

Walentyna Wróblewska

DYNAMIKA
ASPIRACJI
EDUKACYJNYCH
STUDENTÓW
W OBLICZU ZMIAN

Trans Humana
Białystok 2004

Recenzja: prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20; tel./fax (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl.

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2004

ISBN 83-89190-24-9

Druk: „Drukarnia Biały Kruk”, Białystok

Spis treści

Wprowadzenie	7
1	
Zmiany o charakterze globalnym jako implikacje wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży	13
2	
Aspiracje edukacyjne młodzieży w kontekście zmian w edukacji	21
2.1. <i>Nowe rozumienie edukacji</i>	22
2.2. <i>Zmiana filozofii edukacyjnej</i>	28
2.3. <i>Ożywienie zagadnienia aksjologii edukacyjnej</i>	30
2.4. <i>Nowa hierarchia celów edukacyjnych</i>	31
2.5. <i>Nowe racjonalności edukacyjne</i>	32
2.6. <i>Strategie uczenia się</i>	33
3	
Uniwersytet w obliczu zmian	35
3.1. <i>O istocie uniwersytetu</i>	35
3.2. <i>Uniwersytet w obliczu wyzwań zmieniającego się społeczeństwa</i>	41
3.3. <i>O procesie edukacyjnym w uniwersytecie</i>	46
3.4. <i>Studenci Uniwersytetu w Białymstoku</i>	58
4	
Miejsce aspiracji w życiu człowieka	65
5	
Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów	73
5.1. <i>Stołość i zmienność aspiracji</i>	73
5.2. <i>Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie pragnień</i>	77
5.3. <i>Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań edukacyjnych</i>	81

5.4. <i>Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie ich realizacji</i>	85
5.5. <i>Dynamika poziomu aspiracji edukacyjnych badanych</i>	87
6	
Aspiracje samokształceniowe studentów	89
7	
Implikacje aspiracji edukacyjnych młodzieży dla uprawiania dydaktyki szkoły wyższej	95
7.1. <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień</i>	100
7.2. <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do działania</i>	102
7.3. <i>Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań</i>	104
Refleksje końcowe	107
Bibliografia	111
Spis wykresów i schematów	115

Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne, proces przebiegający od cywilizacji rolniczej przez przemysłową do cywilizacji informacyjnej, w której podstawowym dobrem staje się informacja, dynamika jej wytwarzania i przetwarzania¹, prowadzą do kształtowania się społeczeństwa informatycznego, wiedzy czy kognitywnego. Wiedza wypełnia świadomość człowieka, jest rezultatem powszechnej edukacji, szkolenia, kumulacji doświadczeń ludzi zdolnych, dzięki niej człowiek jest zdolny do skutecznego zarządzania rozwojem własnym i organizacji, do kreowania wartości, zasad i praktyki humanizmu, demokracji, sprawiedliwości². Wzrastają nowe oczekiwania, które dotyczą kwalifikacji intelektualnych, zdolności do uczenia się i innowacyjności wobec jednostek ludzkich. Znaczenia nabiera oświata zaawansowana, właściwie niekończąca się, ustawiczna. Droga do społeczeństwa wiedzy prowadzi przez szkoły, uczelnie, placówki naukowe, a podążają nią uczniowie, studenci, nauczyciele i wszyscy, którzy pragną znaleźć się w takim społeczeństwie. Zbliżamy się do społeczeństwa informatycznego, dzięki silnej motywacji młodzieży do nauki (młodzież „garnie się” do nauki, w szybkim tempie rośnie liczba studentów, zwiększa się liczba wyższych uczel-

¹ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1986.

² L. W. Zacher, B. Antczak, *Edukacja – między misją a komercją*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003, s. 130.

ni). W drodze do społeczeństwa kognitywnego napotykamy na różne trudności, a mianowicie: braki w kadrze naukowej, ograniczony dostęp do wyższych uczelni młodzieży niezamożnej, wiejskiej, z małych miast, uboga baza pomocy dydaktycznych, słaby związek uczelni ze środowiskiem lokalnym³.

W społeczeństwie informacyjnym wyraźnie zaznacza się tendencja do globalizacji gospodarki, technologii, komunikacji i kultury⁴. Coraz wyraźniej rysuje się obraz Europy jako kontynentu bez granic i podziałów. Ważne jest, aby to dążenie prowadziło do uznania i poszanowania korzeni i tradycji każdego państwa członkowskiego. Aby integracja europejska była procesem scalającym, ukierunkowanym na współpracę i współdziałanie, wspierającym zachowanie ciągłości i tożsamości kulturowej społeczeństwa⁵.

Przeobrażenia te wywołują poważne zmiany i tendencje w edukacji. Wyznaczają nowe cele i zadania. Wyzwalają nowe rozumienie edukacji. Powodują zmiany filozofii edukacyjnej, uwzględnianie nowego paradygmatu i nowych racjonalności w edukacji. Wpływają na przemiany w aksjologii i teleologii edukacyjnej. Wymagają zastosowania nowych strategii uczenia się i nauczania.

Przemiany cywilizacyjne i tendencje edukacyjne skłaniają do pogłębionej refleksji nad aspiracjami młodzieży. Aspiracje jako ważny element w rozwoju osobowości człowieka, jako jeden z motywów ludzkiej aktywności, jako etap w kształtowaniu się planu życiowego, czy orientacji życiowej jednostki są zagadnieniem wymagającym ustawicznego rozpoznawania i uwzględniania w pracy dydaktyczno-wychowawczej na każdym szczeblu edukacji. Wiedza o zmianach zachodzących w dążeniach i pragnieniach wychowanków jest niezbędnym warunkiem skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Diagnoza aspiracji edukacyjnych młodzieży pozwala na właściwe określenie celów i zadań procesu edukacyjnego.

Zasięg teoretycznych rozważań nad problematyką związaną z aspiracjami jest bardzo szeroki. Dywagacje wokół terminologii (aspiracje,

³ P. Kozłowski, *Nasza droga do społeczeństwa wiedzy*, w: „Nowa Szkoła” 2002 nr 11.

⁴ M. Castells, *The informations age. Economy, society and culture*, Oxford 1998, cyt. za K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 40.

⁵ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 7.

poziom aspiracji) są prowadzone przez przedstawicieli różnych dyscyplin, a mianowicie pedagogiki, psychologii i socjologii⁶. Liczni autorzy podejmują analizę rodzajów aspiracji i ich klasyfikowanie ze względu na różne kryteria. Niektórzy autorzy podejmują trud ustalenia struktury aspiracji, czyli pewnych powiązań między różnymi rodzajami dążeń⁷. Aspiracje pojawiają się i kształtują pod wpływem wielu czynników. Badacze zwracają uwagę najczęściej na determinanty osobowościowe, środowiskowe, pedagogiczne oraz przemiany społeczno-kulturowe i opisują prawidłowości występujące w procesie ich kształtowania się. Pod wpływem licznych uwarunkowań aspiracje mogą ulegać stopniowym zmianom, które najczęściej określa się w literaturze jako dynamika aspiracji pozorna lub rzeczywista.

Aspiracje młodzieży są problemem szczególnie ważnym w okresie dokonujących się przemian, kiedy to zmiana wydaje się dominować nad ciągłością. Dzisiaj świat jest nieustanną ewolucją. Dla młodego pokolenia przyrost zmiany, który w poprzednich pokoleniach występował w granicach ćwierćwiecza, obecnie odbywa się w ciągu kilku lat⁸.

Ponad 100 nowych zawodów zdefiniowanych ostatnio, wymaga wysokich kwalifikacji, zdobywanych na studiach i studiach podyplomowych. Nowoczesne technologie w „starych” zawodach, wymagają także nowoczesnych kompetencji. Obserwowane są sześciokrotne zmiany zawodu lub technologii w ciągu życia (okresu pracy). Wzrasta w związku z tym zainteresowanie studiami wyższymi i podyplomowymi wśród młodzieży⁹.

Książka, którą przedstawiam, jest próbą jeszcze jednego spojrzenia na aspiracje edukacyjne studentów, z intencją ukazania ważności prezentowanego problemu w kontekście zmian cywilizacyjnych i edukacyjnych.

⁶ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977; T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987; Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980; M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994; W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.

⁷ T. Lewowicki, *Aspiracje...*, op., cit., s. 40. Wyniki badań nad różnymi rodzajami aspiracji upoważniają do przypuszczeń, że np. aspiracje zawodowe są dość silnie skorelowane z aspiracjami edukacyjnymi. Dostrzega się również silne związki między aspiracjami społecznymi i kulturalnymi, czy też między innymi rodzajami aspiracji, np. między zawodowymi a materialnymi itp.

⁸ J. Nikitorowicz, *Młodzież...*, op., cit., s. 52.

⁹ J. Niemiec, *Studia wyższe w perspektywie – narodowy priorytet*, w: „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2002 nr 19, s. 13.

Jednocześnie prezentowana praca jest próbą diagnozy dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów i wskazania na implikacje jej dla dydaktyki szkoły wyższej.

W książce tej staram się wykazać, że kształcenie w uniwersytecie powinno zmierzać w kierunku kształtowania racjonalności emancypacyjnej u studentów, uwzględniając ich potrzeby i dążenia oraz dominacji samokształcenia nad kształceniem kierowanym.

Zagadnienie dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów jest rozpatrywane w aspekcie teoretycznym i empirycznym. Na tle teoretycznej analizy zagadnienia podejmam próbę jego prezentacji w świetle badań. Dynamikę rzeczywistą aspiracji edukacyjnych przedstawiam na przykładzie studentów Uniwersytetu w Białymstoku w świetle wyników badań podłużnych, uzyskanych w dwóch etapach na tej samej próbie badawczej. Pierwszy etap badań miał miejsce w maju 1997 roku¹⁰ (studenci rozpoczęli studia – I rok), a drugi w maju 2001 roku (studenci kończyli studia – V rok). Respondentami byli studenci dwóch kierunków: pedagogiki i prawa. Celem deskryptywnym badań było poznanie zmian, które dokonały się w świadomości studentów na temat ich dążeń edukacyjnych w okresie studiów.

Badania podłużne (longitudinal studies) są rzadko stosowaną procedurą badawczą, a jednocześnie jednym z wielu sposobów gromadzenia danych empirycznych, które służą do uzyskiwania obrazu procesów, odzwierciedlania zjawisk w ich przebiegu, w dynamice. Wskaźnikiem służącym uzyskaniu dynamiki jest fakt dokonywania pomiaru w kilku punktach czasu na tej samej próbie badawczej. Procedura studiów podłużnych jest efektywniejsza niż inne, gdyż pozwala badać procesy samorządnego rozwoju w szerokim, naturalnym kontekście¹¹.

¹⁰ Dokładna analiza materiału empirycznego z pierwszego etapu badania znajduje się w książce – W. Wróblewska, *Aspiracje...* op. cit.

¹¹ Z. Kwieciński, *Badania podłużne (towarzyszące). Pojęcie i przykłady*, w: „Ruch Pedagogiczny” nr 1, 1976. Badania podłużne szczególnie intensywnie rozwinęły się w dwudziestolecie międzywojennym w Stanach Zjednoczonych, później w latach czterdziestych także w Europie. W Polsce badania podłużne prowadził R. Borowicz na temat selekcji w toku kształcenia na wyższej uczelni. Były to badania na próbie studentów przeprowadzone od rozpoczęcia studiów w roku 1969 do ich ukończenia w roku 1974. Zastosowana procedura badań podłużnych, połączona z obserwacją uczestniczącą pozwoliła uchwycić uwarunkowania przebiegu studiów, powodzenia i niepowodzenia w nich, zob. R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*,

W rozdziale pierwszym przedstawiono zmiany o charakterze globalnym i wskazano na ich implikacje dla wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Drugi rozdział poświęcony jest prezentacji zmian w edukacji, które stanowią bogaty kontekst dla badania aspiracji edukacyjnych studentów. Wskazano, iż zmiany dokonujące się w edukacji, zmierzające w kierunku respektowania paradygmatu podmiotowego, racjonalności emancypacyjnej, dominacji uczenia się nad nauczaniem, związku problematyki aksjologicznej i teleologicznej w edukacji wyznaczają właściwe miejsce na poznawanie i uwzględnianie dążeń młodzieży.

W trzecim rozdziale zaprezentowano uniwersytet w obliczu zmian. Przedstawiono cechy konstytutywne i zadania uniwersytetu, które stanowią o jego istocie. Wskazano na niektóre zmiany w uniwersytecie oraz poglądy na proces edukacji uniwersyteckiej. Zaprezentowano Uniwersytet w Białymstoku jako teren badań relacjonowanych w tej publikacji, szczególnie z punktu widzenia studentów, ich aktywności, przynależności do różnych organizacji, zrzeszeń, kół naukowych.

Czwarty rozdział dotyczy analizy miejsca aspiracji w życiu człowieka. Opisano relacje między aspiracjami jednostki a jej potrzebami, wartościami, życzeniami, planem życiowym, wskazując na ogromne znaczenie aspiracji jednostki dla jej rozwoju.

W piątym rozdziale przedstawiono dynamikę rzeczywistą aspiracji edukacyjnych studentów w świetle badań. Zaprezentowano dynamikę treści aspiracji edukacyjnych w trzech aspektach: w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania działań edukacyjnych i w aspekcie realizacji owych działań oraz dynamikę poziomu aspiracji edukacyjnych badanych. Dokonano porównania dynamiki w dwóch grupach: studentów z wydziału pedagogiki i psychologii oraz prawa.

Szósty rozdział został poświęcony aspiracjom samokształceniowym studentów. Działalność samokształceniowa wchodzi w zakres aspiracji edukacyjnych młodzieży studiującej, szczególnie w aspekcie realizacyj-

Toruń 1975; Badania tego typu były prowadzone w stacji IRWiR PAN w Toruniu nad losami szkolnymi, zawodowymi i życiowymi trzydziestolatków, których po raz pierwszy objęto badaniami na progu szkoły podstawowej. Pytano respondentów, jak po upływie 15 lat, po zdwojeniu długości czasu życia i wejściu w rolę dorosłych, posługują drogi edukacyjne i jaka jest ich funkcja w kształtowaniu osobowości społecznej i tożsamości, zob. Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.

nym. Zaprezentowano sens i znaczenie, jakie nadaje student procesowi samokształcenia, poznane w wyniku analizy autobiografii osób badanych, metody usytuowanej w nurcie jakościowej orientacji metodologicznej.

W siódmym rozdziale dokonano przykładowej uogólnionej analizy aspiracji edukacyjnych studentów i wskazania na ich implikacje dla uprawiania dydaktyki szkoły wyższej.

Na zakończenie chciałabym podkreślić wkład pracy studentów – obecnie już magistrów – składając im podziękowania za rzetelne gromadzenie materiału empirycznego, wykorzystanego w tej pracy. Są to: Emilia Szymańska, Zbigniew Leśniewski, Paweł Siemieńczuk.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim osobom, które służyły mi życzliwą radą i konsultacją. Słowa szczególnej wdzięczności za opiekę naukową, inspirację, liczne i nieocenione wskazówki kieruję do Pana Profesora Jerzego Niemca. Dziękuję też Panu Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi i Pani Profesor Annie Karpińskiej za życzliwość i wsparcie w moim przedsięwzięciu.

1

Zmiany o charakterze globalnym jako implikacje wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży

Nowy wiek stwarza rozmaite możliwości, poszerza horyzonty i wpływa na postępowanie człowieka w stosunku do gospodarki, społeczeństwa i postępu technologicznego. Ludzie w obliczu wyzwań starają się ulepszać życie wprowadzając nowe schematy, kanony i wzorce postępowania. Istotnym nurtem społecznym, który coraz częściej zaznacza się we współczesnej cywilizacji jest globalizacja.

Globalizacja to tendencja do ujednoczenia, uogólnienia różnych kwestii w skali świata, otwieranie się na problemy ogólne świata. Nurtem przeciwstawnym jest partykularyzacja rozumiana jako tendencja do zamykania się w wąskim kręgu ludzi, zainteresowań, problemów (prowincjonalizm, zaściankowość).

Zdaniem D. Jankowskiego¹ „globalizacja i partykularyzacja współistnieją w życiu psychicznym współczesnego człowieka jako rezultat dwóch sprzężonych ze sobą światów:

- bliskiego, bezpośrednio doświadczanego,
- dalekiego, zapośredniczonego nie tylko kanałami pośredniego komunikowania, ale też schematami, stereotypami, nastawieniami do niego właściwymi dla poszczególnych wspólnot i grup celowych, a także skanalizowanymi w procesie pierwotnej socjalizacji indywidualnymi sposobami zaspokajania własnych potrzeb”.

¹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Poznań 1999, s. 32.

Termin *globalizacja* ma co najmniej trzy znaczenia²:

- 1) odnosi się do procesów umiędzynarodawiania stosunków międzynarodowych;
- 2) oznacza nową fazę modernizacji i rozwoju kapitalizmu z uwielokrotnieniem stosunków międzynarodowych;
- 3) oznacza nowe tendencje w rozwoju kultury.

Generalnie globalizacja oznacza zwiększanie ponadnarodowych instytucji i organizacji, przenikanie się różnych kultur i konsolidację komunikacji masowej na przestrzeni nie narodowej a globalnej (światowej). McLuhan zjawisko to określa jako *Globalna Wioska*. Takie sformułowanie uświadamia, że ludzie świata przeżywają wydarzenia zachodzące w skali globu w podobny sposób jak mieszkańcy wsi, czyli cały czas są świadomi istnienia i działania sąsiadów. Obserwuje się coraz większą aktywność społeczności nie tylko lokalnych, ale i globalnych. Społeczeństwo informatyczne swoje zainteresowania koncentruje na tym co bliskie i tym co dalekie. Popularne staje się powiedzenie: „myśl globalnie, działaj lokalnie”.

Droga do „globalnej wioski” prowadzi przez przeżycie własnej tożsamości, kultury regionalnej jednostki.

Można wskazać na różne obszary globalizacji³:

- globalizacja finansów i własności kapitału charakteryzująca się deregulacją rynków finansowych i mobilnością kapitału;
- globalizacja rynków i strategii wobec integracji działalności gospodarczej, globalnym poszukiwaniu komponentów i aliansów strategicznych;
- globalizacja technologii i powiązanych z nią badań oraz wiedzy;
- globalizacja stylów życia i modeli konsumpcji, globalizacja kultury;
- globalizacja rządzenia i modeli prawnych, wyrażająca się próbami stworzenia nowej generacji przepisów oraz instytucji globalnych rządów;
- globalizacja jako polityczne ujednoczenie świata;
- globalizacja postrzegania i świadomości;
- globalizacja gospodarczego rozwoju krajów.

Do czynników sprzyjających globalizacji należy zaliczyć:

- wynalazek Gutenberga,
- pozaśrodowiskową promocję wiedzy i kultury,

² K. Dolecki, *Za i przeciw globalizacji*,
w: <http://artemis.wszib.edu.pl/~multis/Artykuły/globalizacja.htm>
³ *Ibidem*, s. 1.

- rozwój kolei,
- rewolucja w transporcie, telegrafii jako środka łączności na odległość,
- wystąpienie masowej produkcji,
- umasowienie technik elektronicznych,
- rozwój komunikacji samochodowej,
- wynalezienie środków łączności radiowej,
- rewolucję telewizyjną,
- łączność satelitarną, internetową,
- telefonię komórkową,
- wzrost ruchliwości społecznej, z którą jest związana wymiana idei, wiedzy, sztuki, rozrywki,
- ruchliwość związaną z kształceniem.

Powyższe przyczyny prowadzą do następujących skutków globalizacji:

- lawinowo rosnącej produkcji informacji i trendu do poszukiwania informacji,
- wzbogacenia systemów komunikowania się ludzi, zaś człowieka stawia wobec zalewu informacji,
- niebezpieczeństwa standaryzacji myślenia i zachowań ludzi w skali wykraczającej poza środowisko lokalne,
- zagrożenia utraty tożsamości, co wiąże się ze spłyceniem uczestnictwa kulturowego.

Wielu przedstawicieli nauki⁴ sądzi, iż globalizacja w różnych dziedzinach życia jest koniecznością. Za takim stanowiskiem przemawiają następujące argumenty:

- teoretyczne, przekonujące o jej nieuchronności i sensie upatrywanym w nowych możliwościach racjonalizacji życia człowieka na planecie oraz o konieczności przeciwdziałania czynnikom destrukcyjnym dla jego przetrwania;
- aktualna sytuacja i tendencje przemian życia współczesnego człowieka – doświadczane przez niego zjawiska będące zagrożeniem egzystencji lub utratą szans rozwoju, dotkliwie odczuwane przez miliony osób, niemożliwe jednak do rozwiązania siłami środowisk lokalnych, regionów bądź krajów.

⁴ S. M. Grochalski, *Region – regionalizm, globalizm – integracja. Dezintegracja współczesnego świata*, w: Z. Łomny (red.), *O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*, Opole 1996, s. 395-400.

Z. Melosik⁵ uważa, że kwestie związane z globalizacją są bardziej złożone i prezentuje dwa sposoby myślenia o tym zjawisku. Pierwszy, według którego globalizacja jest związana ze wzrastającą współzależnością na wszystkich poziomach i płaszczyznach. Następuje globalizacja problemów, które nie mogą być rozwiązywane na poziomie mikro. W praktyce życia społecznego można zauważyć przejawy koncepcji globalizacji światowych problemów, takich jak: integracja ekonomiczna i informatyczna, zniesienie podziałów ideologicznych między Wschodem a Zachodem, umiędzynarodowienie konfliktów, problemy ekologiczne⁶. Do rozwiązywania współczesnych problemów społecznych niezbędna jest integracja wielu narodów, państw, kontynentów.

Według drugiego sposobu myślenia o globalizacji stanowi ona formę ekspansji i zależności, ekonomicznego i kulturowego podporządkowania centrum. Istotną cechą takiego ujęcia jest przekonanie o homogenizacji (uniwersalizmie) świata według standardów Zachodu.

Globalizacja jako wielowymiarowy proces społeczny, ekonomiczny i kulturowy niesie ze sobą pozytywne, jak i negatywne skutki. Globalizacja stwarza duże szanse w stosunku do jednostki, a mianowicie łatwość komunikowania się i podróżowania, szansę bezpośrednich doświadczeń z innymi kulturami. Globalizacja może spowodować radykalne zmiany na rynku pracy. Szanse jednostki będą zależeć od jej zdolności kreatywnych, umiejętności uczenia się nowych specjalności. Szansę stanowi dla tych, którzy są silni, przedsiębiorczy, dobrze przygotowani. Może być poważnym zagrożeniem w postaci segregacji społecznej oraz wykluczenia znacznej liczby ludzi z dobrodziejstw współczesnego życia przez pozbawienie ich dostępu do najważniejszych dóbr ze sfery współczesnej ekonomiki, cywilizacji i kultury. Negatywny wymiar zjawiska stanowi globalizacja podziemnego świata przestępczego, różnorodnych mafii, handlarzy narkotyków, nielegalnej sprzedaży broni, prania brudnych pieniędzy, ucieczki przed płaceniem podatków oraz innych, dokonujących się na skalę światową oszustw finansowych⁷.

Wzrastająca dostępność do źródeł wiedzy może prowadzić do detradycjonalizacji życia społecznego. Zjawisko to oznacza, iż odległe źródła

⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 73, 95.

⁶ Ibidem, s. 93.

⁷ M. J. Szymański, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” nr 4, 2002.

dła informacji mogą wywierać znacznie większy wpływ na nasze zachowania niż te, które są kojarzone z regionalnością czy lokalnością. Życie społeczne przez erozję lokalnych wartości i zwyczajów może być odrywane od lokalnych tradycji⁸.

Globalizacja w zamierzeniu powinna prowadzić do świetlanej przyszłości, integracji, całkowitego rozkwitu cywilizacji i potęgi człowieka. Analiza rzeczywistości światowej prowadzi do wyrażania wielu obaw, które można połączyć ze zjawiskiem dehumanizacji, zagrożeniem dla podstawowych wartości, takich jak prawdziwa wolność, miłość.

Można zauważyć, że w zglobalizowanym świecie nie ma miejsca na oczekiwany i postulowany dialog kultur, bo nie ma dwustronnego przekazu informacji. Kontakty między społecznościami mają charakter pozorny, możliwe tylko technicznie, a praktycznie sprowadzone do powierzchownej styczności i realizowane w gospodarczym uzależnieniu.

Działania kultury masowej nie można łączyć z rzeczywistym zbliżaniem społeczeństw, bo prowadzi ona jedynie do ujednolicania i spłaszczania ludzkich wartości i możliwości. Można zauważyć rodzące się wśród ludzi poczucie bezradności i przerażenia wobec ogromu problemów i niezrozumiałości świata. Wbrew idei globalistów następuje realny proces zamykania się na dialog, do którego nie mogą być zdolne rozbite podziałami społeczności ani też zabiegany, przestraszony i wycofujący się z uczestnictwa w świecie chaosu, człowiek. Globalizacja często kojarzona jest z dehumanizacją, amerykańizacją, mcdonaldyzacją, wynarodowieniem, umasowieniem i ujednoliceniem, eskalacją konsumeryzmu⁹.

W społeczeństwie ponowoczesnym następuje przekształcenie w charakterze pracy i organizacji produkcji. Szczególnie widoczny jest wzrost zatrudnienia w sektorze usług i handlu. Technologie informacji przyczyniają się do zanikania rutynowych i powtarzających się prac. Treść pracy jest nasycona zadaniami wymagającymi inicjatywy i elastyczności. Kompetencje komunikacyjne i umiejętności logicznego myślenia stają się podstawowe dla kwalifikowanych prac. Nabywanie umiejętności podejmowania decyzji, pracy w grupie, akceptacja indy-

⁸ A. Giddens, *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press, 1991.

⁹ A. M. de Tchorzewski, *Globalizacja jako źródło przesilenia w edukacji*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003, s. 30.

widualnej odpowiedzialności za rezultaty pracy, wyobraźnia, a także określone predyspozycje moralne stanowią główne cele edukacji jednostek. Wyraźny staje się wzrost odpowiedzialności jednostek za dostęp i przetrwanie na rynku pracy jako konsekwencji własnych nakładów na edukację. Zmniejsza się w tym względzie rola państwa i pracodawców.

W procesy globalizacji włącza się edukacja, w której pokłada się nadzieje na rozwiązywanie najtrudniejszych problemów współczesnej rzeczywistości. *Edukacja skierowana na świat* obejmuje dialog międzykulturowy oparty na idei pluralizmu kulturowego; kształtowanie orientacji na globalną zmianę, rozumianej jako zdolność do rozpatrywania zmiany w aspekcie dynamicznym i systemowym; rozwijanie zdolności antycypacji, czyli zdolności do przewidywania trendów i kreowania alternatyw w kategoriach systemu światowego oraz przygotowanie do uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów światowych w wyniku identyfikacji jednostki z całym gatunkiem ludzkim¹⁰. Podejście globalistyczne w edukacji propaguje idee równorzędności globalnego i narodowego obywatelstwa. W toku edukacji zmierza się do kreowania człowieka otwartego, gotowego poddawać swoje wartości weryfikacji, odpowiedzialnego za przyszłość społeczności lokalnej, państwa i świata. Dąży się do kształtowania strategii uczestnictwa, a odrzucenia strategii przetrwania.

W postępującym procesie globalizacji ogromną rolę odgrywa edukacja, dzięki której możliwe jest tworzenie szans realizacji idei globalizacji. Ważnym zadaniem edukacji w tym względzie jest budowanie świadomości globalnej oraz przygotowanie do dialogu międzykulturowego. Konieczne staje się osvajanie uczniów z techniką, zwiększenie komputeryzacji szkół, kształcenie kompetencji językowych (nauka języka angielskiego). Współczesna edukacja powinna być otwarta na świat, w której wpajane są wartości tolerancji i pokoju oraz kształtowane umiejętności radzenia sobie w sytuacjach płynnych, nieszablonowych, unikatowych, nieprzewidywalnych. Skierowana na kształtowanie aktywnych postaw, animatorów zmian otaczającej rzeczywistości.

Mimo wielu obaw i pejoratywnych konsekwencji globalizacja postępuje i ma też pozytywne skutki. Należy zwrócić uwagę na wartości

¹⁰ Z. Melosik, *Postmodernistyczne...*, op. cit., s. 74.

nauki i techniki, rosnące możliwości komunikacyjne, otwierające się przed mieszkańcami globalnej wioski nowe przestrzenie.

