

*Scientific Bulletin of Chełm*  
*Section of Pedagogy*  
*No. 1/2017*

## SLOW W EDUKACJI CZYLI POWRÓT DO PODMIOTOWOŚCI

### SLOW IN EDUCATION A RETURN TO SUBJECTIVITY

JUSTYNA ISKRA

*Old Polish University,  
ul. Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce, Poland;  
e-mail: j.iskra@chello.pl*

WALDEMAR KLINKOSZ

*The John Paul II Catholic University of Lublin,  
Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, Poland;  
e-mail: klinkosz@kul.pl*

MAŁGORZATA ARTYMIAK

*University of Economics and Innovation in Lublin,  
ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Poland;  
e-mail: malgorzata.artymiak@wsei.lublin.pl*

**ABSTRACT:** *The article aims to present the importance of education focused on the human subjectivity. The idea of subjectivity is inextricably connected to the concept of human seen as a person, as found in the field of humanist psychology. Human as a subject is an active and decision-making initiator of actions, someone who occupies the surrounding reality, someone who takes on social roles, and someone who undertakes tasks. Slow in education focuses not on the pace of learning, but on the enjoyment of learning and the spontaneity found at the root of the participation in the learning process. Slow helps to practice contemplation, internal balance, dialogue, empathy, and intellectual openness.*

**KEY WORDS:** *slow, subjectivity, person, education*

---

## Wprowadzenie

Doświadczenie podmiotowości jest nierozdzielnie związane z naszą codzienną egzystencją i wynika ze specyfiki bycia człowiekiem rozumianym jako osoba, która w swoim działaniu wykracza poza prawa regulujące zachowania zwierząt. Każdego dnia podejmujemy decyzje, dokonujemy określonych wyborów, prezentujemy nasze przekonania, dążymy do realizacji stawianych sobie celów, odpowiadamy za własne zachowania i działania. W relacjach z innymi staramy się zaznaczyć własne „ja”, czyli to, kim jesteśmy, do czego zmierzamy; co jest naszym pragnieniem i wynikiem kierowania się wolą. Jesteśmy kimś odrębnym od innych i otaczającego nas świata, chociaż pozostajemy z nimi w stałej relacji. Ujmując człowieka jako osobę akcentujemy jego indywidualność, twórczą aktywność, podmiotowe przeżywanie własnego istnienia, intencjonalność, zdolność do przekraczania zastanego stanu rzeczy i ograniczeń własnych i środowiskowych (Mańka, 1980, p. 429). „Być sobą, być autentycznym, stwierdza Shostrom, to być po prostu w pełni otwartym na wszystkie doświadczenia wewnętrzne, to być uczciwym względem nich w akceptowaniu ich takimi, jakimi się jawią” (Uchnast, 1978, p. 463).

Pojęcie podmiotowości jest więc nierozdzielnie związane z koncepcją człowieka ujmowanego jako osoba, czyli tą, którą spotykamy na gruncie psychologii humanistycznej, gdzie „człowieka nie traktują jedynie jako biologiczny organizm modyfikowany przez doświadczenie i kulturę, ale jako osobę, byt zdolny do wartościowania swego istnienia i wyznaczania jego sensu, znaczenia i kierunku działania” (Uchnast, 1987, p. 78). Podmiotowość określana jest jako poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje życie, samoświadomość, ale również decyzyjność w działaniu. Zakłada ona, że człowiek, rozumiany jako podmiot, jest aktywnym i decyzyjnym sprawcą działania. Zajmując określoną pozycję w otaczającej go rzeczywistości, człowiek wchodzi w społeczne role i rozwiązuje stojące przed nim zadania. „Podmiotowość realizowana jest poprzez poczucie bycia kimś, posiadanie tożsamości odróżniającej jednostkę od innych. W jej ramach człowiek wierzy, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego. Aby stać się podmiotem, trzeba dokonać świadomych założeń dotyczących samego siebie i wybrać własną drogę rozwoju. Poczucie podmiotowości rozszerza możliwości rozwojowe (w tym edukacyjne) człowieka i pozwala na rozkwit jego osobowości” (Jarmużek, 2014, p. 233).

