

**dr Kornelia Rybicka**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**dr Stanisław Plebański**

III Liceum Ogólnokształcące w Kaliszu

## **Daleka i bliska diagnoza edukacyjna w kontekście psychologicznym i kulturowym**

Pisanie o diagnozie bez wagi jej przedmiotu może przypominać uczniowskie ćwiczenia sprawności myślenia przyczynowo-skutkowego na małym materiale. Ważne jest nie tylko to, jak diagnozujemy, ale także to, co diagnozujemy. Nie można nie postawić najistotniejszego pytania, które stworzy drogę dalszych badań i ich analiz. Wiąże się ono z połączeniem systemowych i osobistych tak obszarów działań, postaw, wiedzy, jak i umiejętności niezbędnych do rozpoznania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (Niemierko, 2013, s. 27). Trafnie ujmuje to Bolesław Niemierko, proponując kolejne obszary działań:

1. Trzeba jasno odróżnić perspektywę instytucjonalną diagnostyki [...] od perspektywy personalnej [...]
2. Trzeba wyważyć trafność diagnoz dokonywanych z tych dwu perspektyw [...]
3. Trzeba kształcić kadry pedagogów, którzy będą zdolni stosować obydwa rodzaje perspektywy diagnostycznej [...]
4. Trzeba wreszcie nauczyć się przenoszenia problematyki diagnostycznej z układu instytucjonalno-szkolnego na układ personalno-dydaktyczny i odwrotnie<sup>1</sup>.

Być może istotne w tej klasyfikacji byłoby wprowadzenie kolejnego jej punktu, który brzmiałby: *Trzeba wreszcie przestać traktować obszar psychologii kształcenia jako zbędne obciążenia diagnostyki szkolnej.* Przecież „rozpoznanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych” to nie tylko osiągnięcia uczniów w ujęciu behawioralnym. Diagnoza edukacyjna, włączająca elementy wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, pokazuje ucznia nie tylko na tle jego osiągnięć lub ich braków. Zarówno z perspektywy instytucjonalnej (diagnoza daleka), jak i personalnej (diagnoza bliska) stawia pytania o przyczynę, prowadzi nauczyciela i badacza ścieżką metodyczną połączoną z uczniowską osobowością.

### **Diagnoza daleka**

Redakcja miesięcznika „Biblioteka w Szkole” zorganizowała ogólnopolskie badania, w których uczniowie kolejnych etapów edukacyjnych wybierali trzy ich zdaniem najciekawsze książki. Udział w nich wzięło 110 807 uczniów z 447 szkół ponadgimnazjalnych. Wyniki tej diagnozy okazały się zaskakujące.

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna duża i mała* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Gniezno 2013, s. 27-28.

Pierwsze miejsce w rankingu bezkonkurencyjnie zajęła powieść erotyczna *50 twarzy Greya*, E.L. James (13 529 głosów), a drugie – fantasy *Wiedźmin: Saga o wiedźminie*, A. Sapkowskiego (6 916 głosów)<sup>2</sup>.

Dla nauczyciela języka polskiego diagnoza ta może stanowić pewne odniesienie do wyborów lokalnych, a jednocześnie wskazuje na ogólne tendencje czytelnicze, być może spowodowane chwilową fascynacją czy modą lekturową. *Nie wiadomo, czy dotyczy to także moich uczniów* – konkluduje nauczyciel.

Przechodząc na poziom szkoły, dostrzec można zbieżność między diagnozą ogólnopolską a sugestiami polonisty, który także jednoznacznie wskazuje zainteresowanie swoich uczniów trylogią E.L. James. Nie był poinformowany o wynikach badań prowadzonych w jego szkole przez studentkę filologii polskiej<sup>3</sup>. Jej badania potwierdziły wyniki ogólnopolskich wyborów: o książce *50 twarzy Greya* E.L. James służyło 100% ankietowanych, a aż 92% wiedziało, iż jest to powieść erotyczna. [...] dokładnie 47% uczniów przeczytało wyżej wymieniony bestseller<sup>4</sup>.