Globalizacja wprowadza głębokie zmiany w życiu codziennym jednostek. Stwarza jednocześnie większe możliwości rozwoju kompetencji do niezależnego planowania i organizowania własnych biografii. Zmiany o charakterze globalnym, a także coraz bardziej wymagający rynek pracy implikują wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży.

2

Aspiracje edukacyjne młodzieży w kontekście zmian w edukacji

Dokonujące się zmiany o charakterze globalnym powodują przeobrażenia w ważnej dziedzinie życia społecznego, jaką jest edukacja. Przemiany w edukacji, które zmierzają w kierunku demokracji, humanizacji, pluralizmu i tolerancji wyznaczają potrzebę badania aspiracji jednostek.

Zdaniem J. Niemca¹ dokonujące się zmiany w edukacji koncentrują się wokół następujących zagadnień: decentralizacji szkolnictwa, pluralizmu edukacyjnego, wielokulturowości, dyferencjacji instytucji edukacyjnych, eksponowania oddziaływań wychowawczych, zmian treści kształcenia, rozwijania nowoczesnych technologii, problemów edukacyjnych integracji europejskiej, kreatorów edukacji.

Zarysowane tendencje zmian² wpływają na kształtowanie się, rozwijanie i realizację aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz wyznaczają potrzebę poznawania aspiracji edukacyjnych jednostek przez pedagogów.

W tym miejscu chciałabym podjąć próbę wskazania na pewne zmiany w edukacji, które stanowią szczególne przesłanki badania aspiracji edukacyjnych młodzieży. Do nich zaliczam: nowe rozumienie edu-

¹ J. Niemiec, *Intencja miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, w: J. Dołęga (red.), *Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II*, „Episteme” 1/1999, s. 177.

² Szerzej o tym pisałam w swojej książce pt. *Aspiracje...* op. cit.

cji, zmianę filozofii edukacyjnej, ożywienie aksjologii edukacyjnej, zmiany teleologii edukacyjnej, nowe paradygmaty edukacyjne, nowe typy racjonalności edukacyjnej oraz nowe strategie uczenia się.

2.1. Nowe rozumienie edukacji

Pojawia się nowe rozumienie edukacji. Wyraźnie zaznacza się odchodzenie od edukacji tradycyjnej, a więc edukacji podającej, przekazującej, uniformizującej, a dążenie do edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój, autokreację, a więc cechy, które są konstytutywne procesu uczenia się. Istotę nowego rozumienia edukacji oddają tytuły raportów: *Uczyć się, aby być*, *Uczyć się bez granic*, *Uczyć się dla zmiany i rozwoju* itp.³ Nowe rozumienie edukacji wyraża definicja: „Edukacja – to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym; proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia”⁴. Tak rozumiana edukacja koncentruje się na jednostce, jej dążeniach, celach i wartościach, które ona preferuje.

Przed edukacją stają nowe zadania i funkcje do spełnienia. Według P. Dalina i V. Rusta⁵, najważniejsze funkcje edukacji to służba dla:

- demokracji (m.in. kształtowanie i wpajanie demokratycznych wartości i postaw);
- wielokulturowości (rozumienie i szacunek dla kulturowego zróżnicowania ludzkości, jej dziedzictwa, tolerancja dla odmienności, walka z wszelką dyskryminacją);
- przetrwania (edukacja środowiskowa, wychowanie dla pokoju, edukacja zdrowotna, walka o równość szans życiowych itp.);

³ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 78.

⁴ I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji, w: Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 141.

⁵ P. Dalin i V. Rust, *Toward schooling for the Twenty first century*, Cassel, London – New York 1996.

- pracy (kształtowanie kompetencji związanych z etosem pracy);
- piękna i estetyki;
- człowieka i środowiska (przygotowanie do życia w społeczeństwie, w środowisku lokalnym itp.);
- indywidualnego rozwoju i autokreacji.

Funkcje edukacji współcześnie, zdaniem K. Wieleckiego⁶, to „przede wszystkim pomagać odnajdywać się w świecie kultury, rozumieć ją, jej zdegenerowane i afunkcyjne obszary oraz to, co uniwersalne”. Edukacja, jeśli ma przygotowywać do społeczeństwa przyszłości, powinna być głównie nastawiona na rozwój podmiotowości młodego pokolenia oraz kompetencji do komunikacji społecznej. Jej głównymi zadaniami jest przygotowanie i rozwój tych właściwości, predyspozycji, postaw, które w każdych warunkach pozwolą samodzielnie zrozumieć sytuację, ocenić, znaleźć sposób poradzenia sobie z nią indywidualnie i w planie społecznym.

H. Kwiatkowska⁷ wskazuje, że wymóg krytyczności myślenia był zawsze ważnym postulatem edukacyjnym, jednakże współcześnie zaczyna mieć znaczenie warunkujące sens aktywności człowieka, umożliwiając mu nie tylko rozumienie świata, ale sensowne w nim bycie”. Kształtowanie postawy krytycznej jest elementem edukacyjnego wyposażenia współczesnego człowieka.

Autorka⁸ zwraca uwagę, że w wyniku nieograniczonej zmienności świata maleje znaczenie przeszłości w rozpoznawaniu rzeczywistości, a tym bardziej w kreowaniu przyszłości „... mądrość ojców bywa dyskredytowana przez ich dzieci”. Człowiek współczesny, jak nigdy dotąd zdany jest na siebie w kreowaniu swej rzeczywistości. Myślenie kategoriami przyszłości staje się dzisiaj podstawowym warunkiem rozwoju. Przyszłość, zdaniem H. Kwiatkowskiej⁹, „staje się przedmiotem nauczania systemów szkolnych w wielu krajach. Myślenie w kategoriach przyszłości obliuguje człowieka do wyzwolenia się w pewnym sensie z pęt doświadczenia i otwarcie się na alternatywne myślenie.”

⁶ K. Wielecki, *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, w: K. Przyszczypkowski, A. Zanddecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań – Toruń 1996, s. 117.

⁷ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 134.

⁸ *Ibidem*, s. 34.

⁹ *Ibidem*, s. 16.

Edukacja ujmowana jest jako czynnik determinujący przystosowanie jednostki do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i jej kreowanie. Wykształcenie społeczeństwa postrzegane jest jako predyktor zmian w wielu dziedzinach rzeczywistości.

A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański¹⁰ piszą: „od wiedzy, postaw, aspiracji i dążeń życiowych ludzi w ogromnej mierze zależy spełnienie wszystkich zamierzeń, także tych, które wiążą się z unowocześnianiem gospodarki”.

W świetle raportów międzynarodowych naczelnym zadaniem edukacji staje się przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju. Tak określone zadanie ma obejmować trzy elementy:

- proces stawania się człowiekiem,
- sposób bycia człowiekiem,
- problem jakości życia, związku człowieka ze światem zewnętrznym (sens życia)¹¹.

Spółeczności międzynarodowe przyjęły następujące strategiczne cele współczesnej edukacji:

- równość szans edukacyjnych,
- demokratyzacja oświaty,
- rozwój aktywności twórczej człowieka,
- autokreacja,
- szacunek dla różnicy.

Aby osiągnąć powyższe cele, zdaniem J. Delorsa¹², należy kierować się takimi celami kierunkowymi jak:

- „uczyć się, aby żyć wspólnie”. Umiejętność współżycia jest jednym z najważniejszych wyzwań i nakazów współczesności. Należy poszerzać wiedzę o innych, o ich historii, tradycji i duchowości, szanować wartości pluralizmu, dostrzegać rosnącą współzależność i dążyć do realizacji wspólnych projektów, uczyć się inteligentnego i pokojowego regulowania nieuniknionych konfliktów.

¹⁰ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s.15.

¹¹ A. Bogaj, *Kształcenie...*, op. cit., s. 80-81.

¹² J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 85-98.

- „uczyć się, aby wiedzieć”. Należy dążyć nie tylko do opanowania wiedzy skodyfikowanej, ale do poznawania narzędzi służących jej zdobywaniu. Edukacja spełni swoje zadanie, jeśli da impuls i podstawy do kontynuowania nauki przez całe życie w pracy i poza pracą.
- „uczyć się, aby działać”. Należy uczyć się stawiać czoła nie przewidzianym sytuacjom, twórczo wpływać na kształt przyszłości.
- „uczyć się, aby być”. Raport J. Delorsa w pełni solidaryzuje się z podstawowym stanowiskiem wyrażonym w raporcie E. Faure’a¹³ „rozwój ma na celu pełny rozkwit człowieka w całym bogactwie jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń”. W większym niż dotąd stopniu, na edukacji spoczywa obowiązek rozwijania u wszystkich ludzi zdolności do samodzielnego myślenia i samodzielnych sądów, nieodzownych w sytuacji zwiększonej odpowiedzialności osobistej za kształtowanie wspólnego losu.

Istotą współczesnej edukacji jest uczenie się. Według P. Lengranda¹⁴ „pojęcie to oznacza zespół działań, ćwiczeń i refleksji, dzięki którym każdy staje się tym, kim jest w różnych zakresach swojej osobowości. W ten sposób koncepcja wiedzy osiąganego dzięki gromadzeniu pewnego zasobu informacji zostaje zastąpiona (w zgodzie z poglądami epistemologów) pojęciem wiedzy wyznaczonej przez postrzeganie świata, zróżnicowanie i zindywidualizowanie tak, jak różne są poszczególne ludzkie zmysły i sytuacje, w jakich się znajdują”.

Istotnym walorem tak rozumianego uczenia się jest zupełnie inne określenie dziewięciu obszarów, zakresów, czy też kategorii owego procesu, rozwijających różne wymiary osobowości człowieka. Są to: komunikowanie, cielesność człowieka, czas, przestrzeń, sztuka, obywatelstwo, obszar moralności, technika, nauka.

Komunikowanie – zdaniem Briana Groombridge’a¹⁵, jest tworzeniem i odbiorem przekazów, jest dzieleniem i wymianą informacji, uczuć i znaczeń, jest nie tylko wyrażaniem, ale także zdolnością do słuchania i do rozumienia. Istotne jest, aby uczyć się komunikowania, opanowywać w pełni zdolności artykułowania oraz wyrażania swoich my-

¹³ E. Faure i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 15.

¹⁴ P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa 1995, s. 24.

¹⁵ *Ibidem*, s. 53 i nast.

śli, istotne jest nabywanie umiejętności krytycznego wypowiedzania się na temat treści przesyłanych mediów.

Cielesność człowieka – zdaniem Jose Marii Cagigal¹⁶, jest podstawą wszelkiego myślenia, uczucia i woli. W całości kształcie procesów, zmierzających do wielostronnego rozwoju osobowości jednostki ważną dziedzinę stanowi ciało. Poprzez cielesność, zmysły, aktywność motoryczną jednostka poznaje otaczającą rzeczywistość, poszukuje w niej miejsca, kształtuje ją i kreuje samą siebie. J. M. Cagigal wypowiadając się na temat cielesności człowieka, nawiązuje do teorii rozwoju człowieka według J. Piageta, zwracając uwagę na znaczenie rozwoju motorycznego dla rozwoju intelektualnego. Wskazuje, że brak znajomości czynników fizycznych bądź ich lekceważenie prowadzi do wielkich strat w osobowości, bowiem „właśnie przez cielesność, przez zmysły i (...) przez motoryczność jednostka opanowuje rzeczywistość fizyczną, która jej służy jako ramy istnienia”. W procesie uczenia się jednostka powinna dbać o rozwój psychomotoryczny osobowości.

Czas – zdaniem Gastona Pineau¹⁷, jest istotnym elementem do zrozumienia naszej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Pozwala uchwycić postrzegane zjawiska i rzeczy w procesie rozwoju, ciągłość lub brak ciągłości, pewne regularności w ich przebiegu. G. Pineau wyjaśnia, iż pełne ukształtowanie osobowości odbywa się przez połączenie działań, które człowiek podejmuje z tym, co zostało zaprogramowane genetycznie. Dzięki takiemu procesowi każda jednostka staje się tym, kim jest w stanie się stać. Jednostka powinna nabywać umiejętność optymalnego, racjonalnego wykorzystywania czasu w swoim życiu. Autor wytycza określone postawy i zachowania wobec czasu i uczenia się. Wskazuje, iż jednostka powinna:

- „myśleć w sposób historyczny, to znaczy obejmować swoim umysłem wydarzenia życia i składniki doświadczenia w aspekcie ich rozwoju, ich przeciwieństw i sprzeczności, w ich afirmacji i zaprzeczeniu (...);
- uświadomić sobie siebie samego jako rzeczywistość historyczną (...);
- usytuować się w stosunku do przyszłości związanej z przeszłością, zakorzenionej w chwili teraźniejszej i zorientowanej ku przyszłości;

¹⁶ Ibidem, s. 65 i nast.

¹⁷ Ibidem, s. 89 i nast.

- zaakceptować zmianę i uczestniczyć w miarę możliwości w działaniach zmierzających do wprowadzania koniecznych przeobrażeń¹⁷.

Przestrzeń – jest ściśle związana ze wszystkimi obszarami uczenia się. Zdaniem Guy'a Saeza¹⁸ nasza tożsamość zależy od naszego stosunku do przestrzeni. Ten z kolei odzwierciedla się w naszym stosunku do innych osób oraz kultury. Dzięki temu człowiek odkrywa siebie, rozwija, kreuje i odczytuje określone systemy symboli, czyli kulturę. Niezbędne jest uczenie się umiejętności zdobywania wolności drogą poszerzania własnego przestrzennego doświadczenia.

Sztuka – zdaniem I. Wojnar¹⁹, pełni doniosłą funkcję w kształtowaniu umysłu, uczuć oraz zmysłów, odgrywa też ważną funkcję jako czynnik humanizacji człowieka. Edukacja przez sztukę sprzyja rozbudzeniu wrażliwości, kształtowaniu systemu wartości, rozwijaniu zdolności poznawczych, w tym szczególnie myślenia twórczego, nabywaniu wiedzy.

Obywatelstwo – jest czynnikiem kształtującym polityczną i społeczną tożsamość jednostki, tj. zrozumienia, jak człowiek działa w społeczeństwie, jak myśli na tematy społeczne, co wobec nich czuje, jak wyraża idee i próbuje wpływać na ludzi i wydarzenia. Alberto Melo²⁰ wyróżnia trzy dziedziny, które pomagają w rozwoju życia politycznego jednostki: wiedzę, informację i działalność polityczną.

Moralność – według Haruo Kitagawy²¹, uczenie się moralności związane jest z wszelkim uczeniem się, a moralność powinna opierać się na humanizmie, altruizmie oraz racjonalności. Autor podkreśla, by jednostka w swoim życiu zmierzała do poznania samej siebie i do samodoskonalenia. W uczeniu się moralności ważna jest świadomość istoty człowieka moralnego, aby móc takim się stać.

Technika – obszar samokształcenia, który obejmuje powiązanie myślenia z działaniem. Paulo Novaes²² prezentuje, jak powinien wyglądać pożądany zakres edukacji w odniesieniu do intelektu i kwestii technicznych:

¹⁸ Ibidem, s. 84 i nast.

¹⁹ Ibidem, s. 38 i nast.

²⁰ Ibidem, s. 147 i nast.

²¹ Ibidem, s. 44 i nast.

²² Ibidem, s. 47, 183 i nast.

- niezbędne jest kształcenie równoległe przygotowujące do zawodu i rozbudzające u jednostek krytycyzm, dociekliwość;
- dążyć ku doskonaleniu jednostki, nie zaś jedynie do podnoszenia jej produktywności;
- praktyka zawodowa powinna posiadać elementy kreatywności, nie zaś być samym mechanicznym powtarzaniem wciąż tych samych działań;
- wykorzystywać technologie do rozwoju jednostki, zwracać uwagę na aspekt moralny ludzkiej aktywności, dostrzegać indywidualne oraz społeczne wartości, nie zaś ślepo podążać za technicznym postępem;
- doniosłe znaczenie ma trafny wybór kierunku swego zawodu, zgodny z powołaniem i zainteresowaniami jednostki.

Nauka – Jose Mariano Gago²³ opracował ten obszar edukacji permanentnej. Rozumiana jako postrzeganie świata, opisywanie i wyjaśnianie go w sposób naukowy. Poszukiwanie i odkrywanie zależności między zjawiskami, naukowe rozumowanie sprzyja kształtowaniu postawy naukowej, kreowaniu człowieka rozumiejącego otoczenie, przygotowanego do posługiwania się nowoczesnymi mediami i technikami.

Edukacja ma sprzyjać wielostronnemu rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w procesie edukacyjnym. Państwo oraz instytucje oświatowe powołane są do służenia ludziom, pomagania w rozwoju, samorozwoju, osiągnięciu założonych celów życiowych.

W tak pojmowanej edukacji znajdują właściwe miejsce potrzeby, pragnienia uczestników procesu edukacyjnego. Przywiązuje się należną uwagę do kwestii podmiotowości wszystkich osób podejmujących aktywność w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

2.2. *Zmiana filozofii edukacyjnej*

Nowe rozumienie edukacji, nowe zadania, funkcje i cele znajdują swoje odbicie na gruncie swoistej doktryny edukacji. Została podważona doktryna edukacji adaptacyjnej, służąca przystosowaniu dzieci

²³ Ibidem, s. 49 i nast.

i młodzieży do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych i ekonomicznych. Doktryna taka sprzyjała utrwalaniu istniejącej organizacji życia społecznego, pomagała w zachowaniu istniejącego w danym kraju modelu życia. Doktryna adaptacyjna wyznaczała edukacji funkcje służebne wobec państwa, zaniedbując funkcje edukacji wobec społeczeństwa²⁴.

Utrwalała typowe modele życia społecznego, narzucała zuniforimizowane koncepcje i interpretacje świata, co prowadziło do negatywnych skutków rozwojowych, a mianowicie: „ograniczenie kompetencji do krytycznego i całościowego władania alternatywnymi wizjami, ograniczenie horyzontów postrzegania i interpretowania świata, kurczenie się wiary we własne możliwości sprawcze, zubożenie tożsamości”²⁵.

Przyczyniła się do ukształtowania postaw bierności, wyczekiwania, nastawienia na łatwą konsumpcję, nieumiejętność podejmowania inicjatywy, niechęci do wysiłku i ponoszenia ryzyka²⁶.

Doktryna edukacji adaptacyjnej zaczyna być zastępowana doktryną edukacji krytycznej, która w swoich założeniach uwzględnia: pobudzanie do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata. Według tej doktryny należąca uwagę przywiązuje się do kwestii współdecydowania o edukacji, podmiotowości wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową. Zdaniem T. Lewowickiego²⁷ „podmiotowość jest ważnym wymiarem tej doktryny edukacyjnej, istotną właściwością modelu życia społecznego”. Doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej, jak wskazuje autor, „przejawia się w koncepcjach wychowania skoncentrowanego na stwarzanie warunków nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględnianie potrzeb i aspiracji jednostek, oferowanie godnych upowszechniania wizji światów wartości”²⁸.

W edukacji zgodnej z założeniami doktryny krytyczno-kreatywnej znajdują właściwe miejsce potrzeby i pragnienia uczestników procesu edukacyjnego.

²⁴ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 15.

²⁵ Z. Kwieciński, *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, w: H. Mu-szyński (red.), *Socjalizacja-osobowość-wychowanie*, Poznań 1989, s. 5.

²⁶ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s. 8.

²⁷ T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit., s. 17.

²⁸ Ibidem, s. 17-18.

2.3. Ożywienie zagadnienia aksjologii edukacyjnej

Badanie aspiracji edukacyjnych wynika z dokonującego się ożywienia refleksji o wartościach. Zmiany w życiu społecznym i w filozofii edukacyjnej skłaniają do podjęcia na nowo rozważań o kwestiach wartości. W państwie demokratycznym ludzie mają prawo do poznawania różnych ofert światów wartości i do dokonywania indywidualnych wyborów. Zauważa się renesans do odczytywania, poszukiwania wartości uniwersalnych, które są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkości i eksponują kwestie godnego życia człowieka – jego wolności, praw, podmiotowości²⁹.

Jak pisze K. Denek³⁰, „wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw”.

Wartości uznawane przez młodzież stanowią podłoże dla aspiracji. Jeśli poznajemy hierarchię wartości uznawanych przez młodzież, to również poznajemy dążenia jej do określonych celów życiowych. Spośród wielu rodzajów aspiracji jednostki szczególnie ważną kategorię stanowią aspiracje edukacyjne, które można potraktować jako źródło stanowienia celów i zadań procesu edukacyjnego.

A. Karpińska³¹ pisze, iż coraz częściej o stanowieniu celów decydują ci, którzy je realizują, tj. nauczyciele przy współpracy rodziców i uczniów. W szkole wyższej kolejność uczestników procesu edukacyjnego zdecydowanie zmienia się, na pierwszym miejscu należy umieścić studentów. Jeśli głównym źródłem celów edukacji czyni się wartości³², to również należy poznawać aspiracje, a szczególnie treść i poziom

²⁹ Ibidem, s. 21.

³⁰ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 31; K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001.

³¹ A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, w: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 192.

³² W. Andrukowicz, *Projekt celów kształcenia integralnego*, w: K. Denek, F. Bereznicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Szczecin 2000.

aspiracji edukacyjnych podmiotów procesu edukacyjnego, aby planować, organizować i realizować proces dydaktyczno-wychowawczy wspólnie ze studentami, zgodnie z ich potrzebami, wartościami, dążeniami. Takie podejście do procesu edukacyjnego może zapewnić podmiotowość uczestnikom, pełne zaangażowanie, wielostronną aktywność, a w konsekwencji wysokie efekty.

2.4. Nowa hierarchia celów edukacyjnych

Nowe rozumienie edukacji, zmiana filozofii edukacyjnej, renesans aksjologii edukacyjnej powoduje kształtowanie się innego układu celów edukacyjnych. W tradycyjnym obrazie celów kształcenia pierwsze miejsce zajmowało przekazywanie uczniom gotowej, wyselekcjonowanej wiedzy. Inne cele, tj. kształtowanie umiejętności, postaw, rozwijanie osobowości, kształtowanie świata wartości, znajdowały się na dalszych pozycjach. Obecnie kształtuje się nowa hierarchia celów edukacyjnych³³, w której priorytetową kategorią celów edukacji szkolnej staje się kształtowanie określonego świata wartości i postaw. Równie ważną kategorią celów jest stwarzanie odpowiednich warunków do rozwoju osobowości uczniów. Na trzecim miejscu wymienia się kształtowanie umiejętności i sprawności, a w dalszej kolejności – cel dotyczący wiadomości.

Nowa taksonomia celów zorientowana jest na sens ludzkiej egzystencji, orientacje życiowe, dążenia człowieka oraz jakość jego życia.

Zmiany filozofii edukacji, aksjologii, teleologii prowadzą w kierunku paradygmatu edukacji podmiotowej, według którego jednostka staje się podmiotem edukacji. Organizowanie szkoły, edukacji wyznaczają nie potrzeby państwa, a aspiracje, potrzeby życiowe i rozwój jednostek oraz grup społecznych.

³³ Piszą o tym: T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit.; A. Bogaj, *Kształcenie...*, op. cit.; F. Berzeźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.

2.5. Nowe racjonalności edukacyjne

Można również wskazać na nowe racjonalności edukacyjne, które eksponują potrzebę zwrócenia uwagi na dążenia podmiotu procesu edukacyjnego. Racjonalność według H. A. Giroux³⁴ to „(...) określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnosi się do szerszego społeczeństwa. U podstaw każdego typu racjonalności leży zbiór interesów, które określają, jak odzwierciedla się świat”. Zauważa się odchodzenie od dotychczasowej, powszechnie krytykowanej „racjonalności instrumentalnej”, ku „racjonalności krytyczno-emancypacyjnej” i „racjonalności hermeneutycznej”³⁵. W edukacji nastawionej na kształtowanie u jej uczestników racjonalności instrumentalnej, czy adaptacyjnej³⁶ instytucja narzuca swoim członkom jednakowe reguły, a uczestnicy uczą się ich przestrzegania. Kształcenie pojmowane jest wówczas jako proces nabywania znaczeń, podążania za mistrzem, kroczenia wytyczonym przez innych szlakiem. Jest to proces, w którym główną rolę odgrywa nauczyciel akademicki, sprawujący nad nim pełną kontrolę, odpowiedzialny za jego kształt, przebieg i efektywność. Głównym celem studiujących staje się zapamiętanie przekazanych treści i odtworzenie ich na egzaminie, w małym stopniu zwraca się uwagę na kształtowanie umiejętności intelektualnych. Racjonalność krytyczno-emancypacyjna jest podstawą dla edukacji przygotowującej młodzież do przekształcania świata, służącej samokreacji, samorealizacji jednostek. Proces kształcenia według tej racjonalności jest pojmowany jako inspiracja do samodzielnej pracy studenta. Studiowanie traktowane jest jako tworzenie i budowanie własnej wiedzy, nabywanie kompetencji krytycznych, rozwijanie umiejętności intelektualnych³⁷. Niezbędna jest świadomość studentów o własnych studiach jako samodzielnej pracy, w której zajęcia dydak-

³⁴ H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: Z. Kwiecieński, L. Witkowski, (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 106.

³⁵ A. Bogaj, *Kształcenie...*, op. cit., s. 46-47.

³⁶ R. Kwaśnica pisze o racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej w: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.

³⁷ Por. T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001, s. 167-169.

tyczne mogą być tylko pomocą. To, w jakim stopniu student skorzysta ze studiów, jest głównie zależne od jego pragnień i celów. Racjonalność hermeneutyczna koncentruje się na rozumieniu siebie i świata. Jest podstawą edukacji opartej na dialogu, spotkaniu, komunikacji.

Powyższe racjonalności edukacji wyznaczają potrzebę koncentrowania uwagi na podmiocie procesu edukacyjnego, poznawania jego potrzeb, wartości, aspiracji.

Z racjonalności hermeneutycznej dla praktyki edukacyjnej wynika podstawowa kategoria rozumienia. Zgodnie z tą kategorią przed współczesną edukacją stają trzy zadania:

- rozumienie świata,
- działanie w nim,
- kierowanie sobą.

2.6. Strategie uczenia się

Do wypełnienia przedstawionych zadań niezbędne są w praktyce edukacyjnej nowe strategie uczenia się i nauczania. L. Witkowski³⁸ określił je jako strategie: „słuszności”, „inności”, „własności”.

Strategia „słuszności” głosi, iż w każdym działaniu edukacyjnym należy dążyć do tego, aby poznać, zrozumieć i opierać się na tym, co jest słuszne.

Strategia „inności” wymaga od nas, by w każdym działaniu edukacyjnym dążyć do określenia i zrozumienia tego, co „inne”, odmienne.

Strategia „własności” głosi, aby w każdym działaniu edukacyjnym dążyć do rozeznania się w tym, co własne, nasze, a więc odwołanie się do naszej tożsamości, tradycji kulturowej itp., a także poznanie lub zastanowienie się nad własnymi potrzebami, wartościami, aspiracjami (dop. – W. Wróblewska).

Istotnym aspektem uczenia się jest samodzielne konstruowanie własnej wiedzy przez uczący się podmiot. Aktywne uczenie się nie polega na pobieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na konstruowaniu jej przez ucznia³⁹.

³⁸ Ibidem, s. 48-49.

³⁹ S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3-4, 2002.

Zmiany edukacji w społeczeństwie powinny wyzwalać mechanizmy trwałej innowacyjności, sprzyjającej spełnieniu przez nich twórczej funkcji w społeczeństwie. Przemiany w edukacji powinny zmierzać do tworzenia „społeczeństwa wychowującego”⁴⁰, nie mogą ograniczać się tylko do systemu szkolnego, powinny obejmować edukację w formach zinstytucjonalizowanych i niezinstytucjonalizowanych. Zakres edukacji powinien ogarniać procesy dydaktyczne i wychowawcze, a także rozwijanie talentów i wspieranie działalności twórczej oraz samoedukacji. Zmianę należy oprzeć na wyzwaniu sił społecznych, tworzących warunki dla aktywności edukacyjnej różnych podmiotów. Procesy edukacyjne powinny stać się sprawą priorytetową w działalności społecznej, życiu ludzi. Wszelka działalność jednostek i grup społecznych nie może być obojętna wobec aspiracji i celów edukacyjnych. Dyskurs o edukacji⁴¹ powinien być powszechny, zawsze aktualny, permanentny, wyznaczający humanistyczny wymiar świata. Dzięki edukacji ludzie mogą kreować świat możliwy i pożądany. Edukacja powinna stać się aktywnym czynnikiem i komplementarnym komponentem rozwoju jednostki i społeczeństwa, wspomagającym humanizację wszystkich sfer życia i działalności ludzi⁴².

