

Żanetta Kaczmarek

Samorozwój studenta jako znak, znaczenie i kontekst

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2, 161-169

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Żanetta KACZMAREK
Akademia Medyczna we Wrocławiu

SAMOROZWÓJ STUDENTA JAKO ZNAK, ZNACZENIE I KONTEKST

1. Wprowadzenie

Misją każdej uczelni jest troska o rozwój studentów. Kategoria rozwoju pojmowana może być w sposób ilościowy i jakościowy. Nadmienić trzeba, iż dominująca obecnie kategoria ilościowa wpłynęła niekorzystnie na indywidualny rozwój studenta, traktując go przedmiotowo, troszczono się o wyniki statystyczne zaliczeń i egzaminów. Sytuacja ta zmienia się na skutek wielu działań systemowych i formalnych, jednakże najważniejszym ogniwem tych zmian jest nauczyciel akademicki, który świadcząc usługi edukacyjne powinien upatrywać studenta jako usługobiorcę, a więc klienta, który z tych usług powinien być zadowolony i usatysfakcjonowany. Mówimy zatem o niczym innym, jak o jakości kształcenia, ale rozpatrywanej w kontekście uwarunkowania mechanizmów samorozwojowych u studentów. Mechanizmy te uruchamiają się i dojrzewają w wyniku kontaktów społecznych. Na uczelni wyzwalają to nauczyciele akademicy, gdzie rola nauczyciela (albo i nie) urosnąć może do roli Mistrza, którego pragną mieć wszyscy studenci.

2. Kontekst jako kategoria ludzkich zachowań

Poszukuje się nowych treści i nowych form, które mogłyby ustanowić nową jakość edukacji, opisaną w społecznie ustanowionych 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, w praktyce ich *mix* stanowi o sukcesie lub jego braku. Ów *mix* dydaktyczny jest niewątpliwie wspólnym działaniem zarówno organizatorów, jak i odbiorców edukacyjnej oferty. W ten sposób udało się nam wymienić wszystkie podstawowe kategorie dydaktyczne, które stanowią i warunkują efektywność procesu edukacyjnego; w przypadku studenta i nauczyciela — stanowią, w przypadku kategorii pozostałych — warunkują. Proces ten podlega ewaluacji, a więc i pojedyncze elementy stanowiące ten proces 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 zatem na badaniu jakości struktur i zjawisk już utrwalonych oraz ich transformacji w czasie i przestrzeni. Mówiąc o strukturze i zjawisku mamy na myśli wymienione wcześniej kategorie dydaktyczne i ich szeroki kontekst

funkcjonowania. Nie należy jednak mylić miejsca z kontekstem¹, 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 artykule tym 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 zatem 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.

3. 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 zatem wymienione wcześniej procesy, jak choćby samoobserwacja, 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, pożądaných 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 chodzi w osobowości studenta? 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 dwojakiego rodzaju dyspozycji: kierunkowych (cele, dążenia, pragnienia) oraz instrumentalnych (system wiadomości, umiejętności, nawyków i sprawności) to rozwój i stymulowanie dyspozycji

¹ M. Hammersley, P. Atkinson: *Metody badań terenowych*. Poznań 2000, s.62-63

kierunkowych stanowi o wychowaniu, natomiast rozwój dyspozycji instrumentalnych o kształceniu. Jeśli więc jednostka posiada umiejętności mniej lub bardziej świadomego wpływu na własny rozwój mówimy wówczas 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, tworzonym w klimacie zmian. Jest więc z jednej strony aktem trwałym (trwałe, 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 dotychczas prowadzonych rozważań można wysnuć wniosek, że procesy samoregulacyjne zachodzą wyłącznie jako skutek działania sił wewnętrznych jednostki. Można by zatem przyjąć założenie, że ukształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży to wynik wyłącznie czynników wewnętrznych. Sadzę, że byłoby to założenie błędne i że należy przyjąć tezę, iż na kształtowanie postaw autoedukacyjnych młodzieży wpływają na równi 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 zaistnienie i rozwój procesów twórczych jednostki.

Postawa autoedukacyjna składa się niewątpliwie z komponentów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Uwzględnia ona wcześniejsze 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 towarzyszą stale uczniom i studentom w procesie uczenia się i studiowania.

4. Autoedukacja, jako znak czasu.

Badania przeprowadzone na gruncie psychologii społecznej (m.in. Epstein, Seligman)² dowodzą, że sukces człowieka zależy w głównej mierze od sposobu myślenia o świecie i 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, jaki cele sobie wyznaczamy, jak oceniamy ich realizację, w jakim stopniu sukces lub porażka wpływają na nasze przyszłe zachowanie. Można rozważać w tym momencie tezy

² R.E. Franken: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005, s. 230-267

teorii atrybucji, jednakże skoncentrujemy się na innym problemie, to jest 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 efektem nadawania sensu naszym zachowaniom. Określa m.in. w jaki sposób gromadzimy i przetwarzamy informacje, co odczuwamy, jaką mamy motywację do działania, jak reagujemy na informacje zwrotne, jak postrzegamy wspomniany wcześniej sukces lub porażkę³.

Istnieją poglądy, że pojęcie „Ja” jest zarówno wyuczone jak i konstruowane. Czynniki wyuczony przejawia się w internalizowaniu postaw i norm (m.in. rodziców i nauczycieli), zaś czynnik konstruowany 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 w uczelni wyższej. Rola nauczycieli powinna sprowadzać się zatem 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 profil ekonomiczny w akademii? 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 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 autonomii⁴. 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 przy materiale wymagającym myślenia pojęciowego i twórczego.

