

ŻANETTA KACZMAREK

Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich
we Wrocławiu

SAMOROZWÓJ STUDENTA JAKO PROCES I EFEKT KSZTAŁCENIA

ABSTRACT. Kaczmarek Żanetta, *Samorozwój studenta jako proces i efekt kształcenia* [Student self-development as the process, and the result of education] „Neodidagmata” 31/32, Poznań 2011, Adam Mickiewicz University Press, pp. 87-98. ISBN 978-83-232-2332-0. ISSN 0077-653X.

“Lifelong education” is one of the most important premises used in order to build a knowledge-based society. It is also one of crucial descriptors of the Bologna process. Desire for learning throughout life is to establish a society of knowledge. However, it is possible only when we liberate from individuals such self-developmental mechanisms like: self-cognition, self-esteem, sense of own effectiveness, self-education. They are activated, and mature as a consequence of interpersonal communication. University teachers play a significant role in the mechanisms mentioned. The following paper consists of theoretical considerations and reports from empirical researches.

Żanetta Kaczmarek, Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Wydział Lekarski, Katedra Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej, ul. Traugutta 57/59, 50-417 Wrocław, Polska – Poland.

WPROWADZENIE

„Uczenie się przez całe życie” to jedna z najistotniejszych przesłanek budowania społeczeństwa opartego na wiedzy (SOW). Wiedza jest więc głównym towarem, który społeczeństwo wytwarza, dekoduje, dystrybuje. Chcąc mówić o społeczeństwie wiedzy (społeczeństwie opartym na gospodarowaniu wiedzą), trzeba tę wiedzę po prostu wytwarzać – konstruować. Rodzi się ona przecież w ludzkich umysłach wskutek działania sił wewnętrznych i zewnętrznych. Niewątpliwie oferowany przez szkoły i uczelnie proces kształcenia, a nade wszystko jego jakość, ma zasadniczy wpływ na wytwarzaną przez społeczeństwo wiedzę. Możemy oczywiście sięgać do różnych europejskich rankingów uczelni wyższych, które obrazują sytuację na rynku wiedzy krajów Unii Europejskiej, ale nie jest to istotą tych rozważań.

Istotę rozważań stanowi sam proces uczenia się-nauczania i jego uwarunkowania prowadzące do wyzwolenia mechanizmów samorozwojowych, a więc i samopoznania, samooceny, poczucia własnej skuteczności czy samokształcenia. Samokształcenie jest zatem kategorią nadrzędną w kontekście wyzwalań i rozwijania mechanizmów samoregulacyjnych u studentów w toku kształcenia akademickiego. Mechanizmy te uruchamiają się i dojrzewają w wyniku kontaktów społecznych. Na uczelni wyzwalają je nauczyciele akademicy, gdzie rola nauczyciela (albo i nie) urosnąć może do roli Mistrza, którego pragną mieć również studenci. Misją każdej uczelni jest rozwój studenta, a tworzone opisy modelu absolwenta odpowiadają człowiekowi uczącemu się przez całe życie. Uczelnia powinna więc stymulować i rozwijać procesy samorozwojowe u studentów oraz sprzyjać ich rozwojowi u pracowników naukowych.

Autorzy bardzo popularnej w USA książki *Higher education? How colleges are wasting our money and failing our kids – and what can we do about it* rozważając funkcjonowanie i misję Uniwersytetu Florida Gulf Coast, szukali odpowiedzi na pytanie: Co otrzymują w zamian studenci, gdy spełnią wszystkie swoje zadania?

Gotowa odpowiedź to tytuł zawodowy, który rzekomo czegoś jest wart (ogólnie wzmocni on twoją tożsamość i podniesie status społeczny). Jednakże coś bardziej wzniosłego powinno nastąpić: powinieneś stać się innym, mamy nadzieję, lepszym człowiekiem¹.

Rzeczywiście, mądrość i dobroć to największe atrybuty człowieka.

