

Lech Urbański\*

## Procesy osobotwórcze w szkole wyższej

**Słowa kluczowe:** aktywność życiowa, życie zbiorowe, proces osobotwórczy, podmiotowość człowieka, samorealizacja, modelowanie, kontrola społeczna, rola społeczna, współdziałanie, życzliwość

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest przypomnienie, kiedyś opisywanych i badanych, dzisiaj nieco zapomnianych, procesów osobotwórczych w szkole wyższej. Potrzebę takiej publikacji uzasadnia fakt, że szkoła, w tym wyższa, spotyka się z coraz częstszą krytyką efektywności działań dydaktycznych i wychowawczych. Podstawowymi procesami osobotwórczymi w szkole wyższej są: proces podmiotowości (samorealizacji), proces modelowania, proces kontroli społecznej, proces pełnienia ról społecznych oraz procesy osobotwórcze zachodzące w grupie studenckiej. Czynnikiem o podstawowym znaczeniu osobotwórczym jest życiowa aktywność człowieka. Każdy człowiek kształtuje się i zmienia w toku własnej aktywności i pod wpływem warunków zewnętrznych, w których ta aktywność przebiega. Szkoła wyższa będzie więc kształtowała studentów w taki sposób i w takim stopniu, w jaki i na ile pobudza ich do działania.

## Personal growth processes in higher education

**Key words:** life activity, collective life, personal growth process, human subjectivity, self-fulfilment, modelling, social control, social role, cooperation, friendliness

**Summary:** The purpose of this article is to recall certain once researched and described processes of personal growth at college and university, at present somewhat forgotten. The need for such a publication is justified by the growing criticism schools, including colleges and universities are subject to for their teaching and educational effectiveness. The basic personal growth processes in higher education are those of : subjectivity (self-realization), modelling, social control, performance of social roles and the personal growth processes taking place within the student group. A factor which is crucial to personal growth is man's life activity. Each person grows and changes in the course of his or her own activity and under the influence of the external factors forming the framework of that activity. Thus, the school of higher education will shape students in such a way and to such a degree as it motivates them to be active.

\* Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu

Osoby studiujące poddawane są różnorodnym wpływom przez sam fakt stałego, długotrwałego uczestnictwa w życiu studenckim uczelni. Stykają się z funkcjonującymi tam systemami norm i wzorów postępowania oraz opiniami, poglądami, przekonaniami i postawami, wynikającymi zarówno z uwarunkowań organizacyjnych, jak i relacji z innymi studentami.

Szkoła wyższa jest terenem życia zbiorowego, które może w różnym stopniu być organizowane przez organ kierowniczy. W pierwszym rzędzie o życiu zbiorowym społeczności szkoły wyższej decyduje rektor oraz założyciel, a za ich pośrednictwem dziekani, nauczyciele akademicy, pracownicy naukowcy i samorząd studencki. Na życie w szkole wyższej ma również wpływ Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który, wydając rozporządzenia i komunikaty, określa warunki realizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, określa zakres kompetencyjnych obowiązków osób w uczelni itd.

W grupach studenckich, do których należą, jak również z którymi się stykają, młodzi ludzie są poddawani określonym wpływom (celowym i nieintencjonalnym), mającym nakłonić ich do przestrzegania formalnych i nieformalnych wymogów życia studenckiego. Jakość studenckich grup oraz wewnętrzna organizacja ich życia wyznaczają w dużym stopniu kierunek procesów kształtowania się osobowości studentów<sup>1</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że **czynnikiem o podstawowym znaczeniu osobotwórczym jest życiowa aktywność jednostki**. Człowiek kształtuje się i zmienia w toku własnej aktywności i pod wpływem warunków zewnętrznych, w których ta aktywność przebiega. Szkoła wyższa będzie kształtowała studentów w taki sposób i w takim stopniu, w jaki i na ile pobudza ich do aktywnego działania. Wydaje się, że im bardziej szkoła wyższa kształtować będzie np. bezwzględne posłuszeństwo, tym mocniej hamować będzie konstruktywną aktywność. Wynika to stąd, że rygor i strach wywołują reakcje obronno-przystosowawcze, za którymi nie idą pożądane zmiany wewnętrzne. Aktywność studentów będzie w tym przypadku ukierunkowana przez czynnik zewnętrzny, zaś samoaktywność studentów będzie wąskozakresowa, powściągliwa, bojaźliwa i dotycząca zaspokajania potrzeb podstawowych (biologicznych).

Wydaje się, że szkoła wyższa powinna bardziej świadomie, otwarcie uruchamiać i stymulować procesy osobotwórcze, aby student był kształtowany przez własną aktywność i przy współdziałaniu czynnika zewnętrznego. Każda osoba to cenny element społeczeństwa obywatelskiego. W społeczeństwie osoba staje się obywatelem, fachowcem, nauczycielem, wychowawcą. Osoba w społeczeństwie to osoba aktywnie uczestnicząca, działająca, reagująca, odpowiedzialna, poprawiająca i zmieniająca.

<sup>1</sup> Problematykę tę opisywało wielu autorów, m.in.: J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 132–185; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982; K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodologiczne*, Warszawa 1984; H. Muszyński, *Uczeń – przedmiot czy podmiot w procesie kształcenia ogólnego*, „Edukacja Medialna” 1998, nr 3, s. 18–28.

Jak wynika z licznych publikacji na ten temat, w szkole wyższej zachodzi wiele procesów osobotwórczych, są one złożone i zależne od warunków, w których występują. Zdaniem Kazimierza Jaskota „Złożoność procesów osobotwórczych jest pochodną warunków, w których przebiegają. W przypadku uczelni jest ona spotęgowana cechami szkoły wyższej jako środowiska wychowawczego, jego wysokim poziomem ustrukturalizowania, właściwościami studiujących, a wreszcie charakterem realizowanych w nim zadań”<sup>2</sup>. A zatem osobowość studenta kształtuje się pod wpływem wielu zróżnicowanych czynników, uruchamianych przez różne elementy systemu społecznego szkoły wyższej.

W szkole wyższej można wyróżnić wiele procesów osobotwórczych, ale do podstawowych procesów, moim zdaniem, należą: proces samorealizacji (podmiotowości), proces modelowania, proces kontroli społecznej, proces pełnienia ról społecznych oraz procesy osobotwórcze zachodzące w zespole.

### Proces samorealizacji (podmiotowości)

Właściwością współczesnego systemu kształcenia studentów w szkołach wyższych jest nadal funkcjonująca pasywność. Proces kształcenia przebiega w szkole na zasadzie ścisłego podziału ról, według którego rola studenta zostaje sprowadzona do dokładnego wykonywania poleceń dziekana czy nauczyciela akademickiego. To kierownictwo uczelni i wydziałów, a także nauczyciele akademicy, w pewnym stopniu, decydują o celach, treściach, formach i metodach kształcenia, a także o poziomie wymagań i kontroli postępów studentów. Rola nauczyciela często sprowadza się do wyłącznego kierowania aktywnością studenta. Taki stan jest pozostałością po szkole tradycyjnej, w której dominuje system klasowo-lekcyjny, a nauczyciel jest dla studenta ważnym źródłem wiedzy. Obecnie, gdy istnieje wiele powszechnych źródeł informacji, „[...] szkoła reglamentująca dostęp do nich przez dokładne kierowanie czynnościami ucznia jest już swoistym anachronizmem”<sup>3</sup>. Sytuację ucznia w szkole reglamentującej informację można przyrównać do „[...] sytuacji siedzącego przy suto zastawionym stole, z którego jednak nie może niczego wziąć bez polecenia ze strony decydenta, ustalającego, co, w jakiej ilości i kolejności może być konsumowane”<sup>4</sup>. Student podporządkowany w procesie kształcenia decyzjom dziekana i nauczyciela przestaje mieć wgląd we własną przyszłość. Przebywając w tak zorganizowanej szkole przez kilka lat, student traci, wbrew swej woli, inicjatywę, poddaje się inicjatywie przełożonych.

Kształcenie w szkole wyższej funkcjonującej według opisanego modelu nie polega na tym, że student uczy się, lecz że jest nauczany. Jeżeli nawet przewiduje się pewien

<sup>2</sup> K. Jaskot, op. cit., s. 30.

<sup>3</sup> H. Muszyński, *Uczeń – przedmiot czy podmiot...*, op. cit., s. 18.

<sup>4</sup> Ibidem.

rodzaj aktywności studentów, to i tak jest to aktywność przebiegająca pod kontrolą dziekanów i nauczycieli akademickich. Konsekwencje pasywnej roli studenta w procesie kształcenia w szkole wyższej mogą być bardzo poważne. Między innymi studenci wyzbywają się, nie z własnej woli, indywidualności oraz autosterowności w dziedzinie swego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Sytuacja ta oznacza również utratę poczucia podmiotowości, a także odpowiedzialności za własny rozwój. Moim zdaniem szkoła wyższa w dobie kryzysu, braku pieniędzy na edukację, nie jest w stanie stworzyć studentom dobrych warunków do samorealizacji. Co prawda włącza ich w działalność dydaktyczną i pozadydaktyczną, ale studenci bezwolnie poddają się obowiązującym tam rygorom, aby działalność tę przejść, zaliczyć, a później o niej zapomnieć.

Współczesna wyższa szkoła powinna system kształcenia ukierunkować na następujące procesy osobotwórcze:

1. **Proces interioryzacji wiedzy**, czyli włączania jej w całościowy i wewnętrznie spójny system struktur poznawczych studenta, a nie magazynowanie w oderwanych od siebie blokach pamięciowych.
2. **Proces intelektualizacji wiedzy**, co odnosi się zarówno do materiału nauczania, jak też sposobu przyswajania go. Wiedza docierająca do umysłu studenta powinna stanowić treści nie tyle wymagające zapamiętania, ile całego szeregu czynności umysłowych, takich jak: abstrahowanie, porównywanie, uogólnianie, analiza, stawianie pytań, wysuwanie argumentów, ukazywanie genezy oraz wydobywanie znaczeń czy interpretacji.
3. **Proces operacjonalizacji wiedzy**. W procesie tym chodzi o to, aby zdobyta wiedza była użyteczna intelektualnie, tzn. aby umożliwiała wyjaśnianie zjawisk, dokonywanie interpretacji zjawisk, analiz, ocen i przewidywań. Student powinien być nie tylko poddawany kontroli tego, co wie i umie, ale także skłaniany do wypowiedziania własnego zdania, opartego na dobrze przyswojonej wiedzy. Kształcenie takie wychodzi poza schemat reprodukcji wiedzy zaczerpniętej od nauczyciela czy z podręcznika.
4. **Proces podmiotowej aktywności poznawczej**, polegającej na czynnym udziale studentów w określaniu własnych zadań, planowaniu ich realizacji i samodzielnym zdobywaniu wiedzy (pod opieką i przy pomocy nauczyciela akademickiego). Przewyciężyć należy dwa stereotypy funkcjonujące w obecnym systemie kształcenia: że nauczyciel akademicki jest czynnym dostarczycielem wiedzy, a student jej pasywnym biorcą, oraz że jedynie nauczyciel określa zadania, które student ma obowiązek wypełniać. W miejsce funkcjonujących stereotypów trzeba wprowadzić śmiało zasadę aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa studentów w określaniu i realizacji własnych zadań, zaś nauczyciel powinien być doradcą, opiekunem i przewodnikiem w tych działaniach.
5. **Proces budzenia pozytywnej motywacji uczenia się** i odwoływania się do niej w rozwijaniu aktywności studentów, nie tylko trybu stacjonarnego, ale i niesta-

cjonarnego. W systemie kształcenia wyższego celowe jest zastąpienie sytuacji zagrożenia sytuacjami wyzwania (otwierania szansy, wysuwania ofert). Pozytywną motywację uczenia się studentów kształtować może zmiana relacji pomiędzy nauczycielem a studentami. Zmiana ta dotyczyć powinna m.in. likwidacji dużego dystansu pomiędzy wychowawcami a studentami oraz odchodzenia od stosunków władzy w stronę stosunków przewodnictwa i współpracy.

6. **Procesy personalizacji studenta**, czyli wyodrębniania się jego indywidualności. Organizacja kształcenia musi być taka, aby „[...] procesów tych nie tylko nie tłumić, nie pomijać ani też nie spychać na szkolny margines, ale, wręcz przeciwnie, właśnie je otwierać, wspierać i umożliwiać zarówno «dorabianie» się przez ucznia indywidualności, jak też jej manifestowanie”<sup>5</sup>. Oznacza to, że każdy uczeń powinien *dysponować możliwością przejścia przez cały tok kształcenia ogólnego własną, indywidualnie wybraną drogą, która zapewnia harmonijne połączenie społecznych wymogów jednolitości wykształcenia z indywidualnymi wymogami niepowtarzalnej samorealizacji*<sup>6</sup>.