Zasygnalizowane zmiany w edukacji stanowią bogaty kontekst dla badań nad aspiracjami edukacyjnymi młodzieży. Poznanie treści, poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży przez pedagogów w dużym stopniu pozwala trafnie określić efekty kształcenia, a jednocześnie wyznaczyć dalsze nowe zadania dydaktyczno-wychowawcze.

⁴⁰ A. Sadowski, *Znaczenie koncepcji „społeczeństwa wychowującego” Floriana Znamieckiego na początku XXI wieku*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003, s. 168. Autor wskazuje, że polskie społeczeństwo wychowujące, staje się społeczeństwem obywatelskim, tworzącym warunki do nieskrępowanego rozwoju jednostki. Właściwe miejsce w tym społeczeństwie należy wytworzyć grupie młodocianych.

⁴¹ Pracownicy Zakładu Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku pod kierownictwem naukowym Profesor Anny Karpińskiej organizują cykliczne konferencje pod hasłem „Edukacja w dialogu i perspektywie”.

⁴² D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.

3

Uniwersytet w obliczu zmian

3.1. O istocie uniwersytetu

Uniwersytet z języka łacińskiego *universitas* oznacza powszechność, ogół. Jest podstawowym oraz najstarszym, wielowydziałowym typem uczelni wyższej. Pierwsze uniwersytety powstały w XII wieku (w Bolonii i Padwie)¹. O istocie, pozycji i prestiżu uniwersytetu decydują respektowane przez niego cechy konstytutywne oraz pełnione funkcje. Do cech konstytutywnych, które są podstawą uczelni o charakterze uniwersyteckim, zalicza się: autonomię, różnorodność, komplementarność badań i kształcenia, poszukiwanie prawdy². Autonomia z języka greckiego *autos* oznacza sam, *nomos*- prawo, a więc oznacza samorządność, ustanawianie norm (praw) dla siebie samego³. Przeciwnością autonomii jest heteronomia. Podmiotem autonomii może być jednostka lub grupa, instytucja. **Autonomia jest centralną cechą konstytutywną uniwersytetu.** W dniach 1-2 marca 1996 roku w Erfurcie odbyło się kolokwium „Ku odpowiedzialnej uczelni XXI wieku”. Uczestnicy ko-

¹ W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 222.

² K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania na progu III Tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 17, 2001, s. 8, J. Brzeziński, *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” nr 1-2 (16-17), 1997, s. 211.

³ W. Okoń, *Słownik...*, op. cit., s. 22.

lokwium ogłosili deklarację erfurcką w sprawie autonomii wyższych uczelni, określając obowiązki państwa wobec uczelni oraz zakres odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa.

Autonomia uniwersytecka, według powyższej deklaracji, sprowadza się do pięciu obowiązków państwa wobec uczelni: 1) państwo musi szanować akademicką wolność i autonomię..., poszanowanie autonomii oznacza prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych bądź przez nie same przyjętych; 2) państwo musi zezwolić na określanie i dbałość o ich własną jakość i standardy; 3) państwo musi dostarczać uczelniom stabilne fundusze; 4) państwo musi pozwolić uczelniom spełniać ich historyczne, badawcze i kulturotwórcze funkcje; 5) państwo musi tak zliberalizować strukturę i funkcjonowanie uczelni, aby pozwolić im na wypełnianie ich uniwersalnych, ponadnarodowych funkcji.

Autorzy deklaracji erfurckiej wskazują na wymagania wobec społeczności uniwersyteckiej: 1) uczelnia musi stanowić odpowiedzialną i spójną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy też nieodpowiedzialne stowarzyszenie; 2) uczelnie muszą zapewnić przejrzystość i publiczny charakter temu procesowi samoregulacji; 3) uczelnie muszą dołożyć wszelkich starań, aby zróżnicować źródła swego finansowania (oznacza to finansowanie uczelni z wielu źródeł, a nie tylko przez państwo); 4) uczelnie muszą być wrażliwe na potrzeby społeczeństwa; 5) na uczelniach ciąży też zobowiązanie do pracy na rzecz pomyślności całej ludzkości⁴.

J. Brzeziński⁵ pisze o trojakim rozumieniu sensu autonomii uniwersytetu. Po pierwsze, autonomia uniwersytetu może być sprowadzona do żądania swobody w zakresie dysponowania środkami finansowymi. Dysponowanie powinno być zgodne z obowiązującym prawem finansowym, pozbawione podporządkowania różnym układom partyjnym w systemie parlamentarnym. Po drugie, autonomia łączy się z zagadnieniem wolności, wyrażającym się w swobodzie prowadzenia badań naukowych i wykładów. Badania naukowe nie mogą podlegać naciskom politycznym, ekonomicznym, czy światopoglądowym. Zasadami, które regulują postępowania badawcze powinny być dyrektywy wyznaczone przez logikę i metodologię określonej dyscypliny. Po trzecie, au-

⁴ J. Brzeziński, *Trwałe...*, op. cit., s. 212.

⁵ *Ibidem*, s. 213-214.

tor dostrzega aspekt psychologiczny w interpretowaniu sensu autonomii, zgodnie z którym można mówić o autonomii w odniesieniu do poszanowania indywidualnego systemu wartości poszczególnych członków społeczności uniwersyteckiej.

Autonomię pedagoga, zdaniem J. Niemca⁶, można ujmować w różny sposób. Pierwszy z nich można sprowadzić do rozumienia autonomii pedagoga jako profesjonalisty kreującego decyzje samodzielnie. Nauczyciel nie może wyczekiwać na instrukcje z zewnątrz, lecz sam podejmuje decyzje w sprawie treści, zasad, warunków realizacji oczekiwań edukacyjnych poszczególnych społeczności. Autonomia nauczyciela może być rozumiana jako prawo do reinterpretacji procesu kształcenia według najnowszych osiągnięć nauki oraz według własnych przekonań i uznawanego systemu wartości. Autor wskazuje, że nie autonomia, ale interautonomia, jako droga w poczynaniach edukacyjnych, stanowić będzie sens nowoczesnego, twórczego edukowania społeczności w aspekcie lokalnym i globalnym.

Wolności w poszukiwaniach naukowych powinny towarzyszyć indywidualne cechy pracowników uniwersyteckich, takie jak: uczciwość intelektualna, odpowiedzialność, zdolność tolerowania odmiennych wartości i przekonań bez utraty własnych, zdyscyplinowany umysł⁷.

J. Szczepański⁸ autonomię uniwersytetu interpretuje jako niezależność w jego administrowaniu i służeniu prawdzie; jako posiadanie prawa do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności oraz jako niezależne dobieranie członków kadry profesorskiej.

Według K. Twardowskiego⁹ przejawem autonomii uniwersytetu jest posiadanie bezwzględnej duchowej niezależności. Zależność finansowa uczelni od państwa jest oczywista, ale nie jest znacząca. Autonomia powinna dotyczyć przede wszystkim badań naukowych, które nie powinny być niczym skrzępowane, ani zagrożone.

Zdaniem S. Hessena¹⁰ o autonomii w uniwersytecie decyduje wolność badań, nauczania i uczenia się oraz samorządność. Autonomię

⁶ J. Niemiec, *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, w: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998, s. 80.

⁷ J. Pelikan, *The Idea of the University. A Reexamination*, Londyn 1992.

⁸ J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976.

⁹ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992.

¹⁰ S. Hessen, *Filozofia, kultura, wychowanie*, Warszawa 1973.

traktował jako istotę idealną oraz zasadę regulacyjną. Dostrzegał różnorodne zależności i siły nacisku na uniwersytet. Twierdził, że uniwersytet jest instytucją państwową, posiada status publiczno-prawny, którego przestrzegania chroni państwo, a o bycie wewnętrznym uniwersytetu powinna decydować nauka, a nie interesy państwa, partii itp.

Autonomia współczesnego uniwersytetu rozumiana jest jako samorządność, czyli możliwość decydowania o własnych sprawach we własnym gronie. Samorządność uniwersytetu dotyczy organizacji życia uczelnianego i zawiera się w prawie do: wyznaczania przedmiotów nauczania, planu studiów, organizacji zakładów dydaktyczno-naukowych (katedr), wyboru ciał sprawujących władzę, a także dotyczy prawa do nadawania stopni naukowych¹¹.

Autonomia uniwersytetu polskiego jest ograniczona przez państwo w zakresie finansowym i organizacyjnym, mniej widoczne jest to ograniczenie w zakresie merytorycznym. Ograniczenie finansowe autonomii uniwersytetu przejawia się w tym, że państwo decyduje o wysokości płac pracowników, o możliwościach rozwoju uczelni (rozbudowy, ulepszenia warunków lokalowych pracy), o wysokości grantów. Wprowadzany konsekwentnie system uzależniający finansowanie poszczególnych uczelni od składu kadry pedagogicznej, od poziomu badań, stopniowo zaczyna różnicować polskie uniwersytety.

W zakresie organizacyjnym ingerencja państwa przejawia się w określaniu kształtu i zasad funkcjonowania uniwersytetu w *Ustawie o szkolnictwie wyższym*. Taka zależność jest uzasadniona potrzebą porównywalności dyplomów poszczególnych uczelni w Polsce, zamierzeniem utrzymania w kraju podobnego kształtu uczelni, umożliwiające być może w przyszłości studentom realizację wolności uczenia się.

Państwo ustala ramy funkcjonowania uniwersytetu, w tych ramach zaś uniwersytet może być samorządny. Obecnie wyraźnie wzrasta stopień autonomii uniwersytetu.

Różnorodność jako cecha charakterystyczna uniwersytetu może przyjmować dwojaki sens. Według pierwszego oznacza możliwość wielu dróg prowadzących do odkrycia naukowego, czyli oznacza poszanowanie pluralizmu teoretycznego i metodologicznego. Osobowość ba-

¹¹ Por. T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.

dawcza może kształtować się w warunkach dialogu prowadzonego przez osoby o różnych preferencjach światopoglądowych, teoretycznych i metodologicznych. W takiej sytuacji adept nauki uczy się poszanowania innego punktu widzenia i uczy się prowadzenia dyskusji wykorzystując argumenty naukowe, gdzie o słuszności stanowiska decyduje prawda. Za prawdę uznaje się te twierdzenia, które są zgodne z aktualnym stanem wiedzy. Jest to ważna zasada metodologii, jak i etyki naukowej, którą powinni respektować pracownicy naukow¹².

Zgodnie z drugim sensem różnorodność oznacza wielość orientacji światopoglądowych, wielość poglądów politycznych, wielokulturowość. W uniwersytecie kształtuje się postawy tolerancji i dezaprobaty dla przejawów etnocentryzmu, obskurantyzmu, antysemityzmu, fundamentalizmu religijnego. Uniwersytet przez wieki swego trwania przekraczał, w poszukiwaniu prawdy i w jej nauczaniu, wszystkie możliwe granice. W jednoczącej się Europie, w dobie globalizacji świata nie powinno być miejsca na uniwersytet zamknięty w granicach jednego państwa, jednego systemu politycznego, jednej religii, czy jednego narodu¹³.

Kolejną cechą konstytutywną uniwersytetu jest **komplementarność badania i nauczania**. Autorzy *Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich* w art. 2. piszą: „Działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozzerwalnie związana, jeśli nauczanie ma sprostać zmieniającym się warunkom, potrzebom społeczeństwa oraz postępowi wiedzy”.

O sile uniwersytetu stanowi program badań podstawowych i jego konsekwentna realizacja. Z prowadzeniem badań powinna iść w parze dydaktyka uniwersytecka prowadzona na najwyższym poziomie merytorycznym, metodologicznym i metodycznym, zgodna z najnowszymi osiągnięciami nauki o edukacji¹⁴. Pracownik naukowy uniwersytetu najczęściej pełniący również rolę nauczyciela akademickiego powinien przejawiać postawę twórczą¹⁵.

W nowoczesnym uniwersytecie badania i zajęcia dydaktyczne powinny wzajemnie dopełniać się i wspomagać. Badania stają się skutecz-

¹² J. Brzeziński, *Trwale...*, op. cit., s. 215.

¹³ Ibidem, s. 214-215.

¹⁴ K. Denek, *Zagrożenia...*, op. cit., s. 8.

¹⁵ J. Brzeziński, *Trwale...*, op. cit., s. 216.

ną metodą i formą kształcenia w uczelni. Okazują się bardzo stymulujące dla studentów, jak i nauczycieli akademickich, występują jako atrakcyjne i efektywne metody dydaktyczne. Z procesem badawczym związane jest stawianie pytań i ocenianie ich wagi, i poszukiwanie odpowiedzi za pomocą odpowiednio dobranych metod badawczych. Student włączony do procesu badawczego rozwija zdolność kreatywnego myślenia, kształtuje postawę dociekliwego badacza. Nauczyciel akademicki wspiera rozwój studentów, nie oferując gotowych odpowiedzi¹⁶.

F. Berezniński¹⁷ wskazuje na trudność pogodzenia tych dwóch rodzajów ról nauczyciela akademickiego, dwóch rodzajów kompetencji: kompetencji dydaktycznych oraz kompetencji badawczych. Można tu mówić o dwóch grupach pracowników. Pierwsza – to „badacze” nastawieni głównie na zdobywanie i rozwój wiedzy naukowej, szybko awansujący w hierarchii naukowej. Druga grupa tzw. „dydaktyków” koncentrująca się na nauczaniu. Praca dydaktyczna wymaga stałego studiowania literatury, aktualizowania ćwiczeń i wykładów, operowania nowoczesnymi metodami i środkami dydaktycznymi, permanentnego doskonalenia umiejętności dydaktycznych.

W literaturze można zetknąć się z opinią, że bez działalności naukowej niemożliwa jest działalność dydaktyczna na odpowiednim poziomie. Niektórzy autorzy są zdania, iż praca każdego nauczyciela to praca badawcza.

Sądzę, że dobrym nauczycielem uniwersyteckim może być tylko równie dobry badacz, który nie tylko zna treści z określonej dyscypliny naukowej, ale zna również dobrze jej metodologię i ma ciągle otwarty warsztat badawczy, czyli ustawicznie poszukuje, tworzy nową wiedzę, weryfikuje wcześniej poznane twierdzenia. Postawa twórcza nauczyciela implikuje postawy twórcze studentów.

Czwartą cechą konstytutywną uniwersytetu jest **zdobycie prawdy**, czyli permanentne doskonalenie warsztatu badawczego, rozwijanie świadomości metodologicznej w celu dochodzenia do prawdy i ciągłe jej poszukiwanie. Ta osobliwość ukierunkowuje uniwersytet na prowadzenie badań podstawowych, w założeniu których pozostaje poszuki-

¹⁶ K. Denek, *Zagrożenia...*, op. cit., s. 9.

¹⁷ F. Berezniński, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, w: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*. Szczecin 1998.

wanie odpowiedzi na najbardziej kluczowe dla zrozumienia istoty otaczającej rzeczywistości, pytania¹⁸. O istocie uniwersytetu stanowi program badań podstawowych, a nie program badań stosowanych czy wdrożeniowych. Uniwersytet powinien odpierać wszelkie naciski instytucji wspierających finansowo w kierunku podejmowania badań krótkoterminowych, stosowanych, zachowując swą autonomię.

O istocie uniwersytetu w dużej mierze decydują pełnione funkcje. Klasyczną funkcją uniwersytetu jest uprawianie nauki. Do podstawowych zadań konstytuujących wizję funkcjonowania uniwersytetu zalicza się:

- wspieranie indywidualnego rozwoju studenta,
- przygotowanie zawodowe,
- zachowanie i przekazywanie wartości kultury,
- prowadzenie ogólnych badań naukowych,
- kształcenie elity społecznej¹⁹.

Uniwersytety traktowane są jako *depozytariusze* kultury i nauki, ośrodki społecznego potencjału intelektualnego i kreowania wiedzy²⁰.

3.2. *Uniwersytet w obliczu wyzwań zmieniającego się społeczeństwa*

Przez wiele dziesięcioleci w tradycji Europy takie podmioty, jak: studenci, rodzice czy pracodawcy nie mieli wpływu na kształt edukacji. W interesie obywateli występowało państwo, które traktowało wszystkie szkoły wyższe, a w nich wydziały i kierunki bardzo jednolicie. Uczelnie nie musiały konkurować o studentów, ani o dotacje, które przydzielane były przez ministerstwo stosownie do planowanej liczby przyjęć na studia. Uniwersytet miał ograniczoną autonomię, ponieważ o wielu kwestiach związanych z jego funkcjonowaniem decydowały władze centralne. Ustalały zasady rekrutacji, limity przyjęć, wysokości

¹⁸ J. Brzeziński, *Trwale...*, op., cit., s. 217.

¹⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 98-99.

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2002, s. 58.

pensum dydaktycznego, powoływały nowe kierunki. W gestii szczebla centralnego leżały również zasady zatrudniania, rozdział stanowisk, czyli kształtowanie struktury wewnętrznej uczelni. Podstawową formą kształcenia uniwersyteckiego były studia dzienne w pełnym wymiarze dla absolwentów szkół średnich²¹.

Zmiany w uniwersytetach zaczęły pojawiać się w latach osiemdziesiątych, w czasie stopniowego kształtowania się społeczeństwa informatycznego. Wzrosła wówczas liczba chętnych do podejmowania studiów wyższych, następowało zróżnicowanie oczekiwań społecznych wobec uniwersytetu. Postęp techniczny powoduje wzrost zasobu informacji, a także szybkie starzenie się wiedzy. Ludzie starają się ją aktualizować i wielokrotnie uzupełniać w ciągu życia zawodowego. Pojawia się nowy rodzaj kandydatów do podejmowania studiów, o zróżnicowanym pochodzeniu i kwalifikacjach, z różnych grup wiekowych. Rozwijają się nietradycyjne formy kształcenia: studia zaoczne, wieczorowe, permanentne, krótkie kursy, kształcenie na odległość. Rozwój techniki wkracza do uczelni, powoduje wprowadzenie nowych technologii kształcenia. Konieczne są reformy treści kształcenia, zmierzające do rozwijania wiedzy ogólnej i kształtowania umiejętności samokształcenia. Następuje rozwój nowych kierunków studiów i badań, często badań o charakterze interdyscyplinarnym. Uniwersytet jest poddawany naciskom swego otoczenia, które również ustawicznie zmienia się, staje się heterogeniczne. W takiej sytuacji trudno jest sprostać wszelkim oczekiwaniom społecznym, a zatem uniwersytet jest zmuszony do dokonywania wyborów, kierując się wewnętrzną autonomią²².

Uniwersytety racjonalnie podchodzą do zmian, które zachodzą wokół nich²³. Do najczęstszych przyczyn, które generują zmiany uniwersytetu należy zaliczyć:

- upowszechnianie się wyższego wykształcenia,
- przeobrażenia procesu produkcji i ustawiczną zmienność wymogów kwalifikacyjnych,
- tworzenie się rynku ofert edukacyjnych,

²¹ J. Jabłecka, *Misja organizacji a misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/16, 2000, s. 10.

²² Ibidem, s. 11.

²³ W dniach 25-26 października 2002 roku odbyła się konferencja na temat: Uniwersytet w sytuacji gwałtownych przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych; strażnik tradycji czy promotor zmian? zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

- rozprzestrzenianie się wzorów kultury konsumpcyjnej itp.

Dokonujące się zmiany ustrojowe implikują coraz bardziej klarowny kierunek zmian w uczelni, a mianowicie:

- zmiany ideologii edukacyjnej,
- zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego,
- tendencję zbliżania się szkół wyższych do miejsc zamieszkania studentów,
- realizację funkcji regionalnej przez szkołę wyższą,
- uwzględnianie warunków, potrzeb regionu, jego rozwoju,
- indywidualizację kształcenia²⁴.

Postuluje się coraz częściej potrzebę adaptacji uczelni do oczekiwań studentów. Uczelnia ma tworzyć warunki do rozwoju młodego człowieka, wyzwalając jego aktywność.

Na tle dokonujących się przemian zmieniają się zadania szkoły wyższej. Szkolnictwo wyższe powinno realizować swoje funkcje, uwzględniając zmieniające się potrzeby społeczne, gospodarcze, itp. Można wyróżnić funkcje szkoły wyższej, które są wyzwaniem dokonującej się transformacji²⁵:

- zachowanie pokoju, bezpieczeństwa,
- zachowanie ochrony zdrowia,
- wdrażanie do podmiotowości,
- poszukiwanie tożsamości,
- kształtowanie wizji świata wartości,
- oddziaływanie na przemiany dokonujące się w kraju,
- wspieranie rozwoju społeczeństwa i państwa,
- zbliżanie uniwersytetu do uczelni zagranicznych²⁶.

M. Malewski²⁷ prezentuje ewolucję uniwersytetu od wspólnoty do przedsiębiorstwa.

Pierwszą i najstarszą formą organizacyjną istnienia uniwersytetu była **wspólnota** ludzi poszukujących prawdy. Prawda jako kategoria ak-

²⁴ K. Jaskot, referat wygłoszony na konferencji w Międzyzdrojach, 27-28 maja 1997.

²⁵ T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit., s. 101.

²⁶ Na tle literaturowego zarysu wartości i funkcji uniwersytetu prezentuję opinie studentów na temat realizacji zadań przez uniwersytet oraz oczekiwań studentów wobec uniwersytetu w: W. Wróblewska, *Aspiracje...*, op. cit.

²⁷ M. Malewski, *Ewolucja uniwersytetu...*, op. cit., s. 23 i następne.

sjologiczna zrównywała ludzi. Wobec prawdy wszyscy byli równi. Różnicował ich stopień wtajemniczenia w prawdę, według którego wyróżniano mistrzów i adeptów. Adeptci pracując pod kierunkiem mistrzów, uczestnicząc w dysputach, poznawali reguły heurystyczne, zasady logiki, procedury badawcze, formułowali hipotezy, rozwiązywali problemy, dochodzili do twierdzeń, które wspólnota uznawała za poznawczo prawomocne.

W tak zorganizowanym uniwersytecie było miejsce na indywidualność i tożsamość studenta. Wspólnotowa organizacja uniwersytetu sprzyjała rozwijaniu odkrywczości i samodzielności myślenia studenta. W uniwersytecie zorganizowanym w formie wspólnoty właściwe miejsce zajmowało samokształcenie i autokreacja studentów.

W miejsce uniwersytetu w formie wspólnoty wykształciła się forma uniwersytetu jako **organizacja biurokratyczna**. Społeczność uniwersytetu dzieliła się na nauczycieli – badaczy, administrację i studentów. Każda grupa miała do spełnienia wyraźnie określone role. Ich realizacja była obwarowana przepisami prawnymi. Interakcje w tak zorganizowanym uniwersytecie miały charakter bezosobowy. Proces kształcenia stawał się apersonalny. Student stawał się jednostką statystyczną. Proces przekazywania wiedzy był kontrolowany przez formalne procedury oceny jakości, takie jak: egzaminy, kolokwia, uczestnictwo (obecność), stopnie, terminowość zaliczeń itp.

W tak funkcjonującym uniwersytecie „student nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, ale jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i odbiorcą społecznych wartości. [...] Jednocześnie inicjatywa, pasja poznawcza, przedsiębiorczość, planowanie ryzykownej zmiany, wybór niepowtarzalnej drogi życia – a więc wszystko to, dzięki czemu stajemy się ludźmi – zostaje zepchnięte na dalszy plan lub zupełnie zignorowane. W tym masowym, biurokratycznym i sztywnym systemie brak jest miejsca na samokształcenie i autokreację”²⁸.

Uniwersytet zorganizowany w formie **korporacji** jest zorientowany przede wszystkim na zatrudniony w nim personel. Podstawową wartością korporacji jest lojalność wobec kierownictwa. Studenci są elementem mało istotnym w uniwersytecie.

²⁸ J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, 1987, s. 6.

Kolejnym modelem uniwersytetu może być wzór **przedsiębiorstwa**. Funkcjonowanie tak zorganizowanego uniwersytetu opiera się na komercyjnych kryteriach rynkowych. Edukacja uniwersytecka staje się rynkową formą usług oświatowych. Są one adresowane do potencjalnych klientów, zgodnie ze zgłaszanymi przez nich potrzebami. W uniwersytecie zorganizowanym w formie przedsiębiorstwa student – klient staje się najważniejszym składnikiem procesu edukacyjnego.

W zmieniającym się uniwersytecie ewolucji podlegają cele kształcenia. Istota owych zmian polega na tym, że w modelu tradycyjnym cele wiązały się z mądrością, a w modelu współczesnym zorientowanym na kształcenie profesjonalistów, koncentrują się wokół sprawności. Badania K. Jaskota przeprowadzone w pięciu wybranych uniwersytetach wskazują, że jeszcze na początku lat 90. proces studiowania wiązał się z rozwojem intelektualnym oraz zmianą postaw wobec siebie i innych ludzi, a w połowie lat 90. kształcenie uniwersyteckie zaczęło opierać się na uzyskiwaniu wysokich kompetencji i błyskotliwej kariery zawodowej²⁹.

Można zauważyć, że uniwersytet ewoluuje w stronę modelu uniwersytetu rynkowego. Coraz wyraźniej w jego działaniach dostrzega się nastawienie na potrzeby i oczekiwania odbiorców usług uniwersyteckich. Zdarza się, że funkcjonowanie uczelni zależne jest od sponsorów³⁰. W takim modelu uniwersytetu zawiera się więcej elementów nowych niż tych tradycyjnych, odziedziczonych, stanowiących cechy konstytutywne uczelni.

W ostatnich latach zauważa się oddalanie badań od kształcenia. Przewodzone przez uniwersytety badania są coraz silniej zorientowane na potrzeby gospodarki, są to badania wdrożeniowe, krótkoterminowe. Następuje zmniejszenie środków państwowych na badania podstawowe, realizowane w długim okresie. Uniwersytety stają przed koniecznością poszukiwania innych źródeł finansowania. Znajdują je przeważnie na badania krótkoterminowe, ukierunkowane rynkowo³¹.

Masowość kształcenia studentów w uniwersytecie utrudnia zachowanie komplementarności badań naukowych i kształcenia. Poza tym

²⁹ K. Jaskot, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów* (raport z badań), Szczecin 1994.

³⁰ K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania...*, op. cit., s. 15.

³¹ Ibidem, s. 9.

prowadzi do obniżenia poziomu studiów, do transmisji skodyfikowanej wiedzy podręcznikowej, a nie do transmisji wiedzy tworzonej przez nauczycieli akademickich, którzy prowadzą badania wraz ze studentami.

Można również zauważyć coraz częstsze odchodzenie uniwersytetu od dążenia do przygotowania absolwentów o szerokich podstawach humanistycznych i szerokiego, refleksyjnego myślenia, na rzecz wąskiej specjalizacji. Uniwersytet przestaje być miejscem wspólnego poszukiwania prawdy, a staje się ośrodkiem, w którym wygłasza się własne poglądy³².

Komisja Europejska do spraw edukacji³³ zdecydowanie opowiada się za przywróceniem uniwersytetom tradycyjnego statusu, wyrażającego się w wysokim i harmonijnym poziomie wypełniania czterech podstawowych funkcji: prowadzeniu badań naukowych, organizowaniu wymiany naukowej, kształceniu najwyżej wykwalifikowanych kadr (elity intelektualnej, politycznej, gospodarczej), inicjowaniu i uczestniczeniu w debatach społecznych i etycznych dotyczących przyszłości.

Uważam, iż przed pracownikami naukowo-dydaktycznymi uniwersytetu staje ważne zadanie, aby zachować jego cechy konstytutywne, a jednocześnie promować zmiany.

3.3. O procesie edukacyjnym w uniwersytecie

W czasach ujednoczonej organizacji wszystkich uczelni w Polsce obowiązywały jednolite programy na tych samych kierunkach studiów, stosowane były podobne metody kształcenia, a zatem proces dydaktyczny był ujednoczony. Zróżnicowanie do kształcenia uniwersyteckiego wprowadzali nauczyciele akademicy zatrudnieni w zakładach danego wydziału.

