

Katarzyna Łukowska

List o Edukacji do Nauczyciela Akademickiego XXI wieku

Tempo rozwoju, jakiego jesteśmy uczestnikami powoduje, iż otaczająca nas rzeczywistość ulega znacznym przeobrażeniom i powoduje niekiedy zagubienie się człowieka w natłoku informacji, które do niego docierają. Ludzie niejednokrotnie czują się sfrustrowani, ponieważ nie potrafią dokonać wyboru drogi czy kierunku własnego rozwoju. Dzieje się tak, ponieważ w szybko zmieniającym się otoczeniu wymagane są umiejętności związane z natychmiastową reakcją i podejmowaniem decyzji, które zaowocują dalszym rozwojem jednostki i czerpaniem satysfakcji z podjętych decyzji.

Wobec zalewu informacji, czasem sprzecznych ze sobą, człowiek czuje się zagubiony i niepewny. Jednoczesny nacisk społeczny na samodzielność i branie odpowiedzialności za własne życie, powoduje, że coraz więcej ludzi nie potrafi udźwignąć ciężaru zadań rozwojowych, jakie sobie stawiają lub jakie wyznaczają im inni ludzie. Wchodzenie młodego człowieka w różne role życiowe winno odbywać się przy jednoczesnym dostarczaniu mu wiedzy akademickiej i rozwijaniu kompetencji psychospołecznych, tak aby podejmowane przez niego drogi rozwoju były zgodne z jego możliwościami i oczekiwaniami.

Zasadność rozwijania kompetencji społecznych i osobistych, traktowanych w literaturze przedmiotu jako inteligencja emocjonalna, przedstawiona została w formie listu do nauczyciela akademickiego z prośbą, aby nauczyciel akademicki wziął odpowiedzialność za jakość edukacji młodych Polaków i podjął próbę rozwijania inteligencji emocjonalnej, zarówno u siebie, jak i wśród swoich wychowanków.

Przedstawiony w liście materiał badawczy jest próbą uzasadnienia działań ukierunkowanych na rozwój kompetencji społecznych i osobistych, które pomogą zminimalizować współczesne problemy radzenia sobie w intensywnie zmieniających się kontekstach oraz zmaksymalizować poczucie koherencji, poczucie dobrostanu psychicznego i umiejętności czerpania radości z życia przez człowieka.

Wprowadzenie

W swoim liście o edukacji zwracam się do nauczyciela akademickiego z prośbą o refleksję nad aktualnymi zadaniami, jakie przypisywane są dzisiaj tej zaszczytnej i odpowiedzialnej profesji.

Jakość edukacji niesie implikacje dla jakości rozwoju jednostki i całego społeczeństwa. Znaczenia nabierają aktywność oraz podejmowane przez człowieka zadania życiowe, które wpływają bezpośrednio na poczucie jakości życia i poziom odczuwanego przez jednostkę dobrostanu psychicznego [Liberska, 2008]. Dobrze przygotowany do realizacji zadań rozwojowych młody człowiek to nie tylko ten, który opanował materiał dydaktyczny, ale ten, który dzięki charyzmatycznemu wykładowcy znalazł się na odpowiedniej dla siebie, autonomicznej drodze do realizacji zadań rozwojowych i jednocześnie osiągający wysokie wyniki na skalach zadowolenia z życia.

Pozwalając sobie na dygresję, przytoczę przeczytane niedawno zdanie pewnego profesora, który zapytany przez studenta o najważniejszą rzecz w pracy na uczelni odpowiedział, że nie ma jednej takiej rzeczy, są dwie, równie ważne: „jedna, to że praca na uczelni to niezwykle zaszczyt, a druga – że to praca jak każda inna” [Kostera, Rosiak, 2008]. Rzeczywiście, nie można zaprzeczyć, że praca wykładowcy jest pracą jak każda inna, ale jednocześnie wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością społeczną za wychowanie kolejnych pokoleń.

Pedeutolodzy są zgodni co do stwierdzenia, że umiejętności zawodowe pedagogów, bez odpowiednio ukształtowanych kompetencji osobistych i społecznych, nie zagwarantują sukcesu zawodowego ani wysokich zysków społecznych. Dopóki nie zadbamy o tę część edukacji studenta tak konkretnie, jak dbamy o materiał nauczania, ostateczny wynik uczelni będzie niewspółmiernie ubogi w stosunku do oczekiwań i wysiłków dydaktycznych [Demel, 1998]. Nie doczekamy się takiego wizerunku nauczyciela, jakiego pożądamy dzisiaj uczniowie. Dla dzisiejszej młodzieży „nauczyciel to ten, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje” [Legowicz, za: Ciołka, 2006].

Jednym z warunków dialogu na płaszczyźnie edukacyjnej jest umiejętność „dojrzwiania” do prawdy przez osoby w nim uczestniczące. Profesor Śnieżyński ukazuje wiele sposobów odkrywania przez podmioty edukacyjne prawdy, która jest – jak pisze – nadrzędną wartością, a szacunek do niej decyduje o jakości związków między ludźmi w życiu społecznym [Śnieżyński, 2005, s. 114]. Przytaczane w badaniach Śnieżyńskiego opinie studentów, którzy za najważniejsze wyznaczniki szacunku do wykładowcy uznali: przygotowanie merytoryczne, umiejętności przekazywania wiedzy oraz budowanie relacji ze studentem, stanowią potwierdzenie problemu, występującego we współczesnej, polskiej szkole wyższej: „Nie zdobędą sobie u nas autorytetu pracownicy, którzy dysponują wiedzą, nieraz bardzo rozległą, a nie są do nas życzliwie nastawieni”, „Odczytanie wykładu kojarzy mi się prawie zawsze z niewiedzą lub lenistwem danego wykładowcy, co automatycznie wpływa na obniżenie jego autorytetu”. „Niech nasi wykładowcy nie będą tak śmiertelnie poważni, niech ich twarze rozjaśni chociaż chwilowy uśmiech, niech zdobędą się na żart, niech żyją tak, aby i innym było z nimi przyjemnie”. To jedynie wybrane wypowiedzi studentów, którzy jasno i wyraźnie przedstawiają, jaki winien być wizerunek nauczyciela akademickiego.