W tym miejscu celowe wydaje się poświęcenie nieco większej uwagi problemowi podmiotowości w szkole wyższej<sup>7</sup>. **Podmiotowość** nie jest nową kategorią. Zagadnienia związane z podmiotowością człowieka powracają od wieków, w bardzo różnych ujęciach, w rozważaniach nad ludzkim życiem, jego istotą, sensem, możliwościami rozwoju i kształtowania osobowości. W zależności od perspektywy spojrzenia nadaje się jej różnorodny sens. W filozofii traktuje się *podmiotowość jako przeciwieństwo reifikacji*<sup>8</sup> jednostki, także jako *sprzeciw wobec fatalizmu na rzecz aktywności*<sup>9</sup>. W psychologii akcentuje się na ogół jeden tylko aspekt podmiotowości, jakim jest przyczynowość osobista, czyli sprawczość. Psychologia w aspekcie podmiotowości *interesuje się człowiekiem konkretnym, poddanym określonym oddziaływaniom ze strony innych, żyjącym i rozwijającym się w określonym kręgu kulturowym*<sup>10</sup>. W socjologicznym znaczeniu podmiotowość to „istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej”<sup>11</sup>. W pedagogice natomiast podmiotowość oznacza „nadrzędny cel, konieczny warunek

<sup>5</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>6</sup> Vide ibidem, s. 21–22.

<sup>7</sup> Poniższe rozważania na temat istoty podmiotowości opierają się w znacznej mierze na mojej pracy habilitacyjnej, opublikowanej pt. *Funkcjonowanie wychowawcze wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa–Poznań 2004, s. 142–151.

<sup>8</sup> Vide Reifikacja – traktowanie czegoś nie będącego rzeczą jako rzecz; utrwalanie się działalności ludzkiej w postaci wytworzonej przez człowieka rzeczy; *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 635.

<sup>9</sup> Vide Cz. Wiśniewski, *Warunki podmiotowego funkcjonowania wychowawcy i wychowanka w procesie wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1–2, s. 17.

<sup>10</sup> Cf. M. Kofta, *Wychowanek jako podmiot działań*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa 1989, s. 28–29.

<sup>11</sup> *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 51.

i czynnik rozwoju osobowości, a także specyficzną postać interakcji pedagogicznej<sup>12</sup>. Bez podmiotowości działalność pedagogiczna skazana jest na niepowodzenie, sztamowość, schematyzm. Podmiotowość, bez względu na płaszczyznę spojrzenia, oznacza, „[...] że człowiek jest kimś, że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”<sup>13</sup>.

Według Zbigniewa Pietraszińskiego, podmiotowość jest to „dostępna [...] jedynie człowiekowi zdolność uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom”<sup>14</sup>. Można zatem mówić o dwóch postaciach podmiotowości: poznawczej i sprawczej.

**Podmiotowość poznawcza** polega na posiadaniu przez jednostkę wiedzy o tym, że podlega ona przemianom i że przemiany te mają określone konsekwencje biograficzne. Wiedza ta może prowadzić do prób oddziaływania na własny rozwój lub ograniczać się do nieobojętnych emocjonalnie konstatacji.

**Podmiotowość sprawcza** wyraża się natomiast w wykonywaniu pewnych działań na rzecz własnego rozwoju, które nie są jedynie reakcją wymuszoną. Jednostka ludzka przy wszystkich swych uwarunkowaniach jest cybernetycznym układem względnie niezależnym, zdolnym do zindywidualizowanego przetwarzania informacji i do działań, które wyrażają jej osobiste preferencje i mają formę zachowań względnie autonomicznych.

Szczególnym polem, płaszczyzną podmiotowości studenta jest edukacja. Bez podmiotowości w edukacji trudno w ogóle nawet myśleć o podmiotowości jako takiej. Idea podmiotowości w edukacji ma już swoją wielowiekową tradycję: *od starożytnych demokracji począwszy, poprzez oświeceniowe koncepcje życia społecznego i edukacji, progresywizm pedagogiczny, akcentujący prawa wychowanków, uwzględnianie ich potrzeb, pragnień i możliwości rozwojowych, aż po współczesne koncepcje podmiotowego współistnienia ucznia i nauczyciela*<sup>15</sup>. Zapewnienie podmiotowości uczestnikom procesów edukacyjnych w warunkach instytucjonalnego kształcenia ma niebagatelne znaczenie. Podmiotowość, bowiem „[...] modyfikuje strategię kształcenia. Zmienia monolog w dialog [...]. Takie wychowanie można by nazwać dialogowym. Ma ono kluczowe znaczenie dla człowieka, ponieważ kształtuje u niego poczucie kontroli nad zdarzeniami i poczucie sprawstwa. A poczucie sprawstwa i poczucie zadowolenia z życia to jedno i to samo”<sup>16</sup>. Podmiotowość w aspekcie edukacyjnym podlega podwójnym uwarunkowaniom. Z jednej strony

<sup>12</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin 1994, s. 9.

<sup>13</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski et al., Wrocław 1985, s. 72.

<sup>14</sup> Z. Pietrasziński, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s. 249–250.

<sup>15</sup> Vide T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 50–53.

<sup>16</sup> J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 39–40.

są to czynniki zewnętrzne, zależne od władzy politycznej, administracji, systemu, z drugiej strony czynniki wewnętrzne, tzn. kwalifikacje, ukształtowanie osobowości nauczyciela, rozwój zdolności twórczych oraz identyfikacja z zawodem nauczycielskim czy uczelnią<sup>17</sup>.

**Realizacja zasady podmiotowości w edukacji wymaga, aby student miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i współpracy w procesie kształcenia.** Nie oznacza to jednak tworzenia warunków do jakiegokolwiek aktywności studenta, lecz do takiej, która zgodnie z istotą podmiotowości pochodzi z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem. Chodzi zatem o taką aktywność, w której studenci mogą doświadczać poczucia swej podmiotowości. Respektowanie podmiotowości studenta „wyzwała u niego poczucie zobowiązania, co oznacza, że jeżeli podejmie działania z własnego wyboru, to fakt ten będzie go niejako zobowiązywał do podtrzymywania i kontynuacji tego zachowania w przyszłości. Zwiększy się przez to jego poczucie odpowiedzialności za własną działalność. Świadomy wybór między możliwościami prowadzić może do całkowitej zmiany stylu regulacji owego działania, co zwiększyć może autonomię regulacyjną jednostki, jej nastawienie na aktywność sprawczą”<sup>18</sup>. Wynikiem ukształtowania się poczucia podmiotowości u studentów może być:

1. *Słonność do traktowania większości życiowych sytuacji jako wyzwań, zadań, które powinny być rozwiązane.*
2. *Większy realizm i elastyczność w działaniu (elastyczne, czyli nieszablonowe, bez stereotypów).*
3. *Większa wrażliwość na informacje i słonność do poszukiwania nowych informacji ułatwiających działanie.*
4. *Większa odporność na konformizm, owocująca cenieniem samokontroli w działaniu.*
5. *Większa zdolność oraz gotowość do uczenia się na własnych doświadczeniach.*
6. *Silniejsze poczucie odpowiedzialności.*
7. *Większa odporność na stres i frustrację*<sup>19</sup>.

Dla podmiotowego funkcjonowania studentów ważne są doświadczenia związane z ich własną twórczością. Myślenie odtwórcze, nadmierne jeszcze pokutujące w dydaktyce, wzmocnienie postaw konformistycznych (postawa przystosowawcza) oraz gaszenie wnikliwości, dociekliwości i krytycyzmu pozostawiają ślad w postaci percepcji siebie jako biernego (wycuczona bezradność) i uzależnionego. Często towarzyszy temu lęk, który w połączeniu z niską samoświadomością może owocować gniewem, a nawet agresją. Respektowanie i nagradzanie myślenia twórczego i postaw nonkonformistycznych pozwala studentowi na

<sup>17</sup> Vide W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 181–195.

<sup>18</sup> A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa 1989, s. 10.

<sup>19</sup> Vide J. Radziewicz, *O współpodmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *O podmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, red. R. Radwiłowicz, Warszawa 1985, s. 72.

postrzeganie siebie jako wartościowego uczestnika procesu dydaktycznego i spostrzeganie świata jako czegoś złożonego, ciekawego, niezagrożającego. Otwarty system tak nabywanej wiedzy *pozwała na więcej aktywności poznawczej niż przeciwstawny mu system wiedzy encyklopedycznej, nabywanej z obowiązku i tworzącej zamknięty układ informacji*<sup>20</sup>.

Podmiotowość polega na tym, że działalność jednostki jest inicjowana i rozwijana przez nią według jej własnych wartości i standardów. Stanowi to szczególnie rodzaj regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Jej istotą jest to, że właśnie człowiek reguluje stosunki, a nie jest miejscem, w którym przebiegają procesy regulacyjne. Należy jednak pamiętać, że podmiotowość jako forma ustosunkowania się do siebie i świata zewnętrznego jest w dużej mierze uwarunkowana sytuacyjnie. Okoliczności sytuacyjne, a także uprzednie doświadczenia mogą sprzyjać, bądź nie sprzyjać, objawianiu przez jednostkę w jej działaniu cech podmiotowych. Zdaniem Mirosława Kofty „Jeżeli nawet jest prawdą, że ludzie mają naturalną tendencję do podejmowania aktywności podmiotowej, to jednak wpływy kulturowe, określone zabiegi socjalizacyjne, niepowodzenia w radzeniu sobie z zadaniami mogą tę tendencję hamować”<sup>21</sup>.

Aby nie dochodziło do takiego hamowania, jednostka powinna mieć określone kompetencje z zakresu regulacji zachowania. Do najważniejszych z nich najczęściej zalicza się: generatywność, zaufanie do siebie, selektywność oraz poszukiwanie przyczynowości.

Zorientowanie studentów na podmiotowość realizowane w procesie dydaktycznym w szkole wyższej nie odbywa się w próżni, lecz zawsze w toku sytuacji przynajmniej dwupodmiotowych, w których obok studenta – podmiotu znajduje się nauczyciel akademicki – też podmiot. Tylko dzięki wytworzeniu wspólnej linii aktywności między nimi może dojść do zrealizowania celów tych sytuacji, które muszą być celami obu podmiotów. Dwupodmiotowość sytuacji edukacyjnych tworzy wyjątkowy rodzaj doświadczeń osobistych. Sytuacje te mogą być łatwe, gdy obaj partnerzy respektują prawa do sprawczości swego partnera, spostrzegają siebie jako podmioty współdziałające. Gdy natomiast jest inaczej, sytuacje edukacyjne stają się trudne jedno- lub dwustronnie. Sprzyjają konfliktom, jeśli partnerzy nie upatrują swych celów w strukturze wspólnego działania. Mogą być nawet groźne dla jednego z partnerów, gdy uczy się on bezradności, traci wiarę w sens wspólnych działań, podczas gdy drugi dąży do dominacji, kontroli, ograniczania podmiotowego funkcjonowania swego partnera, aż do traktowania go przedmiotowo.

Podmiotowość to również otwartość na drugiego człowieka, ale i otwartość na siebie samego. Podmiotowość początku XXI w. to nowe spojrzenie na człowieka, na humanistykę, na edukację humanistyczną. Podmiotowość wymaga szczególnej odwagi, odwagi rzeczywistej – niezadekretowanej kodeksem czy opisem wzoru osobowego. Podmiotowość w edukacji to stwarzanie okazji do nabywania i utrwalania odwagi cywilnej, rozumianej,

<sup>20</sup> Vide A. Gurycka, op. cit., s. 22–23.

<sup>21</sup> M. Kofta, *Orientacja podmiotowa. Zarys modelu*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach...*, op. cit., s. 36.



wbrew dominującym, aczkolwiek nie zawsze werbalizowanym stereotypom, w wymiarze elementarnym podmiotowo, nie tylko jako skłonność do prawdomówności czy aktywnego przeciwdziałania złu i nieprawości, ale też jako zdolność i motywacja do zabrania głosu, do upomnienia się o zagrożone wartości własne i własne istnienie i jego godność.

Istnieje potrzeba nowego spojrzenia na system dydaktyczno-wychowawczy w szkole wyższej, aby można było sprostać wyzwaniom podmiotowości i samorealizacji, konieczności przekraczania, a nawet łamania barier, ograniczeń, schematów, przesądów i stereotypów. Proces, w którym student buduje swoje *Ja*, tworzy – samodzielnie i w wyniku stymulowania działań przez szkołę – swoją indywidualność, angażując się w poznanie siebie i otaczającego świata, ocenia i kontroluje swoje działania i zjawiska mu towarzyszące, stając się osobą aktywną, działającą, reagującą, odpowiedzialną, transgresyjną, słowem: realizującą się, tworzącą siebie w wyniku autosterowności, nazywa się personalizacją.