KONTEKST JAKO KATEGORIA LUDZKICH ZACHOWAŃ

Poszukuje się nowych treści i nowych form, które mogłyby ustanowić nową jakość edukacji, opisaną w społecznie przyjętych standardach kształcenia. Standardy kształcenia, a więc normy w zakresie celów i treści stanowią elementy procesu kształcenia, na który składają się także: zasady, metody, formy organizacyjne i media edukacyjne. O ile treści i cele kształcenia są wynikiem merytorycznej dyskusji społecznej, o tyle i zasady, i metody, i formy organizacyjne, a także środki przekazu, choć opisane i uporządkowane teoretycznie, to w praktyce ich miks stanowi o sukcesie lub jego braku. Ów miks dydaktyczny jest niewątpliwie wspólnym działaniem zarówno organizatorów, jak i odbiorców edukacyjnej oferty. W tenże sposób udało się nam wymienić wszystkie podstawowe kategorie dydaktyczne, które

¹ A. Hacker, C. Dreifus, *Higher education? How colleges are wasting our money and failing our kids*. Times Books Henry Holt and Company, New York 2010, s. 205.

stanowią i warunkują efektywność procesu edukacyjnego. Proces ten podlega ewaluacji, a więc i pojedyncze elementy go stanowiące podlegają ewaluacji, każdy z osobna i wszystkie w synchronii.

Ewaluacja jest procesem ciągłym, opartym na kryteriach, realizowanym zespołowo. Wiąże się z pomiarem wiadomości, umiejętności i postaw uczących się, sprawnością nauczycieli i jakością programu. Ewaluacja jakości kształcenia osadza się na badaniu jakości struktur i zjawisk już utrwalonych oraz ich transformacji w czasie i przestrzeni. Mówiąc struktur i zjawisk, mam na myśli wymienione kategorie dydaktyczne i ich szeroki kontekst funkcjonowania. Nie należy jednak mylić miejsca z kontekstem², gdyż struktury architektoniczne to tylko dekoracje wykorzystywane w społecznym spektaklu. Kontekst musimy postrzegać w kategoriach ludzkich zachowań w danym środowisku. Trzeba mieć świadomość, że chodzi o społeczne konstrukty, a nie fizyczne lokacje. Społecznym kontekstem jest zatem społeczność studencka, która poddana jest (poddaje się lub nie) procesom kształcenia (samokształcenia).

W publikacji tej będziemy rozważać jakość interakcji nauczyciel–student w kontekście zaplanowanych i rodzących się spontanicznie zachowań, aktów, sytuacji tworzących szeroko pojęty proces kształcenia na uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem wygenerowanych (lub nie) w toku kształcenia mechanizmów samoregulacyjnych u studentów, m.in.: samoobserwacji, samokształcenia, samowychowania, samooceny, samokrytycyzmu. Te i jeszcze wiele innych mechanizmów samoregulacyjnych warunkują zaistnienie aktów twórczych i twórczych postaw edukacyjnych czy też twórczych postaw zawodowych.

Będziemy więc chcieli je wyłonić, a może uda się te zjawiska opisać językiem behawioralnym i humanistycznym, zjawiska, o których możemy powiedzieć, że ich źródłem były wyzwolone w toku kształcenia mechanizmy samoregulacyjne. Publikacja ma charakter rozważań teoretycznych i doniesień z badań empirycznych.

PROCES POZNANIA W KLIMACIE ZMIAN

Samodzielność rozwoju, a więc samoświadomość kontroli nad czynnikami determinującymi działanie jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego na studiach, a potem i w pracy zawodowej. Na samodzielność rozwojową studenta składają się wymienione procesy, jak choćby samoob-

² M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 62–63.

serwacja, która jest metodą gromadzenia informacji o sobie samym i dotyczyć może własnego zachowania jednostki (obserwowanego), ale także zachowań nieobserwowalnych (a więc także tzw. życia wewnętrznego). Termin „samoobserwacja” bywa często używany zamiennie z terminem „samopoznanie”, któremu, jak wiemy, towarzyszy zawsze samoocena. Samoocena to nic innego, jak postawa wobec samego siebie, zwłaszcza wobec własnych możliwości oraz innych cech wartościowych społecznie. Samoocena to pewnego rodzaju bilans emocjonalny wobec samego siebie (*self-concept*), któremu towarzyszy samokrytyka, a więc samodynamizm wewnętrzny, który powinien doprowadzić do określonych, pożądanych społecznie zmian.

