

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

Warunki konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej przez osoby studiujące pedagogikę – raport z badań

Wprowadzenie

Studia wyższe najczęściej podejmują osoby mające od ok. dziewiętnastu do dwudziestego czterech lat, co przypada na schyłek drugiej dekady oraz początek trzeciej dekady ich życia. W opinii różnych autorów jest to okres późnego dorastania/ późnej adolescencji (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 259) lub też okres przejściowy pomiędzy okresem dorastania/adolescencji a wczesnej dorosłości (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 204–206). Niespotykane tempo i zakres zmian społeczno-ekonomicznych zmuszają przede wszystkim młodych ludzi do wydłużania cyklu edukacyjnego i odraczania w czasie momentu przystąpienia do realizacji wielu celów, zadań i ról, które uznają za ważne z punktu widzenia rozwoju indywidualnego i społecznego (Liberska, 2007, s. 32). Studiowanie w uczelni wyższej staje się więc czasem moratorium¹, czyli aprobowaną społecznie formą odroczenia ostatecznych wyborów i szansą na rozwój w sytuacji braku dojrzałości do określenia własnej postawy wobec życia (Czerepaniak-Walczak, 2003, s. 29). Jest to czas, w którym młody człowiek ma szansę poznać siebie, eksperymentować w różnych dziedzinach aktywności, co pozwala mu zrozumieć, kim jest i kim chce zostać (Bakiera, 2007, s. 78–79). Według badaczy (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011, s. 67–100) młody dorosły, który podejmuje zadania związane z dorosłością, nie doświadcza już tak korzystnych warunków do poznania siebie, jakie oferuje mu okres studiów wyższych.

Rozwój osobowości oraz odkrywanie siebie i konstruowanie wiedzy o sobie przez osoby studiujące warunkowane jest także poziomem ich rozwoju biologicznego, w szczególności rozwoju ich zdolności intelektualnych. W okresie adolescencji następuje bowiem przejście

¹ W ujęciach teoretycznych pojęcie moratorium jest odnoszone do wpisanego w cykl rozwoju normatywnego opóźnienia uzyskania poczucia własnej tożsamości związanego z koniecznością rozwiązania kryzysu charakterystycznego dla okresu dorastania. Stosowane jest także dla określenia etapu w formowaniu tożsamości cechującego się intensywną eksploracją alternatyw rozwoju, tkwiących w potencjale własnym i świecie zewnętrznym (Liberska, 2007, s. 29).

ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych w myśleniu człowieka. Wraz z okresem dorastania rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczne, zdolność do refleksji i autorefleksji (Obuchowska, 2000, s. 174). Dorastający potrafią także coraz lepiej obserwować i analizować aktywność własnego umysłu (tzw. monitoring kognitywny). Ten gwałtowny rozwój myślenia w okresie dorastania otwiera przed młodym człowiekiem nieznaną mu wcześniej perspektywę patrzenia na siebie i świat, w którym żyje, zarazem stanowiąc niezbędny fundament dla możliwości poznania siebie (Obuchowska, 2000, s. 172–174; Opoczyńska, 1999, s. 125). W związku z tym rozwojem osoby dorastające często i z dużym zaangażowaniem emocjonalnym zastanawiają się nad sobą i starają się poznać siebie, wykorzystując różne źródła informacji. Młodzi ludzie zaczynają zastanawiać się nad sensem swojej egzystencji i swojej roli w życiu (Bakiera, 2007, s. 76–77; Dudzikowa, 1985, s. 252–253). W tym właśnie czasie próby budowania swojej tożsamości dokonują się szczególnie intensywnie, a jej poszukiwanie oraz przezwyciężenie pojawiającego się wtedy kryzysu stają się podstawowymi zadaniami rozwojowymi (Witkowski, 2009). Aby go pokonać, młody człowiek, zdaniem Erika H. Eriksona, musi scalić dotychczas posiadaną wiedzę o sobie – będzie mieć to bowiem ogromne znaczenie dla osobowości człowieka dorosłego; od sposobu rozwiązania kryzysu tożsamości zależy w znacznym stopniu jego dalszy psychiczny rozwój (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 204; Obuchowska, 2000, s. 166). W tym czasie konstruowana wiedza o sobie samym zaczyna pełnić ważne funkcje regulacyjne w życiu młodego człowieka, od niej zależą jego plany życiowe czy też wybór przyszłego zawodu. Wiedza o sobie w tym okresie jest więc w znacznym stopniu determinowana przez rozwój biologiczny, intelektualny i społeczny młodzieży (Kozielecki, s. 246).