Personalizacja jest zjawiskiem nowym na gruncie pedagogiki i psychologii społecznej. Nurt personalistyczny w myśli filozoficznej powstał w latach trzydziestych XX w. Był projektem Emmanuela Mouniera (1905–1950), który zaproponował tzw. rewolucję personalistyczną i wspólnotową. Sam personalizm *zaistniał nie tylko jako kierunek myślenia, lecz także w formie bardzo konkretnej perspektywy, tzw. myślenia walczącego, które swoje centrum ma w osobie, widzianej od strony istotowej w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, w wymiarze duchowym*<sup>22</sup>. Nurt ten znalazł korzystne warunki rozwoju na Zachodzie Europy, także na gruncie pedagogiki. Wielu pedagogów, odwołując się do stanowiska Mouniera, jak również Jacques'a Maritaina (1882–1973) czy Romano Guardiniego (1885–1968), podjęło wysiłek stworzenia pedagogiki, która w centrum swojej uwagi ma osobę. W wychowaniu wskazywano na takie cele, jak *promocja osoby i wspólnoty osób oraz podkreślanie godności i wartości osoby*<sup>23</sup>.

W latach siedemdziesiątych nurt ten zaistniał z nową siłą jako tzw. cicha rewolucja, upominając się o wartości osobowe i o jakość ludzkiej egzystencji. Personalizm lat siedemdziesiątych to postawa życiowa, to myślenie walczące, ukierunkowane na praktykę, będące reakcją na sytuacje alienujące osobę. Jest to myślenie wrażliwe na dążenie do ideologizacji życia, postaw, wychowania itp. Jest to myślenie walczące przeciwko dążeniom do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której zabrakłoby miejsca dla osoby i wspólnoty osób, dla relacji międzyosobniczych, dla autentycznego dialogu międzyludzkiego. Personalizacja przebiega poprzez realizację zadań życiowych (poprzez stawianie sobie zadań człowiek zdobywa wiedzę, nabywa umiejętności, osiąga cele, realizuje plany życiowe). Student stawia sobie cele, które stara się osiągnąć, m.in. nauczyć się języka obcego, zdać egzamin z przedmiotu, zostać absolwentem uczelni, być

<sup>22</sup> Vide M. Nowak, *Wiedza o wychowaniu w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki i J. Rutkowiak, Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Warszawa 1999, s. 473.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 473–474.

dobrym fachowcem itp. Personalizacja to mechanizm poszukiwania wzorów (poszukiwanie modelu osobowego, poszukiwanie wzorów zachowań) oraz mechanizm autokreacji (uświadamianie sobie, jaki jestem, krytyczna ocena samego siebie, projekcja przyszłego obrazu samego siebie).

Tylko taka filozofia życia i działania może zapewnić odpowiedzialne spostrzeżenie innych ludzi, otwarcie na ich odmienność i wielogłosość, na prawo każdego do pełni rozwoju. Ludzie często mówią – pisze Józef Koziński: „Jestem zbiorem luster, które odbijają to, czego otoczenie chce ode mnie. Ciągłe gram obce mi role. Nie mogę być sobą”<sup>24</sup>. Osoby, których jedność została zburzona, które straciły swoją tożsamość, działają mało efektywnie; są pełne lęku i niepokoju. Wydaje się, że studenci w szkole wyższej tracą, w pewnym stopniu (trudno określić jednoznacznie rozmiary tego zjawiska), część swojej tożsamości. Często bywają chwile w życiu studenta, kiedy musi podejmować działania w stanie lęku, niepokoju czy obawy. Czy jest to obraz przedstawiający studenta wspinającego się po drabinie do samorealizacji?

Zdaniem Wiesława Łukaszeńskiego *istnieją dwa warunki konieczne samorealizacji, a mianowicie: względne zaspokojenie podstawowych biologicznych potrzeb oraz bezpieczeństwo*<sup>25</sup>. Pierwszy warunek to wyeliminowanie trwałego stanu biologicznej niesytości, chronicznego deficytu podstawowych warunków przeżycia lub utrzymania zdrowia. Trudno jest oczekiwać twórczego rozwoju osobowości człowieka, dla którego podstawowym problemem życiowym jest zdobycie pożywienia. Trudno oczekiwać maksymalizowania szans rozwoju u człowieka, który za wszelką cenę musi walczyć z głodem i pragnieniem. Warunek ten pokrywa się z pierwszym progiem potrzeb Masłowa – potrzeby wynikające z niedoboru. Warunkiem drugim samorealizacji jest bezpieczeństwo jako względna stabilizacja i przewidywalność zdarzeń, brak poważniejszych zagrożeń, brak nadmiernej kontroli nad sferą prywatności i intymności. Człowiek pozbawiony bezpieczeństwa musi być skoncentrowany raczej na obronie siebie samego, własnej niezależności, na ochronie i ugruntowaniu choćby dotychczasowego swego położenia życiowego, na poszukiwaniu spokoju i stabilności. Jest on zbyt zajęty obroną i ochroną swojej osoby i nie ma ani czasu ani możliwości, aby oddawać się konstruktywnej, innowacyjnej pracy nad sobą i ingerencji w zdarzenia. W obu sytuacjach jednostka musi być skoncentrowana na sobie, na zmniejszaniu deficytu, na eliminacji zagrożeń. W przypadku braku bezpieczeństwa wysoce prawdopodobne jest także stosowanie różnorodnych technik uciezkowych – symbolicznych uciezek w świat fikcji, w świat marzeń oraz w tzw. drugie życie. Istnieje wiele zjawisk społecznych, których obecność nie wyklucza wprawdzie rozwoju osobowości, ale poważnie zmniejsza szanse samorealizacji. Do zjawisk tych Łukaszeński zalicza m.in. *zagrożenia i umieranie nadziei, niemożność zrozumienia świata, indoktrynację, manipulację, hierarchicz-*

<sup>24</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 265.

<sup>25</sup> Vide W. Łukaszeński, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984, s. 392–393.

*ność, autorytaryzm, biurokracyzm, sakralizację i dogmatyzm, kontrolę i nieufność w życiu społecznym, nietolerancję odmienności, blokady i selekcję informacji, brak perspektyw*<sup>26</sup>.

Wydaje się, że w szkole wyższej występują procesy samorealizacyjne, ale występują również zjawiska je utrudniające. Zadaniem szkoły jest stymulowanie samoaktywności studentów, tak w czasie zajęć dydaktycznych, jak i poza nimi. Aby to nastąpiło, niezbędna jest reinterpretacja wizji osoby – absolwenta szkoły. Wiąże się to z tym, że szkoła powinna zabiegać o poznanie również wizji studentów i pogodzenie ich z wizjami ogólnouczelnianymi. Jak wynika z rozważań na temat mechanizmów stawania się osobą, szkoła wyższa powinna większą uwagę skierować na działania, w których:

- student miałby zdecydowanie większą możliwość poznania siebie (jaki jest) i określenia, kim ma być, kim mógłby być, kim chciałby być – oznaczałoby to, że istnieje w szkole wyższej powszechnie dostępne instrumentarium pomiaru siebie,
- student miałby dostępne wzory, do których się przymierza lub które odrzuca (antywzory),
- kierownictwo szkoły, nauczyciele akademicy, pracownicy naukowcy i inne instytucje osobotwórcze (samorząd studencki, mężowie zaufania, komisja dyscyplinarna) traktować powinni studenta jako osobę konkretną, taką, jaką on jest, a nie jako słuchacza grupowego. Działania dziekanów i nauczycieli powinny koncentrować się na poznawaniu indywidualności studentów, na inspirowaniu rozwoju silnych cech indywidualnych oraz wszczepianiu nowych cech, umiejętności, które potrzebne są, by podejmować ważne zadania polityczne, gospodarcze i wychowawcze, by stawać się obywatelem, człowiekiem wykształconym, fachowcem, wychowawcą. To wszczepianie cech nie może być nachalne, siłowe, na rozkaz – to powinien być bogaty arsenał propozycji.

Wymienione wyżej działania w szkole wyższej, podejmowane przez nią samą i przez studentów, przyczynić się mają do procesu samorealizacji, w którym i poprzez który student:

- świadomie tworzy, w wyniku istnienia sprzyjających warunków, swoją indywidualność,
- samodzielnie buduje swoje *Ja*, dzięki twórczej aktywności, ale również dzięki stymulowaniu jej przez elementy systemu społecznego szkoły,
- aktywnie angażuje się w życie grupy społecznej, do której należy, lub z którą się styka, a przez to zmienia siebie i innych,
- ocenia innych, ocenia środowisko, ale również samoocenia i samokontroluje własne działania i zachowania,
- dąży do bycia lepszym, społecznie użytecznym, do bycia osobą aktywną w środowisku szkoły i poza nią.

<sup>26</sup> Cf. *ibidem*, s. 470–505.

## Proces modelowania

Środowisko wyższej szkoły charakteryzuje się wielością i różnorodnością kontaktów interpersonalnych, w toku których ludzie wzajemnie na siebie oddziałują. W trakcie tych kontaktów studenci postrzegają pewne osoby i ich zachowania jako wartościowe z pewnych względów dla siebie. Orientują się, że posiadanie takich cech, umiejętności lub zachowań może im ułatwić czy też umożliwić realizowanie własnych celów. Pojawia się tendencja do korzystania z wzorów dostarczanych przez te osoby. Korzystać z wzorów osobowych można przez naśladownictwo, modelowanie i identyfikację. Wzór osobowy jest tu rozumiany jako zespół wartościowych cech przejmowanych od różnych osób pełniących określone role w szkole. Wspólną cechą mechanizmów naśladownictwa, identyfikacji i modelowania jest istnienie wzoru lub modelu, którego czynności i cechy skłaniają jednostkę do reagowania w określony sposób. Naśladowanie polega na przejmowaniu od innych osób zewnętrznych form zachowania oraz reagowania na sytuacje. Na tej drodze jednostka uczy się wielu form zachowania, bez konieczności stosowania metody prób i błędów.

Studenci, naśladowując, ćwiczą czynność naśladowaną, a zarazem przyswajają wiadomości i sprawności, nabywają uzdolnienia ogólne i specjalne oraz kształtują postawy moralne dzięki przykładowi. W pracy „Psychologia wychowawcza” Maria Przetacznik-Gierowska i Ziemowit Włodarski stwierdzają, że: „Dzięki naśladownictwu dziecko nawiązuje pierwsze kontakty społeczne. Mechanizm ten stanowi najważniejsze, po mowie, [...] źródło uspołecznienia działania ludzkiego”<sup>27</sup>. Dalej autorzy piszą, że *jedną z podstawowych dróg kulturowego rozwoju jednostki, prowadzącą do opanowania w procesie życia złożonego doświadczenia społecznego jest naśladownictwo. W procesie najpierw spontanicznego ćwiczenia, a potem treningu wychowawczego powstają skojarzenia między pewnymi ruchami i spostrzeżeniami, a poprzez transfer asocjacyjny oznaki spostrzeżeniowe uzyskują wartość sygnałów*<sup>28</sup>. Naśladownictwo stanowi jeden z przejawów inteligencji sensoryczno-motorycznej, będąc kontynuacją akomodacji, tj. dostosowywania schematów czynnościowych do środowiska zewnętrznego – jakby jej pozytywem w stosunku do negatywu, kopia, odbitką w stosunku do kliszy. Forma naśladownictwa zmienia się jednak w poszczególnych stadiach okresu rozwojowego”<sup>29</sup>.

Czym różni się modelowanie od naśladownictwa? Otóż „modelowanie wykracza poza zewnętrzne upodobnianie się, ponieważ powoduje przejście zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modelu”<sup>30</sup>. Nie znaczy to, jak piszą M. Przetacznik-Gierowska i Z. Włodarski, że *niektóre czynności podmiotu nie są wiernym*

<sup>27</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998, s. 47.

<sup>28</sup> Cf. ibidem, s. 47.

<sup>29</sup> Cf. ibidem.

<sup>30</sup> U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1, s. 10.

powtórzeniem czynności modela – ta cecha nie musi jednak dotyczyć wszystkich czy też większości zachowań. Wystarczy, że czynności modelowane mają ten sam charakter, klimat lub nastrój, że zmierzają do tego samego celu, co czynności modela<sup>31</sup>. Modelem może być bądź człowiek, bądź – jak to bywa w baśniach – istota nieludzka, lecz wyposażona w ludzką psychikę. Modele mogą przedstawiać się obserwatorowi na dwa sposoby: realnie i symbolicznie – w postaci statycznych lub dynamicznych obrazów. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego „[...] modele mogą w różny sposób prezentować swe czynności: rzeczywiście wykonując je lub tylko mówiąc o nich”<sup>32</sup>. Odróżnia się bowiem dwie fazy procesu modelowania: „przyswojenie i wykonanie”<sup>33</sup>. Przyswojenie polega na zrozumieniu sensu danego zachowania i utrwaleniu go w pamięci, wykonanie zaś wymaga ponadto sprawności i umiejętności bądź zaistnienia odpowiednich warunków czy okazji, bądź też wystarczająco silnej motywacji do wprowadzenia w czyn tego, co zostało zaobserwowane i przyswojone<sup>34</sup>. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez A. Badurę, dziecko może przyswoić pewien wzór zachowania, lecz nie ma ochoty tej czynności podjąć; jeżeli nawet byłoby zdolne do wykonania ciągu czynności analogicznych do zachowania modela, to brak mu dostatecznego motywu skłaniającego do działania<sup>35</sup>.