Fundamentalnym pojęciem w pedagogice jest wychowanie i proszę nie mieć mi za złe, że część rozważań dotyczących rozwoju mechanizmów samoregulacyjnych oprę na kolokwialnej analizie tego terminu.

Wychowanie jest procesem, który ma doprowadzić do zmian w osobowości człowieka. Można więc zapytać: O wywołanie jakich zmian w osobowości studenta chodzi? W jaki sposób uczelnia wyższa może sprzyjać wywoływaniu zmian w osobowości studentów, zmian, których pragną sami studenci? Jeżeli układem odniesienia dla naszych rozważań stanie się struktura osobowości, która według W. Sterna (1871–1938) jest tworem dwójakiego rodzaju dyspozycji: kierunkowych (cele, dążenia, pragnienia) oraz instrumentalnych (system wiadomości, umiejętności, nawyków i sprawności), to rozwój i stymulowanie dyspozycji kierunkowych stanowi o wychowaniu, natomiast dyspozycji instrumentalnych o kształceniu. Jeśli więc jednostka odznacza się umiejętnościami mniej lub bardziej świadomego wpływu na własny rozwój, wówczas mówimy o autopoznaniu (samopoznaniu), autoedukacji (samoedukacji), autorozwoju (samorozwoju) itp. Zatem, warunkiem zaistnienia u jednostki procesów samoregulacyjnych jest świadomość i umiejętność wpływu na własne życie. Procesy te niewątpliwie kształtują się pod wpływem wielu doświadczeń jednostki, w tym doświadczeń społecznych i edukacyjnych dziejących się na uczelni wyższej.

Proces poznania jest przecież aktem społecznym tworzoną w klimacie zmian. Jest więc z jednej strony aktem trwałym (trwale, niezmiennie wartości społeczne), a z drugiej dynamicznym (proces kształtowania postaw, proces kształtowania postawy autoedukacyjnej).

W tym momencie nasuwa się kolejne pytanie – o wpływ czynników wewnętrznych i zewnętrznych na kształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży. Z prowadzonych rozważań można wysnuć wniosek, że procesy samoregulacyjne zachodzą wyłącznie jako skutek działania sił wewnętrznych jednostki. Można zatem przyjąć założenie, że ukształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży to wynik wyłącznie czynników wewnętrz-

nych. Sądzę, że byłoby to założenie błędne i że należy przyjąć tezę, iż na kształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży wpływają w równym stopniu siły wewnętrzne i zewnętrzne. Zatem jawi się pytanie o rolę szkoły, o rolę uczelni wyższej w kształtowaniu postaw autoedukacyjnych młodzieży. Inaczej rzecz ujmując, zapytać można o znaczenie szkoły i uczelni wyższej w zaistnieniu i rozwoju procesów twórczych jednostki.

Postawa autoedukacyjna niewątpliwie składa się z komponentów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Uwzględnia ona: doświadczenia, samoświadomość czasu, celów, metod i środków. Skoro tak, to ogromną rolę ma do odegrania szkoła i uczelnia wyższa, gdyż w kształtowaniu procesów samoregulacyjnych niewątpliwie najistotniejszą rolę odgrywają intencje podmiotu („ja chcę...”), wtórną zaś środowisko szkolne czy akademickie („ty chcesz, więc możesz tu...”). Trzeba podkreślić, iż autoedukacja zakłada podmiotowy udział jednostki z procesie rozwoju, a więc i w procesie twórczym, który silnie nasycony jest emocjami rozmaitej jakości i różnego znaku – od frustracji w momentach niepowodzeń do euforii i uskrzydlenia w momentach sukcesów. Momenty euforii i uskrzydlenia, ale niewątpliwie także momenty frustracji i przygnębienia stale towarzyszą uczniom oraz studentom w procesie uczenia się i studiowania.

AUTOEDUKACJA JAKO ZNAK CZASU

Badania przeprowadzone na gruncie psychologii społecznej (m.in. Epstein, Seligman)³ dowodzą, że sukces człowieka w głównej mierze zależy od sposobu myślenia o świecie oraz od konstruktu spostrzegania i poczucia własnej skuteczności. Inteligencja jest czynnikiem znaczącym, jednak o mniejszej sile wpływu. Zdaniem badaczy to wizerunek siebie ostatecznie decyduje o tym: jakie cele sobie wyznaczamy, jak oceniamy ich realizację, w jakim stopniu sukces lub porażka wpływają na nasze przyszłe zachowanie. W tym momencie można rozważać tezy teorii atrybucji, jednakże skoncentrujemy się na innym problemie, tj. na kształtowaniu „wizerunku siebie” jako formy samowiedzy. Poszukajmy także odpowiedzi na pytanie o źródło wyzwalania motywacji do uczenia się i roli nauczycieli w tym procesie.