Okazuje się, że dobrym spoiwem diagnostyki instytucjonalnej i personalnej jest ewaluacja wewnętrzna lub inne działania badawczo-eksperymentalne organizowane wspólnie przez społeczność szkolną i akademicką. Przygotowania do eksperymentu pedagogicznego: *Sukces szkolnej edukacji przy nastawieniu uczniów na rozwój według założeń Carol Dweck* w III Liceum Ogólnokształcącym w Kaliszu uwidoczniły krok po kroku proces dyfuzji diagnozy dalekiej i diagnozy bliskiej. Początkowo dla większości nauczycieli „wszystko jest dalekie”, niezależnie od administracyjnego szczebla badań (szkoła – kuratorium – MEN). W miarę trwania działań badawczych, innowacyjnych lub eksperymentalnych diagnoza instytucjonalna zaczyna przeplatać się z diagnozą personalną, jednakże warunkiem owej dyfuzji jest zainteresowanie nauczyciela kontekstem diagnozy.

W opisywanym przypadku diagnozy kontekstem są przygotowania do prowadzenia eksperymentu pedagogicznego, wymagającego rozpoznania określonych warunków dydaktyczno-wychowawczych. Badania objęły swym zasięgiem 241 uczniów klasy pierwszej III Liceum Ogólnokształcącego w Kaliszu. Z jednej strony były częścią przygotowującą szkołę do eksperymentu pedagogicznego związanego z **problemem badawczym**: *W jakim stopniu działania nauczycieli zgodne z propozycjami Carol Dweck zmieniają wewnętrzną motywację uczniów do uczenia się?, a z drugiej – miały wskazać* związek kryteriów wyboru uczniowskiej lektury z perspektywą postrzegania czasu wg Philipa Zimbardo oraz nastawieniem na rozwój wg Carol Dweck.

Carol Dweck i jej współpracownicy pokazują, „jak ważne jest to, co myślimy na temat samych siebie i swojej zdolności do panowania nad sytuacją, oraz przeczą słuszności poglądu, że nasza zdolność do wkładania wysiłku w dążeniu

<sup>2</sup> www.wyboryksiasek.pl (dostęp: 10.06.2015).

<sup>3</sup> Badania przeprowadzone w III LO w Kaliszu przez B. Turbańską, seminarzystkę dr K. Rybickiej.

<sup>4</sup> B. Turbańska, *Fenomen „50 twarzy Greya” E.L. James*, praca licencjacka, UAM 2015.

do celów jest cechą niezmienną, uwarunkowaną biologicznie”<sup>5</sup>. Potwierdzony badaniami podział ludzi ze względu na nastawienie niesie z sobą ważne treści dla praktyki edukacyjnej. Wprowadzone dwie kategorie obejmują:

- nastawienie na trwałość – to przekonanie, że nasze cechy są ustalone raz na zawsze;
- nastawienie na rozwój – to przekonanie, że podstawowe cechy można rozwijać przez pracę (Dweck, 2013, s. 12-13).

W podobny nurt nastawień wpisują się badania psychologii czasu Philipa Zimbardo podkreślającego, iż „perspektywa postrzegania czasu stanowi jeden z najsilniejszych bodźców wpływających na ludzkie myśli, odczucia oraz działania – pozostając przy tym bodźcem najmniej docenianym czy dostrzeganym”<sup>6</sup>.

Zimbardo proponuje pięć wymiarów postrzegania czasu. Są nimi: przeszłość negatywna, przeszłość pozytywna, terażniejszość fatalistyczna, terażniejszość hedonistyczna i przyszłość.