Do podstawowych wymiarów podmiotowości należą: indywidualność, zachowania twórcze, działanie samorealizujące, spontaniczność, poczucie wolności, autentyczność, samoaktualizacja, stabilność, godność osoby, autonomiczność (Uchnast, 1978, p. 468-470). Osoba zdolna jest bowiem do świadomego ukierunkowania swojego działania oraz realizowania osobistego systemu wartości (Artymiak, 2013, p. 97; Lendzion, 2012, p. 50).

Podmiotowe aspekty funkcjonowania człowieka powinny być brane pod uwagę i znaleźć swoje odzwierciedlenie w każdej dziedzinie działań charakterystycznych dla człowieka, zarówno tych, które są jego wyborem, jak również tych, których wpływom jest poddawany. Szeroką grupę oddziaływań stanowią procesy edukacyjne będące „jednym z instrumentów układania się człowieka ze światem” (Saran, 2011, p. 176). Lucyna Myszka zaznacza, że edukacja powinna mieć charakter podmiotowy, czyli służyć stworzeniu własnej koncepcji siebie, udzieleniu odpowiedzi na pytanie o to, kim jestem i jaką pełnię rolę w społeczeństwie oraz rozwijać umiejętność planowania, czyli określania przyszłych celów i sposobów ich realizacji (Myszka, 2015, p. 81).

### **Czym jest *slow* i co ma wspólnego z edukacją?**

Pośpiech, brak czasu, krótkie terminy realizacji wymagających dużego nakładu pracy zadań, rywalizacja, agresja, kontrola to główne wyznaczniki naszego codziennego życia. Dotyczą zarówno domowej, zawodowej, jak i edukacyjnej codzienności. Carl Honoré, twórca i rzecznik ruchu *slow*, zauważa, że terminy „szybkość” i „powolność” odnoszą się nie tylko do tempa przemian współczesnego świata, ale wyrażają również pewną filozofię życia. „Szybkość jest ruchliwa, nacechowana żądzą kontroli, agresywna, pobieżna, analityczna, zestresowana, niecierpliwa, aktywna, przyznaje pierwszeństwo ilości nad jakością. Powolność przeciwnie – spokojna, uważna, otwarta na otoczenie, nieruchoma, zawierająca intuicji, niespieszna, cierpliwa, refleksyjna, przedkłada jakość nad ilość. Jej istotą jest nawiązywanie prawdziwych i obdarzonych sensem relacji z ludźmi, kulturą, pracą, jedzeniem – ze wszystkim” (Honoré, 2011a, p. 22).

Podkreślić należy, że mówiąc o *slow*, nie mamy na myśli jedynie tego, że zawsze wykonujemy coś w sposób powolny i dlatego przeciwstawiamy się szalonemu tempu współczesnego świata. Powolność nie jest bowiem tożsama jedynie z tempem wykonywanych czynności, lecz dotyczy równowagi, czyli

odnalezienia wewnętrznego spokoju, radości czerpanej z życia i sprawowania kontroli nad jego rytmem, co powoduje, że to właśnie ja decyduję o tym, jak szybko i w jaki sposób chcę postępować w danej sytuacji.

Filozofia *slow* znajduje odzwierciedlenie w różnych sferach życia człowieka. Dotyczy jego życia osobistego, pracy, jedzenia, seksu, czasu wolnego, wychowania dzieci i coraz częściej również edukacji. Jak podaje C. Honoré – największym wyzwaniem dla stylu życia *slow* jest naprawienie naszych neurotycznych stosunków ze zjawiskiem czasu i nauczenie się tego, że to my rządzymy nim w przeciwieństwie, do dotychczasowego rządzenia nami (ibidem, p. 60; Holt, 2002, p. 264-271).