Na wizerunek samego siebie składa się sposób myślenia o rzeczywistości oraz nasze predyspozycje radzenia sobie z tą rzeczywistością. Jest on wynikiem nadawania sensu naszym zachowaniom. Określa m.in.: w jaki sposób gromadzimy i przetwarzamy informacje, co odczuwamy, jaką ma-

³ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*. GWP, Gdańsk 2005, s. 230–267.

my motywację do działania, jak reagujemy na informacje zwrotne, jak postrzegamy wspomniany sukces lub porażkę⁴.

Istnieją poglądy, że pojęcie „Ja” jest zarówno wyuczone, jak i konstruowane. Czynniki wyuczone przejawia się w internalizowaniu postaw i norm (m.in. rodziców i nauczycieli). Czynniki konstruowane zaś to kształtowanie nowych postaw i poglądów w wyniku interakcji z otoczeniem. Możemy zatem powiedzieć, że jest to zawsze akt o charakterze społecznym. Skoro własny obraz samego siebie ma tak znamienne znaczenie dla życia i rozwoju jednostki, to można powiedzieć, że *self-concept* ma zasadnicze znaczenie w procesie uczenia się-nauczania jednostki na uczelni wyższej. Rola nauczycieli powinna sprowadzać się do zdrowego ukształtowania własnego obrazu w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Treści kształcenia (społeczne, humanistyczne, ścisłe) powinny stanowić tło i kontekst rozwoju własnej osobowości studenta.

Dlaczego student wybiera taki czy inny typ studiów? Dlaczego jeden wybiera studia humanistyczne na uniwersytecie, a inny kierunek ekonomiczny czy przyrodniczy? Otóż dlatego, że w dotychczasowym procesie kształcenia ten pierwszy odczuwał satysfakcję i odnosił sukcesy w toku interakcji społecznych, które przebiegały w kontekście rozważań, na przykład o literaturze pięknej, a ten drugi odczuwał satysfakcję i odnosił sukcesy w kontekście rozważań o świecie liczb i ich związkach. Co łączy, a co różni obu studentów? Niewątpliwie łączy ich dążenie do zaspokojenia potrzeby akceptacji, uznania i osiągnięcia sukcesu, a różnią jedynie treści kształcenia, które, jak wspomniałam, stanowią jedynie specyficzny kontekst.

Na potwierdzenie powyższej tezy przytoczę kilka wyników badań dotyczących motywacji. Jak wiemy, istnieją dwa wymiary motywacji, tj. motywacja zewnętrzna i wewnętrzna. Zajmiemy się tą drugą. Deci i Ryan (1975, 2000) postawili tezę, że ludzie mają trzy wrodzone potrzeby: kompetencji, związku z innymi oraz autonomii⁵. Dwie z nich, tj. potrzeba kompetencji i autonomii, tworzą podstawę do zrozumienia motywacji wewnętrznej, przy czym potrzeba autonomii jest pierwotna w stosunku do potrzeby kompetencji. Autonomię najlepiej jest ujmować w kontekście kontrolowania zachowań i przejawia się ona stosowaniem wewnętrznej (nie zewnętrznej) płaszczyzny odniesienia. Deci i Ryan wykazali, że studenci zachęcani do autonomii wykazują silniejszą motywację wewnętrzną, większą ciekawość oraz chęć podejmowania wyzwań. Natomiast w warunkach nasilonej kontroli zewnętrznej student gorzej się uczy, zwłaszcza materiału wymagającego myślenia pojęciowego i twórczego.

⁴ C.S. Dweck, *Motivation processes affecting learning*. Wyd. American Psychologist 1986, s. 205–207.

⁵ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*. GWP, Gdańsk 2005, s. 230–267.