W kontekście zmian natury globalnej, zmian w edukacji dokonują się zmiany w procesie kształcenia w szkole wyższej. Są one pochodną społecznego rozumienia celów i zadań stawianych przed uczelnią, przyjętej filozofii edukacyjnej, rozumienia istoty studiowania.

³² Ibidem, s. 12.

³³ J. Delors, *Edukacja...* op. cit.

T. Bauman³⁴ dostrzega możliwość dwóch grup poglądów na temat kształcenia w uniwersytecie: studiowanie jako nabywanie znaczeń i uczenie się jako tworzenie znaczeń. Pierwsza, szeroko rozpowszechniona w polskiej dydaktyce szkoły wyższej, oparta w dużej mierze na dydaktyce J. F. Herbarta. Zgodnie z założeniami dydaktyki tradycyjnej proces kształcenia jest rozpatrywany pod kątem nauczania i koncentruje się na czynnościach nauczyciela, będącego jego inicjatorem i kreatorem. O efektach procesu kształcenia w uczelni, zgodnie z powyższymi założeniami, świadczą zmiany w osobowości studenta spowodowane przez realizowany proces. Proces uczenia się studenta jest rezultatem odpowiednich oddziaływań nauczyciela akademickiego, nadzorującego i kontrolującego jego przebieg.

Studiowanie jest kontynuacją procesu nauczania, który odbywał się na niższych szczeblach kształcenia. Przebiega on podobnie, według tych samych prawidłowości i zasad, które formułuje dydaktyka ogólna. Dydaktyka szkoły wyższej jest wzbogacona o dodatkowy element, a mianowicie wprowadzenie do procesu kształcenia procesu badawczego. W. Okoń twierdzi, „aby wdroyć studentów do twórczego przetwarzania rzeczywistości, konieczne jest przyzwyczajenie ich do badania rzeczy i zdarzeń przed przystąpieniem do ich przekształcania”³⁵.

Studiowanie polega na poznawaniu przez studenta określonej dziedziny nauki pod kierunkiem nauczyciela, zdobywaniu wiedzy „na drodze opanowywania struktur odpowiadających rzeczom i zdarzeniom oraz ich realnym układom”³⁶.

Proces kształcenia rozumiany jest jako przekazywanie nagromadzonej przez pokolenia gotowej wiedzy. Główną rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który wie więcej i lepiej, a jego zadanie polega na odpowiedniej manipulacji dostępnymi mu środkami, „aby wiedza przez niego przekazywana stała się jednocześnie wiedzą nauczanego”³⁷. Kształcenie jest procesem jednostronnego oddziaływania nauczyciela na uczniów poprzez stosowanie odpowiednich strategii, najczęściej podającej, a z tym związanych metod asymilacji wiedzy. W takim procesie edukacyjnym brak miejsca na aktywność, samodzielność studentów.

³⁴ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 113.

³⁵ W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973.

³⁶ *Ibidem*, s. 132.

³⁷ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 114.

W efekcie tego absolwenci charakteryzują się niesamodzielnnością, nieświadomością swoich praw, wyuczoną bezradnością.

Druga grupa poglądów na proces edukacyjny uczelni wiąże się z ideą uniwersytetu liberalnego, w którym panuje wolność nauczania i uczenia się i obie strony biorą odpowiedzialność za dokonywane przez siebie wybory. Takie spojrzenie na proces edukacyjny ma swoje uzasadnienie w koncepcji poznawania przez badanie, opracowanej przez J. Dewey'a. W procesie kształcenia, według dydaktyki progresywistycznej, koncentruje się uwagę na aktywności ucznia, jego samodzielnym dochodzeniu do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów. Zadaniem nauczyciela w tak rozumianym procesie kształcenia jest stwarzanie okazji do uczenia się, wskazywanie możliwych dróg poszukiwań i zachęcanie do samodzielnego penetrowania. Studiowanie jest pojmowane jako proces badania, samodzielnego dochodzenia do wiedzy, którego celem jest kształtowanie umiejętności krytycznego posługiwania się wiedzą, krytycznego rozumienia świata, jak i innowacyjności i kreatywności w działaniu, z jednoczesnym dążeniem do emancypacji. Kształcenie emancypacyjne zakłada przygotowanie uczących się do samodzielnego działania, autonomicznego rozstrzygnięcia, projektowania strategii rozwiązywania problemów³⁸.

Kształtowaniu krytyczności w myśleniu sprzyja założenie o niepewności wiedzy, o jej niedoskonałości, niepełności i potrzebie jej ciągłego weryfikowania. Postawa krytyczna wobec nauki przejawia się w rozumnym rozpatrywaniu prawdziwości sądów, a nie ślepych przekonaniach o niepodważalności prawdy i zaufaniu autorytetom ją firmujących. Zachęcanie studentów do krytyczności oznacza przyznanie im prawa do nieakceptowania zastanej wiedzy, do samodzielnego poszukiwania, tworzenia własnej wiedzy oraz do samodzielnności w myśleniu³⁹.

W procesie dydaktycznym, którego istotą jest tworzenie znaczeń, wszyscy jego uczestnicy odgrywają aktywną rolę, własne znaczenia tworzą i ujawniają nauczyciele i uczniowie. Wkład występujących podmiotów w procesie poznawania jest zróżnicowany, bowiem różne są ich doświadczenia i zasób wiedzy. Warunkiem koniecznym do procesu

³⁸ por. R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 1990.

³⁹ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit, s. 118.

uczenia się rozumianego jako tworzenie znaczeń jest zgoda w działaniu i chęć współpracy obu stron interakcji.

Treści edukacyjne są traktowane jako efekt współdziałania nauczyciela i studentów. Wiedza studentów nabyta podczas zajęć, indywidualnych studiów nie jest zbiorem przyjętych od kogoś stałych twierdzeń, teorii, lecz efektem indywidualnego wytwarzania znaczeń przez poszczególnych uczestników współdziałania w procesie poznawania. W tak rozumianym procesie uczenia się odbywa się przekształcanie owej wiedzy, włączanie jej do świata własnych doświadczeń. Tak pojmowana edukacja jest traktowana jako wymiana intersubiektywnych doświadczeń, w której wszyscy jej uczestnicy traktowani są jako kompetentni partnerzy. Podczas takiego współdziałania każdy z uczestników tworzy własne znaczenia. Treści kształcenia w takim procesie nie stanowią gotowego do zapamiętania pakietu wiedzy, a podlegają niestannym interpretacjom w procesie tworzenia znaczeń. Istotą takiego procesu nie jest przekazywanie treści, lecz komunikacja, dialog, porozumiewanie się. Intencją tak rozumianego procesu kształcenia jest dążenie do tego, aby wiedza przeszła przez filtr interpretacji uczącego się i została włączona do jego struktur poznawczych⁴⁰.

Scharakteryzowane poglądy na proces kształcenia w uniwersytecie wyznaczają treści kształcenia, sposób prowadzenia zajęć oraz relacje między nauczycielem a studentami. Pierwsze podejście wyznacza posłuszeństwo studentów, odtwarzanie wiedzy, kroczenie za nauczycielem, nauczanie młodzieży przez przekazywanie znaczeń. Drugie spojrzenie na proces edukacji w uniwersytecie eksponuje samodzielność studiującego, zachęca do dokonywania wyborów, poszukiwań, krytycyzmu i wątplenia, ponieważ proces kształcenia pojmowany jest jako stwarzanie okazji do tworzenia własnych znaczeń, generowania własnej wiedzy w partnerskich relacjach z nauczycielami i kolegami⁴¹.

Zaprezentowane podejścia do procesu kształcenia w uniwersytecie są jednostronne, a nawet przeciwstawne sobie. W pozytywnym świetle przedstawione zostało podejście, zgodnie z którym studiowanie jest rozumiane jako tworzenie znaczeń. Więcej cech negatywnych przypisano strategii studiowania pojmowanego jako przyswajanie znaczeń prze-

⁴⁰ Ibidem, s. 119.

⁴¹ Ibidem, s. 120.

kazywanych przez nauczyciela. Myślę, że podejście według którego uczenie się jest postrzegane jako tworzenie znaczeń jest bliższe współczesnej edukacji na poziomie wyższym. Przyjęcie takiej koncepcji edukacji w uniwersytecie jest uzasadnione najnowszymi teoriami pedagogicznymi oraz psychologicznymi.

Wydaje mi się słusznym, aby we współczesnej uczelni dominowała strategia kształcenia jako tworzenie znaczeń, ze względu na swoje wysokie walory dydaktyczno-wychowawcze. Jednak nie można odrzucić strategii kształcenia jako przekazywanie znaczeń. Często wymienione podejścia do procesu kształcenia warunkują się nawzajem. Realizacja strategii kształcenia jako tworzenie znaczeń jest możliwa dzięki poznaniu wiedzy przekazanej przez nauczyciela, czy podręcznik. Z historii oświaty znamy już jednostronne podejścia do procesu kształcenia o niekorzystnych konsekwencjach⁴².

Sądzę, iż we współczesnym uniwersytecie należy realizować obie scharakteryzowane strategie kształcenia, z dominacją strategii, w której jest eksponowana aktywność i samodzielność studentów. Scharakteryzowane strategie nie powinny być jedynymi strategiami w realizacji celów edukacyjnych, nabywaniu kompetencji przez studentów we współczesnym uniwersytecie. Należy uwzględnić strategię ekspozycyjną kształcenia, w trakcie jej realizacji studenci mają okazję przeżywać wartości naukowe, moralne, estetyczne i inne, a także tworzyć nowe wartości, tym samym poszerzać dorobek narodowej kultury. Coraz częściej powinna być realizowana w uczelni strategia praktyczna, aby studenci mieli okazję stosować poznaną, odkrytą wiedzę w konkretnych sytuacjach, a także pogłębiać wiedzę poprzez działania praktyczne, jak również weryfikować poznane teorie, twierdzenia, prawa w toku działań praktycznych. Stosowanie różnorodnych strategii zapewnia możliwość wielostronnego rozwoju osobowości studentów. W uczelni student powinien znajdować okazje do kształtowania nie tylko sfery intelektualnej, ale emocjonalnej i psychoruchowej.

Zmiany w myśleniu o kształceniu uniwersyteckim powodują przekształcenia w poszczególnych elementach procesu edukacyjnego. War-

⁴² Mam tu na myśli dwa jednostronne systemy dydaktyczne: system J. F. Herbartha i system J. Dewey'a, jak też jednostronne teorie doboru treści kształcenia: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny.

to zwrócić uwagę na niektóre z nich, a mianowicie kompetencje, wartości i cele, treści, metody kształcenia, formy organizacji procesu edukacyjnego.

Zadaniem edukacji uniwersyteckiej jest kształtowanie kompetencji studentów. Przy jej ustalaniu zwraca się uwagę na uniwersalne wartości i takie priorytety, jak: samodzielność, przygotowanie ich do życia w demokratycznym społeczeństwie opartym na gospodarce rynkowej, skoncentrowanie uwagi i wysiłku młodego pokolenia na własnej przyszłości, poprawie jakości życia i indywidualnego rozwoju. Do kluczowych kompetencji studenta należy zaliczyć:

- studiowanie jako rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy;
- myślenie, dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, a też z przyszłością, relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych; radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich holistyczne i kontekstowe postrzeganie;
- poszukiwanie, uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów;
- doskonalenie się, ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; elastyczne reagowanie w obliczu zmiany; poszukiwanie nowych rozwiązań i stawianie czoła przeciwnościom;
- komunikowanie się, skuteczne porozumiewanie się; argumentowanie i ochrona własnego zdania; gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; korzystanie z nowych technologii komunikowania się;
- współpraca, negocjowanie i osiąganie porozumienia; podejmowanie decyzji grupowych; stosowanie procedur demokratycznych; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów;
- działanie, organizowanie pracy własnej i innych; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości⁴³.

⁴³ K. Denek, *Zagrożenia...*, op. cit., s. 15.

Wśród wymienionych kompetencji zaznacza się dążenie do kształtowania samodzielności i odpowiedzialności, jak też przygotowanie do kształcenia permanentnego oraz samoedukacji.

Renesans problematyki aksjologicznej w edukacji implikuje wyznaczanie celów i ich realizację stosownie do uznawanych wartości przez młodzież, motywów studiowania i potrzeb studentów, wynikających z pełnienia przez nich ról indywidualnych i społecznych.

Realizacji wytyczonych celów edukacji uniwersyteckiej służy określona treść, która będzie tworzona przez aktywnych uczestników procesu. Treści powinny pomagać studentowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. W programach powinny być sformułowane treści, które preferują aktywność i umiejętności niezbędne we współczesnej rzeczywistości, które prowadzą do samoedukacji studenta. Treści kształcenia uniwersyteckiego wymagają ciągłej kontroli i aktualizowania. Zmiana w treściach kształcenia wiąże się z przekształceniem proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Więcej miejsca przeznaczają się treściom dotyczącym współczesności i przyszłości. Wyraźnie nasila się dążenie do korelacji, koncentracji i integracji treści kształcenia. Przy doborze treści kształcenia uniwersyteckiego należy uwzględnić problemy aktualne, takie jak: pejoratywne zjawiska cywilizacji, problemy związane z globalizacją świata. Dbając o szerokie horyzonty wiedzy i myślenia studentów przewiduje się w różnych kierunkach kształcenia treści humanistyczne, które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata oraz człowieka⁴⁴. Doborowi i układowi treści studiów służą koncepcje: kompleksowo-problemowa, koncepcja strukturalizmu, programowania dydaktycznego, egzemplaryzmu oraz szerokich pól treściowych, koncepcja nauczania aktywizującego, a także teoria funkcjonalna, według której dobór treści dydaktycznych jest podporządkowany podstawowym funkcjom życiowym człowieka.

We współczesnym uniwersytecie, w którym uczestnicy procesu edukacyjnego tworzą znaczenia rzeczywistości, znajdują miejsce metody aktywne. Należą do nich metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, takie jak: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe, metody heurystyczne. Cechą istotną kształcenia problemowego jest ak-

⁴⁴ Ibidem, s. 16.

tywność badawcza studenta, pojawiająca się w określonej sytuacji i zmuszająca go do dostrzegania i stawiania problemów, do formułowania hipotez i ich weryfikowania w toku operacji umysłowych i praktycznych. Chciałabym dodać, że kształcenie problemowe zapewnia lepsze efekty w opanowaniu wiedzy, a przede wszystkim rozwija produktywnie myślenie, kształci postawy twórcze. Stosowanie różnorodnych technik myślenia twórczego przyczynia się do rozwijania wrażliwości na problemy, stwarza okazję do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształci postawy innowacyjne⁴⁵. Wysoki stopień aktywności intelektualnej zapewniają różne odmiany gier dydaktycznych. Służą one kształtowaniu postaw wobec określonych wartości, aktywizowaniu uczących się, kształtowaniu wielu umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak: rozwiązywanie problemów, prowadzenie negocjacji i dyskusji, a przede wszystkim kształtowaniu myślenia twórczego. Spośród wielu gier dydaktycznych najbardziej przydatne do zastosowania w szkole wyższej są metody sytuacyjne i symulacyjne⁴⁶.

Wiele możliwości stymulowania twórczego myślenia studentów stwarza heurystyka traktowana jako ogół działań podejmowanych przez człowieka twórczego, której istotą jest dochodzenie do nowych rozwiązań przez formułowanie hipotez.

Powszechnie stosowaną metodą kształcenia w uniwersytecie jest wykład. Wielu autorów stwierdza, iż jest to metoda tradycyjna i mało efektywna, atrakcyjna, ale żaden z nich nie postuluje rezygnacji z wykładów uniwersyteckich, a i studenci traktują wykład jako ważną okazję do uczenia się⁴⁷.

Krytyczne zdania o wykładzie wynikają z przyjętego celu oraz koncepcji kształcenia uniwersyteckiego. Wykładowi można przypisać dwa cele ogólne: przekaz informacji oraz inspirowanie studentów do samodzielnej pracy. Wykład, którego celem jest przekaz informacji polega na bezpośrednim lub pośrednim przekazywaniu wiadomości jakiemuś audytorium⁴⁸. Jego istotą jest logiczne, harmonijne, systematyczne,

⁴⁵ A. Góralski (red.), *Technika twórczego myślenia*, Warszawa 1980; Z. Piotrowski, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1979.

⁴⁶ F. Bereźnicki, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studium*, w: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Szczecin 1998, 96-97.

⁴⁷ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 122.

⁴⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

konsekwentne i jasne przedstawienie studentom określonego zagadnienia⁴⁹. Nauczyciel akademicki przekazuje wiadomości w postaci gotowej do zapamiętania przez studentów. Najważniejszą kwestią w takim wykładzie jest treść przekazywana, jej porządek, logiczna struktura. Dążenia nauczycieli do podwyższenia efektywności wykładu polegają na wprowadzaniu lub modyfikowaniu technik skupiania uwagi studentów na prezentowanych treściach oraz wprowadzaniu metod aktywizujących słuchaczy. Wykład, którego celem jest inspirowanie studentów do samodzielnej pracy polega na skłanianiu studentów do myślenia, rozbudzaniu zainteresowania przedmiotem, wprowadzaniu w tajniki dochodzenia do wiedzy.

Chciałabym dodać, że wartość poszczególnych metod kształcenia wiąże się z ich różnorodnością i umiejętnym ich doбором w zależności od realizowanego tematu, czasu, miejsca, a także składu grup studenckich.

Rozwój techniki umożliwi uatrącyjnienie i udoskonalenie procesu kształcenia poprzez udostępnienie studentom środków medialnych w postaci programów komputerowych, filmów video i innych. B. Steinbrink⁵⁰ uważa, że systemy multimedialne przewyższają pod wieloma względami konwencjonalne formy kształcenia. Wśród wielu cech autor wymienia m.in.: indywidualizację, koncentrację, aktywizację, oddziaływanie na sferę emocjonalną oraz trwałość efektów kształcenia. Wskazuje więc na cechy preferowane przez współczesną dydaktykę, takie jak: upodmiotowienie procesu poznania, aktywizację podmiotu oraz samodzielność działań umysłowych i sensomotorycznych, charakterystycznych dla procesu edukacyjnego.

Nowe technologie informacyjne powodują rozwój uniwersytetu wirtualnego, edukacji na odległość i różnych form samokształcenia. W 2000 roku studia uniwersyteckie na odległość stały się faktem, rozszerzając swój zasięg w ogromnym tempie, wchodząc dynamicznie w XXI wiek, w okresie rosnącej globalizacji⁵¹. Poglądy na organizację powszechnego i ustawicznego studiowania koncentrują się wokół szans

⁴⁹ K. Denek, *Wykład w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 2, 1988.

⁵⁰ B. Steinbrink, *Multimedia u progu XXI wieku*, Wrocław 1993.

⁵¹ N. C. Burbles, T. M. Callister, *Universities in Transition*, „Teachers College Record”, nr 2, 2002, s. 271, cyt. za: J. Niemiec, *XXI wiek – wiek uniwersytetów*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001, s. 116.

zastosowania na szeroką skalę nowoczesnych technologii medialnych, powiązanych z intencją kształcenia na dystans. W tej nowej sytuacji ani nauczyciel, ani student nie są pierwszymi informatorami, komputer staje się dystansowym profesorem⁵². Uniwersytet wirtualny stwarza szansę na poznanie najnowszych osiągnięć naukowych, prezentowanych przez wybitnych uczonych, umożliwia stawianie pytań i prowadzenie dialogu z wykładawcami. W uniwersytecie dystansowym tworzone jest specyficzne środowisko wirtualne, w którym wykładowcy i studenci wspólnie studiują, prowadzą dialog jako partnerzy w poznawaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności, wartości. Zanika klasyczny podział na tych, którzy wiedzą i tych, którzy nie wiedzą, tutaj wszyscy studiują.

Większej koncentracji na uczestnikach, na ich aktywności i samodzielności służą ćwiczenia, laboratoria, konwersatoria, seminaria, zajęcia fakultatywne jako formy kształcenia uniwersyteckiego. W ramach tych form odbywa się praca w małych grupach studenckich. Uczenie się w grupie jest możliwe tylko wówczas, gdy spełnione są następujące warunki:

- uwzględniane są zainteresowania i potrzeby studentów;
- doświadczenia i wiedza studentów, z którą przychodzą na zajęcia, jest traktowana jako potencjał, wykorzystywany podczas zajęć;
- dopuszczalne są różne formy samodzielnej aktywności studentów, związane z ich możliwościami i gotowością do działania;
- na zajęciach panuje atmosfera, w której nie ma lęku⁵³.

Taka forma pracy ze studentami charakteryzuje się partnerstwem we wzajemnych stosunkach współuczestników grupy. Ważnym założeniem pracy w grupie jest samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz wzajemne uczenie się od siebie. Nauczyciel przyjmuje rolę współuczestnika procesu uczenia się. Członkowie grupy zmagają się z problemem, który jest przez nich indywidualnie rozpatrywany. Konfrontacja poglądów własnych z innymi uczy członków grupy samodzielnego i krytycznego myślenia⁵⁴. Możliwość wypowiedzania własnego zdania pozwa-

⁵² Ibidem.

⁵³ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s.134.

⁵⁴ J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1963, D. Ekiert-Grabowska, *Grupa studencka, jej struktura i panujące w niej stosunki*, w: J. Bińczycka (red.), *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, Katowice 1985.

la na wyrabianie samodzielności myślenia i docenianie własnych pomysłów. W grupie, gdzie panują partnerskie relacje każdy pomysł się liczy, jest ważny, jeśli został właściwie uzasadniony. Grupa stwarza uczestnikom szansę na konstruowanie własnej, czynnej wiedzy. Jest ona wynegocjowana z innymi, bądź poddana wieloaspektowej analizie i samodzielnie konstruowana. Praca w grupie posiada też ważne walory społeczne, a mianowicie:

- „– zachęca do aktywności uczestników zajęć poprzez stwarzanie płaszczyzny nieskrępowanej wymiany myśli (...);
- umożliwia intensyfikację kontaktów społecznych, ułatwia wzajemne poznanie się, a to prowadzi do modyfikacji zachowań pod wpływem innych;
- pozwala na uczenie się współpracy i we współpracy;
- partnerska atmosfera na zajęciach ułatwia pokonanie uczucia onieśmienia, które często stanowi przeszkodę we włączeniu w pracę grupy, zwiększa motywację do aktywnego uczestnictwa w realizowanych zadaniach;
- grupa stwarza sprzyjające warunki do tworzenia się więzi między jej uczestnikami, pozwala na wspólne przeżywanie, nawiązywanie bliższych kontaktów, sprzyja redukcji konfliktów interpersonalnych pomiędzy jej członkami;
- uczenie się w grupie pozwala na doświadczanie mechanizmów demokracji;
- praca w grupie pozwala na intensyfikację merytorycznych i pozamerytorycznych kontaktów pomiędzy nauczycielem a studentem”⁵⁵.

W polskiej dydaktyce funkcjonuje termin nauczanie grupowe, według którego dokonuje się podziału większego zespołu na mniejsze podzespoły studentów w celu wykonania określonych, wyznaczonych przez nauczyciela zadań. Członkowie grupy wspólnie podejmują odpowiedzialność za wykonanie zleconego zadania. Dokonują podziału działań, racjonalnej organizacji pracy i współodpowiedzialności za jej efekty. W zorganizowanej pracy grupowej pojawia się solidarność z grupą, współpraca z kolegami pozwala na lepsze poznanie i wzajemną pomoc.

K. Kruszewski wprowadził kategorię pracy z małymi grupami, określając w ten sposób różne formy pracy ze studentami w szkołach wyższych: ćwiczenia, laboratoria, seminaria, konwersatoria. Grupę stano-

⁵⁵ *Pracownik...*, op. cit., s. 136-137.

wi zbiór jednostek, uczestniczący w wyżej wymienionych zajęciach. Cechą charakterystyczną pracy z małymi grupami jest to, że „nauczyciel akademicki wywołuje proces uczenia u studentów, kieruje nim, a następnie kontroluje jego wyniki”⁵⁶.

Nauczyciel akademicki wyznacza zadanie do wykonania, kontroluje jego realizację, aktywnie włącza się w kierowanie grupą poprzez wyrażanie akceptacji lub dezaprobaty dla wygłaszanych poglądów i wysuwanych propozycji. Zdaniem K. Kruszewskiego⁵⁷ praca z małymi grupami jest bardziej efektywna niż wykład, ponieważ aktywizuje studentów, eliminuje znużenie. Pozwala nauczycielowi czuwać nad poprawnością myślenia uczestników zajęć, ułatwia wytwarzanie się więzi pomiędzy jej członkami, daje im poczucie posiadania prawa do wyrażania własnego zdania i do samodzielnego myślenia⁵⁸.

Uczenie się w grupie, nauczanie grupowe i praca z małymi grupami to terminy, które są często używane zamiennie w polskiej dydaktyce, którym często przypisywane jest jednakowe znaczenie. Przyglądając się tym terminom bardziej dokładnie można zauważyć zróżnicowanie, specyficzne cechy różnicujące je. Można zauważyć różnice w postawie nauczyciela w poszczególnych formach organizacji procesu kształcenia. W nauczaniu grupowym nauczyciel wyznacza zadanie, lecz nie ingeruje bezpośrednio w jego wykonanie, pozostawia swobodę działania członkom grupy. Podczas pracy w małych grupach nauczyciel zleca zadanie do wykonania, aktywnie włącza się i ciągle kontroluje jego wykonanie. Podczas uczenia się w grupie nauczyciel przyjmuje rolę członka grupy i współpracuje ze studentami. Cechą różnicującą prezentowane formy organizacji procesu edukacyjnego staje się poziom samodzielności poszczególnych członków grupy. W założeniach uczenia się w grupie znajduje miejsce pełna samodzielność i indywidualność jej członków. W nauczaniu grupowym zauważa się tendencję do kolektywizmu, współodpowiedzialności, a w pracy z małymi grupami aktywność studentów jest mocno sterowana przez nauczyciela. Każda z zaprezentowanych form pracy ze studentami podczas ćwiczeń, semi-

⁵⁶ K. Kruszewski, *Kształcenie...*

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ Na powyższe cechy pracy z małymi grupami wskazują także: R. M. Gagne, L. J. Briggs, W. W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992; K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

nariów służy innym celom, rozwija w nich inne umiejętności. Pełne kształcenie uniwersyteckie jest możliwe przy zastosowaniu wielu form organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ważną kwestią staje się zmiana myślenia studentów na temat własnych studiów. Studiowanie powinno być samodzielną pracą studenta, w której zajęcia dydaktyczne mogą tylko pomagać. Efektywność pracy studenta jest głównie zależna od jego pragnień i celów. Oferta uczelni może stanowić dla studenta jedynie materiał wyjściowy do budowania własnej wiedzy. Proces kształcenia uniwersyteckiego wymaga przeorientowania w kierunku kształtowania świadomości studentów, że nie uczą się dlatego, że zmusza ich do tego nauczyciel, lecz dlatego, że chcą być dobrymi specjalistami, bądź dlatego, że interesuje ich poznawana dyscyplina naukowa.

Model studiów skoncentrowany na programie, nadający aktywności studentów odtwórczy i przystosowawczy charakter – z uwagi na całkowite nieprzystosowanie do współczesności – musi ulec zmianie. Rzeczywistość XXI wieku wymaga większej niż dotąd umiejętności radzenia sobie w sytuacjach szybkich zmian. Zasadne są też oczekiwania, aby pozostawali oni aktywnymi uczestnikami i animatorami zmian otaczającej rzeczywistości. Studia współcześnie muszą rozwijać nie tylko kompetencje merytoryczne, metodyczne i komunikacyjne, ale też zdolność do ciągłego, pogłębionego namysłu nad sensem i sposobem istnienia ludzi w świecie, do refleksji nad uzasadnieniami i prawomocnością własnych decyzji.

3.4. Studenci Uniwersytetu w Białymstoku

Uniwersytet w Białymstoku powstał w 1997 r. z przekształcenia istniejącej od 29 lat Filii Uniwersytetu Warszawskiego jako trzynasty uniwersytet w Polsce. Ma swoją niekwestionowaną pozycję w kraju jako średniej wielkości szkoła wyższa, ponieważ jest dziełem Uniwersytetu Warszawskiego, największej w kraju i uznanej na świecie uczelni.