Kolejny ważny czas w życiu młodego człowieka, czyli wczesna dorosłość, to okres jego ciągłego rozwoju i dążenia do pełniejszego rozumienia siebie, świata oraz relacji między sobą a światem. Na ten okres życia, zdaniem psychologów rozwojowych (Gurba, 2000), przypada optimum rozwoju fizycznego i umysłowego, równie rozległe są możliwości rozwoju społecznego (Śliwerski, 2011, s. 72). Stąd też ten właśnie etap rozpatruje się jako znaczący z punktu widzenia tworzenia się tożsamości i zdobywania wiedzy o sobie (Harwas-Napierała, 2007, s. 16). Poczucie własnej tożsamości kształtowane w okresie dorastania jest w tym okresie życia podtrzymywane oraz dopełniane dalszym rozwojem autonomii, związanej z niezależnością w podejmowaniu decyzji i braniem za nie odpowiedzialności (Palka, 2006, s. 14–15). W tym czasie człowiek dokonuje wielu ważnych wyborów decydujących o kształcie jego dalszego życia, przyjmuje nowe role społeczne; najwyższy poziom sprawności w nabywaniu i posługiwaniu się wiedzą abstrakcyjną przypada na ten okres życia (Gurba, 2000, s. 210). Właśnie czas studiów wyższych stwarza największe szanse i najlepsze możliwości poznawania oraz kreowania siebie, a także swoich relacji z otoczeniem zewnętrznym, ponieważ człowiek osiąga wówczas poziom samoświadomości refleksyjnej umożliwiającą poznanie własnego „ja” (Jaskot, 2006, s. 408; Jaskot, Murawska, 2006, s. 114).

Ze względu na przedstawiane w literaturze przedmiotu możliwości rozwojowe młodych ludzi oraz potencjalną wielość bodźców obecnych w środowisku uczelni wyższej okres studiów wyższych stanowić może korzystne warunki dla nabywania przez studentów wiedzy o sobie w procesie samopoznania (Palka, 2006, s. 13). Edukacja akademicka powinna zatem sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu wiedzy o świecie, ale również poznawaniu siebie. Wobec tego doświadczenia edukacyjne, jakie zdobywają studenci w uczelni wyższej, wydają się istotnym komponentem ich świadomego kreowania siebie oraz własnego życia. W związku z tą tezą szkoła wyższa powinna być postrzegana również jako miejsce rozwoju i budowania samowiedzy, definiowanej przez Józefa Kozieleckiego (1986, s. 14, 74) jako zbiór sądów, wyobrażeń i przekonań na swój temat (m.in. własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych), które są reprezentowane w świadomości i z których jednostka zdaje sobie sprawę.

Warto zatem poddać głębszej refleksji pytanie, czy rzeczywiście w szkole wyższej istnieją warunki sprzyjające konstruowaniu wiedzy o sobie przez uczestników studiów wyższych?

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na tak postawione pytanie, opierając się na wynikach badań przeprowadzonych wśród studentek i studentów jednej z uczelni wyższych Szczecina.