Literatura przedmiotu traktująca o powinnościach pedagoga jest bardzo bogata, ale – niestety – rzeczywistość edukacyjna przynosi mało optymistyczne refleksje. Postulaty, jakie głoszą poszczególni uczeni, nie mają potwierdzenia w badaniach satysfakcji studentów z podejmowanej aktywności naukowej, szczególnie brak satysfakcji odnotowujemy w zakresie zadowolenia z programu studiów oraz formy i prowadzenia zajęć dydaktycznych [Sendyk, 2004]. Inne badania wskazują na fakt, że czynniki warunkujące zaistnienie pozytywnych relacji międzyludzkich nie znajdują odzwierciedlenia w założeniach psychopedagogicznych. Należałoby zastanowić się, dlaczego po-

nad 50% badanych studentów wskazuje na dystans i chłód emocjonalny pomiędzy nimi a wykładowcami i spróbować odpowiedzieć na pytanie o to, kim może stawać się współczesny nauczyciel akademicki w procesie zmian, jakie zachodzą pomiędzy nim a studentem. Wiedza, kim pedagog być powinien, jest szeroko propagowana, lecz – jak wykazują badania – niewiele mamy z niej pożytku, ponieważ pozostaje w sferze założeń i wiedzy deklaratywnej, daleko poza obszarem wdrożeniowym.

Pozostaje mieć nadzieję, że na rozwój wykładowców – inspiratorów, mentorów i rzeczywistych autorytetów dla młodych dorosłych, pozwolą najnowsze osiągnięcia badawcze, dotyczące inteligencji emocjonalnej jako zdolności dającej się kształtować, a która zawiera wszystkie komponenty, na jakie wskazują badani uczniowie i jakich brak dostrzegają u wielu współczesnych pedagogów.

Nauczyciel akademicki XXI wieku – kim jest – a kim być może

Zadania rozwojowe, jakie stawiają sobie dzisiaj młodzi dorośli w kontekście zmieniających się warunków społecznych, wymagają od nich z jednej strony wytężonej pracy własnej, z drugiej zaś rodzą potrzebę poszukiwania zarówno autorytetów naukowych, jak i moralnych. Jeżeli młody dorosły dostrzeże je w swoim otoczeniu, potrafi im zawierzyć, poddaje się ich kierowaniu i wpływowi.

Wyższe wykształcenie, które stało się niejako „wymogiem naszych czasów”, powinno dawać możliwości takiego organizowania działań, by spotkania z autorytetami były możliwe.

Podróż kształcąca, jaką jest studiowanie w ujęciu Hessena, powinna gwarantować spotkania z mistrzami, z „prawdziwymi nauczycielami”, jak ich określał Sośnicki: „Nauczyciel dopiero wtenczas staje się PRAWDZIWYM NAUCZYCIELEM, gdy jest osobą twórczą, gdy uczniom oddaje całą swoją siłę umysłową, swoje umiłowanie nauki i swój temperament (...). Znajomość metod jest tylko punktem wyjścia – OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA jest wszystkim” [Sośnicki, Danysz, 1918, s. 490]. Tak pojęta edukacja pozwala na pełną autonomię i samodzielność ucznia, który dzięki kształtującej indywidualizm osobowości nauczyciela, rozwija swój własny światopogląd, oparty na obiektywnych prawach nauki i środowisku, w którym wzrasta.

Tak postawione zadanie stawia przed nauczycielami, nie tylko akademickimi, olbrzymie wyzwanie, ponieważ obecna rzeczywistość, poparta wynikami badań [Śnieżyński, 2007] zaprzecza, aby nauczyciele akademicy cieszyli się autorytetem i szacunkiem wśród studentów. Najwięcej studentów (50,2%) dostrzega autorytet jedynie u części swoich wykładowców, a na autorytet dostrzegany u większości nauczycieli zwraca uwagę jedynie 9,5% badanych studentów. Biorąc pod uwagę możliwości wpływu autorytetu na kształtowanie się postaw i zachowań młodych dorosłych, sytuacja braku wzorców, z jaką mamy obecnie do czynienia, niesie implikacje w całym procesie edukacji. Młodzi ludzie, działając pod wpływem osoby uznanej za autorytet, rzetelniej wypełniają swoje podstawowe obowiązki i podejmowane zadania życiowe. W sytuacji możliwości odwołania się do autorytetu czynią to nie ze względu na strach czy inny zewnętrzny przymus, ale z uwagi na szacunek i pełne zawierzenie swojemu mistrzowi, który nastawiony na zmiany w obszarach wiedzy, rozumowania i umiejętności, zmierza do realizacji zadań dla dobra jednostki i społeczności akademickiej, przy całkowitym zrozumieniu i poszanowaniu jej autonomii oraz prawa do indywidualnego wyboru.

Młodzi ludzie podejmujący studia posiadają ogólnie zarysowany obraz wykładowcy, który ujmowany w kategoriach dobrze pełnionych ról, akceptowanych cech osobowości oraz w kategoriach odpowiednich kompetencji będzie dla nich wzorem do naśladowania.

W badaniach Penar-Zadarko, Binkowska-Bury i Marć [2008] za najważniejsze cechy osobowe nauczyciela akademickiego studenci uznali przede wszystkim umiejętność przekazania wiedzy, kompetencje, komunikatywność oraz szacunek wobec studentów. Zdecydowana większość studentów oczekuje, by charakter kontaktu z nauczycielem był bliski i przyjazny. Wśród kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego najbardziej pożądaną kategorią, jaką wskazano, był sprawny metodyk i praktyk. Pedagog umiejętnie przekazujący wiedzę i kompetentny – to cechy, które badani uznali za najważniejsze w procesie kształcenia akademickiego.