*Slow* pozwala nam skoncentrować się na tym, co jest dla nas ważne i uczy cieszyć się życiem. W 2001 roku Harry Lewis, dziekan na wydziale studiów licencjackich Uniwersytetu Harvarda, opracował list pod znamienym tytułem „Zwolnij”, który każdego roku trafia do studentów rozpoczynających studia. „Na siedmiu stronach Lewis przekonuje, że można wyciągnąć więcej korzyści z uniwersytetu – i z życia – dzięki temu, że robi się mniej” (Honoré, 2011a, p. 261-262). Gromadzenie zajęć i angażowanie się w różnorodną działalność służy bowiem jedynie nadmiernemu obciążeniu obowiązkami, które wkrótce i tak staną się zaległością powodującą chroniczne przemęczenie. Istotą podejmowanej edukacji powinno być niemnożenie zajęć, lecz znajdowanie czasu na to, by wydobyć z nich i zyskać, jak najwięcej. Wypoczynek, relaks i czas wolny są równie ważne, jak zajęcia i służą temu, aby „w twórczy sposób na nowo ułożyć sprawy, które mamy w głowie tak, jak wolne pole w kwadratowej układance cztery na cztery, dzięki któremu można przesuwac piętnaście pozostałych kwadratów. Innymi słowy nic nierobienie i bycie powolnym są nieodzowne dla sprawnego posługiwania się inteligencją” (ibidem, p. 262). *Slow* nie jest zachętą do lenistwa i bierności, ale inspiracją do decydowania o sobie i swoim życiu na przekór obsesji na punkcie powierzchownej szybkości i działaniu pod presją wciąż tykającego zegara. Doświadczenie wolnego czasu i swobody w dysponowaniu nim jest warunkiem działań twórczych, nowatorskich, przełomowych, czyli tych, które gwarantują poczucie sprawstwa w jego zagospodarowaniu (Dąbrowski, 2016, p. 41; Beverage, 2003, p. 10).

Rywalizacja dotycząca tworzenia coraz bardziej atrakcyjnych i absorbujących programów edukacyjnych nastawiona jest na wspieranie

rywalizacji zarówno między uczniami, jak również rodzicami prześcigającymi się w ilości zajęć pozalekcyjnych, które zapewniają swoim dzieciom. Bezrefleksyjna pogoń za byciem lepszym od innych oraz osiągnięciem więcej i szybciej rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie i przenosi na poszczególne etapy kształcenia, czyli od przedszkola, aż po studia. „W świecie morderczej konkurencji szkoła jest polem bitwy, na którym liczy się tylko zajęcie miejsca w klasowej czołówce” (Honoré, 2011a, p. 265). Od dzieciństwa nie mamy szans nauczyć się powolności i decydowania o tym, co jest dla nas interesujące, absorbujące i czemu chcemy poświęcić nasz wolny czas, o ile taki w ogóle posiadamy. Ustalony odgórnie kanon modnych zajęć uznanych dodatkowo za ważne staje się wyznacznikiem edukacyjnych planów wielu rodziców. Tym samym od początku edukacja sprowadza się do zakuwania, testowania, sprawdzania, rozliczania i recytowania – bez większych szans na polubienie takiej nauki. Model ten przenoszony jest następnie na poszczególne etapy kształcenia, gdzie zarówno uczeń, jak później student, testowani są i rozliczani z określonych partii materiału i porównywani do innych. W efekcie takiego podejścia coraz częściej mamy do czynienia z młodymi ludźmi, którzy pod presją rywalizacji dopuszczają się oszustw w różnych pracach pisemnych (jak: ściąganie, podrabianie, kupowanie gotowych prac zaliczeniowych, czy kopiowanie ich z Internetu), a mówienie o przyjemności płynącej z nauki staje się dla nich niezrozumiałym zagadnieniem.

C. Honoré podkreśla, że dziesiątki badań wykazały, iż wzrastające zachęcanie młodzieży do wyścigu o wyniki i nagrody, prowadzi do mniejszego zainteresowania samym zadaniem (Honoré, 2011b, p. 129). Powolność w edukacji powinna więc koncentrować się nie na tempie nauczania, ale na przyjemności czerpanej z uczenia się i spontaniczności leżącej u podstaw angażowania się w proces kształcenia. Stanowi ona bowiem zespół technik, zabiegów, sposobów działania, które służą praktykowaniu refleksyjności, równowagi, dialogu, empatii, intelektualnej otwartości (Berg, Seeber, 2016, p. 26).