Osiągnięty w ostatnich latach poziom i potencjał naukowy oraz zakres i ważność realizowanych zadań sprawiły, że uczelnia ta stała się największą jednostką akademicką w północno-wschodniej części Polski. Zapewnia stały dopływ wykwalifikowanych i dobrze wykształconych kadr

dla miasta i całego północno-wschodniego regionu kraju. Rozwija badania związane z tematyką pogranicza, prowadzi współpracę opartą na partnerstwie i pomocy z ośrodkami naukowymi na Litwie i Białorusi, Ukrainie i Rosji, dostosowuje kierunki kształcenia do potrzeb i możliwości regionu, mając na uwadze specyficzne warunki geopolityczne, bliskość uniwersytetów za wschodnią granicą i potrzeby naszych rodaków.

Studenci mogą kształcić się na siedmiu wydziałach: biologiczno-chemicznym, ekonomicznym, filologicznym, historyczno-socjologicznym, matematyczno-fizycznym, na wydziale pedagogiki i psychologii oraz prawa. W uniwersytecie funkcjonują jednostki międzywydziałowe, takie jak: studium praktycznej nauki języków obcych, studium wychowania fizycznego i sportu, katedra teologii katolickiej i prawosławnej.

Studenci korzystają z biblioteki uniwersyteckiej, która powstała w 1968 roku. Nosi ona obecnie im. Jerzego Giedroycia. Biblioteka Główna jest największą w regionie biblioteką naukową o charakterze publicznym. Gromadzone zbiory mają szeroki zakres tematyczny i obejmują wszystkie dziedziny wiedzy reprezentowane w profilu studiów i badań naukowych Uniwersytetu w Białymstoku. Każdy wydział uniwersytetu posiada własną bibliotekę, w której gromadzi zbiory z zakresu uprawianych dyscyplin naukowych.

Przy Uniwersytecie w Białymstoku istnieje Zrzeszenie Studentów Polskich, w którym młodzież studiująca zrzesza się w celu obrony interesów i praw całego środowiska akademickiego, nieograniczonego dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, pomocy materialnej, powszechnej opieki zdrowotnej. Celem zrzeszenia jest również kształtowanie aktywnych postaw oraz stwarzanie możliwości twórczego rozwoju i samorealizacji studentów. Członkowie zrzeszenia promują ruchy programowe odzwierciedlające pluralizm światopoglądowy środowiska akademickiego. W swoich działaniach kierują się ideami wolności, demokracji, tolerancji i zasadą poszanowania prawa. Działalność zrzeszonych studentów obejmuje wiele sfer: prezentację środowiska akademickiego, obronę jego praw, doradztwo prawne dla studentów, dbałość o studencką kulturę, sport i turystykę, prowadzenie klubów studenckich i wydawanie gazetek studenckich w różnych środowiskach⁵⁹.

⁵⁹ Program ZSP przy UwB w:
<http://www.uwb.edu.pl/html/primus/naszprogram/index.html>

Najwyższą władzą studentką na uczelni jest Parlament Studentów Uniwersytetu. W jego skład wchodzi przedstawiciele wszystkich wydziałów istniejących na Uniwersytecie, wybierani przez członków Wydziałowych Rad Samorządów ze swego grona. Tych z kolei wybierają studenci poszczególnych wydziałów. Liczba przedstawicieli wydziału w parlamencie zależy od liczby studentów tego wydziału. Parlament Studentów broni praw studentów oraz wyraża ich potrzeby. W szczególności dba o zabezpieczenie materialne, rozdzielając środki na stypendia socjalne i naukowe. Przyznaje też miejsca w domach studenckich. Parlament współpracuje z klubami studenckimi, wspiera wszystkie działania organizacji studenckich, kół naukowych i samych studentów, które mogą przyczynić się do:

- wzbogacenia i uzupełnienia edukacji uniwersyteckiej;
- udoskonalenia umiejętności praktycznych;
- zdobycia poszukiwanych kwalifikacji;
- poznania innych kultur;
- spotkania aktywnych i otwartych młodych ludzi;
- zaistnienia w świecie studenckim;
- integrowania społeczności studenckiej.

Przy Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu w Białymstoku istnieje już prawie trzydzieści lat Akademicki Związek Sportowy. Skupia w swych szeregach liczne grono studentów i studentek mogących zaspokajać tu swoje zainteresowania sportowe. W tym celu działają sekcje sportowe prowadzone przez doświadczonych instruktorów:

- sekcje męskie: siatkówki, koszykówki, tenisa stołowego, lekkoatletyki, pływania, piłki nożnej, piłki ręcznej;
- sekcje kobiece: siatkówki, koszykówki, tenisa stołowego, lekkoatletyki, pływania.

Ponadto AZS posiada bazę żeglarską oraz 5 jachtów kabinowych nad jeziorem Mamry, gdzie przez całe lato organizowane są obozy żeglarskie, a także rejsy na trasie Węgorzewo-Mikołajki i z powrotem. Prowadzone są także przy współpracy ze Studium Wychowania Fizycznego i Sportu obozy narciarskie dla studentów w Szklarskiej Porębie, w których mogą uczestniczyć zarówno zaawansowani narciarze, jak i ci zupełnie początkujący. Sprzęt narciarski studenci mogą nieodpłatnie

wypożyczyć ze Studium. W ciągu roku Akademicki Klub Sportowy organizuje masowe imprezy dla studentów naszej Uczelni, a także dla całego środowiska akademickiego naszego miasta⁶⁰.

Przy Uniwersytecie w Białymstoku istnieje Chór Akademicki, który został założony w 1976 roku. Zespół tworzą studenci i absolwenci Uniwersytetu w Białymstoku. Większość z nich rekrutuje się z Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Chór początkowo specjalizował się w wykonywaniu literatury muzycznej a cappella, następnie rozszerzając swój repertuar o dzieła oratoryjne. Prezentuje swoje programy koncertowe przed publicznością Białegostoku i regionu oraz innych miast Polski. Uczestniczy w festiwalach i konkursach w kraju. Od 1984 roku zespół regularnie koncertuje w Europie, uczestnicząc w wielu zagranicznych festiwalach i konkursach. Od 1983 roku Chór regularnie współpracuje z Państwową Filharmonią w Białymstoku, uczestnicząc w wykonaniu wielu dzieł oratoryjnych. Chór dokonał wielu nagrań radiowych i telewizyjnych w kraju i zagranicą, emitowanych w stacjach radiowych i telewizyjnych w Polsce, Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii i Grecji⁶¹.

Aktywność studentów przejawia się w uczestnictwie w kołach naukowych. Przy Uniwersytecie w Białymstoku powstały i prężnie działają Studenckie Koła Naukowe, tj.:

- Koło Naukowe Religioznawców
- Koło Naukowe Socjologów
- Białorutenistyczne Koło Naukowe
- Koło Naukowe Biologów
- Koło Naukowe „Biznes”
- Koło Naukowe „Eko”
- Koło Naukowe Fizyków
- Koło Naukowe Historyków
- Koło Naukowe „Mizar”
- Koło Naukowe Nauk Penalnych
- Studencka Poradnia Podatkowa
- i inne.

Koła naukowe powstają z inicjatywy studentów, którzy organizują wykłady otwarte, spotkania, świadczą usługi związane z określoną dziedziną rzeczywistości.

⁶⁰ <http://www.uwb.edu.pl/html/studenci/azs.htm>

⁶¹ <http://www.choruwb.sitech.pl/historia.htm>

Studenci swój wolny czas spędzają w klubach i agendach studenckich. Przy Uniwersytecie w Białymstoku funkcjonują następujące kluby i agendy:

- Studencki Dyskusyjny Klub Filmowy „35”
- Klub Studencki „Pod Trójkami”
- Galeria „Stotrzynaście”
- Klub Balonowy
- Klub Studentów i Absolwentów Ekonomii „ECU”
- Sekcja Jeździecka
- Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej
- Europejskie Stowarzyszenie Studentów Prawa „ELSA”
- Białostockie Stowarzyszenie Promocji Studenckiej
- Rada Uczelniana Zrzeszenia Studentów Polskich
- Stowarzyszenie Studentów Nauk Humanistycznych „HUMANUS”
- Pismo Kulturalno-Literackie „Witraże”.

Do badań zostali wybrani studenci z dwóch wydziałów: pedagogiki i psychologii oraz prawa, dlatego też przedstawię je bliżej.

Powstanie naukowego środowiska pedagogicznego w Białymstoku sięga końca lat sześćdziesiątych, kiedy powołano Wyższą Szkołę Nauczycielską (1968 roku). Rozwój tej placówki zdecydowanie wpłynął na utworzenie akademickiego ośrodka kształcenia nauczycieli. Fakt ten w sposób istotny przyczynił się do utworzenia w 1972 roku Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.

Początkowo praca naukowa i dydaktyczna pedagogów i psychologów była prowadzona w ramach Wydziału Humanistycznego Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku. Od 1972 roku Wydział rozpoczął kształcenie na poziomie magisterskim. Samodzielność Wydziału od 1978 roku przyczyniła się do rozwoju i pozyskania kadr naukowych, wzrostu liczby studentów, udziału w ogólnopolskich badaniach i konferencjach, rozwoju naukowych kontaktów międzynarodowych.

Dorobek Wydziału i jego ranga zostały potwierdzone przyznaniem prawa do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych. Pierwsza obrona pracy doktorskiej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii odbyła się w 1997 roku.

Wydział Pedagogiki i Psychologii prowadzi kształcenie studentów na kierunku Pedagogika w zakresie trzech specjalności: wczesnoszkolnej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturoznawczej. Studia przebiegają

w różnych systemach: stacjonarnym, wieczorowym, zaocznym (studia magisterskie pięcioletnie i uzupełniające po licencji).

Studenci prężnie rozwijają działalność naukowo-artystyczną. Na szczególną uwagę zasługuje liczne uczestnictwo w Chórze (wcześniej o tym pisałam), praca w Samorządzie Studenckim, wystawy prac w Galerii Stotrzynaście. Efektywnie działają Studenckie Koła Naukowe, takie jak: Edukacji Międzykulturowe, Psychologiczne, Młodych Teoretyków, Wolontariuszy.

Od 1994 roku funkcjonuje Stowarzyszenie Absolwentów i Pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, a od 1998 roku pod zmienioną nazwą Stowarzyszenie Trans Humana. Celem Stowarzyszenia jest m.in. udzielanie wsparcia i wszechstronnej pomocy Wydziałowi Pedagogiki i Psychologii, integracja absolwentów, popularyzowanie wiedzy pedagogicznej, organizowanie seminariów, konferencji i szkoleń, nawiązywanie kontaktów i współpracy z podobnymi stowarzyszeniami krajowymi i zagranicznymi. Stowarzyszenie prowadzi również działalność gospodarczą, która obejmuje m.in. usługi wydawnicze i poligraficzne, szkolenia, doradztwo, ekspertyzy, organizowanie imprez kulturalnych. W 1994 roku Zarząd Stowarzyszenia powołał w ramach działalności statutowej Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, będące agendą Stowarzyszenia. Celem Wydawnictwa jest działalność wydawnicza i poligraficzna, tzn. wydawanie książek, skryptów, podręczników i czasopism naukowych z zakresu pedagogiki i psychologii oraz nauk humanistycznych. Stowarzyszenie prowadzi na Wydziale Pedagogiki i Psychologii księgarnię pedagogiczną, co umożliwia studentom i pracownikom łatwiejszy dostęp do najnowszych publikacji z zakresu pedagogiki, psychologii i innych nauk humanistycznych⁶².

Największym wydziałem Uniwersytetu w Białymstoku jest Wydział Prawa. Wydział ten od 1994 roku posiada prawo nadawania stopnia naukowego doktora nauk prawnych. Natomiast uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk prawnych Wydział uzyskał w 1997 roku.

⁶² pip.uwb.edu.pl

Wydział Prawa utrzymuje szerokie kontakty z zagranicznymi ośrodkami akademickimi. Szczególnie ożywiona jest współpraca z uniwersytetami francuskimi (w Rennes, Paryżu, Brest i Wyższą Szkołą Polityczną w Paryżu), niemieckimi (w Bonn, Kolonii, Halle i Berlinie) oraz ze szwajcarskim Uniwersytetem w Bernie. Utrzymywane są również kontakty z uniwersytetami amerykańskimi (w Południowej Karolinie, Południowej Dakocie) oraz Holenderskim Instytutem Praw Człowieka w Utrechcie i Holenderskim Komitetem Helsińskim. Wynikiem rozwijającej się współpracy jest wymiana stypendialna pracowników, wykłady gościnne profesorów zagranicznych i wyjazdy naukowe pracowników Wydziału, uczestnictwo w konferencjach naukowych, wymiana publikacji.

Wymiernym efektem współpracy z zagranicznymi ośrodkami są wspólne publikacje. Ostatnio zintensyfikowała się wymiana studentów w ramach programu Sokrates/Erasmus. Wydział Prawa współpracuje z uniwersytetami w Halle, Münster, Berlinie, Paryżu, Rennes, Pampelunie, Salonikach i Exeter.

Z myślą o szerszych formach wymiany studentów przystąpiono do programu Sokrates i opracowano system punktowy ECTS. Program zreformowano w sposób umożliwiający studentom kształcenie połączone z praktyką stosowania prawa oraz poznanie rozwiązań prawnych obowiązujących w Unii Europejskiej. Studiujący na Wydziale Prawa mają możliwość rozwijania swoich zainteresowań w kołach studenckich, takich jak: Koło Nauk Penalnych, Koło Naukowe Prawno-Ustrojowe, Koło Prawa Cywilnego i Studenckiej Poradni Prawnej oraz w Europejskim Stowarzyszeniu Studentów Prawa⁶³.

⁶³ <http://prawo.man.bialystok.pl/1.html>

4

Miejsce aspiracji w życiu człowieka

Według założeń poznawczych teorii osobowości, człowiek opisywany jest jako osoba zdolna do świadomego kierowania własnym rozwojem, kształtująca zgodnie z przyjętym przez siebie systemem wartości i planem tak świat zewnętrzny, jak i samą siebie. Człowiek stara się intencjonalnie sterować własnym życiem, własnymi dążeniami i pragnieniami, chce spełniać siebie stwarzając sobie nowe szanse i warunki zaspokojenia własnych potrzeb. Czyni tak dlatego, aby rozwijać osobowość, dzięki której będzie w stanie ustalić sens swojego istnienia przez co stanie się „jednostką, która utrzymując dystans psychiczny wobec potrzeb i pragnień, rozwija się kierując się sensem swojego istnienia”¹.

Standard walucji podmiotowej² jest możliwy wtedy, kiedy człowiek rozumie siebie i świat, czyli widzi siebie i świat z pewnego dystansu. Taki dystans jest konieczny, aby być zdolnym do demistyfikacji stereotypów i weryfikacji swojej wiedzy osobistej oraz nadania indywidualnego sensu swojemu życiu. Standard podmiotowy skorelowany jest więc z posiadaniem przez jednostkę swojego „pola wolności”, czyli obszaru wolnych, racjonalnych i odpowiedzialnych wyborów. W tej sy-

¹ K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995, s. 12.

² K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

tuacji świat i inni ludzie nie są źródłem ograniczeń i utraty wolności jednostki, ale obszarem umożliwiającym samourzeczywistnianie.

Czym są pragnienia i potrzeby, które będą niezbędne do rozwoju nadającym sens naszemu życiu. T. Mądrzycki uważa, że „potrzeby stanowią najbardziej podstawowe właściwości osobnicze, gdyż przynajmniej znaczna ich część jest wrodzona czy w dużym stopniu biologicznie zdeterminowana”³.

Zgodnie ze Słownikiem Psychologii pragnienie to „potrzeba świadoma swego przedmiotu”⁴, natomiast „potrzeba działa jak sygnał alarmowy, prowadząc jednostkę do dokonania czynności, która może ją zaspokoić”⁵. Potrzeby należą do czynników dynamizujących zachowanie jednostki. Potrzeba powstaje wskutek zaburzenia równowagi między organizmem a środowiskiem. Pobudzenie potrzeby następuje wtedy, gdy między oczekiwaniami jednostki a zaistniałą sytuacją powstaje dysonans. Jednostka dąży w swoim życiu do zlikwidowania rozbieżności, a więc zaspokojenia potrzeby.

Według A. H. Masłowa⁶ rozwój człowieka skorelowany jest z rozwojem potrzeb. W ciągu życia człowieka mogą ukształtować się i mieć znaczenie następujące grupy potrzeb:

- potrzeby podstawowe, których zaspokojenie jest warunkiem biologicznego istnienia organizmu (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa);
- potrzeby społecznej interakcji, a mianowicie potrzeby afiliacji, akceptacji, szacunku, prestiżu, zróżnicowanych relacji z innymi ludźmi, opartych na podporządkowaniu i dominacji, na różnych podstawach emocjonalnych (miłości, przyjaźni, szacunku, opór wobec kogoś lub czegoś), wykorzystujące różne strategie współdziałania, rywalizacji i wpływu (są to potrzeby przynależności i miłości oraz potrzeba szacunku);
- potrzeby integracji osobowości, a więc potrzeby osiągnięć i sukcesu, samorealizacji i samourzeczywistnienia, nadania swemu życiu indywidualnego sensu; związane są one z zaistnieniem i możliwością zaspokojenia następujących potrzeb: pragnienia wiedzy i rozumienia oraz potrzeb estetycznych.

³ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 29.

⁴ N. Sillamy, *Słownik Psychologii*, Katowice 1998, s. 220.

⁵ Ibidem, s. 216.

⁶ A. H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, tł. P. Sawicka, Warszawa 1990.

Potrzeby tworzą strukturę hierarchiczną. Kolejne grupy potrzeb pojawiają się w rozwoju filogenetycznym (procesie ewolucji człowieka) i rozwoju ontogenetycznym (rozwoju jednostki). Im niższe potrzeby nie są zaspokojone, tym silniej występuje zjawisko deprywacji i z większą siłą uruchamiane są reakcje obronne. Życie na poziomie potrzeb wyższych (samourzeczywistnienia) wiąże się częściej z „poczuciem szczęścia” i takimi obiektywnymi wskaźnikami dobrostanu, jak: długowieczność, mniejsza podatność na choroby, większa sprawność i inne⁷.

K. Obuchowski określa „pragnienia jako pożądaną i apetyty, które nieraz odpowiadają temu, co potrzebne jednostce naprawdę, a nieraz są dla niej szkodliwe. Potrzeby natomiast dotyczą tego, co człowiekowi jest niezbędne, aby istniał jako organizm, rozwijał się jako osoba i był wolny psychicznie”⁸. Wynika z tego, że człowiek powinien dokładnie poznać swoje potrzeby, aby być osobą funkcjonującą prawidłowo we współczesnym świecie lub poddać się pragnieniom balansując pomiędzy tym, co mu jest rzeczywiście do życia potrzebne. Według tegoż autora „człowiek ma dwa wyjścia, dwie drogi wyboru: spełnić się dla siebie, poznając swoje potrzeby i im podporządkuje pragnienia, będące w tym przypadku składnikami realizacji siebie, albo spełniać się w sobie, czyli poddać się pragnieniom, które zdominują jego życie i zniszczą jako osobę samodzielną”⁹.

Aby wszelkie potrzeby mogły się spełnić, potrzebne są różne działania ludzkie zwane dążeniami. E. Sujak uważa, że „ludzkie dążenie – to dążenie do zaspokajania potrzeb, jeśli nie własnych, to potrzeb ludzi najbliższych lub kochanych. Słowo potrzeba (...) odnosi się zarówno np. do potrzeby snu, jedzenia, jak i potrzeby twórczości artystycznej lub potrzeby stania się lepszym”¹⁰. Według W. Szewczuka „istnieją dwa rodzaje potrzeb: wrodzone i nabyte”¹¹. Do potrzeb wrodzonych autor zalicza potrzeby biologiczne, a do nabytych – społeczne. E. Sujak wyróżnia trzy grupy potrzeb, dzieląc potrzeby biologiczne na samozachowawcze – odnoszące się do potrzeb elementarnych – i potrzeby gatun-

⁷ J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa 1995.

⁸ K. Obuchowski, *Przez...*, op. cit., s. 13.

⁹ Ibidem, s. 13.

¹⁰ E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1982, s. 17.

¹¹ E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1998, s. 14.

kowe, do których zalicza głód seksualny, potrzebę miłości erotycznej, pragnienie dziecka i miłości¹². Dążenie jest więc formą spełniania potrzeb. Czasem bywa tak, że spełnienie potrzeby prowadzi do zakończenia danego dążenia, proces ten zostaje zatrzymany, lecz najczęściej dzieje się tak, że dążenie nadaje nam jakiś kształt, jakiś kierunek realizacji potrzeb, realizacji coraz to nowych pragnień, wiążąc nasze życie w jakąś określoną formę. Od ważności dążeń i skutków, jakie one wywołują zależy format naszego życia. Jeżeli pragnienie jest przypadkowe, daje nam krótką, chwilową satysfakcję, doprowadzi do tego, że w banalny sposób spełnimy naszą potrzebę i doprowadzi do nudnego, nic nie wartego życia. Rozwój człowieka wymaga dużego wysiłku, wymaga podejmowania ryzyka bez gwarancji, że odniesiemy jakiegokolwiek sukces. Z tego wynika, że dążenie to nie tylko osiągnięcie czegoś ważnego. Trzeba również mieć z tego osiągnięcia satysfakcję osobistą, to nie to samo, co sama przyjemność.

Życie ludzkie jest dość przyjemne, gdy nie trudzimy się, aby coś osiągnąć. Takie czynności jak zabawa czy wypoczynek nie wymagają od nas wysiłku i są przyjemne, nie wymagają od człowieka, aby się spełniał jako osoba, koncentracja na jakimś zadaniu nawet przeszkadza w uzyskaniu przyjemności. Jednak jak twierdzi K. Obuchowski „doraźna przyjemność nie zastąpi tej satysfakcji, jaką dostarcza uzyskiwanie odległych celów życiowych (...)”. Spełniając się w swoich dążeniach jednostka ludzka czyni to, gdyż jest to jej sens. Działa ona jako osoba, to znaczy jednostka zdolna do osobistego, intencjonalnego zaangażowania w sprawy świata, który jest obszarem jej działań. Natomiast jednostka spełniana przez okoliczności swojego życia uprzedmiotawia się. Staje się ona obszarem oddziaływań świata. Można więc życie spełniać lub być przez nie spełnianym¹³.

Zdając sprawę z tego, czym są potrzeby i jak ważną rolę spełniają one w funkcjonowaniu bądź to fizjologicznym czy też życiu społecznym jednostki lub funkcjonowaniu osoby w grupie społecznej łatwiej jest określić, jaki jest związek między potrzebami i aspiracjami człowieka.

Według Z. Skornego źródłem tworzenia się aspiracji są właśnie potrzeby. P. H. Chombert de Lauve uważa, że poszczególne potrzeby

¹² E. Sujak, *Życie...*, op. cit., s. 18.

¹³ K. Obuchowski, *Przez...*, op. cit., s. 17.

mogą wyrażać się w życzeniach, aspiracje natomiast mogą być traktowane jako bardziej trwałe zestawy życzeń¹⁴. Przedstawia on tę transformację według schematu:

potrzeba — życzenie — aspiracje

Życzenie jest w tym przypadku jednorazowym, krótkotrwałym stanem chęci zaspokojenia potrzeby, natomiast aspiracje uważa on za bardziej trwałe i powstają one dopiero wówczas, gdy liczne potrzeby i jednostkowe życzenia ukierunkują działanie człowieka na określony, konkretny cel¹⁵.

Istnieje wiele pojęć, które są bliskoznaczne definicji aspiracji. Jak pisze A. Janowski „wszystkie te pojęcia, jeżeli są związane z aspiracjami, to dotyczą przyszłości i prawdopodobnie kategoria czasu jest najważniejszą kategorią niezbędną do oddzielenia problemów aspiracji od wielu innych pojęć opisujących aktualne skłonności człowieka”¹⁶. Czytniacz bardziej czytelnym rozróżnienie aspiracji od innych pojęć A. Janowski przedstawia na schemacie jednoczesne tworzenie się aspiracji z poszczególnych życzeń jednostki oraz czynniki, które na to zjawisko najczęściej wpływają (schemat 1).

Punktem wyjścia jest motyw posiadania czegoś lub bycia kimś, który może być używany zamiennie jako potrzeba. Mocniej sformułowana potrzeba to życzenie. Aspiracje, to życzenia tak mocne, że będą miały wpływ na postępowanie lub sposób myślenia jednostki. Aby więc powstały aspiracje, życzenia muszą być trwałe i mocne. Jednocześnie muszą to być życzenia uaktywniające jednostkę do działania i możliwe do realizacji, gdyż nie traktuje się jako aspiracji nierealnych marzeń czy fantazji¹⁷.

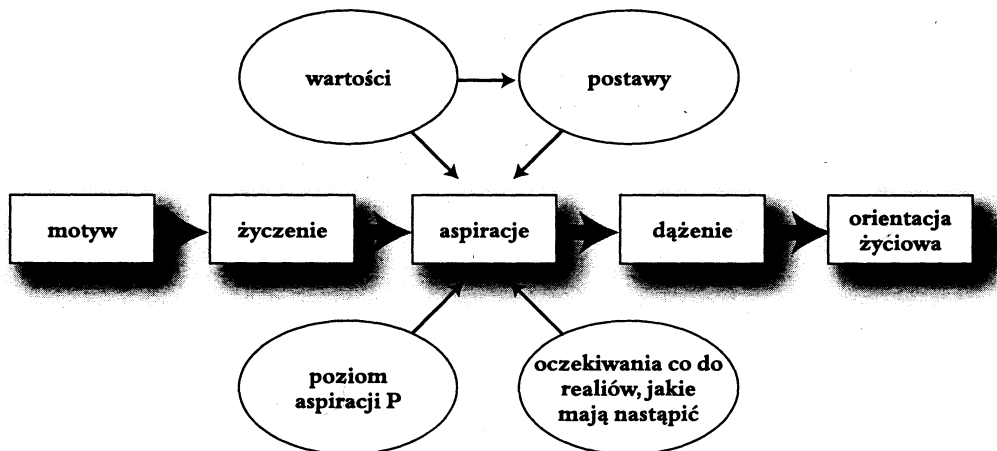
¹⁴ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 31.

¹⁵ Ibidem, s. 31.

¹⁶ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 32.

¹⁷ T. Lewowicki wyróżnia trzy typy definicji aspiracji: 1. Aspiracje utożsamiane z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. Są one pragnieniami, które mają być realizowane, ale także pragnieniami, których człowiek nawet nie próbuje realizować. 2. Aspiracje określane jako gotowość do działania, nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. W tym przypadku jest ono bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji aspiracji. 3. Aspiracje związane z dążeniami, często dążeniami przejawianymi, już realizowanymi. A więc według pierwszego typu definicji aspiracje są rozpatrywane jako marzenia, które często nie są realizowane w życiu przez jednostkę.

SCHEMAT 1. MIEJSCE ASPIRACJI W CIĄGU OD MOTYWU DO ORIENTACJI ŻYCIOWEJ



Źródło: A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, PWN, s. 32.

Aspiracje uzależnione będą od przyjętego przez jednostkę systemu wartości, niektórych jej postaw, oczekiwań oraz poziomu aspiracji. System wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostki, w tym także kierunek podejmowanych i realizowanych działań edukacyjnych¹⁸. Wartość pojmowana jest jako stan rzeczy, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka kieruje swe pragnienia i dążenia. Jak pisze H. Świda¹⁹ „muszą to być raczej ogólnie pojmowane stany rzeczy, cele czy kategorie przedmiotów, ku którym jednostka dąży w sposób trwały, realizuje dążenia w zachowaniach szczegółowych, zwróconych ku konkretnym przedmiotom, celom czy stanom rzeczy, którym przypisuje to ogólne znaczenie”. W takim rozumieniu wartość ma fundamentalne znaczenie w strukturze osobowości, ukierunkowuje ona bowiem wszelkie ludzkie działania. Wartości są relatywnie bardziej stabilne, bardziej głęboko zakotwiczone w strukturze osobowości jednostki. Ich realnym przejawem są cele i dążenia życiowe, mobilizujące do aktywności codziennej, zwłaszcza w sytuacjach trudnych.