Skuteczność procesu edukacyjnego obejmuje z jednej strony przyswajanie wiedzy, z drugiej proces ten powinien skupiać się na promowaniu i rozwoju osobistych kompetencji behawioralnych danej osoby. Tak postawione zadanie wymaga jednak uważnej obserwacji oraz dostarczania informacji zwrotnej, zrozumiałej dla osoby, która poddana została procesowi edukacyjnemu. Jeżeli wykładowcy będą postrzegali swoją pracę jako zaszczyt, będą dumni z tego, że to im powierzono zadanie kształtowania przekonania oraz wpływania na postawy i zachowania młodego dorosłego, to postawa taka, w znacznym stopniu przyczyni się do zwiększenia skuteczności i osiągnięcia sukcesu pedagogicznego.

Nauczyciele powinni być świadomi, że tradycyjne metody, jakie jeszcze w większości są stosowane w procesie edukacyjnym, nie sprzyjają przyswajaniu wiedzy ani też nie wpływają na rozwój kompetencji osobistych młodego człowieka. Kształcenie od podstawowego do wyższego nie gwarantuje rozwijania takich umiejętności, jak: samodzielne i krytyczne myślenie, wyciąganie wniosków, zadawanie trafnych pytań, branie odpowiedzialności za własną edukację. Nauczyciele są przede wszystkim odtwórcami, a nie kreatorami rzeczywistości, bez pomysłów i motywacji do stawiania się mentorami. Wielu z nich uważa, że istotą procesu kształcenia jest przekazanie wiedzy, wówczas maksymalnie skupiają się na doborze treści kształcenia, a minimalnie tylko na myśleniu. Styl pracy bazujący na przekazywaniu wiedzy niesie za sobą liczne metody sprawdzania przyswojonej teorii, a nie jej praktycznego zastosowania. W tak rozumianym procesie edukacyjnym wykładowca nie ponosi odpowiedzialności za skuteczność stosowania nabytej wiedzy i praktycznego jej wykorzystania. Dogmatyczny i zamknięty na odmienne perspektywy poznawcze styl nauczania pozbawia uczestników procesu kształcenia otwarcia się na zmiany, które dokonują się w kontekście społeczno-kulturowym.

Skuteczne dostosowywanie się jednostki do zmian w różnych dziedzinach życia i działania wpływa na zmianę jej zachowania, wyznawanych wartości i postaw. W rezultacie pojawia się możliwość kształtowania tożsamości i poczucia własnej wartości poprzez wartościowanie oraz zwiększanie się poczucia sprawstwa i odpowiedzialności jako niezbędnych czynników do rozszerzania relacji człowieka ze środowiskiem. Współcześni uczniowie nie potrafią brać odpowiedzialności za swoje działanie, zachowanie, rozwój, niejednokrotnie wykazują postawę roszczeniową wobec nauczycieli, zrzucając odpowiedzialność za swoje niepowodzenia. Taki stan rzeczy może wynikać z sytuacji, że uczniowie w wielu przypadkach nie lubią swoich szkół, nie lubią nauczycieli i wychowawców. „To najlepiej pokazuje, jak niewielu nauczycieli szkolnych i akademickich sprawdza się jako wychowawcy. Nauczyciel powinien być osobą mądrą, to znaczy oprócz wiedzy kierować się prawdą i dobrocią. Często lepszym wychowawcą jest oso-

ba, która wie mniej, ale za to potrafi być towarzyszem i przewodnikiem w drodze życia młodego człowieka" [Wojcieszek, 2004]. Według badacza, taki nauczyciel zdoła zainspirować niemal każdego ucznia.

Psychologowie podkreślają wagę atmosfery wzajemnego zaufania i tolerancji w procesie rozwoju człowieka i jej wpływu na osiągnięcia szkolne i wychowawcze. Badacze problemu uważają, że tylko 20% uczniów i studentów ma zamiłowanie do uczenia się i samorozwoju [Wojcieszek, 2004]. To bardzo niewiele, jeżeli chcemy kształtować wśród wszystkich uczniów postawy autonomiczne i zdolne do brania odpowiedzialności za własny rozwój i jakość własnego życia.

Należy zatem zastanowić się, jak zmienić obraz współczesnej, nudnej i nie lubianej szkoły w instytucję inspirującą do samorozwoju, gdzie uczeń chętnie uczestniczy w oferowanych zajęciach, bo dostrzega jakość i sens kształcenia. Ponieważ umysł ludzki nie może skupić się na wszystkim, mało interesujące, nudne i emocjonalnie monotonne lekcje po prostu nie zostają zapamiętane.

Proponowana koncepcja rozwijania inteligencji emocjonalnej, kompetencji osobistych i społecznych oraz wprowadzenie nowatorskich metod pracy z uczniami, takich jak: coaching osobisty, rozwojowy, grupowy, warsztaty twórczości i kreatywności, treningi interpersonalne, warsztaty zarządzania sobą, na wszystkich etapach procesu edukacyjnego, może okazać się skuteczną metodą pokonywania zarysowanych w tym liście trudności, z jakimi boryka się współczesny pedagog i student.

Edukacja jako proces interakcji pomiędzy uczniem i nauczycielem rozwijający inteligencję emocjonalną

Wykładowcy często potwierdzają, że w postawie studentów nie tolerują braku kultury: rozmów w czasie zajęć, jedzenia kanapek, odbierania telefonów, spóźniania. Nie lubią też bierności, „tumiwizizmu” i „bylejakości”. Bardzo cenią, gdy studenci są „partnerami w procesie nauczania”, czyli żywo reagują, wykazują się inicjatywą, chcą i lubią się uczyć. Ogromnie cenią odpowiedzialnych studentów, którzy wiedzą, czego chcą i konsekwentnie to realizują.

Powyzsze dywagacje wskazują na istnienie spójności pomiędzy wymaganiami nauczycieli a zadaniami, jakie ma do zrealizowani młody dorosły, aby osiągnął stopień rozwoju, zasługujący na miano „inteligentnego”. W rzeczywistości jednak spotykamy się z innym podejściem do procesu kształcenia przez uczących się. Przytaczane wcześniej badania, a także obserwacje rzeczywistości edukacyjnej często są zaprzeczeniem, że zarówno uczący się, jak i wspomagający ten proces nauczyciele rozumieją istotę wymagań stawianych dzisiejszej edukacji.