**Przeszłość negatywna** obejmuje negatywny, pesymistyczny sposób myślenia o zdarzeniach dawnych. Z kolei osoby posiadające wysoki wskaźnik **przeszłości pozytywnej** również odwołują się do wcześniejszych doświadczeń, jednak próbują je utrwalić i zrekonstruować w wersji pozytywnej. Natomiast ludzie zorientowani na **terażniejszość fatalistyczną** są skłonni uważać swoje terażniejsze zachowania jako nieskuteczne wobec przyszłych celów, mają przekonanie o braku wpływu na własne życie, którym kierują inne, zewnętrzne siły. Inny rodzaj orientacji czasowej reprezentują osoby ukierunkowane na **terażniejszość hedonistyczną**. Dla nich istotna jest chwila, która niesie z sobą przyjemności, ekscytujące i nowe wyzwania, co pozwala im żyć intensywnie, unikając przy tym rutyny i nudy. Wyraźnie odmienne nastawienie czasowe posiadają ludzie, dla których istotny jest **wymiar przyszłościowy**. Rzetelnie dookreślają oni cele swych działań i związane z nimi korzyści (Rybicka, 2009, s. 287). Perspektywa terażniejszości fatalistycznej wykazuje podobne cechy jak nastawienie ucznia wg Carol Dweck – wysoki fatalizm to nastawienie na trwałość, i odwrotnie.

W edukacji samoświadomość przekłada się na wiedzę metapoznawczą, która uzupełnia dominujące dzisiaj w szkole wymiary wiedzy – faktualną i proceduralną. Wiedza metapoznawcza (Krathwohl, 2002, s. 215) to świadomość warunków, które wpływają na uczenie się, znajomość własnych procesów i struktur poznawczych: procesów planowania, nadzoru i kontroli wykonania operacji umysłowych. Jednym ze sposobów na wprowadzenie wiedzy metapoznawczej do edukacji powszechnej, zdaniem zespołu Carol Dweck, jest włączenie zajęć o *pracy mózgu jako warsztatu pracy ucznia* do praktyki szkolnej.

Poznanie tego kontekstu przez nauczyciela szkoły, w której prowadzono badania, stanowi warunek włączenia się w interpretację wyników. Całościowe opracowanie tych badań stanowi jednak dla nauczyciela etap diagnozy dalekiej, gdyż trudno mu dostrzec korzyści z niej płynące w pracy z konkretną klasą. Uśredniony profil perspektywy postrzegania czasu wszystkich uczniów

<sup>5</sup> W. Mischel, *Test Marshmallow*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2015, s. 219.

<sup>6</sup> P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 28.

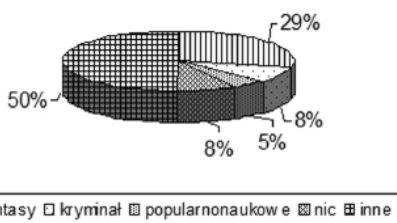
(rys. 1) może tylko nauczyciela uspokoić: jest dobrze, jedyny minus to zbyt wysoki fatalizm uczniów klas pierwszych.



Rysunek 1. Diagram charakterystyki perspektywy postrzegania czasu badanych uczniów klas I (oś pionowa opisuje natężenie określonej składowej perspektywy postrzegania czasu mierzone testem ZTPI)

Istotne w dalszych rozważaniach będą kolejne wyniki badań związane z wyborami czytelnickimi uczniów, którzy odpowiadali na pytania ankietowe.

Pytanie 1. Wymień książkę (spoza listy lektur), której czytanie sprawiło Tobie dużą satysfakcję.