Założenia metodologiczne

W celu pogłębienia własnych dociekań empirycznych na temat procesu konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów odniosłam się do literatury dotyczącej kategorii samowiedzy (Dymkowski, 1993; Niebrzydowski, 1976; Kozielecki, 1986; Niedźwieńska, Neckar, 2009; Reykowski, 1970; Sowiński, 2013), biorąc pod uwagę jej źródła oraz treść. Chcąc rozpoznać warunki konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej, w celu uporządkowania analiz przyjąłam trzy obszary nabywania doświadczeń przez studenta w szkole wyższej, wyszczególnione przez Marię Czerpaniak-Walczak: instytucjonalny, społeczny oraz osobisty. Odnosząc się do konkretnych warunków konstruowania wiedzy o sobie w każdym z tych obszarów poszukiwałam źródeł konstruowania wiedzy o sobie. Problem główny moich badań brzmiał:

Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów pedagogiki istnieją w szkole wyższej w narracjach osób studiujących?

Problemy szczegółowe sformułowałam następująco:

- I. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze instytucjonalnym szkoły wyższej?
 - a) Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze instytucjonalnym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
 - b) Jak studenci wartościują obszar instytucjonalny szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?

- II. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze społeczno-kulturowym szkoły wyższej?
- Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze społeczno-kulturowym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
 - Jak studenci wartościują obszar społeczno-kulturowy szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?
- III. Jakie warunki konstruowania wiedzy o sobie istnieją w obszarze osobistym szkoły wyższej?
- Jakie źródła zmian w treści wiedzy o sobie tkwiące w obszarze osobistym szkoły wyższej dostrzegają studenci?
 - Jak studenci wartościują obszar osobisty szkoły wyższej jako źródło konstruowania wiedzy o sobie?

W projektowanych badaniach, z uwagi na ich jakościowy charakter, nie sformułowałam zmiennych, wskaźników oraz hipotez.

Realizacja badań

Badania będące przedmiotem niniejszego opisu były realizowane od grudnia 2016 roku do marca 2017 roku. Przyjętą przeze mnie metodą badawczą była metoda wywiadu jakościowego. Jedną z postaci jakościowego wywiadu badawczego jest wywiad na wpół uporządkowany, inaczej mówiąc, częściowo ustrukturyzowany (*semi structured life world interview*), skoncentrowany na problemie – i ten zastosowałam, realizując badania. Podobnie jak w wywiadzie narracyjnym także i tutaj stosowane jest opowiadanie, jednak badający może powracać do głównego tematu, wspierając w ten sposób współbadacza w snuciu opowieści. Badający może, w przypadku zanikania opowieści lub odbiegania od tematu wypowiedzi, nadać rozmowie nowy kierunek. W tym rodzaju wywiadu, co jest bardzo istotne dla realizacji moich badań, badacz wie, czego chce się dowiedzieć, jednak to osoba badana tworzy dominanty koncepcji teoretycznej. Dlatego badacz nie informuje rozmówcy o swej koncepcji, aby nie kształtować czy wymuszać wypowiedzi (Juszczak, 2013).

Techniką zbierania danych w realizowanych przeze mnie badaniach był zatem wywiad indywidualny, skoncentrowany na problemie, częściowo ustrukturyzowany, który przeprowadziłam z osiemnastoma osobami studiującymi pedagogikę o specjalizacji nauczycielskiej trzeciego roku pierwszego stopnia studiów, a użytym narzędziem badawczym były dyspozycje do wywiadu, które wyglądały następująco:

- Czego się dowiedział/a Pan/Pani o sobie samym w trakcie studiów?
- Jak się zmieniała ta wiedza o sobie podczas studiów?
- Co podczas studiów decydowało o zmianach Pani/Pana wiedzy o sobie?
 - Jakie osoby, z którymi wchodził/a Pan/i w relacje w czasie studiów były znaczące dla budowania Pana/Pani wiedzy o sobie samym i dlaczego?

