawa 2009
- Illeris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe SWE TWP, Wrocław 2006
- Jarvis P.: *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*. [W:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Red. nauk. W. Jakubowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012
- Klus-Stańska D., Kruk J.: *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. [W:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009
- Kobylarek A.: *Media jako przestrzeń uczenia się – wyzwania edukacji dorosłych w świecie czwartej fali*. [W:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Red. nauk. W. Jakubowski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012
- Kron F. W., Sofos A.: *Dydaktyka mediów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008
- Malewski M.: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydaw. Nauk. DSWE TWP, Wrocław 2010
- Manovich L.: *Język nowych mediów*. WAIp, Warszawa 2006
- Męczkowska A.: *Kompetencja*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Red. nauk. T. Pilch. Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2003

Ostrowicki M.: *Wirtualne realis. Estetyka w epoce elektroniki*. Wydaw. Universitas, Kraków 2006

Poczobut R.: *Między redukcją a emergencją. Spór o miejsce umysłu w świecie fizycznym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Fundacja Na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2009

Sajdak A.: *Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich a jakość kształcenia w perspektywie KRK*. [W:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*. Red. nauk. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012

Samborska I.: *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*. Red. nauk. J. Grzesiak. Wydaw. UAM-PWSZ, Kalisz-Konin, 2013

Samborska I.: *Dziecko w świecie kultury medialnej – pedagogiczny wymiar zjawiska*. [W:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*. Red. nauk. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA-Uniwersytet Śląski, Katowice 2007

Samborska I.: *Istota wiedzy, jej emergentność i pedagogiczny wydzźwięk*. [W:] *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*. Red. nauk. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011

Samborska I.: *Przemiana dzieciństwa jako wyznacznik przemian edukacyjnych*. [W:] *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*. T. 3. Red. nauk. E. Grodzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Samborska I.: *Przestrzeń i miejsce w świecie dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 9

Samborska I.: *Świat życia dziecka – dylemat rzeczywistości i doświadczanych przestrzeni*. [W:] *Człowiek – Media – Edukacja*. Red. nauk. J. Morbitzer, E. Musiał. Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2012

<https://www.parp.gov.pl/files>; <https://www.nauka.gov.pl/> [dostęp 13.06.2013]