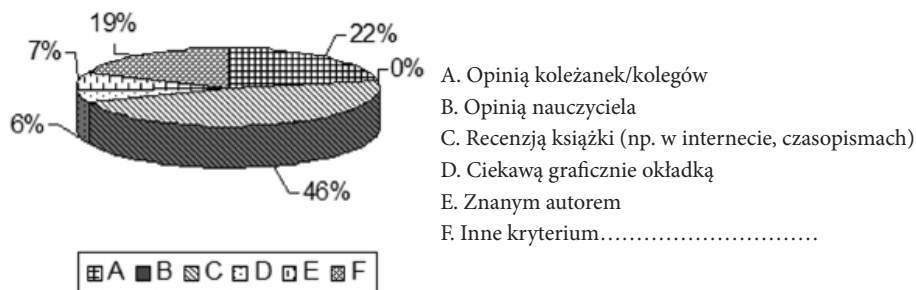
Rysunek 2. Rozkład uczniowskich wyborów dotyczących czytelnictwa

Uczniowskie wybory nie stanowiły jednolitej gatunkowo listy tekstów, które reprezentowałyby transparentnie zespół istniejących reguł odnoszących się do systematyzacji materiału literackiego. Z uwagi na duże zróżnicowanie gatunkowe wyodrębnione zostały jedynie te pozycje, które można było zaliczyć do określonych kategorii genologicznych (uwzględniały one istotne kryteria podziału). Znalazły się wśród nich najnowsza odmiana fantastyki – fantasy (dominowały wśród nich *Igrzyska śmierci* S. Collins, *Wiedźmin* A. Sapkowskiego, *Gra o tron* G.R.R. Martina, *Harry Potter* J.K. Rowling), kryminał (tutaj zdecydowanie wiodły prym twory A. Christie), książki o charakterze popularnonaukowym (wskazano m.in. takie pozycje: *Krótką historia czasu* S. Hawkinga, *Symfonia C++*. *Podręcznik programowania* J. Grębosza, *Siła nawyku* Ch. Duhigga). Największą grupę stanowią jednak respondenci, którzy wybierali pozycje literackie na tyle odmienne, że trudno byłoby je ująć w ramy gatunkowe. Wśród wskazanych propozycji literackich pojawiały się teksty tak różne pod względem genologicznym, że uniemożliwiło to ich systematyzację. Szeroki wachlarz wyborów pozwolił na tej liście dodać zarówno *Pismo Święte*, jak i *Świat według Korwina* J. Korwina-Mikkego. Nie sposób przywołać wszystkie utwory literackie reprezentatywne dla tej grupy, dlatego jedynie warto je

przytoczyć, by wskazać ich odmienność gatunkową. Są wśród nich m.in. *Dom siostr* Ch. Link (romans), *Szpital Przemienienia* S. Lema (powieść – traktat moralny), *Lśnienie* S. Kinga (horror), *Mroczny sekret* (powieść erotyczna), *Oskar i pani Róża* E.E. Schmitta (powieść melodramatyczna), *Zaginiony symbol* D. Browna (thriller), *Świat według Clarksona* J. Clarksona (felietony), *Dziewczyny z powstania* A. Herbick (reportaże), *Przygody Sherlocka Holmesa* A.C. Doyle’a (powieść detektywistyczna). Uczniowie w tej grupie badawczej wskazali również pozycje lekturowe, których wartość estetyczna, stylistyczna i kompozycyjna może określać ich świadomy wybór pozycji ze światowej klasyki. Warto zatem przywołać ich wybory, wśród których znajdujemy m.in. takie tytuły jak *Nędznicy* W. Hugo, *Wielki Gatsby* F.S. Fitzgeralda, *Oddział chorych na raka* A. Sołżenicyna czy *Portret Doriana Graya* O. Wilde’a.

Należy dodać, iż podziały dotyczące wyborów literackich oddają także odpowiadzi na pytanie 2.