Postawa jako względnie zgodna i trwała organizacja wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związana z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów wpływa na sposób zaspokajania potrzeb. Poziom aspiracji będzie wpływał na potrzebę osiągnięć, a ona zwiększy szansę na przejście pragnienia z grupy aspiracji do grupy dążeń. Dążeniami będą te aspiracje, których realizacja jawi się w umyśle jednostki jako zestaw jakiś zachowań, które mają ją doprowadzić do pożądanego celu, czyli zgodnie z wcześniejszą definicją nadać odpowiednią formę spełnienia potrzeby.

„Pewien układ aspiracji i dążeń jednostki możemy nazwać charakterystyczną dla niej orientacją życiową”²⁰. Potocznie orientację życiową definiuje się jako styl życia, model życia lub wzorzec kariery, wzór sukcesu itp.

¹⁸ M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 1998.

¹⁹ H. Świda, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979, s. 19.

²⁰ Ibidem, s. 39.

A. Tyszka definiuje styl życia jako „kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości i przywilejów wynikających z zajmowanej pozycji społecznej”²¹.

Plan życiowy według T. Hejnickiej-Bezwińskiej²², „to skonkretyzowany obraz własnego życia, koncepcja życia przez jednostkę nie tylko preferowana, ale również wybrana do realizacji. Jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”.

Składnikiem planu życiowego danej jednostki są aspiracje perspektywiczne, które kierują jej działaniem na dłuższy czas oraz spełniają funkcję nadrzędną do zadań aktualnie wykonywanych.

Aspiracje stanowią ważny element w rozwoju osobowości człowieka. Zdaniem psychologów, aspiracje jako pewne właściwości natury człowieka są stymulatorami jego działania. Według socjologów aspiracje określane są jako zespoły dążeń wyznaczone przez hierarchię celów i wartości. Dzięki aspiracjom podejmowane są różne formy aktywności, sprzyjają one czynnemu uczestnictwu i zaangażowaniu w wykonywanie zadań realizowanych przez jednostkę. Jako jeden z motywów ludzkiej aktywności, jako obiekt dążeń, jako etap w kształtowaniu się planu życiowego, czy orientacji życiowej jednostki są zagadnieniem wymagającym ustawicznego rozpoznawania i uwzględniania w pracy dydaktyczno-wychowawczej na każdym szczeblu edukacji.

²¹ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1972, s. 105.

²² T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

5

Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów

5.1. Stałość i zmienność aspiracji

Aspiracje grup społecznych i aspiracje jednostkowe mogą charakteryzować się względną stałością lub można dostrzegać pewną zmienność. Stabilność aspiracji jest dostrzegalna w okresach życia społecznego, w których następują nieznaczne zmiany warunków społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Należy podkreślić, że jest to najczęściej względna stałość aspiracji grup o podobnych warunkach życia, podobnych doświadczeniach, a także podobnym wieku. Dodać też należy, że stabilność (czy też duże podobieństwo) aspiracji określonych grup bywa często pozorna, bowiem w rzeczywistości zmieniają się często aspiracje indywidualne, a tylko obraz aspiracji grupowych (obraz statyczny) wydaje się być niezmiennym lub prawie niezmiennym¹.

Zmienność warunków życia, przemiany społeczno-ekonomiczne wywołują czy sprzyjają zmianom aspiracji grupowych.

Zauważa się dwie płaszczyzny analizy dynamiki aspiracji młodzieży. Pierwsza, to analiza porównawcza aspiracji dzieci i młodzieży w różnym wieku. Druga, to analiza dynamiki aspiracji występującej u tych samych osób. W obu przypadkach uwzględnia się czynnik rozwojowy.

¹ B. Galas, T. Lewowicki, *Osobowość a aspiracje*, Warszawa 1991, s. 113.

Oba ujęcia dynamiki aspiracji młodzieży dostarczają bogatego materiału. Analizując dynamikę aspiracji młodzieży należy zdać sprawę z wpływu rozwojowych zmian regulujących kształtowanie się aspiracji.

Można wyróżnić dwa mechanizmy zmian aspiracji. Jeden, który można wiązać ze swoistym przygotowywaniem się (wyprzedzaniem lub oczekiwaniem) w zakresie określonych dążeń. Na przykład studenci bardziej niż uczniowie nastawiają się na spełnianie przyszłych ról zawodowych czy ról uczestników życia kulturalnego. Młodzież pracująca nastawia się raczej na sprawy społeczne i rodzinne². Drugi mechanizm jest związany z dążeniem do osiągnięcia tego, co dotąd nie zostało osiągnięte. Jest to pewnego rodzaju mechanizm kompensacyjny.

Pod wpływem licznych uwarunkowań aspiracje mogą ulegać stopniowym zmianom.

I tak np.: zmianie miejsca zamieszkania na inny typ może towarzyszyć pragnienie zmiany miejsca lub rodzaju wykonywanej pracy. Wszystkie te zmiany nie muszą być związane z awansami i korzyściami materialnymi, ich motywem stać się może np.: chęć do wykonywania innych czynności, chęć poznania nowego. Tego typu zmienność pragnień i dążeń określa się mianem **ruchliwości poziomej**³.

Zmiany pragnień i dążeń bywają jednak także powiązane ze zmianami w hierarchii stanowisk, prestiżu zawodowego, w hierarchii określonych grup społecznych lub osiągnięć materialnych i zdobywania bogactw. Przesunięcia w hierarchii wartości i aspirowania do awansu „pionowego” rozpatruje się w obszarze zjawisk określanых **ruchliwością pionową**⁴.

Przemiany w aspiracjach następują u jednostek, ale mogą też współwystępować u wielu osób, stając się szczególną cechą charakterystyczną przemian społecznych. J. Kupczyk pisze: „aspiracje zmieniają swoją strukturę, narastają lub wygasają w stosunku do rozmaitych wartości społecznych, dynamicznie się zmieniają i kształtują wraz z rozwojem osobowości danej jednostki. Osobowość społeczna jednostki wyrasta na podbudowie biologicznych i psychicznych, a także cech pochodzących

² Ibidem, s. 116. podane przykłady dotyczą badania różnych rodzajów aspiracji.

³ Ibidem, s. 42.

⁴ Ibidem, s. 43.

z wpływu kultury i struktury zbiorowości, w której jednostka jest wychowana i w której uczestniczy⁵.

Zmiany aspiracji nazywane są również **dynamiką aspiracji**⁶. Następują one pod wpływem wielu czynników osobowościowych, środowiskowych, kulturowych i pedagogicznych. Niekiedy następują pod wpływem wychowania, niekiedy zaś pod wpływem zmiany warunków życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Mogą się one dokonywać w różnym czasie i w różnych grupach. Precyzyjne uchwycenie związków przyczynowo-skutkowych jest w przypadku kształtowania się zmodyfikowanych lub nowych aspiracji praktycznie niemożliwe. Ale próby analizy warunków życia ludzi i aspiracji tych ludzi mają wpływ na formułowanie wielu spostrzeżeń i hipotez⁷.

Dynamikę aspiracji bada się określając aspiracje różnych ludzi w różnym czasie lub tej samej grupy osób w różnym czasie. W pierwszym przypadku badana jest **dynamika pozorna**⁸. Poznaje się tu nie tyle zmiany zachodzące u określonych ludzi, co typowe dążenia różnych grup ludzi żyjących w różnych warunkach i w innym czasie. Na podstawie wyników takich badań formułuje się wnioski o strukturze i poziomie aspiracji zbiorowości poddawanych odmiennym lub podobnym oddziaływaniom.

W drugim przypadku badamy tę samą grupę osób, po to, aby określić **rzeczywistą dynamikę aspiracji**, zmiany aspiracji, jakie wystąpiły po pewnym czasie u badanych⁹.

W tym opracowaniu podjęto próbę pokazania dynamiki rzeczywistej aspiracji edukacyjnych studentów. Przeprowadzono badania dwukrotnie wśród tych samych respondentów. Pierwszy etap badań miał miejsce w maju 1997 roku¹⁰ (studenci rozpoczęli studia – I rok), a drugi w maju 2001 roku (studenci kończyli studia – V rok). Respondentami byli studenci dwóch kierunków: pedagogiki i prawa.

Analizowano kategorie aspiracji edukacyjnych w trzech aspektach: pragnień, gotowości do podejmowania działań i realizacji działań

⁵ J. Kupczyk, *Uwarunkowania...*, op. cit., s. 25, 26.

⁶ T. Lewowicki, *Aspiracje...*, op. cit., s. 44.

⁷ B. Gołębiowski, *Dynamika aspiracji*.

⁸ T. Lewowicki, *Aspiracje...*, op. cit., s. 44

⁹ Ibidem, s. 44.

¹⁰ Dokładna analiza materiału empirycznego z pierwszego etapu badania znajduje się w książce – W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.

edukacyjnych. Wyznaczono również poziom aspiracji edukacyjnych w każdej z badanych grup.

Kategorie dążeń edukacyjnych w aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania działań dotyczyły kształcenia podyplomowego¹¹:

- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych,
- zdobywanie kwalifikacji dodatkowych,
- zmiana kwalifikacji.

i pracy naukowo-badawczej¹²:

- czytanie periodyków profesjonalnych,
- uczestnictwo w różnego rodzaju zjazdach naukowych,
- uczęszczanie na zebrania bądź bycie członkiem profesjonalnych towarzystw naukowych,
- udział w pracy naukowo-badawczej,
- publikowanie swoich prac.

Kategorie aspiracji w aspekcie realizacji działań dotyczyły zajęć obowiązkowych¹³:

- uczestnictwo w wykładach,
- przygotowywanie się do ćwiczeń,
- uczestnictwo w ćwiczeniach,
- korzystanie z konsultacji.

i różnych form samokształcenia¹⁴:

- nauka języka obcego,
- praca,
- czytanie i studiowanie literatury i prasy,
- pisemne opracowywanie zagadnień,
- praca z komputerem,
- inne.

Materiał empiryczny był gromadzony i opracowany zgodnie z procedurą metodologiczną opisaną podczas relacjonowania wyników z pierwszego etapu badawczego¹⁵.

¹¹ Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 marca 1990, (Dz. Ust. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).

¹² E. Widota, *Niektóre formy aktywności poznawczej studentów*, w: *Aktywność dydaktyczna studentów oraz ich oczekiwania w stosunku do nauczycieli akademickich*. „Informacja Ekspresowa” nr 67. Warszawa – Łódź 1988. J. Zarzycka-Skrzypek, *Aktywność naukowa studentów*, maszynopis w IPNiSzW, Warszawa 1981.

¹³ H. Najduchowska, E. Wnuk-Lipińska, *Dekadencja. Edukacja a perspektywy życiowe studentów*. Warszawa – Łódź 1992.

¹⁴ Ibidem

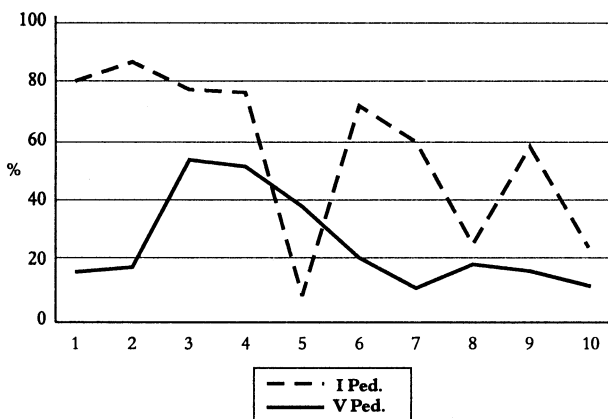
¹⁵ W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne...*, op. cit.

5.2. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie pragnień

Aspiracje edukacyjne w aspekcie pragnień to aspiracje życzeniowe, które ukierunkowane są na cele idealne, występują w świadomości w formie życzeń, marzeń dotyczących upragnionego stanu. Są one pragnieniami, które mają być realizowane, a często także pragnieniami, których człowiek nie próbuje realizować.

Wykres 1. obrazuje dynamikę w zakresie poszczególnych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki na wysokim poziomie deklaracji. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie pragnień jest bardzo wyraźna. Zauważa się zdecydowanie wyższe wskaźniki procentowe studentów pierwszego roku, którzy deklarują na wysokim poziomie poszczególne kategorie aspiracji edu-

WYKRES 1. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI W ASPEKcie PRAGNIEŃ.



Legenda: 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

kacyjnych. Jedynie przy kategorii *zmiana kwalifikacji zawodowych*, która była deklarowana przez nielicznych studentów, można zaobserwować wyższy wskaźnik procentowy studentów V roku. Respondenci będąc na pierwszym roku studiów częściej deklarowali pragnienie *pogłębiania wiedzy z określonej specjalności, aktualizowania wiedzy zdobytej na studiach, pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych, jak też zdobywania kwalifikacji dodatkowych* niż w momencie zakończenia studiów. Szczególnie nieliczne grupy studentów (15%, 17%) V roku deklarowały *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności oraz aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*.

Taką sytuację można interpretować tym, że młodzież kończąca studia ma pogłębioną i jeszcze aktualną wiedzę z zakresu studiowanej dyscypliny, a brak perspektyw na możliwość uzyskania zatrudnienia zgodnego ze studiowaną specjalnością nie wyzwala dążeń do poszerzania i pogłębiania zdobytej wiedzy mimo tego, że szybko się dezaktualizuje.

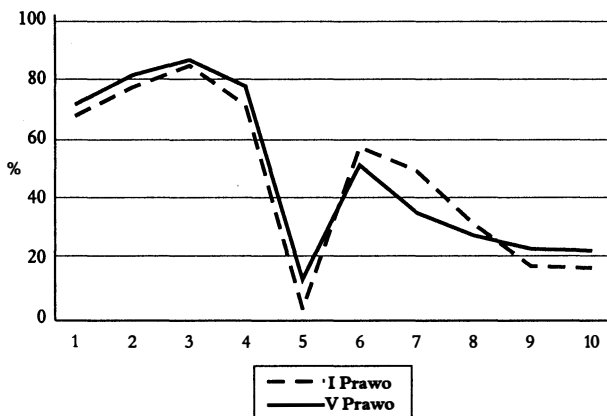
Fakt, że generalnie mało studentów pedagogiki deklaruje pragnienie *zmiany kwalifikacji*, świadczy o wyborze kierunku studiów zgodnego z zainteresowaniami. Wśród respondentów na pierwszym roku studiów tylko 13,5% deklarowało tę kategorię, na piątym roku wskaźnik procentowy wzrósł do 37,8%. Wzrost wskaźnika procentowego w tym zakresie można tłumaczyć trudnościami związanymi z uzyskaniem pracy po ukończeniu studiów. Mimo dużego zainteresowania wybraną specjalnością studenci są zmuszeni do rozważenia kategorii, jaką jest *zmiana kwalifikacji*.

Zainteresowanie *działalnością naukowo-badawczą* wykazywali w większym stopniu studenci na pierwszym roku niż na piątym. Na pierwszym roku studiów liczne grupy młodzieży interesowały się *czytaniem periodyków profesjonalnych (75,5%), uczestnictwem w zjazdach naukowych (56,7%), udziałem w pracy naukowo-badawczej (48,6%)*. Na piątym roku zainteresowanie tymi kategoriami aspiracji edukacyjnych wśród badanych bardzo obniżyło się. Można przypuszczać, że działalność naukowo-badawcza nie jest atrakcyjnym rodzajem aktywności dla badanej młodzieży. Myślę, że należałoby w tym miejscu zastanowić się nad przyczynami takiego stanu.

Analizując deklaracje kategorii aspiracji edukacyjnych w zakresie studiów podyplomowych przez studentów I i V roku z kierunku prawa można zauważyć wzrost wskaźników procentowych studentów kończą-

cych studia przy każdej z analizowanych kategorii. Należy dodać, że takie kategorie jak: *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności, aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach, pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych* cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem (zannotowano wysokie wskaźniki procentowe odpowiednio 68,2% i 73,8%, 78,8% i 83,2%, 84,8% i 86,9%, 69,7% i 76,6%). W kręgu małego zainteresowania znalazła się kategoria *zmiana kwalifikacji* (4,1% i 14,9%), ale też widoczny jest wzrost wskaźnika procentowego studentów V roku. Dane te skłaniają do przypuszczenia, że badani studenci wybrali kierunek studiów zgodny z zainteresowaniami, kończąc studia chcą rozwijać się i doskonalić w zakresie wyuczonego zawodu. Wśród studentów kończących studia zdarzają się i tacy, którzy chcą zmienić kwalifikacje. Z pewnością jest to spowodowane tym, że studentów kończących prawo również dotyka bezrobocie.

WYKRES 2. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA W ASPEKTCIE PRAGNIEN.



Legenda: 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

Analiza kategorii aspiracji edukacyjnych w zakresie działalności naukowo-badawczej pozwala zauważyć spadek zainteresowania niektórymi kategoriami (*czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, uczęszczanie na zebrania naukowe*) wśród studentów kończących studia. Wzrost zainteresowania studentów V roku można zauważyć przy takich kategoriach, jak: *udział w pracy naukowo-badawczej, publikowanie swoich prac*.

Porównując analizę dynamiki aspiracji edukacyjnych w aspekcie pragnień studentów pedagogiki i prawa wyraźnie zaznaczają się różnice. Wśród studentów pedagogiki zainteresowanie *pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy z zakresu studiowanej specjalności oraz zainteresowanie działalnością naukowo-badawczą* wyraźnie spada. Studenci prawa rozwijają, wzmacniają swoje zainteresowania wybraną specjalnością. Niewielką tendencję spadkową zaobserwowano tylko przy trzech kategoriach z zakresu działalności naukowo-badawczej: *czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, uczęszczanie na zebrania naukowe*.

Podobną tendencję zauważono w badaniach dynamiki pozornej aspiracji edukacyjnych studentów analizowanych kierunków¹⁶. Podczas badań przeprowadzonych w tym samym czasie w dwóch różnych grupach studentów (I i V roku) z kierunków prawa i pedagogiki zaobserwowano, że na kierunku prawniczym wzrasta zainteresowanie słuchaczy poszczególnymi kategoriami aktywności z zakresu studiów podyplomowych, a na kierunku pedagogicznym obniża się.

Powtarzająca się tendencja skłania do myślenia nad przyczynami takiego stanu. Czy wystarczy tłumaczyć to zjawiskiem bezrobocia, które dotyka absolwentów kierunku pedagogiki, a może należy dokładnie przyjrzeć się procesowi dydaktyczno-wychowawczemu realizowanemu na studiach pedagogicznych?

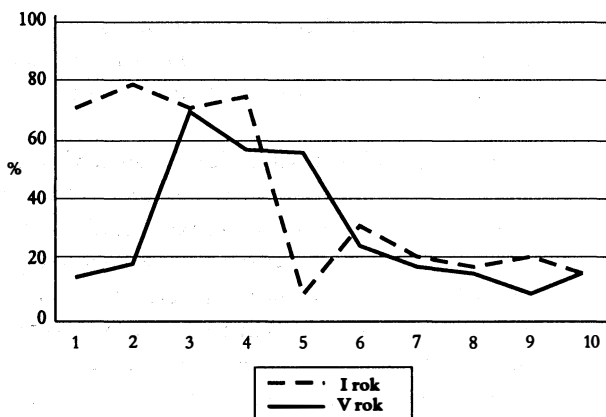
¹⁶ Zob. *ibidem*, s. 74.

5.3. *Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do podejmowania działań edukacyjnych*

Aspiracje w aspekcie gotowości do podejmowania działań są rozumiane jako dążenia, zamierzenia dotyczące osiągnięcia pewnego stanu lub wyniku działania. Są one bliższe podjęciu działania. Spełniają one funkcję stymulatora pobudzającego do określonej formy aktywności. Ważną rolę tutaj odgrywają procesy poznawcze, przyjmujące formę oceny swoich możliwości, przewidywania skutków zamierzonego działania, rozważań dotyczących optymalnej strategii postępowania.

Wykres 3. przedstawia obraz dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie gotowości do podejmowania działań na

WYKRES 3. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI W ASPEKcie GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ



Legenda: 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

wysokim poziomie deklaracji. Z wykresu wynika, iż dynamika kategorii z zakresu studiów podyplomowych jest bardzo zróżnicowana. Wyraźny spadek zainteresowania studentów kończących studia obserwuje się przy kategoriach *pogłębianie wiedzy z określonej specjalności i aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*. Zauważono utrzymywanie się zainteresowania kategorią *pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych*. Połowa badanych z I roku i V roku deklaruje gotowość podejmowania tej kategorii działalności edukacyjnej. Bardzo interesujące wyniki zaobserwowano przy kategorii *zdobywanie kwalifikacji dodatkowych*. Ta kategoria aspiracji edukacyjnych cieszyła się większym zainteresowaniem wśród studentów rozpoczynających studia niż wśród studentów je kończących. Jeśli chodzi o kategorię *zmiana kwalifikacji*, to studenci I roku prawie nie interesowali się tą kategorią działalności edukacyjnej, większe zainteresowanie nią pojawia się wśród studentów kończących studia.

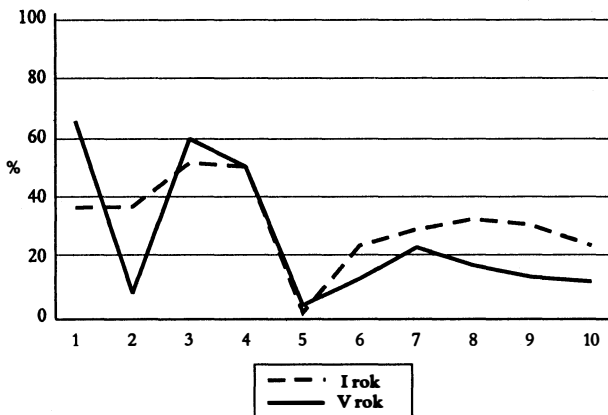
Generalnie potwierdza się tendencja, iż respondenci częściej deklarują dążenia do podejmowania kategorii z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej¹⁷. W trakcie studiowania obniża się dążenie do podejmowania takich kategorii, jak: *czytanie periodyków profesjonalnych, uczestnictwo w zjazdach naukowych, udział w pracy naukowo-badawczej*. Kategoria *publikowanie swoich prac* znajduje się w polu jednakowego zainteresowania przez studentów rozpoczynających i kończących studia.

Reasumując analizę dynamiki treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki w aspekcie gotowości do podejmowania działań można zauważyć wyraźną tendencję obniżenia aspiracji studentów kończących studia w stosunku do aspiracji studentów rozpoczynających studia pedagogiczne. Jedynie w przypadku kategorii dotyczącej zmiany kwalifikacji zaobserwowano tendencję odwrotną. W przypadku dwóch kategorii: *pogłębiania i aktualizowania kwalifikacji zawodowych* oraz *publikowania swoich prac* zauważa się utrzymywanie się dążeń na tym samym poziomie u studentów I i V roku studiów.

Z wykresu 4. wyraźnie widać duże zróżnicowanie dynamiki treści aspiracji edukacyjnych w zakresie studiów podyplomowych. Tendencję wzrostową obserwuje się przy kategoriach: *pogłębianie wiedzy z okre-*

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 74-78.

WYKRES 4. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA
W ASPEKTCIE GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ.



Legenda: 1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

ślonej specjalności, pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych. Duży spadek wskaźnika procentowego badanych V roku obserwuje się przy kategorii *aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach*. Czy można to tłumaczyć przekonaniem studentów kończących studia, iż posiadają wiedzę aktualną, która nie wymaga aktualizowania, a jedynie pogłębiania i stosowania jej w praktyce (aplikacje prawnicze). Kategorie: *zdobycie kwalifikacji dodatkowych* i *zmiana kwalifikacji* pozostają na tym samym poziomie deklaracji podczas pierwszego i drugiego etapu badania. Należy podkreślić, że *zdobycie kwalifikacji dodatkowych* deklaruje prawie połowa badanych, natomiast *gotowość do zmiany kwalifikacji* deklarują nieliczni studenci (4,5% i 7,5%).

Analiza poszczególnych kategorii w zakresie działalności naukowej pozwala zauważyć wzrost zainteresowania nimi wśród studentów koń-

czących studia. Można przypuszczać, iż respondenci w trakcie studiowania prawa rozwinęli również swoje dążenia w zakresie działalności naukowej. Analizując powyższe kategorie w dwóch różnych grupach¹⁸ zauważono wzrost zainteresowania kategorią *czytanie periodyków profesjonalnych*, przy pozostałych kategoriach z analizowanego zakresu zaobserwowano niewielki spadek zainteresowania.

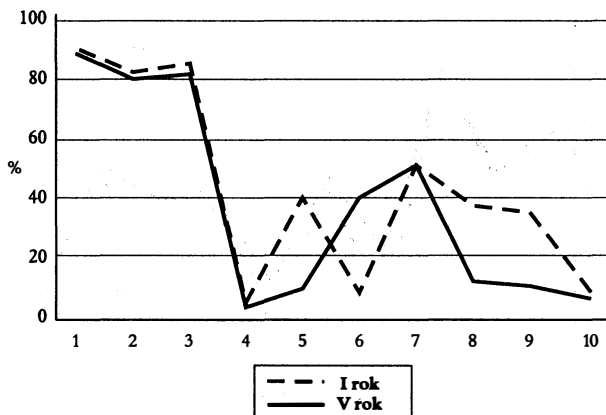
Porównując dynamikę treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa w aspekcie gotowości do podejmowania działań można zauważyć, iż w obu grupach występuje duże zróżnicowanie dynamiki w zakresie kategorii studiów podyplomowych. Wśród studentów prawa zarysowuje się tendencja wzrostu zainteresowania pogłębianiem wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Studenci pedagogiki w trakcie studiów tracą zainteresowanie pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy oraz kwalifikacji zawodowych, pogłębiają zainteresowanie zmianą kwalifikacji. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych w zakresie działalności naukowej badanych przebiega z tendencją wzrostową wśród studentów prawa, a spadkową wśród studentów pedagogiki.

5.4. Dynamika treści aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie ich realizacji

Aspiracje związane z dążeniami przejawianymi, już realizowanymi dotyczą kategorii zajęć programowych i pozaprogramowych (samokształceniowych). Dynamika treści aspiracji edukacyjnych w zakresie zajęć programowych jest nieznaczna przy wszystkich analizowanych kategoriach. Zaznacza się nieznaczny spadek *uczestnictwa w wykładach i ćwiczeniach* oraz wzrost *korzystania z konsultacji* studentów piątego roku. W zakresie zajęć samokształceniowych dynamika jest bardzo zróżnicowana. Na piątym roku studiów wzrasta wskaźnik procentowy studentów podejmujących *pracę zawodową* (z 8,1% do 38,6%). Utrzymuje się, a nawet trochę zwiększa się liczba studentów *czytających literaturę oraz prasę* (51,4%, 54,7%). Niepokojącą sytuacją jest obniżenie wskaźni-

¹⁸ Zob. ibidem, s. 78.

WYKRES 5. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI
W ASPEKcie ICH REALIZACJI.

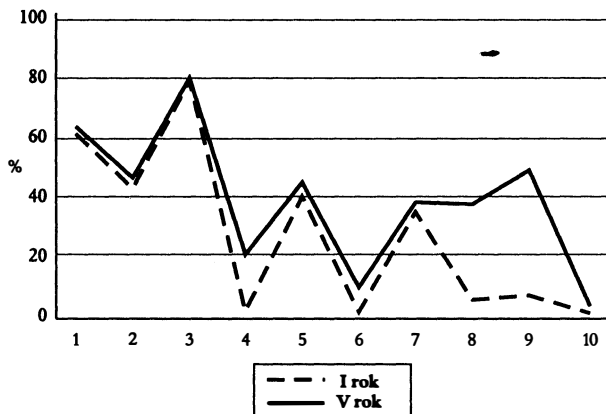


Legenda: 1 – uczestnictwo w wykładach; 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń; 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach; 4 – korzystanie z konsultacji; 5 – nauka języka obcego; 6 – praca zawodowa w czasie studiów; 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy; 8 – pisemne opracowywanie zagadnień; 9 – praca z komputerem; 10 – inne zajęcia.

ka procentowego studentów podejmujących *naukę języka obcego*. Zdecydowanie zmniejsza się liczba studentów na piątym roku zajmujących się *pisemnym opracowywaniem zagadnień* oraz *pracą z komputerem*.