Teoria samookreślenia opiera się na założeniu, że ludzie mają wrodzoną skłonność do interesowania się nieznanymi bodźcami oraz podejmowania wyzwań. To w trakcie tego procesu rozwijają swoje kompetencje. Są też zdolni do samoregulacji, tzn. potrafią wyznaczać cele, znajdują drogi ich realizacji, pobudzają myślenie w tym zakresie. Deci i Ryan szukali odpowiedzi na pytanie: Dlaczego ludziom często nie udaje się uaktywnić motywacji wewnętrznej? Co się dzieje, jeśli ludzie otrzymują nagrodę za działania wyrastające z ich motywacji wewnętrznej? Według wielu teorii uczenia się nagroda wzmacnia nagradzane zachowania. Tymczasem działać się może i dzieje odwrotnie. Osobom badanym Deci i Ryan przedstawili interesujące zadanie, które powinno pobudzić ich motywację wewnętrzną. Jedna grupa pracowała nad nim bez jakichkolwiek narzuconych przez badaczy wymagań czy sugestii, drugiej zaś grupie przyznawano nagrody. Zainteresowanie pracą w drugiej grupie spadło. Zjawisko to zostało potwierdzone przez badaczy w innych podobnych eksperymentach. Niedawno z przeprowadzonej metaanalizy 128 badań⁶ wynikało, że zewnętrzne nagrody powodują obniżenie poziomu wykonywania zadań przez osoby, które mają wewnętrzną motywację do działania. Jest to ważna kwestia dla osób zajmujących się nie tylko psychologią kształcenia, ale także dla ekonomistów i biznesmenów.

Na szczęście, jak twierdzą badacze (Deci, Ryan)⁷, można ten problem przezwyciężyć. Należy zwiększyć autonomię jednostki. Pozwala się pracownikowi samodzielnie decydować o tym, co, jak i kiedy robić. Innym sposobem jest utożsamianie celów przedsiębiorstwa z celami indywidualnymi pracowników, tzn. cele przedsiębiorstwa stają się ich własnymi celami. Przezwyciężyć to można także propagowaniem przeświadczenia o spełnianej misji, a także obdzieleniem pracowników akcjami przedsiębiorstwa. Studentów zaś należy skłonić do internalizowania wartości związanych z dogłębnym zrozumieniem tematu.

Zgodnie z teorią potrzeb Ryana i Deciego należy poruszyć jeszcze kwestię potrzeby związku z innymi ludźmi, która wyrasta z poczucia więzi i przynależności z innymi. To właśnie realizacja więzi i przynależności powoduje, że jednostka czuje się ważnym członkiem grupy i bez tego poczucia dystansuje się od grupy. Proces internalizacji często wyzwala poczucie sprawstwa tak istotne w teorii kształcenia.

Jednym z głównych zadań edukacji jest ukształtowanie u studentów właściwej samooceny. Mówimy potocznie samoocena wysoka, samoocena niska. Wydaje się, że stwierdzenie „samoocena niska” jest często naduży-

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, s. 270.

wane i myłone z brakiem pewności. Samoocena, czyli poczucie własnej wartości wiąże się z wieloma zjawiskami, których nie będę rozważać. Trzeba jednak wskazać na zjawiska, które mają niebagatelne znaczenie w edukacji, tj. dążenie do mistrzostwa i sukcesu. Powszechnie wiadomo, że niska samoocena może być przyczyną trudności w nauce. Skoro mamy na uczelniach kształtować nowy model obywatela, to na pewno jest to model jednostki z wysoką samooceną. Wysoka samoocena to „duma z siebie, dzięki której mając świadomość własnych słabości, hołubimy swoją siłę wewnętrzną oraz swoje zalety”⁸. Wysoka samoocena to duma z własnych możliwości z jednej strony, ale także umiejętności pogodzenia się z własnymi brakami. Samoocena nie ma charakteru globalnego, lecz odnosi się do poszczególnych dziedzin i sytuacji życiowych. Nauczyciele mogą ją skutecznie rozwijać i utrzymywać lub swoim działaniem przyczynić się do jej spadku. Niską samoocenę można zdefiniować jako uczucie wstydu wynikające z przekonania o braku zdolności i umiejętności cenionych przez ważne osoby.