### Pytanie 2. Jakimi kryteriami kierujesz się przy wyborze książki?



Rysunek 3. Kryteria wyborów literackich uczniów klas pierwszych

Symptomatycznym zjawiskiem jest odrzucenie przez uczniów roli nauczyciela w kształtowaniu ich wyborów lekturowych. Można domniemać, iż sprawdzają się one jedynie do tekstów kanonicznych wyznaczonych przez podstawę programową. Kształtowanie świadomości czytelniczej, motywowanie uczniów do intelektualnego i wewnętrznego rozwoju poprzez lekturę sugerowanych tekstów – zdaniem badanych – przenosi się na środowisko rówieśnicze bądź sugestie recenzentów. Zapotrzebowanie na wskazówki czytelnicze zdecydowanie istnieje – tylko nie dotyczy ono nauczycieli, co może budzić poważne zastrzeżenia dydaktyczne wobec polonistów.

### Diagnoza jeszcze daleka

Dostrzeżenie związku między ogólną analizą danych a zespołem klasowym i pojedynczym uczniem mogłoby uruchomić diagnozę nauczycielską związaną z codzienną obserwacją i doświadczeniem zawodowym.

Jednym z punktów odniesień tejże relacji może już być zestawienie dwóch grup czytelników, obejmujących kategorie „fantasy” i „inne”, co ilustruje diagram na rysunku 4.



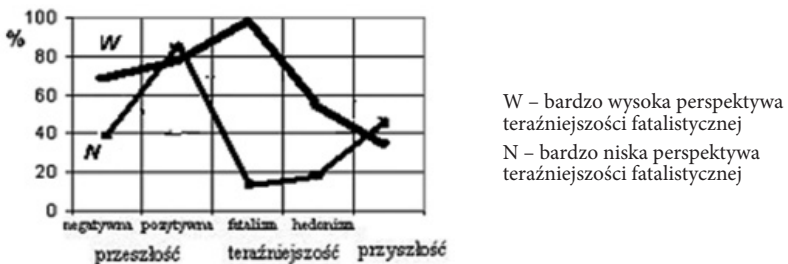
Rysunek 4. Diagram charakterystyk perspektyw postrzegania czasu grup uczniowskich zróżnicowanych wg zainteresowań czytelniczych

Różnica między grupami w teraźniejszości fatalistycznej jest istotna statystycznie na **poziomie 0,001**. Implikuje to przewagę uczniów wskazujących teksty fantazy jako ważne dla nich nad znaczną, ale niedającą się przyporządkować gatunkowo, grupą w kategorii teraźniejszości fatalistycznej. Wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości – im większe zainteresowanie fantazy, tym mniejszy fatalizm teraźniejszy i tym większa wiara w słuszność swoich wyborów czytelniczych.

Również z badań prowadzonych testem Carol Dweck wynika, że uczniowie wskazujący fantazy w 54% stanowią grupę nastawioną na rozwój, a ich rówieśnicy zaliczeni do kategorii „innych” wyborów literackich prezentują zdecydowanie niższe nastawienie na rozwój (34%). Najwyższy procent nastawienia na rozwój miała grupa czytelników literatury popularnonaukowej, jednakże ze względu na małą liczbę zaniechano porównań statystycznych.

Porównano także oceny czytelników fantazy i uczniów deklarujących „nie czytam”. Średnia ważona ocen z języka polskiego i matematyki grupy „fantasy” to odpowiednio 3,83 i 4,00, natomiast grupy deklarującej „nie czytam” to 3,47 i 3,27. Poziom istotności statystycznej różnicy średnich między grupami wynosi 0,05 dla języka polskiego i 0,005 dla matematyki.

Z 241 uczniów klas pierwszych wydzielono dwie podgrupy (liczące po 35 osób) ze względu na perspektywę teraźniejszości fatalistycznej: W – uczniowie o bardzo wysokiej perspektywie teraźniejszości fatalistycznej (100%), N - uczniowie o bardzo niskiej perspektywie teraźniejszości fatalistycznej (poniżej 17%).