Warto zastanowić się nad edukacją jako procesem interakcji, zachodzącym pomiędzy uczniem a pedagogiem, który dotyczy wszystkich szczebli nauczania. Istotą procesu edukacji jest takie dopasowanie atmosfery, aby służyła ona rozwojowi relacji nauczyciel – uczeń. Dla prawidłowego rozwoju tych relacji potrzebne jest, oprócz wzajemnej otwartości na potrzeby, problemy i wady drugiej osoby, zaufanie, bez którego nie ma wychowania. Zaufanie łączy się z wiarygodnością, zatem ważne jest, aby nauczyciel wymagał od siebie tego samego, czego wymaga od ucznia. Dorosły nie może oczekiwać, że młody człowiek będzie się rozwijał, jeżeli sam tego nie robi. Dawanie przykładu, a nie wykładu, jest najlepszą drogą do porozumienia między obojgiem [Wojcieszek, 2004].

Wielu badaczy podkreśla, że na naukę, poza strategią (styl i metoda przedstawiania materiału) i treścią zajęć wpływa stan, który oznacza stworzenie nastroju sprzyjającego nauce [Dryden, Vos, 2003].

Wiele tradycyjnych systemów nie przykładają jednak wagi do odpowiedniego stanu ducha i umysłu, choć powszechnie wiadomo, że stanowi on najważniejszy czynnik w procesie uczenia się. Zanim możliwe stanie się prawdziwe przyswajanie wiedzy, musi zostać otwarta „emocjonalna furтка”, jak nazywają układ limbiczny niektórzy badacze [Dryden i in., 2003]. Naukowcy dowodzą, że układ limbiczny odgrywa znaczącą rolę w procesie uczenia. Jeżeli chcemy, aby dziecko nauczyło się nowych treści musimy zadbać o przyjazną atmosferę i pozytywne doświadczenia szkolne.

Już blisko 40 lat temu bułgarski psychiatra i pedagog Łozanow [1971] odkrył znaczącą rolę muzyki, która nie tylko zmniejsza stres, łagodzi strach i dodaje energii, ale równocześnie pozwala zharmonizować funkcjonowanie ciała i umysłu, przyczyniając się w ten sposób do poprawy pamięci i osiągania zdumiewających rezultatów w nauce języków obcych. Pionier nowych metod nauczania, Schmid, podkreśla, że dzięki muzyce stwarzającej odpowiedni nastrój możemy uzyskać pięciokrotnie szybsze tempo nauki.

Nauczyciele, którzy wykorzystują dorobek badań psychologicznych, dotyczący wpływu psychiki na proces uczenia się i zachowania jednostki, dbają o stan emocjonalny uczniów i urządzają salę lekcyjną w sposób ułatwiający naukę. Coraz większa rzesza amerykańskich nauczycieli wykorzystuje muzykę, aby stworzyć odpowiedni nastrój w klasie, ustawiają świeże kwiaty, by ubarwiły otoczenie i dawały miły zapach, wieszają na ścianach kolorowe plansze, na których rysunki i napisy przypominają o głównych punktach zajęć [Dryden i in., 2003]. Pełnią one ważną rolę, gdyż zgodnie z teorią „afektywnego poprzedzenia” Zajonca [1984] sporą część wiedzy przyswajamy podświadomie. Niestety, polscy nauczyciele bardzo rzadko korzystają z tej partej naukowo wiedzy.

Z badań nad barierami w przyswajaniu wiedzy wynika, iż głównymi dystraktorami są nastawienia, z jakimi uczeń przychodzi do szkoły [Łozanow, 1971]. Wśród nich wyróżnia się trzy główne bariery: intuicyjno-emocjonalną (dotyczy niskiej samooceny i obrazu własnego ja w kategoriach nieradzenia sobie z problemami), krytyczno-logiczną (dotyczy negatywnego obrazu szkoły i postrzegania nauki jako rzeczy trudnej i nieprzyjemnej), krytyczno-moralną (dotyczy negatywnego obrazu szkoły i nauczycieli, którzy w opinii uczniów nie przyczyniają się do osiągnięcia sukcesów, a wyzwalają postawy typu: „lepiej się nie wychylać”).

Wielu badaczy podkreśla, że samoocena ucznia prawdopodobnie w największym stopniu determinuje, czy dobrze się on uczy i osiąga sukcesy w szkole. Najcenniejsze w uczeniu jest pozytywne nastawienie oraz właściwe powiązania. Zajęcia powinny być prowadzone z pozytywnym nastawieniem po to, by utrzymać uczestników w przekonaniu, że są one dobrą zabawą. Badacze podkreślają znaczenie komunikatów wysyłanych do uczniów i zachęcają, aby pomijać komunikaty wywołujące emocje negatywne. Należy zatem powstrzymać się od komentarzy w rodzaju: „No to koniec przerwy, czas wrócić do ciężkiej pracy” [Dryden i in., 2003, s. 317], ponieważ jeżeli nauka będzie kojarzona z ciężką pracą, to motywacja do jej wykonywania może być niższa niż wtedy, gdy naukę skojarzy się z zabawą.

Siła sugestii ma w nauce pierwszorzędne znaczenie: każdy z nas radzi sobie najlepiej, kiedy wierzy, że potrafi coś zrobić, a przegrywa, gdy spodziewa się porażki. Dzieci o wiele łatwiej uczą się w przychylnej, pozytywnej atmosferze, gdy nauczyciel podkreśla, jak

łatwe są zadania stojące przed nimi. Jeżeli nauczyciel zwraca się do uczniów wyzwalając negatywną wizualizację słowami: „Tylko nie zapomnijcie się nauczyć, bo inaczej źle napiszecie sprawdzian”, wówczas zachodzi wzmocnienie negatywne, które może mieć działanie destruktywne. Zamiast tego warto zachęcić uczniów do szczegółowego wyobrażenia sobie, jak w przyszłości wykorzystają zdobytą wiedzę. Innym sposobem może być podanie uczniom pozytywnej myśli, wymagającej przejrzenia podręcznika w poszukiwaniu konkretnych odpowiedzi, które będą mogli wykorzystywać w przyszłości.