W tym miejscu można przytoczyć popularne i dość powszechne stwierdzenia nauczycieli typu: „Co tutaj robisz? Zmień kierunek studiów, ty się tutaj nie nadajesz” itp. W ten sposób budujemy bardzo negatywny stan emocjonalny u studenta, który przecież dąży do samorealizacji, a naszą misją jest mu w tym pomóc. I tak ludzie o niskiej samoocenie wyznaczają sobie mało ambitne cele. Za wszelką cenę chcą uniknąć krytyki i piętrzą przeszkody: nie przychodzą na zajęcia, nie przygotowują się, w sytuacjach stresowych nadużywają alkoholu czy zażywają narkotyki. Osoby o wysokiej samoocenie zazwyczaj mają niski poziom lęku, natomiast u osób o niskiej samoocenie poziom lęku zwykle jest wysoki. Oczywiście pewna doza lęku jest mobilizująca, jednak jego nasilenie jest sprawą różnic indywidualnych. Oznacza to, że jako nauczyciele nie wiemy, kiedy różnymi działaniami mobilizujemy, a od którego momentu wpływamy destrukcyjnie.

Poczucie sprawstwa jest warunkiem zaistnienia indywidualnego rozwoju, jest źródłem siły do podejmowania nowego wysiłku intelektualnego. Mówiąc ogólnie, stanowi wiarę we własne możliwości skutecznego i efektywnego działania. Jest więc poziomem poczucia kontroli wewnętrznej. Poczucie to ma ten człowiek, który postrzega swoje dzieje, stan rzeczywisty i stan przyszły jako wynik swoich decyzji. Z przeprowadzonych w roku akademickim 2004–2005 badań, za pomocą metody sondażu diagnostycznego, techniki ankiety oraz wywiadu narracyjnego (Kaczmarek, 2005), wśród studentów pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu (populacja badanych 208 studentów) wynika, iż pojęcie

⁸ Ibidem, s. 267–280.

„szkoła” budzi pejoratywne uczucia, których jakość zdeterminowana jest wcześniejszymi osobistymi doświadczeniami. U około 40% badanych „szkoła”, „wspomnienia szkolne” budzą uczucia pozytywne, przy czym sprawcami pozytywnego myślenia o szkole w głównej mierze są koledzy szkolni. Tylko nieliczni z tej grupy (10%) wskazywali nauczycieli jako źródła pozytywnych, przyjaznych wrażeń szkolnych. 43% studentów stwierdziło, iż pojęcie „szkoła” nie budzi w nich żadnych emocji – ani pozytywnych, ani negatywnych. Nie jest to pocieszający wynik. Aż 17% badanych studentów zdecydowanie odpowiedziało, że szkoła budzi w nich wyłącznie negatywne uczucia, których źródłem byli najczęściej nauczyciele i stosowane przez nich strategie funkcjonowania. W opinii badanych studentów interakcje werbalne nauczycieli z uczniami miały wyłącznie funkcję regulacyjną (wydawanie poleceń, rozkazów, nakazów, ustalanie warunków), na co uwagę zwróciło 87% badanych. Można zatem wnioskować, iż przekazywanie wyników szeroko pojętych czynności poznawczych (treści, sądów, refleksji, oceny), a więc tego, co stanowi istotę procesu kształcenia, nosi znamiona czynności marginalnych. Studenci wskazywali ponadto, iż komunikaty ze strony nauczycieli często normowały i ograniczały ich aktywność, w tym także poznawczą. 89% studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej stwierdziło, że szkoła preferuje „grzeczne zachowania” oraz „układnych uczniów” i tacy uczniowie częstokroć uzyskują lepsze oceny mimo braków w wiedzy merytorycznej. Aktywność uczniowska jest mile widziana tylko w sytuacjach zaplanowanych przez nauczyciela.

Stawiamy więc pytanie retoryczne: Czy taki obraz szkoły w percepcji i refleksji studentów może napawać optymizmem w kontekście rozważanej przez nas problematyki autoedukacji, którą D. Jankowski (1999) określa mianem wezwania przyszłości?⁹ Zatrószmy się, jako pedagodzy, o młodych Polaków, którzy dzisiaj są uczniami, a za „chwilę” będą studentami. Zreformujmy autentycznie szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe tak, aby w przyszłości było ono dla uczelni źródłem ludzi świadomych swych: kompetencji, możliwości, aspiracji, kreacji, samooceny i samokrytycyzmu. Przeprowadzone badania były także źródłem przerażających wniosków – żaden z badanych studentów nie wyraził poglądu, że w szkole nauczył się wiary we własne możliwości oraz miał poczucie intelektualnego sprawstwa¹⁰.