Wybór modela przez studentów jest aktem podmiotowym. Modela nie można narzucić. Modele w szkole wyższej to żywi ludzie. Jedni odpowiadają w znacznej mierze wymogom sformułowanym w celach szkoły, inni tylko w pewnym stopniu. Można próbować wpłynąć na ten wybór, ale decyzja należy do każdego ze studentów. Jeden student akceptuje swojego nauczyciela, ponieważ jest łagodny w egzekwowaniu wiedzy czy norm współżycia zbiorowego. Drugi student wybiera model za przymioty osobowe i fachowe, jakie posiada. Jeszcze inny student przyjmuje za model wykładowcę, ponieważ imponują mu przede wszystkim jego wiedza, styl bycia, sprawiedliwość i zrozumienie. Są też studenci, którzy nie mają żadnych modeli w środowisku szkoły.

Co zrobić, aby studenci wybierali takie modele, które są zgodne z modelem osobowo-zawodowym absolwenta szkoły wyższej? Wydaje się, że w okresie studiów należy inspirować, ukazywać, podpowiadać, wyjaśniać, proponować różne modele funkcjonujące w różnych sytuacjach, przede wszystkim jednak modele atrakcyjne. To student powinien osobiście wybrać swój model, który odpowiadałby modelowi zgodnemu z celami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły. Model nie może być narzucony studentowi.

Spostrzeganie przez jednostkę podobieństwa z modelem wyzwala niekiedy inny sposób transmisji wpływów wychowawczych, a mianowicie identyfikację. Identyfikacja to tendencja do bycia takim samym jak ktoś, kogo lubię, cenię i podziwiam. Florian Znaniecki

<sup>31</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s.48.

<sup>32</sup> K. Konarzewski, op. cit., s. 108.

<sup>33</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s.48.

<sup>34</sup> Cf. ibidem, s.48.

<sup>35</sup> Vide ibidem.

pisał: „Wzór [...] jest zwykle, rzecz prosta, faktycznie zaczerpnięty z ideału członka tego społeczeństwa, do którego wychowanek wejdzie, a wychowawcy już należą [...]”<sup>36</sup>.

Istotną rolę w procesie identyfikacji odgrywa dysonans, rozbieżność poznawczo-motywacyjna między realnym a idealnym obrazem samego siebie, między „kim jestem” a „kim chciałbym być”. Wyjaśnia to m.in. możliwość identyfikowania się ludzi z bohaterami filmów wojennych czy sensacyjnych (Rambo, Rocky, Święty, Ścigany itp.). Cechy kontrastowe bywają też podstawą identyfikacji, gdy człowiek dąży do wyrównania własnych braków. Jednostka przyswaja sobie podzielane społecznie punkty widzenia, sposoby wartościowania, poglądy i przekonania. Prowadzi to do stopniowego przyswojenia norm obowiązujących w danej zbiorowości, a więc uchwycenia obowiązującej roli społecznej.

Identyfikację, ze względu na jej przedmiot, można podzielić na identyfikację z jednostką oraz identyfikację z grupą. Jeżeli chcę być takim, jak mój nauczyciel, który jest dla mnie wzorem pracowitości, mądrości, kultury lub innych przymiotów, to jest to identyfikacja jednostkowa. Jeżeli natomiast przedmiotem identyfikacji jest grupa (np. najlepsza w uczelni), przodująca szkoła wyższa w regionie itp., to wówczas można mówić o identyfikacji grupowej (identyfikacja z grupą, instytucją).

Jak już wcześniej wspomniano, ludzie wewnętrznym utożsamianiem swoje uczucia, myśli, pragnienia i cele z uczuciami, myślami, pragnieniami i celami osoby, która dla nich jest atrakcyjna. Atrakcyjność innej osoby zależy przede wszystkim od jej podobieństwa do nich samych. Atrakcyjna staje się osoba lubiana i ta, z którą chce się przebywać, osoba podziwiana. Stosunek do innego człowieka jest uzależniony od bilansu nagród i kar dostarczanych przez tego człowieka. Jeżeli przeważa bilans nagród, człowiek je dostarczający postrzegany jest jako bardziej atrakcyjny.

Kształtowanie się pozytywnej postawy wobec innego człowieka wyjaśniane jest przez dwie grupy koncepcji, przez koncepcję kar i nagród oraz teorię równowagi poznawczej<sup>37</sup>.

**Koncepcja kar i nagród** zakłada, że lubi się jakąś osobę, jeżeli jest ona skojarzona z nagrodami (zdarzeniami przyjemnymi), nie lubi się zaś osób skojarzonych z karami (zdarzeniami nieprzyjemnymi). A zatem ludzie darzą sympatią tych, których cechy oceniają pozytywnie, którzy dobrze się o nich wyrażają, działają na rzecz ich dobra. I na odwrót – nie lubią osób o cechach nieprzyjemnych, osób źle o nich mówiących i działających na ich szkodę. Zgodnie z afektywno-wzmocnieniowym modelem atrakcyjności D. Byrne’a, *na atrakcyjność wpływają jedynie takie cechy innego człowieka czy sytuacji, które są w stanie wywołać w nas reakcję uczuciową (afektywną)*<sup>38</sup>. Atrakcyjność zależy nie od samej liczby i ważności nagród, lecz od ich proporcjonalnego udziału w ogólnej liczbie wzmocnień (nagród i kar skojarzonych z tą osobą). Koncepcja Byrne’a przewiduje,

<sup>36</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania, t. II, Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001, s. 290.

<sup>37</sup> Vide *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. III*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 175.

<sup>38</sup> Vide *ibidem*, s. 176.

że „wyznacznikami atrakcyjności innego człowieka są nie tylko nagrody i kary, których jest on sprawcą, ale także te, z którymi jest tylko skojarzony, nawet, jeżeli w żadnym stopniu nie jest za nie odpowiedzialny. Nieznana osoba obecna w trakcie otrzymywania nagrody jest bardziej lubiana od osoby obecnej podczas karania, a nieznamy poznany w dusznym i gorącym pokoju jest mniej lubiany od tego samego człowieka spotkanego w komfortowych warunkach”<sup>39</sup>.

**Teoria równowagi poznawczej**, sformułowana przez Fritza Heidera, zakłada dążenie do wewnętrznej zgodności postaw w stosunku do obiektów tworzących wspólną jednostkę poznawczą, to jest spostrzeganych jako wzajemnie do siebie przynależące na mocy sprawstwa, podobieństwa lub wspólnoty poglądów, bliskości, współwystępowania, pomagania sobie, czy nawet stosunku własności<sup>40</sup>. Atrakcyjność nauczyciela, pracownika naukowego dla studenta zależy m.in. od:

- częstoci kontaktów studenta z nauczycielem (pracownikiem naukowym) – coraz częstsze spotkanie osoby, do której odczuwa się niechęć, nie tylko nie wywołuje do niej sympatii, lecz nasila początkową awersję, częstość kontaktów nasila więc dowolną emocję początkowo przeżywaną w stosunku do spotykanego człowieka,
- jego zalet – lubi się ludzi charakteryzujących się cechami, które dają się lubić, a mianowicie: życzliwych, towarzyskich, uczciwych, inteligentnych, o wysokim prestiżu, o wysokich umiejętnościach dydaktyczno-wychowawczych i społecznych (wiedzących, jak się zachować i wrażliwych na potrzeby innych), nauczycieli umiejących nawiązać kontakt ze studentem,
- atrakcyjności fizycznej – osoby ładne spostrzegane są w bardziej pozytywny sposób i lepiej traktowane,
- podobieństwa do nich samych – im bardziej człowiek sądzi, że sam odznacza się jakimiś cechami, tym wyżej je ceni i uważa za cechy ogólnie ważne.

Nic więc dziwnego, że dla człowieka jednym z najsilniejszych wyznaczników sympatyczności innego człowieka jest jego podobieństwo do niego samego. Najsilniej działa podobieństwo poglądów, postaw i opinii. Im bardziej podobne są poglądy partnera do jego własnych, tym bardziej go lubi. Podobieństwo wpływa na lubienie z co najmniej dwóch powodów: podobny znaczy tyle, co pozytywny, a ludzie podobni chętniej odwzajemniają sympatię. Ogólnie można powiedzieć, że atrakcyjność, czyli pozytywny stosunek do innej osoby, zależy przede wszystkim od jej podobieństwa, od jej atrakcyjności fizycznej i od częstości kontaktów z tą osobą.

Obok wzorów bezpośrednich przełożonych doniosłą rolę w procesach osobotwórczych w szkole wyższej odgrywają wzory kolegów (najczęściej starszych latami studiów). Po pierwsze, studenci spostrzegają się wzajemnie jako osoby sobie bliskie ze

<sup>39</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 278

<sup>40</sup> Cf. ibidem.

względu na te same cele, do jakich dążą, oraz pełnienie tych samych czy podobnych ról społecznych. Po drugie, funkcjonując w tych samych układach społecznych, pozostają w bezpośrednich kontaktach realizujących się w różnorodnych płaszczyznach i sytuacjach. Po trzecie, wzory dostarczane przez kolegów są bezpośrednio przydatne, a ich przydatność dla własnych celów łatwo się weryfikuje. Wzory kolegów są więc dla studentów ważnym czynnikiem ułatwienia społecznego, umożliwiającym przystosowanie do środowiska uczelnianego oraz aktywne uczestnictwo w różnych przejawach życia w szkole.

Z rozważań na temat procesu modelowania wynika, że szkoła wyższa powinna więcej uwagi skierować na:

1. Dostarczanie studentom, poprzez działalność dydaktyczną, a także pozadydaktyczną, wzorów zachowań i postaw, które umożliwią im realizowanie własnych celów osobistych i zawodowych.
2. Dostarczanie wielu modeli, spośród których student powinien dokonać indywidualnego wyboru. Wybór wzoru przez studenta powinien być aktem podmiotowym. Szkoła nie może narzucać, wymuszać akceptacji modelu, którego student nie ceni, nie identyfikuje się z nim.
3. Ukazywanie, proponowanie studentom modeli atrakcyjnych, tj. osób lubianych w szkole, podziwianych ze względu na swą życzliwość, towarzyskość, uczciwość, inteligencję, prestiż, umiejętności dydaktyczne, a także podobieństwo poglądów, opinii i postaw, co wpływa na proces samorealizacji.

## Proces kontroli społecznej

Ważną rolę osobotwórczą w szkole wyższej, a szczególnie w grupie studenckiej (wykładowej lub ćwiczeniowej), spełnia kontrola społeczna. Termin kontroli społecznej wprowadził amerykański socjolog, Edward A. Ross, w 1901 r. W najprostszym, encyklopedycznym ujęciu kontrola społeczna to „ogół środków – sankcji negatywnych (kar) i pozytywnych (nagród), zapewniających zwartość i działanie danej grupy społecznej”<sup>41</sup>.

Kontrola społeczna w ujęciu socjologicznym to „[...] szereg miar, sugestii, sposobów przekonywania, nakazów i zakazów, [...] system sposobów wyrażania uznania, wyróżniania, nagród, dzięki któremu doprowadza zachowania jednostek i podgrup do zgodności z przyjętymi wzorami działania, do respektowania kryteriów wartości [...]”<sup>42</sup>. Zdaniem Piotra Sztompki, kontrola społeczna to „system społecznych sankcji – negatywnych i pozytywnych, oraz agend – grup, organizacji, instytucji – stosujących

<sup>41</sup> *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1982, s. 363.

<sup>42</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 215.



takie sankcje<sup>43</sup>. Można przyjąć, że kontrola społeczna to system środków społecznych (nakazy, zakazy, sankcje, inne), które służą grupie do zapewnienia jej zwartości, utrzymania konformizmu jej członków wobec wartości, norm i wzorów zachowania przyjętych w danej zbiorowości.

W życiu społecznym funkcjonuje kontrola społeczna formalna i nieformalna. Kontrola społeczna formalna sprawowana jest głównie poprzez użycie oficjalnych, zinstytucjonalizowanych sankcji społecznych, takich jak np. upomnienie, nagana, skreślenie z listy studentów, pozostających w gestii przełożonych. Kontrola społeczna nieformalna to użycie nieoficjalnych, niezinstytucjonalizowanych sankcji społecznych, takich jak np. ośmieszanie, drwina, lekceważenie, popychanie, kopanie, bicie, przez członków grupy, do której się należy lub z którą się styka. Kontrola społeczna, będąc systemem norm i wzorów, reguluje postępowanie i zachowanie, a także wymaga reakcji na czyjeś postępowanie. Dzięki kontroli społecznej następuje w danej grupie ujednoczenie sposobów reagowania na zachowania poszczególnych jednostek.