Efektom tak prowadzonej edukacji ma być człowiek refleksyjny, czyli taki, który spontanicznie podejmuje aktywność związaną z rozwiązywaniem złożonych problemów i świadomie wykorzystuje procesy myślowe do realizacji celów lub osiągnięcia określonych rezultatów. Refleksja opiera się bowiem na przetwarzaniu wiedzy i emocji, które już posiadamy, co oznacza, że nie wymaga jej wykonywanie rutynowych zadań. Zdolność do refleksji wiąże się bowiem z umysłową

otwartością, spontanicznością i wrażliwością poznawczą (Perkowska-Klejman, 2013, p. 76).

Maggie Berg i Barbara Seeber apelują o włączenie założeń podejścia *slow* do edukacji, zwłaszcza tej dotyczącej życia akademickiego. Powolność ma przeciwdziałać stresowi doświadczanemu w pracy, korporatyzacji uniwersytetów oraz wspierać humanistyczną edukację. „Zdaniem autorek rzeczywistość XXI wieku, w której egzystuje człowiek, pilnie potrzebuje przestrzeni na samo refleksję, dystans oraz fizyczne bądź psychiczne spowolnienie” (Dąbrowski, 2016, p. 141). W relacji z uczniem lub studentem ważne jest wsłuchiwanie się w to, co ma on do powiedzenia, umiejętność bycia i podejmowanie prób zrozumienia, cierpliwość, otwartość na zmianę, nadawanie ważności celom. *Slow* w edukacji stanowi powrót do akcentowania podmiotowości człowieka, czyli tego, który nie tylko musi, podlega ograniczeniom, prawom i ustalonym zasadom, ale również może, potrafi, chce, decyduje, angażuje się i świadomie dokonuje wyborów.

Stawanie się w pełni funkcjonującą osobą powinno być realizowane nie tylko za pomocą treści programowych, ale również przez kształtowanie zdolności samodzielnego podejmowania działań, inteligentnego wyboru celów, umiejętności kierowania swoim zachowaniem, przystosowania się do nowej sytuacji problemowej, wykorzystywania w sposób twórczy posiadanych doświadczeń, współpracy z innymi osobami, podejmowania zadań nie dla zyskania aprobaty innych, lecz dla realizacji własnych celów. Edukacja, która ma służyć kształtowaniu osoby powinna być skoncentrowana na naturalnym u dziecka pragnieniu uczenia się, które przejawia się w ciekawości poznawania otoczenia i siebie samego. Równie ważne jest takie uczenie, które odpowiada potrzebom i celom ucznia oraz prowadzi do zaistnienia sytuacji, w których może on sprawdzać swoje zdolności, wypróbować nowe doświadczenia, czy popełniać błędy bez przeżywania krytyki i ośmieszania (Gruniuk - Toruń, 2002, p. 7-8). „Celem kształcenia, oprócz przekazywania i ugruntowywania wiedzy teoretycznej, jest kształtowanie przez nauczyciela w procesie nauczania w pełni funkcjonującej osoby, która będzie potrafiła w sposób twórczy i prospołeczny wykorzystywać i rozwijać nabytą wiedzę” (ibidem, p. 6).

## Człowiek jako podmiot motywowany wewnątrznie

Człowiek rozumiany jako osoba jest kimś, kto posiada podstawową zdolność jednoczesnego doświadczania siebie jako podmiotu i przedmiotu. Doświadczanie siebie jako przedmiotu sprowadza się do przekonania o tym, że muszę coś zrobić, dostosować się, wywiązać się z danego zadania, a czas jest dla mnie zewnętrznym źródłem kontroli ustalonym przez zegarek i kalendarz. Rollo May podkreśla, że dla człowieka charakterystyczny jest również drugi stan, gdy doświadczasz siebie jako podmiotu. Ma on miejsce wówczas, gdy czegoś chcę, pragnę, czuję, wybieram, czyli jestem podmiotem czasu. „Nie jestem już niewolnikiem czasu, ale ani zegarek, ani kalendarz nie są przy tym tak zupełnie nieistotne. Czas otwiera się przede mną i mogę go wykorzystać według własnego wyboru” (May, 1989, p. 14).