⁹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 87.

¹⁰ *Obraz szkoły średniej w percepcji studentów pedagogiki*. Oprac. Ż. Kaczmarek, [w:] P. Wąsko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1. Wyd. Elipsa, Poznań-Warszawa 2005, s. 187–195.

Z powyższymi wynikami korespondują dane uzyskane podczas badań jakościowych przeprowadzonych wśród młodych lekarzy metodą dialogu narracyjnego (dialog jako orientacja metodologiczna, a zarazem metodyka postępowania badawczego), w których proszono o refleksję dotyczącą „aktywności samorozwojowej studentów w procesie studiowania”. Badania przeprowadzono wśród doktorantów Akademii Medycznej we Wrocławiu w latach 2005 i 2009.

A. „Trudno powiedzieć czy uczelnia wyższa, którą skończyłem, przyczyniła się do rozwoju mojej aktywności własnej... W pewnym stopniu tak, gdyż na studiach medycznych każdy uczy się sam i tak naprawdę nikt go nie naucza. Kto to zrozumie prędko, to je skończy”.

B. „Nigdy nie odczuwaliśmy sytuacji, by wykładowcy byli autentycznie zainteresowani tym, co umiemy... może poza nielicznymi wyjątkami. Tak naprawdę to autentycznie aktywizuje do pracy osobliwa sytuacja »Mistrz – Uczeń«. Osobowość Mistrza i jego wiedza, to jest to, co wpłynęło na drogę mojego samorozwoju”.

C. „Wszyscy pragnęliśmy takich kontaktów Mistrz-Student. Widzieliśmy, że Mistrz chce nas czegoś nauczyć. Mówił nam o rzeczach, których nie można wyczytać z żadnych książek, a przy tym jak mówił... Było ich tak mało”.

Są to spisane wybiórcze opinie z nagranej dyskusji, której wartość poznawcza jest ogromna. Nie sposób oddać napięcia emocjonalnego, które towarzyszyło tej dyskusji, a które dodawało wyrażonym opiniom siły i ekspresji.

W latach 2008–2011 prowadziłam w Akademii Medycznej we Wrocławiu badania wśród słuchaczy studiów trzeciego stopnia, których celem było zdiagnozowanie i opisanie procesu nabywania kompetencji nauczycielskich przez doktorantów (projekt badawczy ST – 93, badania własne, podstawowe). Jednym z obszarów eksploracji badawczej była autoocena dotycząca opanowanych strategii i technik uczenia się. Ze stu przebadanych osób ($N = 100\%$) aż 87 ($N = 87\%$) stwierdziło, że nikt nigdy nie uczył ich w toku kształcenia technik efektywnego uczenia się. Dotyczyło to wszystkich szczebli kształcenia. Zatem, zaszczepiane pragnienie uczenia się przez całe życie należałoby podbudować nauczaniem–uczeniem się technik samokształcenia. Budowanie społeczeństwa wiedzy – kapitału intelektualnego kraju – to proces długotrwały, podczas którego mechanizmy samorozwojowe jednostek, grup społecznych mogą wytworzyć atmosferę, w której wiedzę się w ogóle wytwarza, a potem na niej opiera się funkcjonowanie społeczne.

KONKLUZJE

Od doktorantów oczekuje się wielu kompetencji cywilizacyjnych o ogromnym ładunku *samorealizacyjnym*, które przejawiać się powinny w wysokim poziomie wiedzy ogólnej. Używając tzw. deskryptorów bolońskich, doktorant: przyczynia się do postępu naukowo-społecznego, zawodowego w społeczeństwie opartym na wiedzy; wykazuje się oryginalnością i kreatywnością w tworzeniu i stosowaniu nowej wiedzy; wnosi własny oryginalny wkład w rozwiązania poszerzające granice wiedzy¹¹.