Działanie mechanizmu kontroli społecznej w szkole wyższej przybiera dwie odmienne postaci, w zależności od tego, czy występuje ona w obrębie dużej grupy społecznej, np. w grupie studentów uczelni, wśród studentów wydziału, w grupie studentów tego samego rocznika, czy też w małej grupie, takiej jak kilku- lub kilkunastoosobowa grupa ćwiczeniowa, koło naukowe czy grono towarzyskie. Różnice między nimi są dość istotne i warto poświęcić im trochę uwagi. W dużej grupie kontrola społeczna jest na ogół luźniejsza, bo nie wsparta wzajemną identyfikacją wszystkich członków, a ponadto zróżnicowana w poszczególnych środowiskach. Ma to istotne znaczenie, bowiem społeczna dezaprobat lub aprobat najczęściej nie pociąga za sobą dla jednostki dalszych konsekwencji. Najbardziej powszechną formą przejawiania tej kontroli jest tzw. opinia publiczna, której funkcjonowanie wymaga jednak pewnego poziomu organizacji życia zbiorowego.

Skuteczność kontroli społecznej opiera się w znacznej mierze na ukształtowaniu już wcześniej w jednostce tendencji do nieodróżniania się od innych. Tendencja ta powstała na bazie wielu doświadczeń, ukazujących, że wszelkie odchylenia od normy są dotkliwie karane. Na przykład w grupie ćwiczeniowej student może być zawstydzany, krytykowany i wyśmiewany za to, że nie radzi sobie z łatwym zadaniem albo że zachowuje się bojaźliwie w sytuacji nieekstremalnej. Z kolei w grupie subkulturowej bywa poddawany pewnym represjom z tego powodu, że nie uczestniczy w działaniach zbiorowych związanych z ceremoniałem nieformalnym. W efekcie tych wszystkich doświadczeń *uczy się znajdować poczucie bezpieczeństwa w przejawianiu tylko tych zachowań, które nie wyróżniają go jako odmiennego od tego, co ogólnie przyjęte*<sup>44</sup>. Mechanizm kontroli

<sup>43</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 415.

<sup>44</sup> Cf. H. Muszyński, *Zarys podstaw wychowania*, Warszawa 1976, s. 113.

społecznej działa szczególnie skutecznie w małej grupie, ponieważ wszyscy członkowie takiej grupy wchodzą w bezpośrednie interakcje, dzięki którym następuje ujednoczenie wymagań oraz zintegrowanie wpływów.

Zachowanie w życiu codziennym jest regulowane przez normy i wzory. Normy i wzory są przepisami, wskazującymi, jak powinien zachowywać się lub jak nie powinien zachowywać się członek danej społeczności lub danej grupy. Normy i wzory dotyczą pewnego zakresu zachowań i obowiązują wszystkich członków grupy, bez względu na to, jaką pozycję zajmują w grupie. Pewne normy i wzory powstają na tle doświadczeń społecznych, które członkowie zdobyli w innych grupach, niekiedy są one narzucone przez organizacje, których elementami są grupy – mają wtedy najczęściej charakter formalny i tworzą się w procesie interakcji między członkami grupy. Ustanowione i zaakceptowane normy wywierają wpływ na zachowanie się członka grupy nawet wtedy, kiedy opuści on już grupę, w której brał udział w wytwarzaniu danej normy lub w której ją sobie przyswoił. W grupie studenckiej akceptowanie i spostrzeganie przez studentów obowiązujących w niej norm i wzorów dokonuje się najczęściej za pomocą:

- *naśladowania przez studentów zachowania innych osób,*
- *kierowania przez grupę studentów aktów komunikowania do tych studentów, którzy nie przestrzegają norm grupowych,*
- *stosowania przez grupę sankcji w stosunku do tych studentów, którzy nie przestrzegają norm grupowych,*
- *nagradzania przez grupę studencką tych osób, które przestrzegają norm grupowych, a szczególnie tych, którzy początkowo nie przestrzegali norm, a następnie zmienili swoje zachowanie na zgodne z normami grupy,*
- *mechanizmów wewnętrznych, powodujących, że gdy dany student (członek grupy studenckiej) spostrzeże rozbieżność między zachowaniami innych studentów a swoim, niezgodnym z ich zachowaniem, wówczas powstają u niego napięcia i wskutek tego pojawia się tendencja do redukcji ich, co może osiągnąć głównie przez zmianę swego zachowania na zgodne z zachowaniem innych studentów lub z akceptowanymi normami<sup>45</sup>.*

60 |

Istnienie norm grupowych reguluje zachowanie członków grupy, ale także oddziałuje na ich postawy. Jednym ze skutków oddziaływania norm jest zjawisko konformizmu, tj. uleganie naciskom grupowym (podobieństwo zachowań czy wygłaszanych opinii). Tego rodzaju konformizm jest spowodowany przez normy, których przestrzeganie sprawia, że jednostka zachowuje się podobnie jak inni. W grupach bywa również tak, że człowiek, na którego grupa wywiera nacisk, nie jest przekonany o tym, że grupa ma rację, a mimo to zachowuje się tak, jak tego wymaga grupa. Jednomyślna opinia grupy sugeruje, że indywidualny członek grupy powinien oceniać w określony sposób, zachowywać się tak,

<sup>45</sup> Cf. L. W. Urbański, op. cit., s. 157.

a nie inaczej. Konformizm utrudnia zmianę postaw, przy czym jest największy u osób najbardziej związanych z grupą. Każda grupa społeczna, mała i duża, wywiera nacisk na swoich członków. Nacisk grupy może być:

- *pośredni, kiedy normy zinternalizowane przez członków grupy regulują ich zachowanie (jest ono zgodne z normami grupy),*
- *zewnątrzny, zmuszający członków grupy do zachowań zgodnych z normami grupy ze względu na kary, które może ona zastosować w wypadku zachowań niezgodnych z normami*<sup>46</sup>.

Jakie cechy powinna posiadać grupa, aby jej nacisk był skuteczny? Według Stanisława Miki dwie cechy grupy warunkują skuteczność jej nacisku na innych, a mianowicie wielkość i jednorodność grupy. Okazuje się, że im większa jest grupa wywierająca nacisk, tym większy jest (do pewnej wielkości grupy) stopień konformizmu. Duży przyrost zachowań konformistycznych, zdaniem tego autora, występuje wtedy, *gdy grupa wywierająca nacisk wzrasta z 2 do 3 członków. Dalsze zwiększanie wielkości grupy powoduje wzrost ulegania, jednak nie w tak znacznym stopniu, jak przy zwiększaniu liczby osób wywierających nacisk z 2 do 3, przy 8 i 16 osobach wywierających nacisk liczba zachowań konformistycznych maleje*<sup>47</sup>. Drugą ważną cechą jest jednorodność grupy wywierającej nacisk. Wystarczy, żeby tylko jedna osoba z grupy wypowiadała opinie niezgodne z opiniami większości, lecz zgodne z rzeczywistością, a osoby ulegają wówczas w znacznie mniejszym stopniu naciskowi grupy niż wtedy, gdy wszystkie osoby wywierające nacisk są zupełnie jednomyślne. Można stwierdzić, że *jeżeli grupa wywierająca nacisk jest jednorodna, to nacisk ten jest skuteczny w tym sensie, że mniej osób może mu się oprzeć, i odwrotnie – wystarczy nieznaczny brak jednorodności grupy, żeby jej wpływ był mało skuteczny*<sup>48</sup>.

Siła indywidualnego wpływu wychowawczego nauczyciela zależy od tego, kim jest on dla zespołu, a więc jakie ma znaczenie w oczach członków zespołu (grupy studenckiej). Jeżeli znaczenie to jest duże, można wtedy mówić o autorytecie nauczyciela. Istotne znaczenie w pracy z zespołem ma autorytet, który opiera się na uznaniu przez studentów w osobie nauczyciela kogoś kompetentnego i potrzebnego. Można powiedzieć, że nauczyciel powinien być przywódcą wśród studentów danego rocznika studiów czy grupy wykładowej. Przywództwo to polega na pełnieniu przez nauczyciela roli społecznej, obejmującej takie czynności, jak *stawianie celów, kierowanie grupą studencką, organizowanie grupy studenckiej (ćwiczeniowej) oraz rozwijanie i umacnianie zwartości grupy*<sup>49</sup>.

Nauczyciel akademicki niekoniecznie musi być uznanym przywódcą grupy. Kiedy nim nie jest, mówi się o formalnym kierowaniu zespołem ludzkim. Występuje wtedy rozbieżność celów, jakie reprezentuje nauczyciel, i tych, które aprobejuje grupa studencka.

<sup>46</sup> Vide S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1975, s. 222.

<sup>47</sup> Vide ibidem, s. 227–228.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 228.

<sup>49</sup> Vide H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974, s. 166.

Nauczyciel staje się przywódcą z chwilą, gdy jego cele zostaną zaaprobowane przez studentów, a on sam zostanie uznany za niezbędny i najważniejszego dla realizacji wspólnych celów. Przywództwo zatem *nie jest cechą osobowościową, lecz konkretną funkcją pełnioną w życiu zespołu ze względu na ściśle określone cele*<sup>50</sup>. Każdy przełożony może realizować funkcję przywódczą w różnym stopniu. Im bardziej jego dydaktyczny, organizatorski i wychowawczy udział w życiu grupy studenckiej jest oceniany przez studentów jako niezbędny, tym w większym stopniu można mówić o tym nauczycielu jako o przywódcy tej grupy.

Przedstawione wyżej rozważania pozwalają sformułować następujące wnioski:

1. Skuteczność kontroli społecznej w szkole wyższej opiera się w znacznej mierze na ukształtowanej już wcześniej tendencji do nieróżnienia się od innych. Tendencja ta powstała jako wynik wielu doświadczeń ukazujących, że wszelkie odchylenia od normy są lub mogą być karane.
2. System środków (wyróżnienia i kary) służących zapewnieniu integracji środowiska szkoły lub grupy studenckiej nie może być nadużywany i zdewaluowany. Stosowane sankcje negatywne i pozytywne odpowiadać powinny zachowaniom i działaniom studentów.
3. Kontrola społeczna w szkole wyższej nie może przybierać form zdeformowanych, takich jak wymuszanie siłowe, zastraszanie, ośmieszanie czy obrażanie. Nacisk kierownictwa uczelni, nauczyciela lub grupy studenckiej na studenta nie może być oparty na takich formach przemocy. Normy i wzory życia uczelnianego powinny zostać przez studentów zinternalizowane. Tylko normy i wzory, które student zaakceptował oraz uznał za ważne i niezbędne dla funkcjonowania grupy, są wychowawczo skuteczne.
4. Warunkiem koniecznym skutecznego indywidualnego wpływu wychowawczego kierownictwa uczelni i nauczycieli akademickich na studentów jest trafny dobór kadry dydaktycznej, naukowo-dydaktycznej, a także administracyjnej. Taki wpływ będzie duży wówczas, gdy kadra ta będzie kompetentna, a student będzie darzył ją szacunkiem i uznaniem. Tylko nauczyciel z autorytetem, mający poparcie studentów i kierownictwa uczelni, może sprawować kontrolę społeczną. Im bardziej nauczyciel uważany jest przez studentów za wartościowego i pożądanego członka grupy, tym większa zachodzi zgodność między tym, kogo ceni nauczyciel, a tym, kogo ceni grupa studencka.
5. Normy i wzory regulujące zachowania kadry dydaktycznej, naukowo-dydaktycznej, administracyjnej i studentów szkoły wyższej powinny ściśle obowiązywać nie tylko studentów, ale wszystkich członków społeczności uczelnianej, bez względu na zajmowaną pozycję społeczną.

---

<sup>50</sup> Cf. *ibidem*.

## Proces pełnienia ról społecznych

Pozycja jednostki w grupie wiąże się z pełnioną przez nią rolą. Jeżeli student zaczyna pełnić ważniejszą niż dotąd rolę, np. starosty grupy, to wzrasta jego udział w kontroli społecznej grupy studenckiej nad każdym studentem tej grupy, czyli występuje on częściej jako nadawca norm. Prawidłowość ta dotyczy grupy o jednakowej strukturze, natomiast w grupach, w których istnieją struktury formalne i nieformalne (wojsko, policja, straż), kształtowanie stosunków będzie przebiegać inaczej. W grupie społecznej o podwójnej strukturze (formalnej i nieformalnej) często bywa tak, że inne cele ma grupa lub jej część, a inne jej kierownik, dowódca.

Udział jednostki w życiu grupy jest związany z wykonywaniem zadań na rzecz tej grupy. Treść i zakres oraz społeczna doniosłość tych zadań zależy od tego, jakie miejsce (pozycję) zajmuje dana jednostka w strukturze grupy i jakie w związku z tym oczekiwania kieruje grupa w stosunku do niej. Można przyjąć, że *to, co jednostka robi w grupie, jest określone pełnioną rolą społeczną*<sup>51</sup>. Przez rolę społeczną rozumie się „względnie stały system zachowań jednostki przejawianych przez nią ze względu na oczekiwania grupy, przy czym oczekiwania te są zależne od tego, jaką pozycję zajmuje ta jednostka w stosunku do innych członków grupy”<sup>52</sup>.