R. May zauważa, że w sytuacji doświadczania siebie jako przedmiotu człowiek znajduje się w stanie zdeterminowania, podczas gdy jako podmiot, posiada swobodę wyboru i działania zgodnie z wewnętrznym aktem wartościowania (ibidem, p. 14 - 15). Wolność człowieka tkwi więc w zdolności doświadczania swojej podmiotowości i przedmiotowości, a świadomość ludzka stanowi proces oscylacji między tymi dwoma stanami. Dla dojrzałego rozwoju człowieka niezbędne są te doświadczenia, które uświadamiają mu sprawstwo wynikające z bycia podmiotem, niezależnie, czy dotyczą życia osobistego, pracy zawodowej, edukacji.

*Słow* w edukacji pozwala koncentrować się na podmiotowych aspektach funkcjonowania człowieka, jego zdolności podejmowania namysłu i refleksji, dostrzegania sensu i znaczenia, sporządzania planów i wybierania celów. Ten rodzaj podejścia służy rozwojowi motywacji wewnętrznej prowadzącej do zachowań, które dają poczucie skuteczności, czyli przekonania, że poradzę sobie w otaczającym mnie świecie. O znaczeniu motywacji wewnętrznej w uczeniu się siebie i świata można mówić w sytuacji, kiedy jednostka traktuje siebie jako osobę kompetentną, ma poczucie, że sprawuje nad sobą kontrolę oraz może określić to, kim jest (Uszyńska - Jarmoc, 2007, p. 153). Działanie motywowane samoistnie jest tym, które zachodzi samo przez się, a jedyną jego nagrodą są spontaniczne odczucia i towarzyszące im procesy poznawcze (Tokarz, 2005, p. 52).

Motywacja wewnętrzna w ujęciu Richarda Ryana i Edwarda Deciego stanowi tendencję do poszukiwania nowości, wyzwań, poszerzania własnych

możliwości, uczenia się. Prowadzi do podejmowania aktywności i wykonywania czynności dla nich samych, czego efektem jest doznanie przyjemności, satysfakcji, psychicznego i emocjonalnego komfortu. Wykonywaniu czynności wynikających z motywacji wewnętrznej towarzyszy poczucie kompetencji i autonomii (Ryan, Deci, 2002, p. 3 - 33). Motywacja wewnętrzna stanowi wyraz naturalnej tendencji do aktywnego uczenia się i twórczej aktywności (Ryan, Deci, 2000, p. 57). „Ludzie motywowani w ten sposób doświadczają zainteresowania, zaciekawienia i radości z podejmowanych działań i efektów. Charakterystyczne jest dla nich spostrzeżenie ulokowania swojego sprawstwa jako wewnętrznego. Doświadczają zaangażowania i pochłonięcia przez podejmowane działania” (Artymiak, 2013, p. 102). Są otwarci na otoczenie, zadowoleni, optymistyczni, przekonani o własnej wartości, zadowoleni z życia, mają poczucie twórczej swobody, brak presji czasu (Reis et al., 2000, p. 419 - 435; Siegel, 2014, p. 20 - 26).

Konsekwencją badań nad motywacją wewnętrzną było sformułowanie koncepcji trzech podstawowych potrzeb psychologicznych, których zaspokojenie wyzwala poczucie skuteczności w działaniu. Należą do nich: potrzeba kompetencji, autonomii i powiązań, czyli relacji z innymi. Potrzeba kompetencji oznacza dostrzeżenie własnego wpływu na najbliższe środowisko, poczucie efektywności i sensowności działania. Autonomia dotyczy woli działania, doświadczania jego sensu, integracji siebie i poczucia wolności w działaniu. Wyraża się w chęci inicjowania nowych aktywności, dokonywania samodzielnych wyborów.