Do grupy czynników wpływających na proces uczenia się zaliczana jest inteligencja emocjonalna. Na funkcjonowanie człowieka olbrzymi wpływ wywierają jego uczucia i myśli. Pozytywny lub negatywny sposób myślenia człowieka może w znacznym stopniu wpływać na to, jak mózg przetwarza, magazynuje i przywołuje informacje, a więc na jego zdolność uczenia się. Stan psychiczny jednostki, podobnie jak pożywienie, jest regulatorem wydzielania neuroprzekazników. Gdy człowiek jest w dobrym nastroju, jego mózg produkuje związki działające jak naturalne środki uspokajające – endorfiny, pobudzające powstawanie acetylocholino, będącej neuroprzekaznikiem, dzięki któremu utrwalają się nowe informacje.

Dowodem niszczyielskiej siły wpływu przygnębienia na klarowność myślenia może być stres egzaminacyjny i związany z nim paraliżujący strach. Powszechnie wiadomo, że niepokój w znacznym stopniu może zakłócać zdolność rozumowania i wpływa na słabsze wyniki w nauce. Uczniowie lękliwi, wściekli czy przygnębieni mają kłopoty z przyswajaniem dostarczanych im informacji lub nie potrafią dobrze ich wykorzystać [Goleman, 2005]. Silnie negatywne emocje upośledzają zdolność umysłową, nazwaną przez kognitywistów „pamięcią operacyjną”, dzięki której w umyśle człowieka przechowywane są wszelkie informacje, umożliwiające wykonywanie zadań o różnicowanym stopniu trudności. Pamięć operacyjna pełni funkcję wykonawczą, umożliwiającą wypowiadanie zdań, ale też rozwiązywanie najbardziej skomplikowanych zadań logicznych. Przednie części płatów czołowych – tam, gdzie mieszczą się uczucia i emocje, są odpowiedzialne za sprawne funkcjonowanie pamięci operacyjnej. Zakłócenia układu limbicznego, związane z przeżywaniem przez jednostkę negatywnych emocji, będą powodowały obniżenie sprawności pamięci operacyjnej i problemy z koncentracją [Baddeley, 1986]. Badania nad niepokojem wykazały, że wpływa on ujemnie na osiągnięte wyniki w nauce, bez względu na sposób ich pomiaru (sprawdziany, średnia ocen, testy osiągnięć szkolnych), co oznacza, że im bardziej skłonna do zmartwień i niepokoju jest dana osoba, tym osiągnięte wyniki są gorsze [Seipp, 1991].

W literaturze przedmiotu inteligencja emocjonalna jest różnorodnie pojmowana. W niniejszych rozważaniach posłużę się koncepcją inteligencji emocjonalnej przedstawianą przez Mayera, Saloveya i Caruso [2004], ponieważ należy do koncepcji zdolnościowych i grupuje kompetencje składające się na inteligencję emocjonalną w przejrzysty i trafny sposób. Koncepcja wyróżnia m.in. grupę zdolności do emocjonalnego wspomaganie myślenia, określanych też jako zdolności do asymilowania emocji w przebieg procesów poznawczych.

W procesie edukacyjnym ważne jest, aby młody człowiek potrafił spostrzegać, wyrażać, rozumieć i analizować emocje swoje i innych, ale także umiejętnie wykorzystywał je do wspomaganie myślenia i oddziaływania na otoczenie w różnych kontekstach sytuacyjnych. Potwierdzeniem mogą być rezultaty badań otrzymane przez Mestrę i in. [2006], w których uzyskano dodatnią korelację między wynikami inteligencji emocjonalnej, zoperacjonalizowanej skalą MSCEIT autorstwa Mayera, Saloveya i Caruso [2004]

a relacjami nauczycieli dotyczącymi wyników uczniów w nauce. Rozumienie i zarządzanie emocjami, przy kontrolowanym poziomie inteligencji ogólnej oraz osobowości w obszarze Wielkiej Piątki, korelowały dodatkowo ze szkolną adaptacją uczniów, w tym ze średnimi osiągnięciami w nauce, odrabianiem prac domowych i uczęszczaniem na zajęcia lekcyjne oraz przekonaniem, że uczeń poradzi sobie w życiu.

Opanowanie umiejętności związanych z zarządzaniem emocjami, do których zalicza się: kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, bliskich kontaktach interpersonalnych, kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej i kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, bezpośrednio warunkuje efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, a nabywane może być przez jednostkę w toku treningu społecznego [Matczak, 2001].

Kwestia generalizacji stwierdzenia, że istnieje związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a osiągnięciami szkolnymi jednostki pozostaje nadal nierozstrzygnięta. Badania Tok i Morali [2009] nie potwierdzają, aby inteligencja emocjonalna była predyktorem wysokich osiągnięć kandydatów na studia pedagogiczne. Badacze wskazują na sumienność i skrupulatność jako najwyższy wyznacznik osiągnięć szkolnych. Podobne wyniki otrzymali Petrides i in. [2004], które potwierdziły brak wpływu inteligencji emocjonalnej na wyniki akademickie w zakresie matematyki i innych nauk.

Dokonania innych badaczy zaprzeczają tezie o braku wpływu inteligencji emocjonalnej na osiągnięcia i sukcesy szkolne [por. Downey i in., 2008; Van Der Zee, Thijs & Schakel, 2002; Schutte i in., 1998]. Podobnie badania przeprowadzone w USA [Brackett, Mayer, Warner, 2004] oraz w Hiszpanii [Gil-Olarte Marques i in., 2006] potwierdzają korelację dodatnią pomiędzy inteligencją emocjonalną a średnimi osiągnięć szkolnych w nauce i przekonaniem, że uczeń poradzi sobie w życiu [Śmieja, Orzechowski, 2008].

Z badań polskich na grupie studentów [Bobrowska-Jabłońska, 2003] można wywnioskować, że osoby, które uzyskują wyższe od przeciętnych wyniki w zakresie kompetencji społecznych są bardziej aktywne: biorą udział w organizacjach studenckich, korzystają z zagranicznych stypendiów naukowych, pracują, uczestniczą w prowadzonych na uczelniach zajęciach.