- b) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
 - c) Jakie sytuacje i wydarzenia w uczelni wyższej złożyły się na to, czego dowiedział/a się Pan/Pani o sobie?
 - d) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
 - e) Jak organizacja studiów (sesje egzaminacyjne, przerwy między zajęciami, wolontariat, praktyki zawodowe) związana jest z budowaniem przez Pana/Pani wiedzy o sobie samym?
 - f) Jak Pan/Pani wartościuje jej znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
 - g) Jak zajęcia dydaktyczne związane są z budowaniem przez Pana/Panią wiedzy o sobie?
 - h) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
 - i) Jakie tradycje i zwyczaje panujące w uczelni Pan/Pani zna? Jak wiążą się one z budowaniem przez Pana/Panią wiedzy o sobie?
 - j) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie dla budowania wiedzy o sobie?
 - k) Jakie działania Pan/Pani podejmował/a z własnej inicjatywy dla budowania wiedzy o sobie?
 - l) Jak Pan/Pani wartościuje ich znaczenie?
4. Proszę opisać możliwości, jakie w Pana/Pani odczuciu stwarza Pana/Pani uczelnia dla budowania wiedzy o sobie.

5. Pytania dodatkowe

Wstępnie planowałam przeprowadzić wywiad z co najmniej dwudziestoma osobami. Co prawda, ze względu na jakościowy charakter zamierzonych badań oraz wybraną metodę zbierania danych (wywiad) wielkość grupy objętej badaniem powinna zdaniem Steinerja Kvalego (2010) wynosić około piętnastu osób, jednakże w zależności od punktu nasycenia osiągniętego w chwili, w której kolejne wywiady nie będą już dostarczały istotnej wiedzy o przedmiocie, wielkość grupy może ulec zmianie. Według przywołanego autora jest to maksymalnie (plus/minus) dziesięć osób, a zatem grupa osób objętych badaniem może wynieść w badaniach od pięciu do dwudziestu pięciu osób. Postępując zgodnie z założeniami Kvalego w toku prowadzonych przeze mnie badań – po przeprowadzeniu osiemnastego wywiadu i dokonaniu wstępnej analizy uzyskanych wyników – okazało się, że uzyskane poprzez wywiady kategorie uległy nasyceniu, nie było zatem potrzeby przeprowadzania kolejnych wywiadów.

Wszystkie wywiady po uzyskaniu zgody osoby udzielającej wywiadu były rejestrowane na dyktafonie. Etapy prowadzenia wywiadu wyglądały następująco: rozpoczęcie rozmowy poprzez nawiązanie do etapu studiowania rozmówcy, zachęcenie go do prowadzenia narracji poprzez postawienie pytania ogólnego dotyczącego doświadczeń w studiowaniu. Następnie: postawienie pytania dotyczącego posiadanej wiedzy o sobie i ewentualnych zmian w jej zakresie w toku studiów, postawienie pytania dotyczącego możliwych źródeł wiedzy o sobie tkwiących w szkole wyższej wraz z pytaniami pomocniczymi dotyczącymi obszarów wyszczególnionych w problemach badawczych oraz pytaniami szczegółowymi

dotyczącymi wartościowania poszczególnych źródeł wiedzy o sobie. Ostatnim pytaniem zadawanym rozmówcom było pytanie o podsumowującą opinię dotyczącą możliwości konstruowania wiedzy o sobie podczas studiów. Etapem zamykającym wywiad było pytanie o chęć rozwinięcia jakiegoś wątku lub dodania wątku, którego współbadacz dotychczas nie poruszał, oraz zakończenie rozmowy (Kruger, 2005, s. 163–164). Oczywiście w zależności od dynamiki oraz toku narracji rozmówców nie wszystkie pytania zawarte w dyspozycjach musiały zostać postawione.

Analiza zebranego materiału przebiegała według schematu odpowiadającego badaniom jakościowym. Wszystkie wywiady zostały podane transkrypcji. W dalszej kolejności ich treść podlegała kodowaniu, czyli dzieleniu materiału na znaczące segmenty, takie jak *treści wiedzy o sobie* (TW), *źródła wiedzy o sobie* (ZW), *wartościowanie źródeł wiedzy o sobie* (WZW), *możliwości konstruowania siebie w szkole wyższej* (MKW) oraz tworzeniu kategorii opisowych, które zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Każdy przeprowadzany wywiad miał inną dynamikę oraz strukturę opowieści, jednakże udało się uzyskać odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze dotyczące takich bloków tematycznych, jak:

- I. Zmiana w zakresie treści wiedzy o sobie wraz z opisem tej treści.
- II. Możliwe źródła tej zmiany tkwiące w różnych obszarach uczelni wyższej.
- III. Wartościowanie źródeł zmiany treści wiedzy o sobie.
- IV. Możliwości, jakie uczelnia wyższa stwarza dla poznania siebie przez studentów.