Potrzeba relacji odnosi się do pragnienia bycia z innymi, utrzymywania więzi, przynależności do grupy, troski o innych i samemu bycia jej obiektem (Ryan, Deci, 2002, p. 3 - 33).

Doświadczenie podmiotowości i skuteczności własnego działania stanowi podstawę *slow* edukacji, a podmiotowość bywa określana jako autodeterminacja, czyli posiadanie wewnętrznego źródła przyczynowości, które prowadzi do aktywności ukierunkowanej przez samodzielnie wybrane lub stworzone cele (Jarmużek, 2014, p. 234). Zadaniem nauczyciela jest tworzenie takich warunków, sytuacji i zadań, które będą pobudzały motywację wewnętrzną (autonomiczną) ucznia.

Aleksandra Tokarz opracowała wytyczne odnośnie stymulowania tego rodzaju motywacji. Podkreśla, że w edukacji należy uwzględniać potrzeby dziecka, ponieważ to właśnie one są źródłem motywów. Uczniom należy proponować takie



działania, które przekraczając nieznacznie ich aktualne możliwości i kompetencje, będą wyzwaniem. Równie istotne jest to, aby zadania zostały uznane przez uczniów jako ważne, wyzwalające ich ciekawość, fantazję, angażujące je osobiście, stwarzające możliwość do identyfikowania się z nimi, a wzmocnienia (nagrody) powinny być adekwatne do rodzaju motywacji wewnętrznej (autonomicznej) lub zewnętrznej (instrumentalnej) oraz jej siły (Tokarz, 2005, p. 68 - 70; 2004, p. 63 - 94).

## **Podsumowanie**

Podmiotowość w edukacji zakłada intencjonalność i celowość działania oraz umiejętność określania tego, kim jestem, czyli kształtowania własnej tożsamości. Dominujący konsumpcjonizm i wszechobecny pośpiech, dotycząc wszystkich sfer życia, obejmują swoim zasięgiem również edukację. Popularyzowanie filozofii *slow* w odniesieniu do edukacji ma uwrażliwić rodziców, nauczycieli i samych uczniów, czy studentów na ignorowaną prawdę, że nauka, odrabianie lekcji, studiowanie, poszukiwanie informacji mogą stanowić przyjemność, a relaks i czas wolny są niezbędnym elementem życia każdego człowieka.

Zewnętrzny charakter kształcenia, jak zauważa R. May, sprowadza się głównie do gromadzenia faktów i nie powoduje rozwoju samodzielnego myślenia, ani zadowolenia z prowadzonych dyskusji. „Student nie tylko staje niejako przy taśmie montażowej i widzi przed sobą oszałamiające ilości danych, które wcześniej czy później muszą go pokonać, ważniejsze jest to, że stopniowo traci on kontakt z wewnętrznym sensem i znaczeniem tego, co studiuje. Związek danych z nim samym jako osobą, z jego świadomością życia, zostaje zagubiony” (May, 1989, p. 56). W efekcie tak prowadzonej edukacji, oryginalność i pomysłowość zarówno ucznia, jak i studenta zostają stłumione i przestają mieć znaczenie.

*Slow* edukacja nie odrzuca wymagań, ani nie zakłada obniżenia poziomu uczenia. Wręcz przeciwnie, koncentruje się na takim motywowaniu ucznia/studenta, aby ten znajdował przyjemność w codziennym zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy. Podstawową cechą tak prowadzonej edukacji jest wzbudzanie takiej aktywności, która staje się celem samym w sobie i jest wewnętrznie nagradzająca. Nauka – jak mówi C. Honoré – nie może sprowadzać się do turbokształcenia, lecz powinna dotyczyć tego, co jest naprawdę ważne,

rozwijające, pobudzające do myślenia i refleksji (Honoré, 2011a, p. 275). Dzieci nie rodzą się bowiem opętane obsesją na punkcie wydajności, szybkości, rywalizacji, współzawodnictwa, chorych ambicji, lecz w taki sposób są kształtowane. Nie są zaprogramowane do spędzania coraz dłuższego czasu w szkole, zdawania testów, recytowania dat, bycia ciągle ocenianym i poddawanych przeliczaniu na punkty swoich osiągnięć i poczucia własnej wartości.