Z wykresu 6. wynika rozwijanie i wzrost, bądź utrzymywanie się na tym samym poziomie (w przypadku niektórych kategorii) aspiracji edukacyjnych studentów prawa w trakcie studiów. W zakresie zajęć programowych wzrost można zaobserwować przy *uczestnictwie w wykładach* oraz *korzystaniu z konsultacji*. Utrzymywanie się aspiracji edukacyjnych na tym samym poziomie zaznacza się przy kategoriach: *przygotowywanie się do ćwiczeń* i *uczestnictwo w ćwiczeniach* (wskaźniki procentowe kształtują się powyżej 60%). W zakresie działań samokształceniowych wyraźnie zaznacza się tendencja wzrostowa aspiracji edukacyjnych studentów prawa. Jedynie *czytanie literatury oraz prasy* utrzymuje się na tym samym poziomie. Na uwagę zasługuje duży wzrost liczby studentów

WYKRES 6. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA
W ASPEKTCIE ICH REALIZACJI.



Legenda: 1 – uczestnictwo w wykładach; 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń; 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach; 4 – korzystanie z konsultacji; 5 – nauka języka obcego; 6 – praca zawodowa w czasie studiów; 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy; 8 – pisemne opracowywanie zagadnień; 9 – praca z komputerem; 10 – inne zajęcia.

prawa podejmujących *pisemne opracowanie zagadnień* (7,3%, 33,6%) oraz *pracę z komputerem* (9,1%, 50,5%).

Porównując dynamikę treści aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa w aspekcie ich realizacji nie trudno zauważyć, że aspiracje edukacyjne studentów prawa ciągle rozwijają się, mają tendencję wzrostową. Na uwagę zasługuje wzrost liczby studentów uczestniczących w wykładach, co może świadczyć, iż ci studenci bardzo interesują się studiowaną specjalnością. Na starszych latach częściej są planowane wykłady monograficzne, podczas których analizowane są wybrane zagadnienia w sposób bardziej szczegółowy, pogłębiony. Liczne grupy studentów prawa uczą się języków obcych, pracują z komputerem, a więc nabywają kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszej, złożonej i zmiennej rzeczywistości. Powstaje pytanie, dlaczego studenci pedagogiki zdecydowanie w mniejszym stopniu podejmują

kształtowanie sprawności niezbędnych do radzenia sobie w życiu po ukończeniu studiów?

5.5. *Dynamika poziomu aspiracji edukacyjnych badanych*

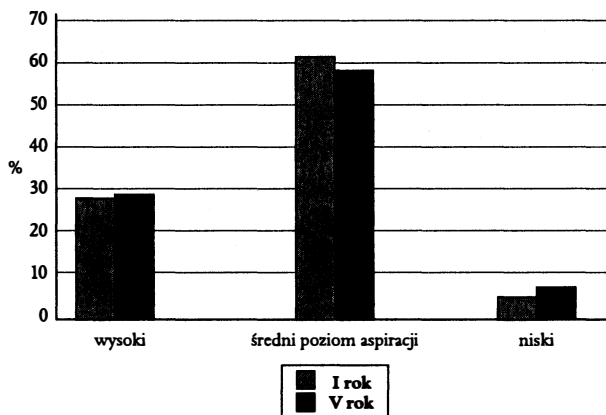
Na podstawie analizy treści aspiracji edukacyjnych studentów w trzech aspektach: w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania działań i w aspekcie realizacji działań wyznaczono poziom aspiracji edukacyjnych badanych.

Wykres 7. obrazuje dynamikę poziomu aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki.

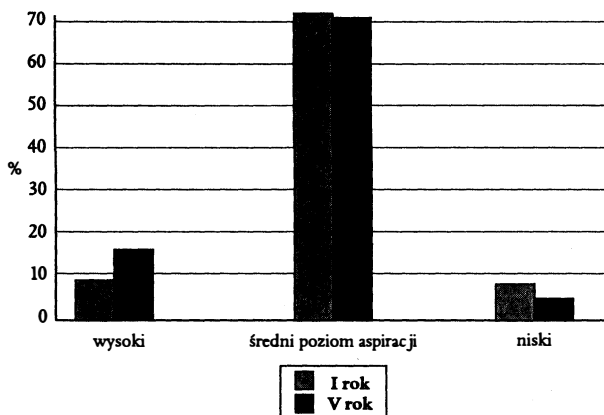
Z wykresu wynika brak dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki.

Aspiracje studentów pedagogiki w trakcie studiów generalnie utrzymują się na tym samym poziomie. Nieznacznie zwiększa się liczba studentów deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, zmniejsza

WYKRES 7. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI.



WYKRES 8. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA.



sza liczba badanych o średnim poziomie dążeń edukacyjnych oraz zwiększa się liczba respondentów o niskim poziomie aspiracji.

Na wykresie 8. zaznacza się dynamika aspiracji edukacyjnych studentów prawa. Wyraźnie wzrasta liczba studentów deklarujących wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, nieznacznie obniża się wskaźnik procentowy badanych deklarujących średni poziom aspiracji oraz wyraźnie obniża się liczba respondentów o niskich dążeniach edukacyjnych. Taki obraz dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów prawa pozwala sądzić, że ankietowani rozwijają aspiracje edukacyjne w uniwersytecie.

Porównanie dynamiki poziomu aspiracji edukacyjnych studentów pedagogiki i prawa wskazuje, że studenci prawa bardziej rozwijają aspiracje edukacyjne niż studenci pedagogiki. Dało się to zauważyć również podczas analizy dynamiki treści aspiracji edukacyjnych badanych w trzech aspektach.

6

Aspiracje samokształceniowe studentów

W nurcie dążeń społeczeństwa do ujednoczenia różnych kwestii w skali świata, otwierania się na problemy ogólne świata wzrasta znaczenie samokształcenia człowieka.

Młodzież studiująca obok kształcenia kierowanego, zorganizowanego staje przed koniecznością podejmowania samokształcenia.

Aspiracje edukacyjne, szczególnie w aspekcie realizacyjnym obejmują kategorie z zakresu działalności samokształceniowej. Zgodnie z definicją według J. Pólturzyckiego¹, „samokształcenie jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”.

Sens i znaczenie, jakie nadaje student procesowi samokształcenia można poznać analizując biografie (autobiografie) osób badanych. Metoda biograficzna, usytuowana w nurcie jakościowej orientacji metodologicznej pozwala wyjść w badaniach od samego, świadomego i autonomicznego podmiotu procesu samokształcenia. Pozwala ukazać w sposób pełny doświadczenie jednostki oraz proces przeżywania tego doświadczenia. W rezultacie można odkryć znaczenie, jakie jednostka nadaje swym działaniom². Wykorzystano autobiografię tematyczną,

¹ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 158.

² W. Drózka, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno – jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997 nr 4, s. 6-22.

dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań samokształceniowych. Metoda ta daje możliwość spojrzenia na proces samokształcenia badanych „ich oczami” oraz zrozumienia znaczenia i motywów zachowań samokształceniowych młodzieży studiującej. Badania przy wykorzystaniu metody biograficznej pozwalają na ujęcie zagadnienia w sposób holistyczny, a mianowicie na dokładną analizę elementów procesu samokształcenia (celów, treści, metod, środków, samokontroli i samooceny). Wykorzystując jakościową orientację metodologiczną można zbadać kontekst analizowanego zagadnienia. Istotną kwestią przy analizie procesu samokształcenia są czynniki sprzyjające bądź niesprzyjające kształtowaniu się aspiracji samokształceniowych badanych. Zmierzano do uchwycenia znaczenia szkoły, nauczycieli, rodziców we wdrażaniu badanych do samokształcenia.

Niniejszy tekst jest zatem prezentacją jakościowego opisu podmiotowych wizji jednostek w zakresie dążeń samokształceniowych. Opisu dokonano na podstawie materiału empirycznego (autobiografii 27 studentów II roku Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku).

Badana młodzież jest świadoma ogromnego znaczenia samokształcenia w dzisiejszej rzeczywistości. O tym świadczą wypowiedzi:

- „W dobie globalizmu niezwykle istotne jest samokształcenie. Wkraczamy w XXI wiek, wiek nowych rozwiązań, nowych technologii, dynamicznego rozwoju wielu dziedzin życia, rozwoju dyscyplin naukowych, w tym ogromnego postępu informatyki, genetyki. Dlatego myślę, że każdy z nas powinien, a wręcz ma za zadanie obserwować pojawiające się zjawiska, zastanawiać się nad nimi, dyskutować, dzielić poglądy na ich temat z innymi, krytycznie do nich ustosunkowywać, aby odnajdywać w nich «esencji» strony dobre, ale też niekorzystne. Należy więc «towarzyszyć» tym nowym rozwiązaniom, nigdy «nie stać obok», interesować się, poznawać”.
- „W dzisiejszym świecie znaczenie samokształcenia wzrasta z dnia na dzień. Kraje zachodnioeuropejskie promują osobę wszechstronną, pracownika spełniającego maksymalne wymagania, bogatego w umiejętności, doświadczenia, operatywnego i otwartego na poznanie”.
- „Sądzę, że każdy z nas posiada własne aspiracje samokształceniowe. Każdy chciałby do czegoś dojść w życiu, coś osiągnąć, a u schyłku życia mieć poczucie spełnienia. (...) Samokształcenie w dobie tak szybkiego postępu technicznego zatracania własnej osobowości na rzecz komputerów, maszyn, które potrafią zrobić prawie wszystko

za człowieka jest czymś bardzo ważnym. Dla mnie człowiek bez samokształcenia nie jest w pełni człowiekiem godnym tego miana, bo przecież człowiek to istota rozumna, a bez doskonalenia się, pogłębiania swej wiedzy, swych stosunków z innymi może nawet cofać się w rozwoju”.

Cele samokształcenia, które studenci wyznaczają sobie, wynikają z aktualnej sytuacji, a w szczególności z wymagań, jakie stawia przed młodzieżą rynek pracy. Od absolwentów szkoły wyższej wymaga się wielorakich kompetencji, doświadczenia, kreatywności. W związku z powyższym respondenci dążą do wszechstronnego rozwoju własnej osobowości i nabywania szerokiego wachlarza kompetencji. Zmierzają przede wszystkim do:

- opanowania języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego, rosyjskiego;
- sprawnego posługiwania się komputerem, korzystania z internetu;
- zdobycia umiejętności obsługi innych urządzeń, tj.: kserokopiarka, fax, kasa fiskalna;
- zdobycia podstaw wiedzy z zakresu księgowości, rachunkowości, marketingu, public relations;
- uzyskania uprawnień pilota wycieczek zagranicznych (aby realizować swoje marzenia o podróżach i mieć dodatkowe źródło dochodów);
- zdobycia większego zasobu wiedzy z zakresu kultury i sztuki.

Cele samokształceniowe respondenci realizują lub zamierzają realizować w ramach:

- podejmowanych kursów podczas studiów;
- wyjazdów na obozy językowe;
- pracy w grupie studentów, realizujących program „Młodzież dla Europy” pod patronatem Unii Europejskiej;
- dodatkowych kierunków studiów;
- czytania czasopism i książek z określonej specjalności;
- samodzielnej pracy z komputerem, ewentualnie konsultacji ze znajomym informatykiem;
- pracy w trakcie studiów (np. w charakterze wolontariuszy, w reklamie, praca w świetlicy socjoterapeutycznej, a więc praca z dziećmi z rodzin patologicznych);
- zwiedzania zabytków, galerii sztuki;
- spotkań z ciekawymi ludźmi, autorytetami w określonej dziedzinie;
- dyskusji z osobami znaczącymi.

Badani wykorzystują do tego różnorodne środki dydaktyczne:

- komputery;
- programy multimedialne;
- książki;
- czasopisma;

Studenci korzystają z dostępnych bibliotek, pracowni oraz konsultacji z nauczycielami akademickimi.

Ważnym elementem procesu samokształcenia jest samokontrola i samoocena, który pozwala określić stan realizacji wytyczonych celów. Wyniki pozytywne samokontroli i samooceny dostarczają ogromnej satysfakcji podmiotowi samokształcenia, mobilizują go do dalszej pracy. Wypowiedzi respondentów świadczą o tym, że młodzież studiująca nie ma wypracowanej silnej woli do podejmowania samokształcenia, a mianowicie:

- „samokształcenie nie jest moją silną stroną, nie potrafię narzucić sobie takiej kontroli, która mobilizowałaby mnie do większego wysiłku”.

Badając kontekst analizowanego zagadnienia zwrócono uwagę na czynniki sprzyjające bądź niesprzyjające kształtowaniu się aspiracji młodzieży do samokształcenia. Z wypowiedzi respondentów wynika, że rodzice mobilizują ich do podejmowania samokształcenia. Rodzice również stwarzają warunki (zabezpieczają finansowo) do podejmowania i realizacji działań w zakresie samokształcenia. Ważnym czynnikiem mobilizującym do podejmowania samokształcenia, zdaniem wielu respondentów, są znajomi, przyjaciele. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

- „przyjaciele motywują do pracy samokształceniowej;
- przykład kogoś, kto dzięki samokształceniu osiągnął swój cel”.

Podczas analizy materiału empirycznego zauważono różne wypowiedzi respondentów na temat wpływu szkoły na kształtowanie się aspiracji samokształceniowych. Niektórzy badani wypowiadali się pozytywnie, wskazywali, że szkoła przygotowała ich do podejmowania działań samokształceniowych. Przykładem może być wypowiedź:

- „myślę, że dobrze zostałam przygotowana przez szkołę do podejmowania samokształcenia”.

Inni badani wskazywali, iż szkoła nie kształtuje aspiracji samokształceniowych, a wręcz „ogranicza ambicje do podejmowania samokształcenia, a to przez zbyt duży nakład obowiązków oraz uczenie się treści nie zawsze przydatnych w życiu”.

Bardzo ważnym czynnikiem sprzyjającym podejmowaniu samokształcenia, zdaniem wielu respondentów, „jest dobre gospodarowanie czasem (czas na zabawę i czas na naukę)”.

Często wymienianym przez respondentów czynnikiem niesprzyjającym realizacji aspiracji samokształceniowych jest „niekorzystna sytuacja finansowa”.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że studenci w pełni są świadomi znaczenia działań samokształceniowych w dobie globalizacji. Wyznaczają sobie ambitne cele, które wynikają z wyzwań stawianych przez rynek pracy i aktualną zmieniającą się rzeczywistość. Podejmują różne formy realizacji wytyczonych celów. Wykorzystują do realizacji ambicji samokształceniowych dostępne środki. Kształtowaniu się i realizacji aspiracji samokształceniowych respondentów sprzyjają przede wszystkim rodzice i przyjaciele oraz własna silna wola, dyscyplinowanie, aktywność i samodzielność. Ambiwalentne wypowiedzi badanych pojawiły się przy szkole jako czynniki sprzyjającym kształtowaniu się i realizacji aspiracji samokształceniowych. Niektórzy studenci pisali, iż szkoła ich przygotowała do podejmowania działań samokształceniowych, a inni wyrażali się negatywnie o wpływie szkoły na kształtowanie się ich aspiracji samokształceniowych.

Szkoła, która funkcjonowała zgodnie z ideologią adaptacyjną (zachowawczą) w małym stopniu rozwijała aktywność i samodzielność uczniów, a zatem w małym stopniu przygotowywała do podejmowania działań samokształceniowych. Szkoła współczesna, której podstawę stanowi filozofia kreatywna, krytyczna rozwija postawy aktywne, twórcze. Zmierza do rozbudzenia potrzeby i ukształtowania umiejętności sprawnego uczenia się. Uczeń w szkole nowoczesnej powinien rozumieć proces samodzielnego uczenia się, inicjować go, wzmacniać, kontrolować. Takie założenia szkoły nowoczesnej mogą być realizowane wówczas, gdy w procesie kształcenia metody podające zostaną zastąpione metodami samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Będą stosowane metody problemowe, a w tym gry dydaktyczne, które w dużym stopniu aktywizują uczniów, rozwijają myślenie, uczą planowania, rozwiązywania pro-

blemów, ich weryfikowania oraz oceny uzyskanych rozwiązań. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy sprzyjają wyćwiczeniu umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnego procesu samokształcenia. Obecnie reformy szkolne akcentują samodzielność uczniów i lepsze przygotowanie do aktywności poznawczej, a zatem można liczyć, że przyszłe pokolenie młodzieży będzie lepiej przygotowane do podejmowania działań samokształceniowych. J. Półturzycki³ pisze: „przyszłość oświaty należy do samokształcenia, a jego szybsze urzeczywistnienie prowadzi oświatę do korzystnych przemian, dzięki którym ludzie będą bardziej samodzielni, aktywni i lepiej wykształceni”.

³ J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 170.

7

Implikacje aspiracji edukacyjnych młodzieży dla uprawiania dydaktyki szkoły wyższej

Dokonujące się zmiany stawiają nowe zadania przed jednostką i edukacją. Są to wyzwania, które wymuszają wielostronną aktywność jednostki pod względem intelektualnym, afektywnym i psychomotorycznym¹. Wymagają wielorakich kompetencji, a mianowicie: zdolności do zmian, możliwości komunikowania się, organizowania i solidaryzowania, życia i pracy w społeczeństwie informacji, umiejętności negocjacji, asertywności, przedsiębiorczości, autoprezentacji, łatwości nawiązywania kontaktów. Umiejętności te opierają się na wiedzy, poczuciu odpowiedzialności, pozytywnym myśleniu i odpowiednim działaniu².

Z powyższego wynika potrzeba podjęcia przez edukację nowych zadań. Jednym z nich jest zmiana świadomości jednostki o własnych możliwościach w pracy nad wykształceniem i wychowaniem wraz z poczuciem satysfakcji z własnych osiągnięć oraz rozbudzanie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i własne postępowanie³.

Kolejnym zadaniem edukacji jest pomoc ludziom w zrozumieniu dokonujących się przemian oraz ukształtowanie umiejętności aktywnego i świadomego udziału w tych procesach, wpływania na ich przebieg.

¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 13.

² *Ibidem*, s. 65.

³ W. Okoń, *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń 1996, s. 44-45.

T. Wróblewska⁴ zwraca uwagę, że „nowe wyzwania przyszłości powodują, iż edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z dorobku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w procesie jej rozwoju. Jedną z sił napędowych przemian społecznych w Polsce jest rozwój nauki i techniki, a nowy model pozyskiwania wiedzy zakłada daleko posuniętą specjalizację, jak: gotowość do elastyczności, kreatywności i indywidualności, wzbudza chęć ustawicznego dokształcania się, otwartości na innowacje i potrzebę informacji”. Autorka wskazuje na pojęcie „kwalifikacji perspektywicznych”, które akceptuje się w nowoczesnie organizowanej pracy. Według tego pojęcia akcentuje się aspekty sprawnego działania w ciągle nowych, zmieniających się warunkach. Posiadać takie kompetencje, tzn. umieć projekcyjnie myśleć i postępować.

Według koncepcji człowieka funkcjonującego w pełni C. Rogersa, jednostka współczesna żyje w środowisku ciągle zmieniającym się. Rozumienie świata nie wystarcza, powstaje konieczność rozumienia jego zmienności. Celem kształcenia nowoczesnego jest wspieranie zmian i procesu uczenia się. Według C. Rogersa⁵ „wykształconym jest ten człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, nauczył się adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności”. Edukacja zgodnie z tą teorią powinna polegać na wyzwalaniu potencjału indywidualnej osoby. Skuteczność tego procesu jest możliwa dzięki jakości interpersonalnych stosunków między uczącym się a nauczycielem, tworzeniu klimatu wyzwalającego i stymulującego proces uczenia się. Tylko uczenie się wolne, inicjowane przez nas samych, spontaniczne jest efektywne. Aby przygotować obywateli do życia w świecie zmieniającym się, należy zadbać, aby stali się uczniami samodzielnie decydującymi o przystąpieniu do zgłębiania wiedzy i o rozpoczęciu tego procesu.

Doktryna krytyczno-kreatywna edukacji, która stanowi podstawę nowoczesnej szkoły zakłada uwzględnianie potrzeb i pragnień uczestników procesu edukacyjnego⁶.

⁴ T. Wróblewska, *Nowe koncepcje kształcenia nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej*, w: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998, s. 48.

⁵ K. Blusz, *Edukacja a wyzwolenie*, Kraków 1992, s. 115.

⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 17.

K. Denek⁷ pisze „trudno jest wzbogacać osobowość uczniów, gdy nie zna się cenionych i poszukiwanych przez nich wartości”. Autor w wielu swoich pozycjach⁸ dowodzi, że wartości są źródłem stanowienia celów edukacji. Hierarchie wartości stanowią swoistą podstawę deklarowanych dążeń, pragnień ludzi dotyczących przyszłości, a więc aspiracji.

Zdaniem M. Misztal⁹, aspiracje stanowią pomost pomiędzy uznawanymi wartościami a zachowaniami jednostki. Wielu badaczy, szczególnie socjologów, analizuje hierarchię wartości i celów życiowych jednostki, określa pozycję celów określonego rodzaju w analizowanym szeregu i w ten sposób wyznacza poziom jej aspiracji.

Aspiracje młodzieży są częstym problemem badawczym. Często badają ten problem psychologowie, ponieważ aspiracje świadczą o kondycji psychicznej jednostek i grup społecznych. Problematyka aspiracji jest szczególnie ważna dla pedagogów, ponieważ w dużym stopniu znajomość aspiracji młodzieży pozwala określić efekty kształcenia i wychowania, a także wyznaczyć dalsze zadania pedagogiczne.

T. Lewowicki, Z. Skorny¹⁰ traktują aspiracje jako jeden z motywów ludzkiego działania. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jakie są siły napędowe ludzkiego działania, gdzie tkwi źródło motywacji, można prześledzić kilka teorii osobowości człowieka:

- według psychoanalityków siłą działania są wewnętrzne popędy, potrzeby i dążenia;
- behawioryści sprowadzają problem motywacji do wzmocnień, nagród i kar, znajdujących się w środowisku zewnętrznym;
- według teorii poznawczej siły motywujące ludzkie działania są zawarte w procesie informacyjnym, zachodzącym w umyśle ludzkim.

Według teorii poznawczej informacje znajdujące się w strukturach poznawczych i w środowisku wytwarzają napięcie energetyczne i ukierunkowują działanie. Wynika z tego, że motywacja jest pochodną wobec danych o świecie i o samym sobie.

⁷ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 64.

⁸ Ibidem oraz T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit.

⁹ M. Misztal, *Wykształcenie w systemie wartości różnych kategorii i społeczno-zawodowych*, w: W. Wiśniewski (red.), *Oświata w społecznej świadomości*, Warszawa 1984, s. 204.

¹⁰ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa 1987; Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.

J. Koziński¹¹ wprowadza pojęcie poziomu aspiracji i wyjaśnia je jako wyróżniony punkt na skali osiągnięć, stanowi określoną wartość pozytywną, która daje człowiekowi satysfakcję. Należy on do względnie stałych właściwości człowieka, kształtujących się w toku uczenia się i zdobywania doświadczenia.

Według E. Ogrodzkiej-Mazur¹², aspiracje to jeden z etapów (elementów) procesu kształtowania się planów życiowych. Plan życiowy według T. Hejnickiej-Bezwińskiej¹³, to „skonkretyzowany obraz własnego życia, koncepcja życia przez jednostkę nie tylko preferowana, ale również wybrana do realizacji. Jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości; uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”.

U podłoża aspiracji jednostki leżą jej potrzeby i uznawane wartości, co w swojej definicji aspiracji zaznaczyła A. Kłosowska¹⁴, nawiązując do teorii potrzeb (niedostatku i wzrostu) A. Masłowa. Według autorki aspiracje są „kategorią potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów – wartości aktualnie nie posiadanych lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznawane za godne pożądania”.

A. Sułek¹⁵ zwrócił uwagę, iż uznawanie przez ludzi pewnych wartości, nie świadczy o tym, że staną się one przedmiotem aspiracji. Aby się nimi stały potrzebne jest przekonanie o możliwościach osiągnięcia tych wartości (dóbr). Aspiracje są wynikiem przybliżenia wartości do możliwości.

Psychologowie w badaniach nad aspiracjami wychodzą najczęściej z pojęcia potrzeby, zwłaszcza potrzeby osiągnięć, która jest kategorią zgeneralizowaną, składającą się z licznych czynników, tj.:

- potrzeba osiągnięć w uczeniu się,
- samozadowolenie jednostek z siebie,

¹¹ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1995.

¹² E. Ogrodzka-Mazur, *Wyznaczniki planów życiowych – drogi edukacyjne – dalsze zamierzenia*, w: T. Lewowicki (red.), *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*, Katowice 1994.

¹³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje...*, op. cit., wcześniej już przytaczałam tę definicję.

¹⁴ A. Kłosowska, *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.

¹⁵ A. Sułek, *Przemiany wartości życiowych młodzieży polskiej*, w: S. Nowak (red.), *Spółczesność polskie czasu kryzysu*, Warszawa 1984.

- motywacja do realizacji własnych życzeń,
- orientacja na osiągnięcia nie związane z nauką,
- zewnętrzną presją do osiągnięć.

Odczuwane potrzeby są czynnikami motywującymi ludzkie działania. T. Tomaszewski¹⁶ twierdzi, że „człowiek realizuje te działania, które odpowiadają jakimś potrzebom”.

Spośród wielu rodzajów aspiracji jednostki szczególnie ważną odmianę stanowią **aspiracje edukacyjne**. Zdaniem M. Szymańskiego¹⁷, „aspiracje edukacyjne należą do ważniejszych rodzajów wszelkich aspiracji ludzkich, co jest konsekwencją faktu, iż kształcenie i wychowanie jest jedną z podstawowych dziedzin działalności człowieka”.

Ze względu na tak duże znaczenie aspiracji w życiu człowieka i ich ścisły związek z wartościami cenionymi, znajomość aspiracji edukacyjnych studentów można potraktować jako źródło stanowienia celów i zadań procesu edukacyjnego w szkole wyższej. Cele i zadania edukacyjne są elementem nadrzędnym w procesie kształcenia. Celom podporządkowane są pozostałe elementy, takie jak: treści, metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne. Cele kształcenia służą jako kryteria kontroli i samokontroli, oceny i samooceny wyników. Są programem organizacji i realizacji każdego działania oraz czynnikiem mobilizującym studentów do aktywności. Jednocześnie one czynności nauczyciela i uczniów (studentów). Można przypuszczać, że im bardziej podmioty procesu kształcenia uświadamiają sobie cele, im bliższe są one studentom, tym osiągają wyższe efekty. Studenci są bardziej umotywowani do pracy, angażują się intelektualnie i emocjonalnie w procesie studiowania.

Zakładając, że analiza zakresu treści aspiracji edukacyjnych może stać się podstawą stanowienia celów i zadań edukacji studentów przyjęto trzy typy definicji aspiracji według T. Lewowickiego¹⁸:

- 1) Aspiracje utożsamiane z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. Są one pragnieniami, które mają być realizowane, ale także pragnieniami, których człowiek nawet nie próbuje realizować.

¹⁶ T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1982.

¹⁷ M. Szymański, *Aspiracje rodziców w zakresie kształcenia dzieci – uczniów szkół podstawowych*, „Edukacja” 1989, nr 4, s. 24.

¹⁸ T. Lewowicki, *Aspiracje...*, op. cit., s.11-14.

- 2) Aspiracje określane jako gotowość do działania, nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. W tym przypadku jest ono bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji aspiracji.
- 3) Aspiracje wiązane z dążeniami, często dążeniami przejawianymi, już realizowanymi.

W badaniach analizowano aspiracje edukacyjne studentów w trzech aspektach: w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania działań oraz w aspekcie realizacji działań edukacyjnych. Badania prowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego, wykorzystując kwestionariusz ankiety dla studenta (własnego opracowania). Grupę badawczą stanowili studenci z dwóch kierunków (pedagogicznego i prawniczego) pierwszego i piątego roku Uniwersytetu w Białymstoku. Badania były prowadzone w tym samym czasie w różnych grupach studenckich. W tym miejscu prezentuję pewne uogólnienia z badań, wskazując na ich implikacje dla dydaktyki.