Wyniki badań własnych

I. Zmiany w zakresie wiedzy o sobie

Odnosnie do pierwszego z zagadnień, czyli treści wiedzy o sobie oraz dostrzegania zmiany w jej zakresie dokonanej w toku studiów, spośród wszystkich przeprowadzonych wywiadów tylko jedna rozmówczyni zaprzeczyła jakimkolwiek zmianom w zakresie wiedzy o sobie, podkreślając, że podczas studiów wyższych niczego nowego się o sobie nie dowiedziała, czego nie wiedziała by uprzednio.

MG: Znaczy nie, cały czas jestem taka sama, nie zauważyłam, żeby coś takiego się we mnie zmieniło. [W11]

Istotne wydaje się jednak to, że w dalszym toku swojej narracji osoba ta zanegowała wcześniejszą tezę, gdyż w jej wypowiedziach odnaleźć można wątek, że wiedza o sobie w rzeczywistości uległa pewnym zmianom.

MG: Właśnie wyszło mi na tych zajęciach. Także mam latera... lateralizację skrzyżowaną, skrzyżną, że mam lewe oko i prawą rękę, właśnie wtedy się dowiedziałam, że, że to mogło mi właśnie przeszkadzać (...). [W11]

Inna z rozmówczyń podkreślała, że owszem, pewne zmiany w zakresie jej wiedzy o sobie zaszły, ale ich źródło umiejscawiała bardziej poza uczelnią, traktując zmiany raczej jako naturalną kolej rzeczy, związaną z wiekiem.

AH: Nie, no właśnie się zmieniło, ale: czy to, ciężko powiedzieć, co to naprawdę się zmieniło. No, na pierwszym roku człowiek był bardziej taki rozrywkowy, wszędzie było pełno. No, na drugim roku może też, że już był związek i człowiek tak już myślał bardziej przyszłościowo (...).

AH: Samo z siebie poszło.

Badaczka: Czyli nie po stronie uczelni?

AH: Nie, nie po stronie uczelni. [W3]

Kolejna z rozmówczyń jako główne źródło poznania siebie wskazała rodzinę oraz jej komentarze odnośnie do jej osoby, nie zaś doświadczenia w szkole wyższej. Ponadto dookreśliła, że największe zmiany w wiedzy o sobie nastąpiły we wcześniejszym okresie czasu, czyli w okresie edukacji w szkole średniej.

KB: Myślę, że to było, akurat u mnie, na przełomie klasy średniej, ale to tak bardziej w rodzinie niż w szkole. [W14]

Pozostałe z osób udzielających wywiadu potwierdziły, w mniejszym lub większym stopniu, zajście pewnych zmian w zakresie wiedzy o sobie właśnie w okresie studiów wyższych:

K: (...) i teraz tak, patrząc na to, porównując siebie z początku studiów, no, widzę w sobie dużą zmianę, stałem się bardzo pewny siebie w porównaniu do tego, jaki byłem na początku, myślę, że tyle. [W1]

Co istotne, zdarzało się, że rozmówcy zamiast pojęcia „zmiana” stosowali w swoich wypowiedziach określenie „utwierdzenia się w czymś”, potwierdzając przy tym, że źródło tego „utwierdzenia” było w szkole wyższej:

BADACZKA: Tak? W sensie, że ta wiedza była wcześniej i uczelnia...?

MG: (...) utwierdziłam się raczej w tym, tak, przekonałam się...