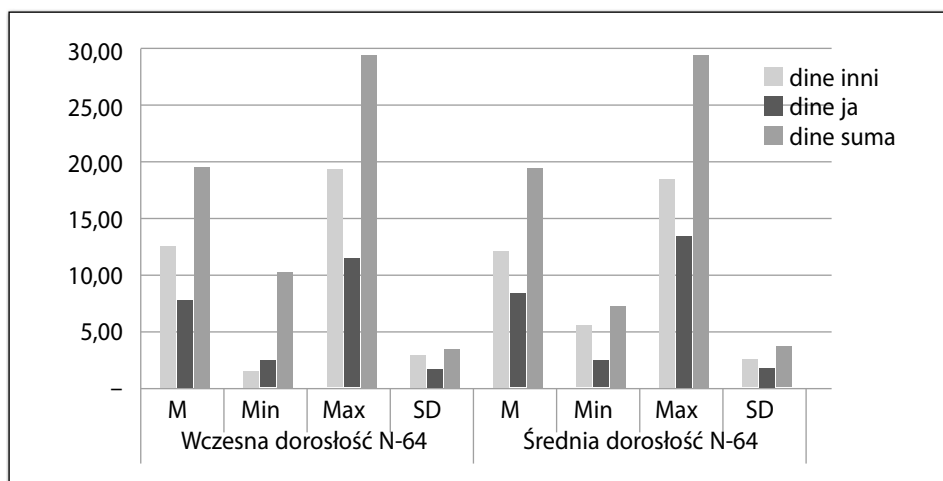
W świetle powyższych rozważań istotnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się inteligencji emocjonalnej. Kierunki przyszłych badań mogą próbować wyjaśnić, do jakiego stopnia inteligencja emocjonalna jest cechą wrodzoną, a do jakiego może być wyuczona. Obecny stan wiedzy naukowej nie pozwala jeszcze na potwierdzenie hipotezy, że inteligencja emocjonalna jest tylko umiejętnością wyuczoną i prawdopodobnie powierzchowne programy edukacyjne nie podwyższają poziomu inteligencji emocjonalnej, ponieważ kompetencje emocjonalne nabywa się przez długoletnią naukę i doświadczenie. Istnieje jednakże prawdopodobieństwo, że jeżeli współczesna szkoła rozwija zdolności poznawcze, to odpowiednio skonstruowane programy edukacyjne skoncentrowane na kompetencjach emocjonalnych powinny stymulować rozwój inteligencji emocjonalnej.

Obecny poziom inteligencji emocjonalnej, mierzony jako zdolność człowieka do spostrzegania i wyrażania emocji, asymilowania emocji w przebieg procesów poznawczych, rozumienia, rozpoznawania, kontrolowania i wykorzystywania emocji własnych i cudzych, nie jest satysfakcjonujący zarówno wśród nauczycieli, jak i studentów (tabela 1, wykres 1).

Tabela 1. Wyniki inteligencji emocjonalnej mierzonej skalą INTE osób reprezentujących różne kierunki kształcenia

Kierunek kształcenia	M	SD
Wydział Aktorski Akademii Teatralnej	128.9	6.0
Wydział Ekonomii Uniwersytetu Warszawskiego	118.7	12.3
Wydział Instrumentalny Akademii Muzycznej	126.0	12.9
Wydział Elektryczny Politechniki Warszawskiej	121.2	15.7
Szkoła Główna Handlowa	126.3	16.6

Źródło: (Jaworowska, Matczak, 2001), dotyczy studentów wydziału: aktorskiego, ekonomii, AM, PW, oraz SGH; M – średnia; SD – odchylenie standardowe



Wykres 1. Wyniki inteligencji emocjonalnej mierzonej skalą DINEMO. Skala składa się z dwóch wymiarów i mierzy poziom inteligencji interpersonalnej (skala dine inni) oraz inteligencji intrapersonalnej (dine ja)

Źródło: Badania własne przeprowadzone w 2010 roku wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz studentów bydgoskich szkół wyższych UKW i WSG z uwzględnieniem faz rozwojowych wczesnej i średniej dorosłości. M – średnia; Min – wartość najniższa; Max – wartość najwyższa; SD – odchylenie standardowe, N – liczba badanych.

W badaniach własnych wykorzystano *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej* (DINEMO), autorstwa Matczak i in. [2006], oparty na założeniach modelu Sa-loveya i Mayera (MSCEIT), w którym uwzględniono cztery grupy zdolności, składających się na inteligencję emocjonalną. Maksymalny wynik łączny kwestionariusza wynosi 33.

Należy zwrócić uwagę na otrzymane wyniki przeciętnego poziomu inteligencji emocjonalnej ($M = 20,13$; $SD = 4,18$), jakim charakteryzują się badane grupy. Nie ma znaczenia, czy badani znajdują się w fazie rozwojowej wczesnej ($M = 20,00$; $SD = 4,12$), czy średniej dorosłości ($M = 20,25$; $SD = 4,26$); uzyskują oni bardzo zbliżone wyniki na skali ogólnej inteligencji emocjonalnej.

Uzyskane wyniki badań powinny stanowić podstawę do refleksji nad poziomem inteligencji emocjonalnej współczesnych polskich pedagogów i skłonić do przeprowadzenia podobnych badań wśród kadry akademickiej, szczególnie na kierunkach kształcących przyszłych nauczycieli. Jeżeli dane się potwierdzą, wskazane byłoby jak najszybsze wdrożenie programów podnoszących poziom inteligencji emocjonalnej wśród pedagogów, a następnie rozszerzenie tych programów na wszystkie szczeble nauczania.