Oryginalność działania i kreatywność to cechy postawy twórczej, którą kształtuje się w wyniku oddziaływań środowiskowych, ale przede wszystkim w wyniku samorozwoju. Mając tę świadomość, doktoranci bardzo chętnie uczestniczą w „Warsztatach samorozwoju” prowadzonych w ramach tzw. „modułu pedagogicznego” (warto podkreślić, że fakultatywnego), gdzie poznają techniki promowania samego siebie i własnych możliwości. Szersze konkluzje, którymi dzielą się z prowadzącymi zajęcia, sprowadzają się do stwierdzenia, że nie zdawali sobie oni sprawy, jak bardzo potrzebowali takich zajęć, a ich samorozwój byłby bardziej dynamiczny i doprowadziłby ich do sukcesów znacznie szybciej. Wskazywali ponadto na istotę takich treningów i celowość ich wprowadzenia we wczesnym wieku młodzieńczym. Ma to oczywiście swoje ontologiczne uzasadnienie. Zbliżone wyniki w tym zakresie uzyskano na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim¹², gdzie doktorzy pracujący poza uczelnią wskazali na potrzebę upowszechniania szerokiego profilu kształcenia ogólnego w toku studiów doktoranckich.

W artykule skupiono się na analizie procesów samoregulacyjnych wyzwalanych w toku kształcenia, głównie samorozwoju i motywacji, mających ogromny wpływ na samorozwój jednostki. Należy podkreślić znaczenie nauczycieli akademickich w konstruowaniu modelu dydaktycznego zorientowanego na samorozwój studenta. Istnieje duża grupa studentów, dla których głównym źródłem motywacji do wykonania zadania jest potrzeba akceptacji społecznej, przede wszystkim ze strony nauczycieli. Autoedukacja i samorozwój często są wynikiem wcześniejszej edukacji czynionej przez innych. Autoedukacja zaistnieje i będzie miała szeroki oraz trwały wymiar i efekt, kiedy zainicjuje ją nauczyciel-mistrz. Mistrz emanując wiedzą, mą-

¹¹ *Struktury kwalifikacji a zapewnienie jakości kształcenia*, oprac. E. Chmielecka, [w:] T. Szulc (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*. Ofic. Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2007.

¹² Por.: *Oferta edukacyjna studiów doktoranckich a zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadrę w różnych sektorach gospodarki. Raport z badań*. J. Górniewicz, M. Maciejewska H. Mizerek (red.), OBN, Olsztyn 2006.

drością i spolegliwością wychowa człowieka kompetentnego, mądrego i równie spolegliwego, człowieka mającego motywację poznawania świata i uczenia się przez całe życie.

LITERATURA

- Bain K. 2004. *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts. Harvard Univ. Press, London.
- Banach C., *Wartości w systemie edukacji w perspektywie roku 2010. Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, 1995*. Warszawa <www.up.krakow.pl> [data pobrania: 2.10.2011].
- Chmielecka E. 2007. *Struktury kwalifikacji a zapewnienie jakości kształcenia*, [w:] T. Szulc (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej*. Ofic. Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Dweck C.S. 1986. *Motivation processes affecting learning*. American Psychologist.
- Franken R.E. 2005. *Psychologia motywacji*. GWP, Gdańsk.
- Górniewicz J., Maciejewska M., Mizerek H. (red.) 2006. *Oferta edukacyjna studiów doktoranckich, a zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadrą w różnych sektorach gospodarki. Raport z badań*. OBN, Olsztyn.
- Hacker A., Dreifus C. 2010. *Higher education: How colleges are wasting our money and failing our kids – and what can we do about it*. Times Books Henry Holt and Company, New York.
- Hammersley M., Atkinson P. 2000. *Metody badań terenowych*. Wyd. Zys i S-ka, Poznań.
- Jankowski D. 1999. *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kaczmarek Ż. 2005. *Obraz szkoły średniej w percepcji studentów pedagogiki*, [w:] P. Wąsko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1. Wyd. Elipsa, Poznań-Warszawa.
- Ostrowska U. 2000. *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Skulicz D. 2004. *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Wyd. UJ, Kraków.
- Wenta K. 2003. *Problematyka ewaluacji działalności szkoły wyższej*. Pedagogika Szkoły Wyższej, 21.