Można powiedzieć, że studenci mają uzgodnione wyobrażenie tego, jak powinien zachowywać się rektor, dziekan, pracownik administracyjny, nauczyciel akademicki, pracownik naukowy itp., jak również studenci zajmujący najniższą pozycję w strukturze wydziału, uczelni. Taki podzielany wzór zachowania nazywa się rolą społeczną. Rola jest podstawą oczekiwań żywionych wobec siebie przez partnerów interakcji, za pośrednictwem tych oczekiwań kontroluje się przebieg zachowania partnera. Kontrola ta bez wątplenia zawiera element nacisku grupowego. Na przykład student zachowujący się niezgodnie ze swoją rolą może być dezaprobowany, tak jak dezaprobowany jest student łamiący normy grupowe.

Podjęcie przez jednostkę jakiejś roli społecznej jest związane z koniecznością przejawiania zachowań przypisywanych tej roli, a więc prezentowania określonego szeregu zachowań. Członkowie grupy mają z reguły jasne wyobrażenie o tym, jak powinien zachowywać się ktoś w danej roli: jakie realizować zadania, jakich przestrzegać norm, z jakich korzystać uprawnień itd. Te wyobrażenia stanowią program roli dla tego, kto ją podejmuje, ale są zarazem podstawą oceny dla grupy, na ile pełniący daną rolę przejawia zachowania zgodne z oczekiwaniami pozostałych członków grupy. Stałość tego rodzaju kontroli, aprobujące lub dezaprobowujące reakcje osób, z którymi wchodzi w interakcje w związku z jej pełnieniem, powodują, że jednostka uczy się podejmowania roli w pewien

<sup>51</sup> Vide J. Szczepański, op. cit., s. 278–279.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 279.

stały sposób, taki, który jest najbardziej aprobowany przez otoczenie. Tak utrwalają się u niej określone sposoby działania oraz związane z nimi zachowania.

Walory osobotwórcze ról społecznych przejawiają się tym, że role te kształtują świat przeżyć człowieka. Występowanie w rolach jest dla jednostki źródłem różnorodnych doświadczeń, dzięki którym może ona skutecznie realizować wymagania ról aktualnie pełnionych i które mogą być wykorzystane w przyszłości – w nowych sytuacjach i nowych rolach. W tym sensie można mówić o osobotwórczych walorach pełnienia ról społecznych. O znaczeniu roli społecznej pisze K. Jaskot tak: „[...] role społeczne kształtują jednostkę tym bardziej, im większe zaangażowanie przejawia ona w pełnieniu danej roli, im bardziej rola ta jest dla niej znacząca”<sup>53</sup>. Ma to miejsce wówczas, gdy rola pełniona jest dobrowolnie (lub przynajmniej jest akceptowana), umożliwia jednostce zaspokojenie jej potrzeb (przynosi poczucie sukcesu, zadowolenia), kiedy w jej pełnieniu pozostawia się margines swobody, umożliwiający wzbogacanie roli indywidualnymi cechami osobowościowymi tego, kto ją realizuje.

Zupełnie inny poziom aktywności, zadowolenia i swobody działania można zaobserwować, gdy rola społeczna została narzucona. Często wychowawcy zastanawiają się, dlaczego studenci, którym przydzielono role wynikające z realizacji programu studiów, nie przejawiają widocznego zaangażowania w ich pełnieniu. Powód jest, jak sądzę, dość oczywisty: jest to rola narzucona, przydzielona, nie dająca poczucia satysfakcji z jej pełnienia, nieakceptowana z różnych powodów, takich jak np. brak umiejętności, obawa przed grupą, czy brak przekonania o celowości pełnienia danej roli.

Wynika z tego, że role społeczne powinny spełniać kilka podstawowych warunków, a mianowicie:

- *muszą być atrakcyjne dla studentów, umożliwiać twórczą działalność,*
- *muszą być akceptowane przez studentów,*
- *nie mogą być narzucone przez przełożonych uczelni,*
- *muszą dawać poczucie satysfakcji z ich pełnienia,*
- *muszą spotkać się z pozytywną oceną grupy studenckiej,*
- *muszą autentycznie wprowadzać w życie społeczne*<sup>54</sup>.

Istotne jest to, by student nie tylko dowiadywał się o życiu w czasie zajęć, lecz także był w to życie wprowadzany przez cały proces dydaktyczny i pozadydaktyczny. Takie włączanie studenta w całość spraw życia społecznego nie dokonuje się przez same treści nauczania, bowiem te mogą spełniać wyłącznie funkcję informacyjną, nie wyzwalać aktywności. Role, w które powinny być wprowadzani studenci, będą pełnione przez nich po osiągnięciu dojrzałości i samodzielności.

W jakie role społeczne powinni wprowadzać studentów w procesie kształcenia dziekan i nauczyciele akademicy? W procesie kształcenia studenci powinni być wdrażani

<sup>53</sup> K. Jaskot, op. cit., s. 36.

<sup>54</sup> Vide L. W. Urbański, op. cit., s. 163.

w kilka ról społecznych, które w przyszłości będą pełnić (pełnić rolę społeczną to również wynosić satysfakcję z tego, że jest się w czymś dobrym) i które będą dominowały w ich aktywności społeczno-zawodowej. Są to m.in. *rola członka zespołu, rola poszukiwacza wiedzy i umiejętności, rola odkrywcy wiedzy, rola użytkownika wiedzy i umiejętności, rola osoby kompetentnej (rola fachowca i specjalisty) oraz rola samouka*<sup>55</sup>.

### **Student w roli członka zespołu**

Przebywanie studenta w grupie wspólnie realizującej zadania poznawcze i wykonawcze ma duży walor społeczno-wychowawczy. Uczestnictwo w grupie uczy występowania w roli przełożonego, lidera, przywódcy, a także szeregowego członka zespołu. Od stopnia opanowania tych ról przez studentów zależy skuteczność kierowania przez nich zespołami ludzkimi wtedy, gdy będą już specjalistami, menedżerami, kierownikami i pracownikami w zespole. Idea nauczania i wychowania zespołowego polega na umieszczeniu studenta w obrębie najmniejszych grup społecznych, tj. w grupach ćwiczeniowych, kołach zainteresowań, w których studentów łączy społeczna więź, sprawiająca, że czują się sobie potrzebni, szczególnie w sytuacjach trudnych (w czasie egzaminów, w czasie przygotowań do sprawdzianów itp.). To właśnie więź społeczna (spoiwo scalające studentów w trwały zespół) będzie przynosić dobre samopoczucie w zespole oraz wyzwalać motywy konstruktywnej aktywności. Im mniejszy zespół, tym uczestnictwo członków zespołu w realizacji zadań większe. Duży liczebnie zespół sprzyja mniejszej aktywności niektórych członków zespołu w realizacji zadań. Florian Znaniński pisał: „Żadnego natomiast charakteru nie posiadają i do żadnego procesu wychowawczego nie należą czynności społeczne osób lub grup, z którymi się styka, jeżeli nie są przez nie wykonywane dla ich własnych zamiarów wychowawczych [...]”<sup>56</sup>.

Aby zespoły studenckie należycie funkcjonowały, nie wystarczy je powołać i zapewnić studentom udział w wykonywaniu zadań zespołowych. Konieczne jest spełnienie kilku warunków, które zapewniają czynne zaangażowanie studentów w realizację wspólnego celu, a mianowicie:

- student, członek grupy (zespołu), musi wypełniać zadania niezbędne dla realizacji wspólnego celu, a więc wymagające współpracy,
- student musi brać udział w samorządnej organizacji swojej grupy (zespołu), a więc w planowaniu, koordynowaniu pracy, podnoszeniu dyscypliny wewnątrzzespołowej, kontroli oraz ocenie,
- student musi być wdrażany do odpowiedzialności za siebie wobec grupy (zespołu), a za grupę (zespół) wobec przełożonego, nauczyciela i grupy.

<sup>55</sup> Cf. H. Muszyński, M. Dudzikowa, *Praca wychowawcza w toku nauczania. System wychowawczy szkoły podstawowej*, Warszawa–Poznań 1975, s. 82–118.

<sup>56</sup> F. Znaniński, op. cit., s. 293.

### ***Student w roli poszukiwacza wiedzy i umiejętności***

Jedną z cech nowocześnie wykształconego człowieka jest umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy. Nie jest możliwe w czasie pięcioletnich studiów (licencjackich i magisterskich) wyposażenie studentów w taki zasób wiadomości i umiejętności, który wystarczyłby im na całe życie, dlatego też student powinien wynieść ze szkoły wyższej przede wszystkim umiejętność zdobywania i przyswajania wiedzy. Umiejętność ta stanowi jeden z podstawowych elementów dobrego przystosowania się wykształconego człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym. Przygotowanie studentów do zdobywania i przyswajania wiedzy powinno polegać na wprowadzaniu ich w sytuacje i zadania wymagające od nich działań poznawczych. Całokształt czynności związanych z samodzielnym zdobywaniem wiedzy lub znajdowaniem rozwiązań praktycznych należy do roli poszukiwacza. Wdrażanie studentów w rolę poszukiwacza wiedzy i umiejętności dokonuje się w formach nauczania problemowego, przydzielania zadań o różnym stopniu trudności oraz pełnienia przez studentów różnych funkcji pomocniczych w stosunku do nauczycieli akademickich, pracowników naukowych, prodziekanów i dziekanów.

Wprowadzanie studenta w rolę poszukiwacza wiedzy i umiejętności ma na celu nie tylko integrowanie czynności składających się na zdobywanie wiedzy i znajdowanie rozwiązań, lecz także ukształtowanie w sposób właściwy motywacyjnego i emocjonalnego podłoża tych czynności. Aktywność studentów powinna wypływać z motywów czysto poznawczych, zaś zdobywanie wiedzy powinno wzbudzać w nich pozytywne reakcje emocjonalne. Jest to możliwe wówczas, gdy wykonują oni zadania zbliżone do życia i kiedy wykonywanie tych zadań wpływa zarówno z ich własnych zainteresowań, jak również z organizacji życia zbiorowego w grupie. Wydaje się, że student będzie umiał znaleźć się w roli poszukiwacza wiedzy i umiejętności wówczas, kiedy z różnym stopniem samodzielności zdobywać będzie informacje potrzebne mu dla jakichś akceptowanych przez niego celów oraz posiadać m.in. umiejętność: *uczenia się, planowania pracy w zespole, wzorowej organizacji pracy, jasnego określania celów i zadań grupy, podejmowania decyzji oraz przewidywania skutków podjętych decyzji, panowania nad swoimi emocjami, szczególnie w trudnych sytuacjach, motywowania kolegów do działania, przeciwdziałania konfliktom i rozwiązywania ich w układzie pionowym i poziomym, publicznego przemawiania, wzbudzania podziwu i sympatii kolegów, przystosowania się do nowych warunków, rozumienia i poszanowania braci studenckiej, przekonywania i mobilizowania ludzi do działania oraz dawania przykładu osobistego*<sup>57</sup>.

66 |

### ***Student w roli odkrywcy wiedzy***

Rola odkrywcy wiedzy związana jest dość ściśle z rolą poszukiwacza wiedzy. Rola poszukiwacza odnosi się do wiedzy lub doświadczenia, które zostały już przez innych zgro-

<sup>57</sup> Vide L. W. Urbański, op. cit., s. 164–165.



madzone i utrwalone, a zadanie studenta polega jedynie na dotarciu do odpowiednich źródeł informacji oraz dokonaniu ich selekcji i opracowania. Rola odkrywcy wymaga samodzielnego poznawania rzeczywistości i dochodzenia dopiero do odpowiednich informacji o niej. Student pełni zatem rolę odkrywcy wówczas, kiedy dokonuje obserwacji określonych zjawisk, które następnie opisuje, kiedy przeprowadza wywiady, sondaże opinii na ustalony temat, a następnie poddaje je opisowi, analizie, słowem – kiedy rozwiązuje sformułowane wcześniej problemy badawcze.

W roli odkrywcy wiedzy student najczęściej występuje w czasie dwóch ostatnich lat studiów. W okresie tym opracowuje pracę magisterską, która najczęściej ma charakter przyczynkarskiej pracy badawczej. Ponadto w ramach członkostwa w kołach naukowych uczestniczy w realizacji wielu tematów badawczych kierowanych przez doświadczoną kadrę naukowo-dydaktyczną i pracowników naukowych. Organizacja pracy studentów w kołach naukowych polega na zapewnieniu im swobody w rozwiązywaniu problemów, które sami dostrzegają i które przeżywają. Nie każdy student jest i będzie odkrywcą, niemniej jednak zadaniem szkoły wyższej jest ukształtowanie u studentów trwałego nastawienia do aktywności poznawczej, chęci tworzenia czegoś nowego, społecznie przydatnego.