Teorie 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

³ C.S. Dweck: *Motivation processes affecting learning*. „American Psychologist” 1986, s. 205–207

⁴ R.E. Franken: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005, s. 230-267

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 dzieć 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 potwierdzało się badaczom w innych, podobnych eksperymentach. Niedawno przeprowadzona metanaliza 128 badań⁵ wykazała, 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) można ten problem przezwyciężyć. Jak się wydaje należy wówczas 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 „niska samoocena” jest często nadużywane i mylone z brakiem pewności. Samoocena, czyli poczucie własnej wartości wiąże się z wieloma zjawiskami, których nie można tutaj wymienić. 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 w 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.”⁶ Wysoka samoocena to dumna z własnych możliwości z jednej strony, ale także umiejętność 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. Niska

⁵ R.E. Franken: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005, s. 230-267

⁶Tamże: s. 267-280

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 nie jednostkowe 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 nasza 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 mają zazwyczaj niski poziom lęku, natomiast u osób o niskiej samoocenie poziom lęku jest zazwyczaj wysoki. Oczywiście pewna doza lęku jest mobilizująca, jednak jego nasilenie jest sprawą różnic indywidualnych, co oznacza, 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 zatem 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 metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety i wywiadu (Ż. Kaczmarek, 2005) wśród studentów pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu, (populacja badanych 208 studentów) wynika, iż pojęcie „szkoła” budzi pejoratywne uczucia, których jakoś zdeterminowana jest wcześniejszymi osobistymi doświadczeniami. U około 40% badanych „szkoła”, „wspomnienia szkole” budzą uczucia pozytywne, przy czym sprawcami pozytywnego myślenia o szkole są w głównej mierze 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. 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, warunków) na co zwróciło uwagę 87% badanych. Można zatem wnioskować, iż przekazywanie wyników szeroko pojętych czynności poznawczych (treści, sadów, 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” i „układnych uczniów” i tacy uczniowie częstokroć uzyskują lepsze oceny mimo braków wiedzy merytorycznej. Aktywność uczniowska jest mile widziana tylko i wyłącznie 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

przyszłości⁷. Zatrószcmy się jako pedagodzy o młodych Polaków, którzy dzisiaj są uczniami, a za „chwile” będą studentami. Zreformujemy autentycznie szkolnictwo podstawowe i ponad podstawowe 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 danych, ujawniających się w tym, że żaden z badanych studentów nie wyraził poglądu, że w szkole nauczył się wiary we własne możliwości oraz miał poczucie intelektualnego sprawstwa⁸.

Z powyższymi wynikami korespondują dane uzyskane w toku 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 roku 2005 oraz w roku 2008:

A) „Trudno powiedzieć, czy uczelnia wyższa, która 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, który pojawił się w tej dyskusji, a który nadawał wyrażonym opiniom siły i ekspresji.

Konkluzje

Od doktorantów oczekuje się wielu kompetencji cywilizacyjnych o ogromnym ładunku samorealizującym, 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 wiedzy⁹.

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

⁷ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń 1999, s. 87

⁸ *Obraz szkoły średniej w percepcji studentów pedagogiki*, oprac. Ż. Kaczmarek, (w:) *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, red. P. Wasko, M. Wrońska. Poznań-Warszawa 2005, s. 187-195

⁹ *Struktury kwalifikacji a zapewnienie jakości kształcenia*, oprac. E. Chmielecka W: *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. T. Szulc. Wrocław 2007

uczestniczą w tzw. „warsztatach samorozwoju” prowadzonych w ramach tzw. „modułu pedagogicznego” (warto podkreślić fakultatywnego), gdzie poznają techniki promowania samego siebie i własnych możliwości. Szersze konkluzje, którymi dzielą się z prowadzącymi zajęcia sprowadzają się do tego stwierdzenia, że nie zdawali sobie sprawy jak bardzo potrzebowali takich zajęć, a ich samorozwój byłby bardziej dynamiczny i doprowadziłby ich do sukcesów o wiele 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-Mazurskim¹⁰, 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 samoregulacji motywacji, mającej 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 są często wynikiem wcześniejszej edukacji czynionej przez innych. Autoedukacja zaistnieje i będzie miała szeroki i trwały wymiar i efekt, kiedy zainicjuje ją nauczyciel-mistrz. Mistrz emanując wiedzą, mądrością, spolegliwością wychowa człowieka kompetentnego, mądrego i równie spolegliwego, człowieka mającego motywację poznawać świat i uczyć się przez całe życie.

Bibliografia:

Bain K., (2004), *What the best college teachers do* Cambridge, Massachusetts, London, England.

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

Dweck C.S. (1986), *Motivation processes affecting learning*, American.

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 kadrę w różnych sektorach gospodarki. Raport z badań.*, OBN, Olsztyn

Hammersley M., Atkinson P., (2000), *Metody badań terenowych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Jankowski D., (1999), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.

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

¹⁰ Por. *Oferta edukacyjna studiów doktoranckich, a zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadrę w różnych sektorach gospodarki. Raport z badań*, red. J. Górniewicz, M. Maciejewska, H. Mizerek. Olsztyn 2006

Ostrowska U., (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. Impuls, Kraków.

Skulicz D., (2004), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Wyd. UJ, Kraków.

W perspektywie roku 2010. Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

Wenta K., (2003), *Problematyka ewaluacji działalności szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 21.