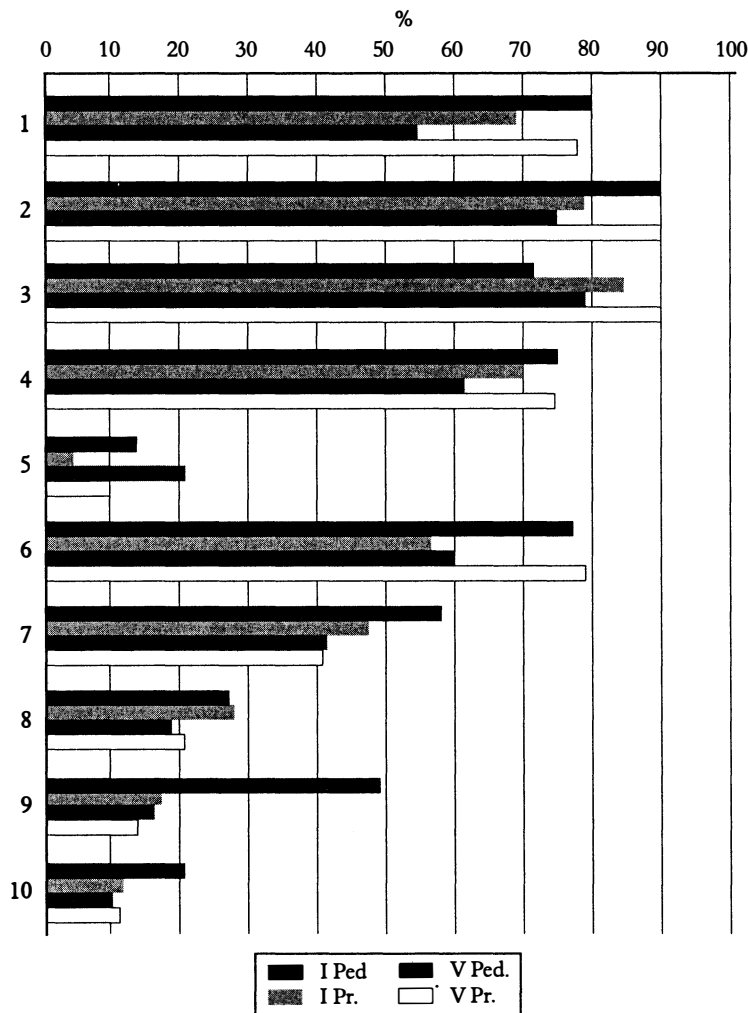
7.1. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie pragnień

Pierwsze pytanie w kwestionariuszu ankiety dla studenta dotyczyło pragnień respondentów co do dalszego kształcenia po ukończeniu studiów. Kategorie dotyczyły studiów podyplomowych i działalności naukowej.

Z analizy szczegółowych kategorii działań edukacyjnych studentów w aspekcie pragnień wynika (wykres 9), że badani częściej deklarują na wysokim poziomie kategorie z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej. Należy też dodać, iż większość z nich deklaruje *pogłębianie i aktualizowanie wiedzy, zdobytych kwalifikacji z zakresu studiowanej specjalności*. W mniejszym stopniu deklarują na wysokim poziomie *zmianę*, a nawet *nabywanie dodatkowych kwalifikacji*. Stan taki może świadczyć, że studenci wybrali kierunek studiów zgodny ze swoimi zainteresowaniami. Swoje życie łączą z ciągłym *pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy oraz kwalifikacji zawodowych*.

Zauważono również, że na kierunku prawniczym wzrasta w trakcie studiów zainteresowanie słuchaczy poszczególnymi kategoriami aktyw-

WYKRES 9. ASPIRACJE EDUKACYJNE STUDENTÓW W ASPEKTCIE PRAGNIĘĆ.



1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

Źródło: W. Wróblewska, badania własne

ności z zakresu studiów podyplomowych, a na kierunku pedagogicznym obniża się. Taką tendencję zanotowano przy kilku planowanych kategoriach działalności edukacyjnej, a mianowicie:

- pogłębianie wiedzy z określonej specjalności,
- aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach,
- pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych.

Kategorie z zakresu działalności naukowej cieszą się mniejszym zainteresowaniem wśród badanych niż kategorie z zakresu studiów podyplomowych. Spośród wszystkich analizowanych kategorii wyróżnia się *czytanie profesjonalnych periodyków*. Tę kategorię większość respondentów deklaruje na wysokim poziomie pragnień. Przy pozostałych analizowanych kategoriach deklaracji na wysokim poziomie, odsetki kształtują się w granicach od 56,7% do 11,6% badanych. Zatem można przypuszczać, iż do działalności naukowej aspirują nieliczni studenci. Zanotowano w tym zakresie wyższe wskaźniki procentowe studentów z pierwszego roku niż słuchaczy z piątego roku obu kierunków.

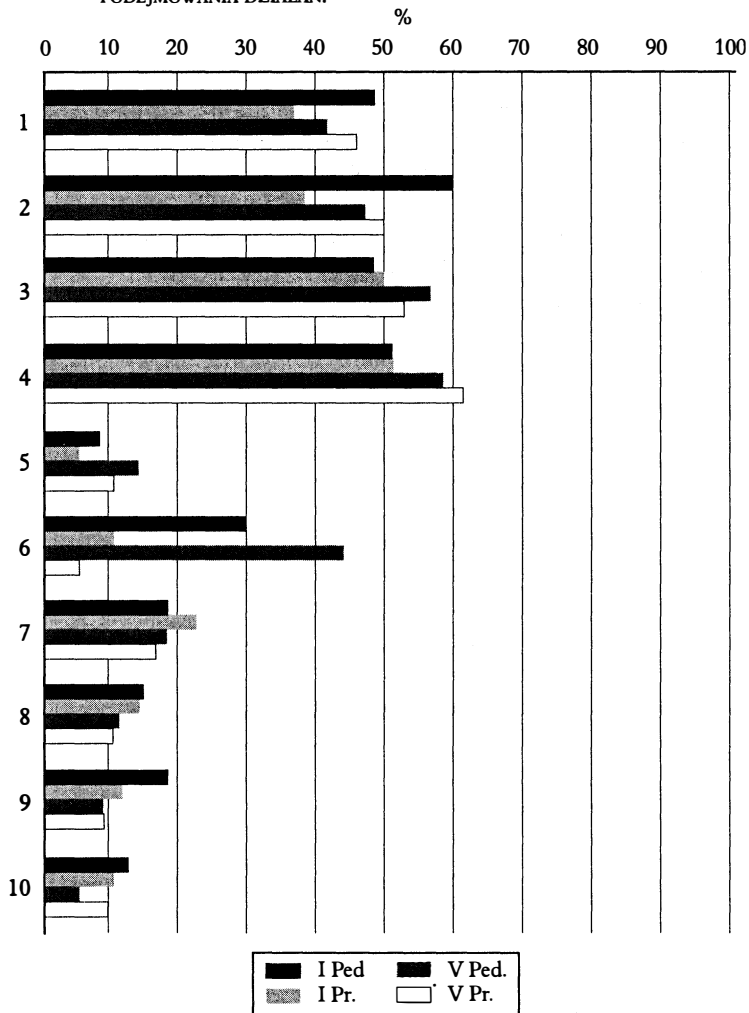
7.2. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie gotowości do działania

Drugim pytaniem dotyczącym szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów było: w jakim stopniu jest Pan(i) gotowy(a) podjąć poniższe działania z zakresu edukacji po ukończeniu studiów? W tym aspekcie aspiracje były bliższe pojęciu działania, gotowości do realizacji poszczególnych kategorii. Kategorie, podobnie jak w aspekcie pragnień, dotyczyły studiów podyplomowych i działalności naukowej.

Analiza szczegółowych kategorii aspiracji edukacyjnych studentów w aspekcie gotowości do ich realizacji pozwala zauważyć (wykres 10), że zdecydowanie niższe są wyniki procentowe na pierwszym poziomie deklaracji przy poszczególnych kategoriach w porównaniu z tym samym poziomem deklaracji w sferze pragnień.

Zatem można przypuszczać, że badani w sferze marzeń deklarują wyższy poziom dążeń edukacyjnych niż w sferze gotowości do ich realizacji. Zauważono wysokie dane procentowe studentów, którzy de-

WYKRES 10. ASPIRACJE EDUKACYJNE STUDENTÓW W ASPEKTCIE GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ.



1 – pogłębianie wiedzy z określonej specjalności; 2 – aktualizowanie wiedzy zdobytej na studiach; 3 – pogłębianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych; 4 – zdobywanie kwalifikacji dodatkowych; 5 – zmiana kwalifikacji; 6 – czytanie periodyków profesjonalnych; 7 – uczestnictwo w zjazdach naukowych; 8 – uczęszczanie na zebrania naukowe; 9 – udział w pracy naukowo-badawczej; 10 – publikowanie swoich prac.

Źródło: W. Wróblewska, badania własne

klarują brak gotowości do podejmowania działalności edukacyjnej. Taka sytuacja wystąpiła przy następujących kategoriach szczegółowych:

- *zmiana kwalifikacji zawodowych,*
- *uczestnictwo w zjazdach naukowych,*
- *uczęszczanie na zebrania towarzystw naukowych,*
- *udział w pracach naukowo-badawczych.*

Zaobserwowano też, że ankietowani częściej wykazują dążenia do podejmowania kategorii z zakresu studiów podyplomowych niż z zakresu działalności naukowej.

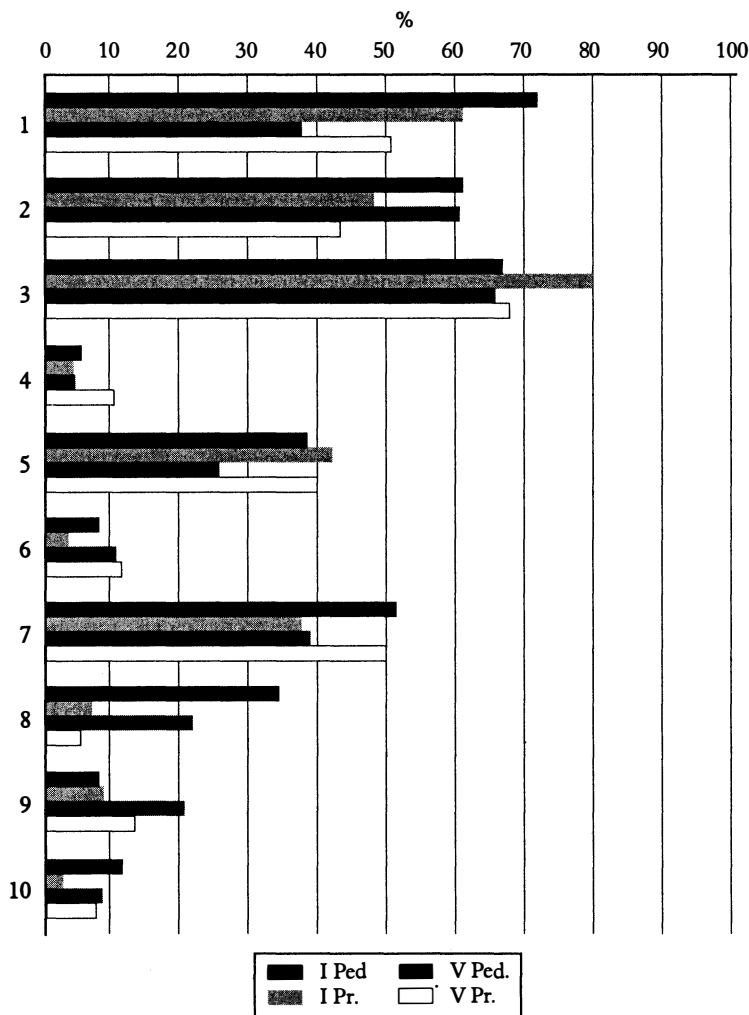
7.3. Aspiracje edukacyjne studentów w aspekcie realizacji działań

Trzeci aspekt aspiracji edukacyjnych wiązał się z dążeniami przejawianymi, już realizowanymi. Zapytano studentów, na jakim poziomie realizuje Pan(i) swoje dążenia edukacyjne w czasie studiów?

W podsumowaniu analizy aspiracji edukacyjnych w aspekcie realizacji można zwrócić uwagę na to (wykres 11), iż studenci realizują na wysokim poziomie przede wszystkim zajęcia obowiązkowe. Szczególnie ćwiczenia (*przygotowywanie się do nich i uczestnictwo*), na których sprawdza się obecność, egzekwuje się zaliczenie nieobecności. Z *konsultacji* studenci korzystają sporadycznie, a przede wszystkim wtedy, gdy mają do zaliczenia pewne zaległości. Badania potwierdzają zauważany fakt, iż studenci nie zgłaszają się z nurtującymi ich problemami do nauczycieli, którzy rezerwują na to czas.

Spśród kategorii zajęć ponadobowiązkowych studenci realizują na wysokim poziomie przede wszystkim *czytanie i studiowanie literatury, prasy*. Drugą kategorią z tego zakresu zajęć, którą w znacznej mierze wielu studentów realizuje, jest *nauka języka obcego*. Zaskakująco niskie są wskaźniki procentowe badanych, którzy *pracują z komputerem*. Można sądzić, iż ankietowani w małym stopniu zabiegają o nabywanie nowych kompetencji, które ułatwiałyby znalezienie się we współczesnej zmieniającej się rzeczywistości.

WYKRES 11. ASPIRACJE EDUKACYJNE STUDENTÓW W ASPEKTCIE REALIZACJI DZIAŁAŃ.



1 – uczestnictwo w wykładach; 2 – przygotowywanie się do ćwiczeń; 3 – uczestnictwo w ćwiczeniach; 4 – korzystanie z konsultacji; 5 – nauka języka obcego; 6 – praca zawodowa w czasie studiów; 7 – czytanie i studiowanie literatury oraz prasy; 8 – pisemne opracowywanie zagadnień; 9 – praca z komputerem; 10 – inne zajęcia

Źródło: W. Wróblewska, badania własne

Powyższe uogólnienia materiału empirycznego wskazują na potrzebę podejmowania działań (kategorie aspiracji często deklarowane przez studentów na wysokim poziomie), które będą zmierzały do kształcenia adaptabilnego w szkole wyższej. Sądzę, że orientacja nauczyciela akademickiego w aspiracjach edukacyjnych studentów, pozwoli mu na planowanie, organizowanie i realizowanie procesu edukacyjnego wspólnie ze studentami, zgodnie z ich potrzebami, wartościami, dążeniami. Takie podejście do procesu edukacyjnego może zapewnić podmiotowość uczestnikom, pełne zaangażowanie, wszechstronną aktywność, a w konsekwencji wysokie efekty.

Diagnoza aspiracji edukacyjnych studentów (kategorie działań rzadko deklarowane przez studentów na wysokim poziomie, ale ważne we współczesnej rzeczywistości) wskazuje również na potrzebę proponowania atrakcyjnych ofert edukacyjnych przez szkołę wyższą, aby kształtować aspiracje edukacyjne młodzieży.

Refleksje końcowe

Przemiany cywilizacyjne w erze globalizacji stwarzają człowiekowi szanse rozwoju jego potencjalnych możliwości, ale też niosą ze sobą poważne zagrożenia. Tylko człowiek wykształcony, otwarty, refleksyjny, twórczy, innowacyjny, a jednocześnie silny, przedsiębiorczy może wykorzystać owe szanse i poradzić z zagrożeniami, problemami, które wynikają z dokonujących się przemian. W postępującym procesie globalizacji ogromną rolę odgrywa edukacja, która też zmuszona jest do zmian, aby sprostać stawianym wymaganiom. Nabywanie powyższych kompetencji jest możliwe poprzez edukację polegającą na wyzwaniu potencjału indywidualnej osoby. Efektywność edukacji jest możliwa dzięki jakości stosunków między uczestnikami, tworzeniu klimatu wyzwającego i stymulującego proces uczenia się. Uczenie się wolne, zgodne z potrzebami i dążeniami jednostki może prowadzić do nabywania przez nią kompetencji niezbędnych w zmieniającej się, niepewnej, złożonej rzeczywistości. Niezbędnym warunkiem do prowadzenia edukacji zgodnej z paradygmatem podmiotowości, wynikającej z filozofii krytyczno-kreatywnej i racjonalności emancypacyjnej jest permanentne poznawanie uczestników procesu edukacyjnego, a w tym rozpoznawanie ich aspiracji, wartości, potrzeb.

Relacjonowane wyniki badań podłużnych prowadzą do zaakcentowania dynamiki aspiracji edukacyjnych studentów. Analiza treści aspiracji edukacyjnych w aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania

działań edukacyjnych pozwala zauważyć wyraźny spadek zainteresowania wśród studentów pedagogiki pogłębianiem i aktualizowaniem wiedzy z zakresu studiowanej specjalności oraz zainteresowania działalnością naukowo-badawczą. W aspekcie gotowości do podejmowania działań edukacyjnych badani deklarują zainteresowanie zmianą kwalifikacji. Studenci prawa rozwijają, wzmacniają swoje zainteresowania wybraną, studiowaną specjalnością. W aspekcie gotowości do podejmowania działań edukacyjnych przejawiają coraz większe zainteresowanie również działalnością naukową.

Analiza treści aspiracji edukacyjnych w aspekcie ich realizacji ukazuje, iż studenci prawa ustawnie rozwijają swoje aspiracje. Licznie uczestniczą w wykładach, co może świadczyć o ich silnym zainteresowaniu studiowaną specjalnością. Liczne grupy studentów prawa uczą się języków obcych, pracują z komputerem, a więc nabywają kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dzisiejszej, złożonej, trudnej rzeczywistości.

Zastosowanie metody biograficznej, usytuowanej w nurcie jakościowej orientacji metodologicznej pozwala poznać sens i znaczenie, jakie nadaje student podejmowanym procesom. Analiza autobiografii, w których badani opisywali swoje aspiracje do samokształcenia prowadzi do wniosku, że studenci w pełni są świadomi znaczenia samokształcenia w dobie globalizacji. Wyznaczają sobie ambitne cele, które wynikają z wyzwań stawianych przez rynek pracy, aktualną zmieniającą się rzeczywistość. Podejmują różne formy realizacji wytyczonych celów. Wykorzystują do realizacji ambicji samokształceniowych dostępne środki. Kształtowaniu się i realizacji aspiracji samokształceniowych respondentów sprzyjają przede wszystkim rodzice i przyjaciele oraz własna silna wola, zdyscyplinowanie, aktywność i samodzielność. Ambiwalentne wypowiedzi badanych pojawiły się przy szkole jako czynniki sprzyjającym kształtowaniu się i realizacji aspiracji samokształceniowych. Niektórzy studenci pisali, iż szkoła ich przygotowała do podejmowania działań samokształceniowych, a inni wyrażali się negatywnie o wpływie szkoły na kształtowanie się ich aspiracji samokształceniowych.

Rozpoznanie aspiracji edukacyjnych studentów, dokonujących się w nich tendencji zmian w toku pięcioletnich studiów wyznacza określone implikacje dla dydaktyki szkoły wyższej. Wskazuje na potrzebę

podejmowania działań (kategorii często deklarowanych przez studentów na wysokim poziomie), które będą zmierzały do kształcenia adaptabilnego w szkole wyższej. Sądzę, że orientacja nauczyciela akademickiego w aspiracjach edukacyjnych studentów, pozwoli mu na planowanie, organizowanie i realizowanie procesu edukacyjnego wspólnie ze studentami, zgodnie z ich potrzebami, wartościami i dążeniami. Takie podejście do procesu edukacyjnego może zapewnić podmiotowość uczestnikom, pełne zaangażowanie, wszechstronną aktywność, a w konsekwencji pożądaną efekty.

Diagnoza aspiracji edukacyjnych studentów, rozpoznanie kategorii działań rzadko deklarowanych przez studentów na wysokim poziomie, ale ważnych we współczesnej rzeczywistości, wskazuje również na potrzebę proponowania atrakcyjnych ofert edukacyjnych przez uniwersytet, aby kształtować aspiracje edukacyjne, dążenia młodzieży do nabycia pożądaných kompetencji.

W moim przekonaniu konieczna jest zmiana świadomości studentów w zakresie własnych studiów, własnej odpowiedzialności za przebieg procesu studiowania. Student powinien traktować studiowanie jako samodzielną pracę, w której zajęcia dydaktyczne organizowane przez uczelnię wspierają, inspirują, pomagają mu. Student, który traktuje studiowanie jako „gromadzenie kapitału intelektualnego”¹, okres własnego intensywnego rozwoju i doskonalenia, przejawia duże zaangażowanie w procesie studiowania, nie ogranicza się tylko do zajęć zleczanych przez uczelnię, podejmuje szereg innych, dodatkowych działań edukacyjnych. Zajęcia oferowane przez uczelnię stanowią dla studenta materiał wyjściowy do tworzenia własnej wiedzy i zdobywania niezbędnych kompetencji.

Sądzę, iż konieczne jest przeorientowanie procesu edukacyjnego w uniwersytecie w takim kierunku, aby student miał świadomość, że nie uczy się dlatego, że zmusza go do tego nauczyciel akademicki, lecz dlatego, że chce być dobrym specjalistą w danej dziedzinie, bądź dlatego, że poznawana dyscyplina naukowa interesuje go.

Zmiany w kształceniu uniwersyteckim powinny zmierzać w kierunku większej aktywności i samodzielności studentów. Należy pozwolić

¹ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 169.

studentom na dokonywanie samodzielnych wyborów w zakresie treści, jak i form pracy oraz sposobu myślenia o treściach. Z możliwością wyborów wiąże się ponoszenie pełnej odpowiedzialności, a zatem to student decydowałby i odpowiadał za to, czego się nauczył podczas swoich studiów.

Bibliografia

- Andrukowicz W., *Projekt celów kształcenia integralnego*, w: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko – Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Szczecin 2000.
- Bardecki J., Chabior E., *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1963.
- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Bereźnicki F., *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, w: Radecki E. (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Szczecin 1998.
- Blusz K., *Edukacja a wyzwolenie*. Kraków 1992.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.
- Brzeziński J., *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” nr 1-2 (16-17), 1997.
- Burbles N. C., Callister T. M., *Universities in Transition*, „Teachers College Record”, nr 2, 2002.
- Castells M., *The informations age. Economy, society and culture*, Oxford 1998.
- Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa 1995.
- Dalin P. i Rust V., *Toward schooling for the Twenty first century*, Cassel, London – New York 1996.
- Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, SOP, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001.
- Denek K., *Wykład w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 2, 1988.
- Denek K., *Zagrożenia i wyzwania na progu III Tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzone w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 17, 2001.
- Dolecki K., *Za i przeciw globalizacji*, <http://artemis.wszib.edu.pl/~multis/Artykuły/globalizacja.htm>

- Dróżka W., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997 nr 4.
- Ekiert-Grabowska D., *Grupa studencka, jej struktura i panujące w niej stosunki*, w: J. Bińczycka (red.), *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, Katowice 1985.
- Faure E. i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Gagne R.M., Briggs L.J., Wagner W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
- Galas B., Lewowicki T., *Osobowość a aspiracje*, Warszawa 1991.
- Giddens A., *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.
- Góralski A. (red.), *Technika twórcze go myślenia*, Warszawa 1980.
- Grochalski S. M., *Region – regionalizm, globalizm – integracja. Dezintegracja współczesnego świata*, w: Z. Łomny (red.), *O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*, Opole 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2002.
- Hejnicka – Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Hessen S., *Filozofia, kultura, wychowanie*, Warszawa 1973.
- <http://www.choruwb.sitech.pl/historia.htm>
- <http://www.uwb.edu.pl/html/studenci/azs.htm>
- <http://prawo.man.bialystok.pl/1.html>
- Jablecka J., *Misja organizacji a misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/16, 2000.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Poznań 1999.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
- Jaskot K., *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów (raport z badań)*, Szczecin 1994.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk, 1998.
- Karpińska A., *Nieprowadzenia szkolne wobec zmian w technologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, w: K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001.
- Kłoskowska A., *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.
- Kozielski J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, 1987.
- Kozielski J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.
- Kozłowski P., *Nasza droga do społeczeństwa wiedzy*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 11.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 1990.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*, w: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Poznań 1989.
- Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1964.
- Lengrand P. (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.

- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tł. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- Melosiak Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3-4, 2002.
- Misztal M., *Wychowanie w systemie wartości różnych kategorii społeczno-zawodowych*, w: Wiśniewski W. (red.), *Oświata w społecznej świadomości*, Warszawa 1984.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E., *Dekadencja. Edukacja a perspektywy życiowe studentów*. Warszawa – Łódź 1992.
- Niemiec J., *Intencja miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, w: J. Dołęga (red.), *Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II*, Olecko 1999.
- Niemiec J., *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, w: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998.
- Niemiec J., *Studia wyższe w perspektywie – narodowy priorytet*, w: „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2002 nr 19.
- Niemiec J., *XXI wiek – wiek uniwersytetów*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- Ogrodzka-Mazur E., *Wyznaczniki planów życiowych – drogi edukacyjne – dalsze zamierzenia*, w: Lewowicki T. (red.), *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*, Katowice 1994.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Okoń W., *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Pelikan J., *The Idea of the University. A Reexamination*, Londyn 1992.
- Piotrowski Z., *Myslenie twórcze*, Warszawa 1979.
- pip.uwb.edu.pl
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998.
- Program ZSP przy UwB w: <http://www.uwb.edu.pl/html/primus/naszprogram/index.html>
- Sadowski A., *Znaczenie koncepcji „społeczeństwa wychowującego” Floriana Znamieckiego na początku XXI wieku*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003.
- Sillamy N., *Słownik Psychologii*, Katowice 1998.
- Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Steinbrink B., *Multimedia u progu XXI wieku*, Wrocław 1993.
- Sujak E., *Życie jako zadanie*, Warszawa 1982.
- Sułek A., *Przemiany wartości życiowych młodzieży polskiej*, w: S. Nowak (red.), *Społeczeństwo polskie czasu kryzysu*, Warszawa 1984.

- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976.
- Szymański M. J., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” nr 4, 2002.
- Szymański M. J., *Aspiracje rodziców w zakresie kształcenia dzieci – uczniów szkół podstawowych*, „Edukacja” 1989, nr 4.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 1998.
- Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Kielce 1994.
- Tchorzewski A. M., *Globalizacja jako źródło przesileni w edukacji*, tekst wygłoszony na II Augustowskim Spotkaniu Naukowym we wrześniu 2002 roku.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1986.
- Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa 1982.
- Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992.
- Tyszką A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1972.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 marca 1990, (Dz. Ust. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).
- Widota E., *Niektóre formy aktywności poznawczej studentów*, w: *Aktywność dydaktyczna studentów oraz ich oczekiwania w stosunku do nauczycieli akademickich*. „Informacja ekspresowa” nr 67, Warszawa – Łódź 1988.
- Wielecki K., *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, w: K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań – Toruń 1996.
- Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997.
- Wróblewska T., *Nowe koncepcje kształcenia nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej*, w: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998.
- Wróblewska W., *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.
- Zacher L. W., *Edukacja – między misją a komercją*, w: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003.
- Zarzycka-Skrzypek J., *Aktywność naukowa studentów*, maszynopis w IPNiSzW, Warszawa 1981.

Spis wykresów i schematów

SCHEMAT 1. MIEJSCE ASPIRACJI W CIĄGU OD MOTYWU DO ORIENTACJI ŻYCIOWEJ	70
WYKRES 1. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI W ASPEKcie PRAGNIEŃ	77
WYKRES 2. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA W ASPEKcie PRAGNIEŃ	79
WYKRES 3. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI W ASPEKcie GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ	81
WYKRES 4. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA W ASPEKcie GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ	83
WYKRES 5. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI W ASPEKcie ICH REALIZACJI	85
WYKRES 6. DYNAMIKA TREŚCI ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA W ASPEKcie ICH REALIZACJI	86
WYKRES 7. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI	87
WYKRES 8. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PRAWA	88
WYKRES 9. ASPIRACJE EDUKACYJNE STODENTÓW W ASPEKcie PRAGNIEŃ	101
WYKRES 10. ASPIRACJE EDUKACYJNE STUDENTÓW W ASPEKcie GOTOWOŚCI DO PODEJMOWANIA DZIAŁAŃ	103
WYKRES 11. ASPIRACJE EDUKACYJNE STUDENTÓW W ASPEKcie REALIZACJI DZIAŁAŃ	105