### ***Student w roli użytkownika wiedzy i umiejętności***

Funkcjonowanie studenta w roli użytkownika wiedzy i umiejętności odbywa się w oparciu o nabywane i nabyte umiejętności przeprowadzania operacji myślowych, takich jak wnioskowanie, klasyfikowanie, porównywanie, uogólnianie czy konkretyzowanie. Rola ta wymaga od studenta inicjatywy, pomysłowości, twórczego podejścia do nabytej już wiedzy i ukształtowanych umiejętności oraz wykorzystania wiedzy i umiejętności dla celów społecznie pożądanых. Wiąże się ona ze zdolnością do prezentowania zdobytej wiedzy oraz uczenia i oceniania innych członków grupy (zespołu). Występowanie studentów w czasie ćwiczeń, seminariów, konwersatoriów w roli użytkownika wiedzy i umiejętności sprowadzać się może do uczestnictwa w takich formach aktywności, jak: *wytwarzanie określonych wartości użytkowych; wykonywanie gazetek ściennych; przygotowywanie rocznicowych wieczornic i inscenizacji; przygotowywanie i wygłaszanie referatów, przemówień i komunikatów; przygotowywanie wycieczek historycznych i krajoznawczych; przygotowywanie się do zajęć problemowych; udzielanie pomocy słabszym w nauce studentom; nauczanie znajomości sprzętu np. medycznego, przeciwpożarowego, pierwszej pomocy oraz wypracowywanie i podejmowanie decyzji*<sup>58</sup>.

Występowanie studentów w rolach użytkowników wiedzy i umiejętności jest tym bardziej możliwe i kształcące, im bogatsze jest życie społeczne w szkole wyższej, im większe możliwości stwarza uczelnia w zakresie zastosowania wiedzy w różnorodnych sytuacjach

<sup>58</sup> Cf. ibidem, s. 166.

(zajęcia seminaryjne, ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia w terenie, czas wolny, praca w kołach zainteresowań, samokształcenie), które umożliwiają określone czynności oraz wywołują autentyczne motywy działania. Chodzi o to, aby student sam użytkując praktycznie zdobywaną wiedzę, odkrywał jej społeczną wartość, a jednocześnie rozwijał w sobie trwałe predyspozycje do racjonalnego i pożytecznego użytkowania wiedzy w życiu codziennym.

### ***Student w roli osoby kompetentnej (rola fachowca i specjalisty)***

Przez kompetencje Wincenty Okoń rozumie „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, zdolność do osobistej samorealizacji. [...] Jako zdolność do określonych obszarów badań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się”<sup>59</sup>. Władysław Kopaliński określił kompetencję jako „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”<sup>60</sup>. Kompetencje według *Leksykonu wiedzy wojskowej* to „całokształt uprawnień i odpowiedzialności wynikających z obowiązków osób zajmujących stanowiska; kompetencje przysługują dowódcom; określają je regulaminy, instrukcje i inne dokumenty normatywnoprawne oraz ustalone przez wyższych przełożonych zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności”<sup>61</sup>. Najczęściej jako składowe kompetencji wymienia się wiedzę, umiejętności i motywacje. A zatem, student kompetentny to człowiek posiadający:

- zakres pełnomocnictw, uprawnień i obowiązków określonego działania przypisywany do stanowiska (student, starosta, przewodniczący samorządu studenckiego),
- wykształcenie ogólne i specjalistyczne,
- osobiste zdolności kierowania zespołami ludzi (poznawanie ludzi, motywowanie, komunikowanie się, pomaganie, rozwiązywanie konfliktów, kreowanie klimatu współdziałania),
- walory osobowościowe, np. inteligencję, empatię, umiejętność współdziałania, koleżeńskość, ambicję, odpowiedzialność, odwagę cywilną, pracowitość, wyobraźnię, obywatelskość, wymagalność,
- doświadczenie społeczne (pełnione role).

Student kończący szkołę wyższą powinien nabyć kompetencje m.in.:

1. *Merytoryczne* – posiadanie określonych wiadomości i umiejętności bezpośrednio przydatnych podczas wykonywania wyuczonego zawodu.
2. *Poznawcze* – umiejętność dostrzegania problemów, wyszukiwania ich, odbioru, przetwarzania i przekazywania informacji, poprawnego wnioskowania, analizowania.

<sup>59</sup> *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1998, s. 175.

<sup>60</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 271.

<sup>61</sup> *Leksykon wiedzy wojskowej*, red. M. Laprus et al., Warszawa 1997, s. 173.

3. *Kierownicze* – ogół umiejętności niezbędnych w kierowaniu zespołami ludzi, w tym umiejętność planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania.
4. *Pedagogiczne* – ogólne przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Posiadać kompetencje pedagogiczne, to znaczy wiedzieć, jak nauczać i wychowywać podwładnych oraz jak skutecznie to czynić.
5. *Interpersonalne* – umiejętności pozwalające podejmować właściwe interakcje, w tym umiejętność rozumienia drugiego człowieka, zapobiegania konfliktom i ich rozwiązywania.;
6. *Emocjonalne* – składają się na nie: samoświadomość, samoregulacja i empatia<sup>62</sup>.

Rola osoby kompetentnej zapewnia indywidualizację w nauczaniu, wychowaniu, samowychowaniu i działaniu. Indywidualizacja w nauczaniu polega między innymi na tym, że nauczyciel każdego przedmiotu wyróżnia najpierw grupę studentów o specjalnych zainteresowaniach przedmiotem i uzdolnieniach, a następnie rozwija i pogłębia te zainteresowania i uzdolnienia. Niezmiernie ważna jest indywidualna praca nauczyciela ze studentem w zakresie kierowania rozwojem zainteresowań w taki sposób, aby student stawał się fachowcem i specjalistą. Należy działać w taki sposób, aby każdy student czuł się w szkole potrzebny, aby miał poczucie sukcesu. Szkoła zaś musi zaspokajać ważne dla niej i dla studenta potrzeby: potrzebę uznania i potrzebę samorealizacji. Chodzi o to, aby każdy student miał możliwość robienia tego, co lubi najbardziej, do czego jest najbardziej wdrożony, co zapewni mu uznanie kolegów, przełożonych i nauczycieli oraz da przekonanie o własnej wartości społecznej. Student w roli osoby kompetentnej to człowiek zaawansowany w jakiejś dziedzinie wiedzy lub praktycznych umiejętności. Student kompetentny to specjalista i fachowiec, to student zamiłowany w przedmiocie nauczania i wykazujący uzdolnienia w danym kierunku.

Rola studentów jako fachowców i specjalistów w procesie dydaktycznym może być bardzo duża, jeżeli nauczyciel włącza ich do zajęć na zasadzie współpracownika i partnera. Wygłaszają oni w czasie zajęć krótsze lub dłuższe zestawienia informacji, komunikaty, referaty, recytują wiersze, odczytują fragmenty ciekawej literatury, pokazują sposób wykonania pewnego zadania itp. Występowanie studentów w roli specjalistów i fachowców powinno dać im poczucie zadowolenia, jakie płynie z zaspokojenia potrzeby samorealizacji i uznania społecznego.

Wdrażanie studentów w rolę fachowca lub specjalisty ma miejsce przed zajęciami i w czasie zajęć dydaktycznych. Nauczyciel wybiera spośród studentów kilku najbardziej uzdolnionych, wdraża ich do roli fachowców, niektórych tylko do roli specjalistów. Najlepsi studenci za obopólną zgodą mianowani są na asystentów przedmiotowych (pomocników nauczycieli). Asystentami nauczycieli zostają studenci-specjaliści, którzy poza dużą wiedzą przedmiotową posiadają zmysł organizatorski, predyspozycje do

<sup>62</sup> Vide D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999, s. 48.

publicznych wystąpień i poprawną wymowę. Asystenci przedmiotowi w czasie zajęć są zazwyczaj bardzo aktywni. Do najważniejszych zadań asystentów przedmiotowych, które realizują samodzielnie lub z inspiracji nauczyciela, należą m.in. przygotowanie na podstawie dodatkowej literatury informacji, komunikatu itp., samodzielne referowanie zagadnienia, asystowanie nauczycielowi w czasie demonstrowania ćwiczenia, udzielanie pomocy zespołom przygotowującym się do zajęć oraz w czasie rozwiązywania problemów w toku ćwiczeń, udzielanie konsultacji w zakresie interesującego go przedmiotu innym studentom, organizowanie przy współpracy z nauczycielami odczytów, sesji popularnonaukowych, wykonywanie pomocy naukowych oraz prezentacja wyników przeprowadzonych badań przyczynkarskich.

Student-asystent, ucząc kolegów i wychodząc ze swoimi zdolnościami poza grupę, angażuje się nie tylko intelektualnie, ale i emocjonalnie. Uczy się odpowiedzialności za swoje słowa i czyny. Kształtuje rzetelny stosunek do pracy oraz rozwija aspiracje do bycia dobrym fachowcem, instruktorem i wychowawcą.

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, że w procesie wdrażania w rolę fachowca i specjalisty chodzi o to, aby student postrzegał i traktował naukę w szkole jako stopniowe zbliżanie się i wchodzenie w przyszłą rolę zawodową, jaką przyjdzie mu pełnić w przedsiębiorstwie czy instytucji społecznej po ukończeniu szkoły wyższej.

### ***Student w roli samouka***

Nauczanie w szkole wyższej to pomaganie studentowi w studiowaniu. Zadanie to oznacza w istocie rzeczy wdrożenie studenta do dojrzałego samouctwa. Na czym polega samouctwo? Jest to samodzielne podejmowanie w stosunku do siebie samego tych wszystkich czynności, które w nauczaniu spełniane są przez nauczyciela. Należą do nich: określanie celu kształcenia, wyłonienie i wykonywanie określonych zadań realizacyjnych, autokontrola i ocena ich wykonania. Samouctwo związane jest zawsze z jasną świadomością celów, metod, jakie chce się zastosować, aby ów cel osiągnąć, oraz z kierowaniem własnym postępowaniem, kontrolowaniem i oceną tego postępowania.

70 | Wdrażanie studentów do samouctwa w procesie nauczania polega na wyzwalaniu motywacji do podejmowania tej roli i pełnienia jej. Aby cel ten osiągnąć, należy wprowadzić do organizacji procesu nauczania trzy stopnie zaawansowania w dziedzinie samouctwa, a mianowicie: samouk – potrafi uczyć się sam, korepetytor – potrafi opiekować się drugim studentem, instruktor – potrafi uczyć innych. Najczęstszą techniką wdrożenia studentów do samouctwa jest podejście indywidualizujące, które osiąga się przez wytypowanie tematów (bloków tematycznych) z programu nauczania, które mogą być realizowane na drodze samouctwa, a następnie zaliczone. Nauczyciel przedmiotu określa, które tematy są obowiązkowe dla wszystkich studentów, które dowolne, przeznaczone dla studentów bardziej zaawansowanych w dziedzinie samouctwa. Studenci o wyższym poziomie aspiracji mogą podejmować tematy (zadania) trudniejsze lub mogą pracować nad większą ich

liczbą. Istotą wdrażania studentów do roli samouka nie jest ciągle powiększanie materiału samodzielnie przyswajanego, lecz podnoszenie poziomu samouctwa, co osiąga się przez dostarczanie studentom coraz bardziej złożonych zadań i stosowanie coraz wyższych wymagań. Studenta powinno się wdrażać do samodzielnego zdobywania wiedzy w taki sposób, aby jednocześnie rozwinąć w nim zainteresowania, pasje i potrzeby poznawcze. Nie ulega wątpliwości, że szkoła wyższa powinna nauczyć studenta, jak należy się uczyć, aby nadążać za zmianami, aby zmiany również wprowadzać.

W warunkach szkoły wyższej istnieją duże możliwości podejmowania przez studentów wielu znaczących dla szkoły ról. Z przeprowadzonych przeze mnie badań i rozmów ze studentami wynika, że wraz z przechodzeniem z niższego na wyższy rok studiów wzrasta liczba pełnionych przez nich ról. Role te, są w pewien sposób uporządkowane i zhierarchizowane. W hierarchii tej najwyższe miejsca zajmują role: *kolegi, sportowca, przyjaciela, wychowanka, instruktora, wychowawcy i studenta*. Z opinii studentów wynika, że tak ważna rola, jaką jest rola studenta, uplasowała się na ostatnim miejscu aprobaty. Można powiedzieć, że większość ról społecznych pełnionych w strukturach formalnych jest mało aprobowana, ponieważ są to role narzucone. Natomiast role pełnione w strukturach nieformalnych (*kolega, przyjaciel, wychowanek, sportowiec*) są w szerszym zakresie akceptowane<sup>63</sup>.

Wchodzenie w rolę nie oznacza, że ma ona wartość osobotwórczą. Dla wielu studentów pełnione role są z wychowawczego punktu widzenia puste, tzn. nie pozostawiają trwałego śladu w psychice lub prowadzą do wykształcenia się społecznie szkodliwych wzorów zachowań. W środowisku studentów zetknąć się można również z pozornym pełnieniem ról społecznych, np. rola wychowawcy i rola przełożonego. Z jednej strony jest to przejaw niskiej aktywności studentów, z drugiej zaś akceptacja przez grupę nieadekwatności zachowań i działań wynikających z pełnionej roli. Pełnienie w ten sposób roli wychowawcy i przełożonego pozbawia studentów elementarnych doświadczeń niezbędnych w kierowaniu zespołami ludzkimi, które powinni opanować w czasie studiów.