Zwolennicy *slow* w edukacji postulują zapewnienie uczniom i studentom swobody i wolnego czasu przeznaczonego na relaks i wypoczynek, bo tylko wtedy można w twórczy sposób ułożyć sobie wiele spraw. Przekonują, że robienie mniej, przez pełne zaangażowanie pozwala osiągnąć więcej. Powściągliwe tempo nauki zapewnia czas na dogłębne zbadanie przedmiotu, dostrzeżenie powiązań, rozumienie i zgłębianie problemu. Edukacja nie może opierać się na uczeniu rozwiązywania testów i wpasowywania się w schemat ściśle ustalonych odpowiedzi, ale powinna budzić radość z posiadanej wiedzy, rozwijać wyobraźnię, twórcze myślenie i inwencję, bowiem jedynie wówczas stanie się wartością samą w sobie, która motywuje do działania wynikającego z tego, że chcę, a nie muszę.

## **BIBLIOGRAPHY:**

- Artymiak, M. (2013). Fundamental aspects of the theory of self-determination in R.M. Ryan and E.L. Deci. In: Z. Uchnast (ed.), *Character. The quality of personal action in a theoretical and empirical approach* (95-107), Lublin: TN KUL.
- Berg, M., Seeber, B. K. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Beverage, M.W. (2003). Slow change in a fast culture. *Educause Review*, 5, 10-11.
- Dąbrowski, S. (2016). Slow professors in academic culture of speed. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 139-150.
- Gruniuk-Toruń, I. (2002). Assisting the student in personal development as an educational goal. *Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska*, 1.
- Holt, M. (2002). It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappan*, 4 (84), 264-271.
- Honoré, C. (2011a). *Praise the slowness. How to slow down and enjoy life*. Warszawa: Wydawca Drzewo Babel.

- Honoré, C. (2011b). *Under the pressure. Let's give the kids peace of mind!* Warszawa: Wydawca Drzewo Babel.
- Jarmużek, J. (2014). Subjectivity in education and the level of coherence. In: K. Przyszczykowski, T. Polak, I. Cytlak (ed.), *Political entanglement of educational systems. An exploratory social problem (233-248)*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lendzion, A. (2012). *Youth and character values*. Lublin: KUL.
- Mańka, M. (1980). Polemics around humanistic psychology. *Przegląd Psychologiczny*, 3 (57), 429 - 444.
- May, R. (1989). *Psychology and human dilemma*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Myszka, L. (2015). Reflections on education in the era of globalization. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (7), 75-89.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Models of reflective learning. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (61), 75 - 90.
- Reis, H. T. et al.(2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67, doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In: E.L. Deci, R.M. Ryan (ed.), *Handbook of self - determination research (3 - 33)*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Saran, J. (2011). The new educational situation of a student in a modern university. In: J. Saran, M. Żmigrodzki (ed.), *Student as a subject of education in a contemporary university*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Siegel, R.D. (2014). *Mindfulness. Training to overcome daily difficulties*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Tokarz, A. (2004). Stimulating motivation that fosters creative activity at school. In: W. Limont (ed.), *Theory and practice of educating talented pupils (63-94)*, Kraków: Impuls.
- Tokarz, A. (2005). Motivation as a condition of creative activity. In: A. Tokarz (ed.), *In search of applied psychology of creativity (51-72)*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Uchnast, Z. (1978). Attempt to measure metric and subjective dimensions of personality. *Częstochowskie Studia Teologiczne*, 6, 461 - 478.
- Uchnast, Z. (1987). The concept of man as a person in humanistic-existential psychology. In: K. Popielski (ed.), *Man-question open (77 - 100)*, Lublin: RW KUL.

Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). From potential creativity to autocreation at school. Białystok: Trans Humana.