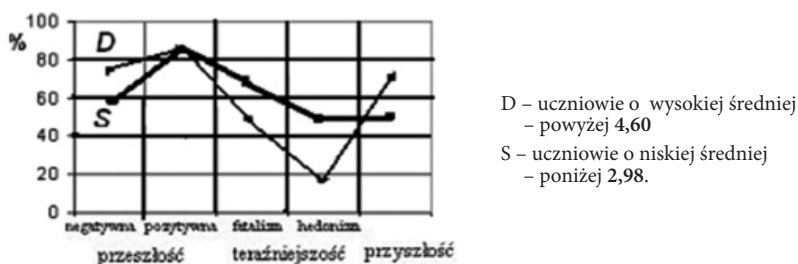
Rysunek 5. Diagram charakterystyk perspektyw postrzegania czasu dwóch uczniowskich grup różniących się perspektywą teraźniejszości fatalistycznej



Uczniowie o wysokiej perspektywie terażniejszości fatalistycznej charakteryzują się wyższą perspektywą przeszłości negatywnej.

Różnice mają też odzwierciedlenie w ocenach szkolnych. Średnia ważona ocen z języka polskiego i matematyki grupy o wysokim fatalizmie „W” to odpowiednio 3,56 i 3,31, natomiast grupy o niskim fatalizmie „N” to 3,90 i 4,01. Poziom istotności statystycznej różnicy średnich między grupami wynosi 0,05 dla języka polskiego i 0,005 dla matematyki.

Odwrocenie sytuacji daje możliwość potwierdzenia uzyskanych wyników. Z 241 uczniów klas pierwszych wydzielono dwie podgrupy (liczące po 37 osób) ze względu na wartość średniej ważonej z matematyki i języka polskiego na semestr pierwszy (rys. 6).



Rysunek 6. Diagram charakterystyk perspektyw postrzegania czasu grup uczniowskich zróżnicowanych wg średniej ważonej z matematyki i języka polskiego (łącznie)

Różnica w terażniejszości fatalistycznej jest istotna statystycznie na **poziomie 0,01**, a terażniejszości hedonistycznej na **poziomie 0,001**. Potwierdza to już wcześniejsze wnioski uzasadniające tezę, że uczniowie o wysokich wynikach w nauce charakteryzują się stosunkowo niskim fatalizmem.

## Diagnoza bliska

Klasa szkolna stanowi dla nauczyciela jednostkę organizacyjną, na której skupia się jego uwaga, a diagnoza jej dotycząca nie ma już charakteru globalnego. Wszelkie statystyki dotyczą wyłącznie tej, a nie innej grupy klasowej i nie poddają się uogólnieniu. Natomiast dla nauczyciela mają niewspółmiernie większe znaczenie diagnostyczne niż wyniki uogólnione.

Przykładem diagnozy bliskiej są dwie klasy biorące udział w badaniach ogólnych, których charakterystykę perspektywy postrzegania czasu przedstawia rysunek 7.

W trzech przypadkach różnice są istotne statystycznie. Różnica w przeszłości negatywnej jest istotna statystycznie na **poziomie 0,01**, terażniejszości fatalistycznej na **poziomie 0,005**, a terażniejszości hedonistycznej na **poziomie 0,001**. Także test nastawień Carol Dweck pokazał różnorodność klasową:

- nastawienie na trwałość – 38% klasa X, 6% klasa Y,
- nastawienie na rozwój – 8% klasa X, 21% klasa Y.



Rysunek 7. Diagram charakterystyk perspektyw postrzegania czasu uczniów dwóch równoległych klas pierwszych liceum ogólnokształcącego (oznaczenie umowne – klasy X i Y)

Wynika z tego, że diagnoza dotycząca klasy, jakkolwiek daje się jeszcze poddać statystyce, to jednak wyklucza wszelkie uogólnienia. Dotyczy tej i tylko tej grupy uczniów. Dla nauczyciela jest bardzo cenna – stanowi diagnozę jego „pacjenta”, traktuje ją jako diagnozę bliską.