Na podstawie powyższych rozważań można sformułować następujący wniosek: pełnione przez studentów role społeczne będą miały wartość osobotwórczą wtedy, kiedy:

- środowisko szkoły wyższej będzie tak zorganizowane, by wszyscy studenci mieli świadomość potrzeby pełnienia ról społecznych w celach poznawczych,
- role społeczne będą atrakcyjne, nie narzucone, lecz podejmowane dobrowolnie,
- studenci będą mieli możliwość częstego występowania w różnorodnych rolach społecznych, związanych zarówno z uczestnictwem w wewnętrznym życiu szkoły, jak i w takich, które przybliżają ich do przyszłych ról zawodowych,
- student pełniący role społeczne będzie świadomy oczekiwań, jakie wiążą z tymi rolami koledzy, nauczyciele i przełożeni.

<sup>63</sup> Vide materiał z badań zawarty w L. W. Urbański, op. cit., s. 170–171.

## Procesy osobotwórcze zachodzące w zespole

Często pojawia się pytanie: Dlaczego ludzie przystępują do grup społecznych? Wydaje się, że powodów jest kilka. Do najważniejszych zaliczyć można m.in. zmniejszenie niebezpieczeństwa związanego z osamotnieniem (ludzie w grupie są silniejsi, mniej wątpią w siebie, są odporniejsi na groźby), zapewnienie sobie uznania członków grupy i prestiżu, uzyskanie poczucia własnej wartości, zaspokajanie potrzeb społecznych czy osiąganie celów, których nie można osiągnąć indywidualnie. Aby stać się członkiem jakiejś grupy, należy spełnić kilka warunków, a mianowicie „trzeba choć częściowo zinternalizować jej wartości, trzeba się zidentyfikować z jej zbiorowymi dążeniami, uznając jej cele za własne. Dokonuje się to przez podejmowanie i wykonywanie określonej roli społecznej w grupie”<sup>64</sup>. Każda jednostka biorąca udział w życiu grupy zajmuje określone miejsce w jej wewnętrznej strukturze. W grupie każda jednostka wchodzi w szereg interakcji społecznych, osiągając określony stopień popularności i prestiżu.

Pozycja każdej jednostki jest z jednej strony odbiciem tego, w jakim stopniu jej zachowanie jest zgodne z wzorami uznawanymi w grupie, z drugiej – czynnikiem posiadającym wpływ na treść owych wzorów. Pozycja jednostki w grupie wyznacza siłę wpływu każdej jednostki na życie grupy, na kształtowanie się w niej opinii i norm postępowania. Stanowi ona również czynnik współdecydujący o sile wpływu grupy na jednostkę. W każdej grupie społecznej występują jednostki wywierające większy wpływ na życie członka grupy niż inni. Jednostki te wpływają w sposób znaczący na opinie grupy. Wpływ ten może być pozytywny lub negatywny, szkodliwy społecznie. Zależy to od stanowiska, jakie zajmują te osoby, kompetencji, jakie posiadają, oraz autorytetu.

Wzajemne oddziaływania studentów na siebie, oddziaływania zamierzone i niecelowe, formalne i koleżeńskie, akceptowane i niechciane, to możliwe obrazy przejawiania się procesów osobotwórczych w małej grupie. Procesy osobotwórcze w grupie studenckiej mogą przebiegać na podstawie następujących sposobów oddziaływania:

- przydzielanie lub pozbawianie ról społecznych,
- modyfikowanie kryteriów oceny postępowania,
- kształtowanie opinii grupy studentów na temat uczelni, organizacji studiów, rygorów studiów, specjalności, przyszłego zawodu, odpowiedzialności, pracowitości itp.,
- modyfikowanie celów, do których zmierza grupa studencka,
- podnoszenie lub obniżanie prestiżu niektórych studentów poprzez indywidualny stosunek do nich.

Osobotwórcze oddziaływanie na studentów za pośrednictwem zespołu wymaga rozważnego podejścia do takich zjawisk składających się na jego życie wewnętrzne, jak *cele*, *spójność*,

<sup>64</sup> J. Szczepański, op. cit., s. 258–259.

*wydajność i atmosfera panująca w grupie*<sup>65</sup>. Cele grupy studenckiej to stany rzeczy, ku którym skierowane są ogólnie podzielane przez studentów motywy pobudzające do wspólnego działania. Nie każda grupa ma własne cele, gdyż przynależność do niej poszczególnych członków wpływać może z bardzo odmiennych motywów. Zwykle jednak w wyniku przynależności do grupy i działania w niej zostają one stopniowo ujednoczone.

Spójność grupy to przeciętna atrakcyjność grupy dla studentów lub też zdolność dążenia do osiągnięcia wspólnego celu oraz ponoszenia odpowiedzialności za działanie grupy. Wysokie wartościowanie uczestnictwa w grupie przejawiać się może w wielu charakterystycznych zachowaniach studentów. Może to być np. rzetelna nauka, gotowość do wysiłku, dobre samopoczucie i chęć częstego przebywania z grupą, dbałość o dobre imię grupy w środowisku szkoły, przyjazne stosunki między ogółem studentów, identyfikacja ze swoją grupą (my V semestr, nasza grupa). Jakie są motywy utrzymywania spójności grupy? Wydaje się, że zasadniczą rolę w tym zakresie odgrywają: *chęć utrzymania osobistych kontaktów oraz nawiązania przyjaznych stosunków z innymi członkami grupy, pragnienie osiągnięcia jakiejś pozycji społecznej oraz uznania w grupie, chęć uprawiania działalności, która jest możliwa tylko w grupie, dążenie do osobistego poczucia bezpieczeństwa i uniknięcia zewnętrznych niechcianych wpływów (np. ze strony starszych roczników studentów) oraz chęć podporządkowania się normom działającym w kierunku utrzymania jednostki w grupie*<sup>66</sup>. Im więcej zadowolenia z punktu widzenia własnych motywów czerpie jednostka z faktu członkostwa w grupie, tym wyżej wartościuje to członkostwo. Im zaś więcej jest w danej grupie takich jednostek, tym wyższa jest jej spójność. Okazuje się, że siła wpływu grupy na poszczególnych członków wzrasta wraz ze wzrostem jej spójności.

Wydajność grupy studenckiej to stopień realizacji przez grupę jej celów. Wyróżnić można dwa rodzaje wydajności: wydajność odnoszącą się do realizacji celów zespołu oraz wydajność odnoszącą się do realizacji celów poszczególnych jednostek. Relacja między wydajnością pracy grupy i jej efektywnością może przybierać różne formy:

- wysoka efektywność grupy przy jednoczesnej niskiej wydajności w odniesieniu do celów autonomicznych i indywidualnych. Grupa osiąga wysokie wyniki, ale jednocześnie jej członkowie przeżywają frustracje z powodu niezaspokojenia celów indywidualnych,
- wysoka wydajność grupy przy jednoczesnej niskiej efektywności pracy. Grupa tak sobie zorganizowała pracę, że wszyscy są zadowoleni. Cele indywidualne oraz cele podzielane przez grupę są realizowane, natomiast wyniki pracy spadają,
- wysoka efektywność pracy przy jednoczesnej wysokiej wydajności grupy. Grupa tak zorganizowała pracę, że osiągając wysokie wyniki w pracy jednocześnie realizuje inne cele.

<sup>65</sup> Cf. H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, op. cit., s. 52 i nast.

<sup>66</sup> Cf. L. W. Urbański, op. cit., s. 172–173.

Należy podkreślić, że im większa jest sprzeczność między celami autonomicznymi i formalnymi zespołu oraz celami indywidualnymi, tym mniejsza możliwość osiągnięcia wysokiej efektywności przy jednoczesnej wysokiej wydajności. **Im bardziej członkowie grupy nastawieni są na osiągnięcie własnych indywidualnych celów, tym słabiej realizują cele grupy.** Celowe jest, *aby grupa stwarzała dogodne warunki zaspokojenia przez członków ich dążeń indywidualnych.* Zaniedbania w tym zakresie prowadzą do niezadowolenia, koncentracji na sprawach osobistych, co powoduje dalsze obniżenie efektywności działania zespołowego<sup>67</sup>.

Atmosfera grupy studenckiej wywiera wpływ na efektywność pracy studentów, a także jest od niej zależna. Praktyka życia społecznego w wielu organizacjach wykazuje, że demokratyczna atmosfera życia w grupie podnosi jej wydajność, atmosfera autokratyczna zaś działa odwrotnie. Przez atmosferę życia w grupie rozumieć należy układ stosunków panujących w niej w sposób stały. Można tutaj rozróżnić dwa rodzaje stosunków: stosunki łączące poszczególnych członków grupy oraz stosunki łączące grupę z kierownictwem szkoły i nauczycielami. Stosunki współpracy wywołują wiele zjawisk korzystnych dla atmosfery życia grupowego. Do najważniejszych można zaliczyć:

- wzrost skłonności członków grupy do pomocy, wzajemnego zachęcania się do działania oraz do wzajemnej pozytywnej oceny,
- wzrost roli wzajemnego przykładu w grupie,
- wzrost skłonności do nawiązywania indywidualnych przyjaźni między członkami grupy,
- wzrost zadowolenia wynoszonego z koegzystencji w grupie, w rezultacie zaś wzrost spójności grupy,
- wzrost wzajemnych wpływów.

Z powyższych rozważań wynika, że dobra atmosfera oraz klimat społeczny w grupie studenckiej uzewnętrzniają się skłonnością studentów do interakcji między sobą, skłonnością do współpracy i pomocy, tendencją do wyrażania oceny zachowania się poszczególnych członków grupy, emocjonalnym zabarwieniem współżycia w obrębie grupy (przewaga współdziałania i życzliwości).

## Wnioski

Podsumowując przedstawioną problematykę procesów osobotwórczych występujących w szkole wyższej, można sformułować kilka uwag natury ogólnej, a mianowicie:

1. Czynnikiem o podstawowym znaczeniu osobotwórczym jest życiowa aktywność jednostki. Człowiek kształtuje się i zmienia w toku własnej aktywności i pod wpływem warunków zewnętrznych, w których ta aktywność przebiega.

<sup>67</sup> Vide H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, op. cit., s. 60–62.



2. W szkole wyższej można wyróżnić wiele procesów osobotwórczych, ale do podstawowych należą: proces samorealizacji (podmiotowości), proces modelowania, proces kontroli społecznej, proces pełnienia ról społecznych oraz procesy osobotwórcze zachodzące w grupie studenckiej.
3. Złożoność procesów osobotwórczych jest pochodną warunków, w których przebiegają. Są one spotęgowane cechami szkoły wyższej jako środowiska dydaktyczno-wychowawczego, jego wysokim poziomem ustrukturalizowania, właściwościami psychofizycznymi studentów, nauczycieli akademickich, pracowników naukowych, kierownictwa uczelni oraz charakterem realizowanych w niej zadań. W tych warunkach osobowość studenta kształtuje się pod wpływem wielu zróżnicowanych czynników, uruchamianych przez różne elementy systemu społecznego szkoły wyższej.
4. Szkoła wyższa będzie kształtowała osobowość studentów w taki sposób i w takim stopniu, w jaki i na ile pobudza ich do aktywnego działania.
5. Istotą procesów osobotwórczych w szkole wyższej jest aktywność studentów. Student tworzy się przez własną podmiotową aktywność.

Zaprezentowane w publikacji problemy związane z procesami osobotwórczymi, którym podlegają studenci w uczelni, nie wyczerpują wszystkich spraw opisujących i wyjaśniających mechanizmy powstawania i przebiegu tych procesów. Moim zamiarem było przypomnienie ważności tych procesów w kształtowaniu osobowości studenta, a nie ich bardzo szczegółowa analiza. W związku z tym zawarte w artykule interpretacje mogą budzić pewien niedosyt poznawczy i skłaniać do dalszych dyskusji.

## Literatura

- Bronfenbrenner U., *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1, s. 6–19.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin 1994.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.
- Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa 1989, s. 9–24.
- Jaskot K., *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodologiczne*, Warszawa 1984.
- Kofta M., *Wychowanek jako podmiot działań*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. Gurycka A., Warszawa 1989.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1975.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Zarys podstaw wychowania*, Warszawa 1976.
- Muszyński H., *Uczeń – przedmiot czy podmiot w procesie kształcenia ogólnego*, „Edukacja Medialna” 1998, nr 3, s. 18–28.
- Nowak M., *Wiedza o wychowaniu w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki et al., Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Pietrasiniński Z., *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s. 249–271.
- Korzeniowski K. et al., *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 132–184.
- Radziewicz J., *O współpodmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *O podmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, red. R. Radwiłowicz, Warszawa 1985.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Tchorzewski A., *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993.
- Tomaszewski T., *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski et al., Wrocław 1985.
- Urbański L. W., *Funkcjonowanie wychowawcze wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa–Poznań 2004.
- Wiśniewski Cz., *Warunki podmiotowego funkcjonowania wychowawcy i wychowanka w procesie wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1–2.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. I–II, Warszawa 2001.