Nie jest możliwe, aby osoby z przeciętnym jedynie wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej poradziły sobie w rozwijaniu tej zdolności wśród młodego pokolenia, dlatego nowe programy edukacyjne powinny wprowadzać kształtowanie umiejętności osobistych i społecznych w zakres szkoleń obowiązkowych. Jednym z rozwiązań mogłoby być wprowadzenie odpowiedniej selekcji kandydatów na studia pedagogiczne, uwzględniającej ich profil osobowościowy i kompetencje emocjonalne. Zadanie nie jest takie oczywiste, ponieważ nadal bez odpowiedzi pozostaje pytanie, co determinuje poziom owych kompetencji? Czy aktywność interpersonalna studentów i udział w zajęciach powodują zwiększenie się kompetencji, czy może osoby, które charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji wybierają rodzaj aktywności związany z intensywnymi relacjami z innymi ludźmi, przez co zwiększają poziom własnych kompetencji? Prawdopodobnie działa tu mechanizm spirali. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem IE wybierają aktywności, gdzie mogą doskonalić swoje kompetencje, natomiast osoby o niższym poziomie kompetencji osobistych i społecznych, niższym poziomie inteligencji emocjonalnej unikając takich sytuacji, nie dają sobie szansy na emocjonalny rozwój.

Opanowanie umiejętności związanych z zarządzaniem emocjami, do których zalicza się: kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, bliskich kontaktach interpersonalnych, kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej i kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, bezpośrednio warunkuje efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, a nabywane może być przez jednostkę w toku treningu społecznego [Matczak, 2001].

Zdolności komunikacyjne, samoocena, wiedza i kompetencje nie rozwijają się u dzieci i młodzieży samoistnie i odgórne zarządzenia dotyczące standardów oceny umiejętności uczniów nie dostroją skomplikowanego systemu ludzkich możliwości, które mogą rozwijać się na bazie programów genetycznych, ale zawsze w toku relacji społecznych. Najnowsze wyniki badań ukazują, że rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka umożliwiany jest jedynie za sprawą relacji międzyludzkich, przenoszonych na dziecko z jego otoczenia społecznego. Dopóki bez zrozumienia pozostanie teza, że nie wystarczy doprowadzić do pożądanego stanu, ale wysiłku wymaga również utrzymanie w tym stanie, dopóty w naszej edukacji będziemy mieli coraz to nowsze programy, głoszące jakie umiejętności uczeń mieć powinien, a nie w jaki sposób je rozwijać i utrzymywać.

Podsumowanie

W świetle przekonań o znaczeniu inteligencji emocjonalnej dla rozwoju człowieka istotne jest takie budowanie procesu edukacji, aby uwzględniał on wagę emocji. Treści przekazywane przez pedagogów dostarczają dziecku wiedzy, dzięki której może ono rozwinąć spójny i stabilny obraz siebie. Jeżeli dostarczamy mu relacji, w których nie

może dostrzec siebie wraz ze swoją indywidualnością i temperamentem, to wprowadzamy go w stan deficytu w wykształcaniu poczucia własnej wartości, zdolności wchodzenia w relacje i zdobywania kompetencji. Wszelkie próby oddziaływania na dzieci pozbawione emocji niszczą ich zdolność do nawiązywania emocjonalnych kontaktów z innymi ludźmi i tworzenia się więzi w sposób intuicyjny, burząc podstawy do tworzenia się inteligencji emocjonalnej.

Hipoteza Brunera, że każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można nauczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym, skłania do refleksji, gdy przyjrzymy się współczesnej szkole polskiej, której daleko do nauczania odkrywającego, a bliżej do nauczania sterującego, hamującego inicjatywę ucznia i jego rozwój w zakresie samodzielnego poszukiwania treści i wykorzystania ich do rozwiązywania zadań rozwojowych.

Obecne systemy edukacyjne skupiają się jedynie na wartościach poznawczych i kształceniu umiejętności związanych z wiedzą ogólną. Zbyt mało uwagi poświęca się na rozwój kompetencji społecznych i osobistych dzieci i młodzieży, a wielu współczesnych badaczy podkreśla, że możliwe jest zwiększanie poziomu inteligencji emocjonalnej przy odpowiednio skonstruowanych programach edukacyjnych. Badania eksperymentalne potwierdzają, że już po 12-tygodniowym szkoleniu dzieci 6-letnie osiągają znacznie wyższe wyniki niż dzieci z grupy kontrolnej [Ulutas, Omeroglu, 2007; Finley, Pettinger, Rutherford, Timmes, 2000; Gore, 2000; Kolb, Weede, 2001; Van Kuyk, 1999].

Problem braku odpowiednich programów do rozwoju umiejętności i cech związanych z inteligencją emocjonalną może być spowodowany brakiem dostatecznych dowodów empirycznych na poparcie wpływu inteligencji emocjonalnej na osiągnięcia szkolne oraz brakiem badań, stanowiących potwierdzenie skuteczności programów kształcących umiejętności społeczne i osobiste. Przyczyną niedoborów kształcenia w zakresie inteligencji emocjonalnej może być też brak wskazywanych zdolności wśród nauczycieli i wykładowców, co ujawniają badania własne.

Z powyższych rozważań wynika kilka wskazówek odnośnie do prowadzenia zajęć rozwijających kompetencje społeczne. Ważne jest, żeby uczniowie mieli wcześniej możliwość brania udziału w zajęciach treningowych, prowadzonych przez kompetentnych trenerów, ponieważ istotne jest, aby zwiększanie poziomu umiejętności interpersonalnych odbywało się już w pierwszych latach, co znacznie ułatwi uczniom rozwijanie motywacji do pracy i korzystanie z możliwości, jakie oferuje szkoła.

Badania Bobrowskiej-Jabłońskiej [2003] potwierdzają, że im wyższe wyniki studenci uzyskują w zakresie inteligencji emocjonalnej, kompetencji społecznych, tym są bardziej zadowoleni ze studiów oraz z wykonywanej pracy. Można zatem wnioskować, że osoby z wysokim poziomem kompetencji społecznych dokonują pozytywnych dla siebie wyborów, z których czerpią satysfakcję. Jeżeli dana sytuacja im nie odpowiada, to decydują się na zmianę. Z drugiej strony prawdopodobne jest, że studenci, którzy osiągają niskie wyniki w zakresie kompetencji społecznych, dokonują wyborów negatywnych, lękowych i dłużej tkwią w sytuacjach, które są dla nich mało satysfakcjonujące.