Także ważne są bliskie diagnozy akademickie, mające często status hipotez, popartych doświadczeniem i obserwacjami badacza. Takim przykładem może być diagnoza proponowana przez A. Smuszkiewicz, której egzemplifikacją są poniższe oceny związane z literaturą fantasty (tak istotne w przypadku omawianej diagnozy bliskiej).

*Technologiczno-kosmiczna fantastyka naukowa, zimna i zracjonalizowana, królująca niepodzielnie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, już nie zadowala ani czytelników, ani twórców, którzy poszukują innych tematów i nowych rozwiązań artystycznych. „[...] Wśród niezwykłości technicznych gdzieś na raketowych szlakach zagubiła człowieka, zapomniała o jego wnętrzu, o jego duchowości. Stąd też w fantasty powrót do magii, będącej odwiecznym sposobem wyjaśniania świata, ale też – co ważniejsze – powrót do źródeł ładu moralnego, tak potrzebnego we współczesnym zrelatywizowanym świecie, i tęsknota do wartości wyższych, transcendentalnych, zagubionych w pościgu za dobrami materialnymi<sup>7</sup>”.*

Bliskie diagnozy, pomagające w pracy dydaktycznej, nauczyciel czerpie z różnych źródeł, także z literatury. Jedną z takich diagnoz jest zaproponowany fragment tekstu Jacka Dehnela. Ze względu na pojemność przesłania, które zawarł pisarz w swoim felietonie, może stanowić pewien rodzaj podsumowania niniejszego artykułu.

*Na moich oczach powszechnie zanika w Polsce świadomość, że literatura to również narzędzie pracy – i nie chodzi mi tutaj o pisarzy, redaktorów krytyków, ale o czytelników właśnie. Że książka służy do pracy nad samym sobą: wymaga intelektualnego rozwoju, poszerzania horyzontów, mierzenia się z dylematami, na które nie natrafialiśmy w rzeczywistości pozaliterackiej. [...] Przeprowadza nas przez kolejne stopnie wtajemniczenia, pokazując, że czytelniczką przyjemność możemy czerpać nie tylko z kryminalnej zagadki czy radości pary kochanków, złączonych węzłem małżeńskim w ostatnim*

<sup>7</sup> A. Smuszkiewicz, *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 227-228.



rozdziale, ale też ze sposobu, w jaki opisano perypetie, ze śledzenia pomysłów formalnych, że język literacki ma granice nieobjęte, nieskończone, a literatura wciąż zapuszcza się w nowe rewiry. Nie da się tej radości czerpać od razu, bez przygotowania – podobnie jak nie da się czerpać radości z wyższej matematyki (trudnej, nieprzystępnej, wymagającej wysiłku – ale przecież przynoszącej niekłamną frajdę i przydatnej), nie poznawszy podstaw<sup>8</sup>.

Nie można nie zauważyć oddalania się dwóch perspektyw diagnostycznych. Jednak dążenie do ich komplementarności może stanowić szansę edukacyjną w polskim szkolnictwie.

### Bibliografia

1. Dehnel J., *Młodszy księgowy. O książkach, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2012.
2. Dweck C.S., *Nowa psychologia sukcesu*, Muza S.A., Warszawa 2013.
3. Krathwohl D.R., *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, „Theory Into Practice” 2002, 41(2).
4. Mischel W., *Test Marshmallow*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2015.
5. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna duża i mała* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Gniezno 2013.
6. Ogólnopolskie Wybory Książek, [www.wyboryksiazek.pl](http://www.wyboryksiazek.pl) (dostęp: 10.06.2015).
7. Rybicka K., *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Toruń 2010.
8. Rybicka K., *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, Kielce 2009.
9. Smuszkiewicz A., *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
10. Zimbardo P., Boyd J., *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

<sup>8</sup> J. Dehnel, *Młodszy księgowy. O książkach, czytaniu i pisaniu*, Warszawa 2012, Wydawnictwo W.A.B., s. 272-273.