Obecne programy rozwijające zdolności emocjonalne, a także programy interwencyjne mające zapobiegać rozprzestrzenianiu się szkodliwych zachowań, takich jak nadmierne spożywanie alkoholu, narkotyzowanie się, zachowania dewiacyjne, nie są skierowane na poprawę zdolności zawartych w tej koncepcji pojmowania inteligencji emocjonalnej [Zeidner, Roberts, Matthews, 2002]. Wprowadzenie do szkół dobrze zaprojektowanych programów, skoncentrowanych na rozwijaniu kompetencji emocjonalnych we wszystkich wskazanych obszarach oraz zaplanowanie działań interwencyj-

nych, zmniejszające agresję szkolną, pozwoli na sprawdzenie hipotezy, czy poziom inteligencji emocjonalnej można rozwijać i do jakiego stopnia, czy trening emocji znacznie obniża zachowania niepożądane, a wspiera prospołeczne, czy rzeczywiście wpływa w sposób znaczący na osiągnięcia szkolne i poziom jakości życia człowieka.

Korzystając ze znacznego już dorobku psychologii pozytywnej należy stwierdzić, że współczesna edukacja powinna być interaktywnym procesem wydobywania mocnych stron wszystkich uczestników zaangażowanych w proces, omijania wewnętrznych barier i ograniczeń w celu wykonywania zadań w możliwie jak najbardziej skuteczny sposób oraz osiągania osobistej doskonałości w celu zwiększania dobrostanu psychicznego jednostki.

Bibliografia:

- Back K.K. (1994). *Assertiveness AT Work: A practical giud to handling awkward situation*. London: McGraw– Hill Education.
- Baddeley A. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Bauer J. (2008). *Empatia*. Warszawa: PWN.
- Bąk E., Bobrowska-Jabłońska K. (2000): *Adaptacja studentów Szkoły Głównej Handlowej do wymagań stawianych przez uczelnię*. W: *Sprawność kształcenia w Szkole Głównej Handlowej na tle innych uczelni (praca zbiorowa)*. Warszawa: Centrum Pedagogiczne SGH.
- Binkowska-Bury M., Marć M. (2007) *Oczekiwania studentów kierunku pielęgniarstwo wobec nauczyciela zawodu*. W: E.I. Laska (red.). *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, 217-223. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Brackett M.A., Salovey P. (2008). *Pomiar inteligencji emocjonalnej Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: PWN.
- Demel M. (1998): *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*. AWF Kraków.
- Dilts R. (2006). *Od przewodnika do inspiratora*. Warszawa: PINLP.
- Downey L. A., Mountstephen J., Lloyd J., Hansen K., & Stough C. (2008). *Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents*. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Dryden G., Vos J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Finley D., Pettinger A., Rutherford T., & Timmes V. (2000). *Developing emotional intelligence in a multiage classroom*. Saint Xavier University & Skylight Professional Development. Retrieved April 8, 2001, from Eric database (ED442571).
- Goleman D. (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gore S. W. (2000). *Enhancing students emotional intelligence and social adeptness*. Retrieved April 8, 2001, from ERIC database (ED442572).
- Jaworowska A., Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kolb K., & Weede S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Retrieved June 10, 2005 from ERIC database, (ED456916).
- Kostera M., Rosiak A. (2008). *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: GWO.
- Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska H. (2008). *Realizacja zadań rozwojowych a poczucie dobrostanu w średniej dorosłości*. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, 250-262. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Łaguna M. (2004). *Szkolenia*. Gdańsk: GWO.
- Łozanow G. (1971). *Sugestologija*. Sofia: Izdatelstvo Nauka i Izkustvo.
- Łój G. (2007). *Optymizm nauczyciela podstawą sukcesu jego uczniów – modelowa sylwetka wykładowcy UTW*. W: Laska E.I. (red.). *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, 137-143. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Matczak A., Jaworska A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Penar-Zadarko B., Binkowska-Bury Marć, M. (2008) *Nauczyciel jutra – modelowa sylwetka nauczyciela akademickiego studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, *Problemy Pielęgniarstwa* 2008, tom 16, zeszyt nr 1, 2.
- Petrides K. V., Frederickson N., Furnham A. (2004). *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J., i in. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seipp B. (1991). *Anxiety and Academic Performance: A Meta-analysis*. *Anxiety Research* 4, 1.
- Sośnicki K., Danysz A. (1918). *O kształceniu*. Kraków: Muzeum.
- Sośnicki K. (1966). *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa: PZWS.
- Śmieja M., Orzechowski J. (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: PWN.
- Śnieżyński M. (2005). *Sztuka dialogu; teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Thorpe S., Clifford J. (2007). *Podręcznik coachingu*. Poznań: 2007.
- Tok S., Morali S.L. (2009). *Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in Physical education teacher candidates*. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 921-932.
- Ulutas I., Omeroglu E. (2007). *The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children*. *Social Behavior and Personality*, 2007, 35 (10), 1365-1372.
- Van Der Zee, K., Thijs M. & Schakel L. (2002). *The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five*. *European Journal of Personality*, 16, 103-126.
- Van Kuyk J. J. (1999). *Post modern and effective: The pyramid program for three to six year olds*. Retrieved April 8, 2001, from ERIC database (ED433937).
- Zeidner M., Roberts, R.D., Matthews G. (2002). *Can emotional intelligence be schooled? A critical review*. *Educational Psychologist*, 37, 215-231.
- Zajonc R. B. (1980). *Feeling and thinking: Preferences need no inferences*. *American Psychologist* 35, 151-175.
- Zajonc R. B. (1984). *On the primacy of affect*. *American Psychologist*. 39, 117-124.

Źródła internetowe:

- Ciołka A. (2006). *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. <http://www.publikacje.edu.pl>, 1.05.2010.
- Sendyk M. (2004). *Psychiczne przystosowanie studentów pedagogiki w uczelni wyższej*. <http://www.21.edu.pl/ks/2/153.doc>, 1.05.2010.
- Wojcieszek K. (2004). *Tylko 20% uczniów i studentów lubi się uczyć*. <http://www.ppr.pl/dzial-edukacja-19.php>, 13.05.2010.