BADACZKA: A nie zmieniła?

MG: Nie, nie. [W11]

W toku analizy otrzymanych wypowiedzi uzyskałam interesujące odpowiedzi na temat tego, czego dotyczyły zmiany w zakresie treści wiedzy o sobie. Udało się otrzymać wypowiedzi, które przyporządkowałam do kilku podkategorii.

1. Pierwsza podkategoria dotyczyła cech charakteru, m.in.:

– otwartości

MW: (...) stałam się bardziej otwarta, byłam zamknięta w sobie przez dłuższy czas, no, a właśnie tutaj poznałam wiele osób, to stałam się otwarta. [W10]

- niecierpliwości
W: Że jestem osobą mało cierpliwą, to wcześniej myślałam, że jest tak w miarę okej, (...) tu właśnie tak, że trzeba też zwrócić uwagę na to, że szczególnie też te dzieci, z którymi zamierzam pracować, że każdy pracuje w innym tempie, a i to nie jest moje tempo, tylko ich tempo. [W17]
- lepszego zorganizowania
A: Myślę, że bywam zorganizowana, czasem nie, czasem tak i jakby na pewno jest to bardziej moja praca, jest bardziej zorganizowana, myślę, że właśnie przez studia, myślę, że na pewno. [W2]
- pokory
J: Na pewno studia nauczyły mnie pokory, to mogę powiedzieć i (...), no, zauważyłam, że nie przejmuję się rzeczami, na które nie mam wpływu, i sobie potrafię to uświadomić. [W4]
- bycia niemiłym
AH: Jak byłam taką otwartą osobą, to teraz stałam się dla niektórych taka [niemiła?]. [W3]
- samodzielności
AC: Jeśli chodzi o (...) studia, to stałam się taka bardziej samodzielna, przestałam patrzeć na innych ludzi w tym sensie, że nie mam już problemu pójść gdzieś sama. [W8]
- odwagi
K: (...) bawić na niektórych zajęciach, w końcu pedagogika, i pomogło mi się to otworzyć na innych, znaleźć w sobie jakąś odwagę do tego, by po prostu pokazywać samego siebie, jakby nie bać się, że moje decyzje będą źle postrzegane, tylko odważnie robić to, co chcę, i nie bać się krytyki, myślę, że to było takie, taka największa zmiana, która została wprowadzona przez trzy lata studiów. [W1]

Z racji ograniczeń objętości niniejszego artykułu przedstawiłam cechy charakteru najczęściej opisywane przez osoby udzielające wywiadu.

2. Drugą grupą podkategorii dotyczących treści wiedzy o sobie, jakie można było wyłonić z przeprowadzonych wywiadów, było zdobycie wiary i pewności siebie oraz poczucia „że da się radę”:

OK: No, jakieś trudności wcześniej były, ale teraz jest większa swobodność i, i mniej stresu, ale też większa wiara w siebie. [W18]

3. Kolejna grupa podkategorii dotyczyła poznania i zrozumienia swojej osobistej historii – czyli zarówno przyczyn swoich zachowań, jak i posiadanych deficytów:

A: Tak. I przez to ma się wgląd, nawet można się cofnąć do różnych i do relacji z drugim człowiekiem, i do swojej przeszłości, dzieciństwa, także można troszkę siebie naprawić przez to albo jakby pomóc sobie, gdzieś tam, jakiś, nie wiem, chociażby. Myślę, że każdy z nas ma jakieś tam deficyty z dzieciństwa, jakieś historie, to na pewno można [na nie?] spojrzeć inaczej i człowiek wtedy jakby trochę nieraz odpuszcza w różnych rzeczach albo rozumie inaczej, godzi się z niektórymi rzeczami, tak że wniosło to troszkę. [W2]

4. Następną podkategoria to zmiana nastawienia/postawy wobec innych osób:

A: Na pewno, tak jak się porównuję z pierwszego roku i teraz, to myślę, że jakby [to?], może to będzie ogólne, ale trochę mi się zmieniło nastawienie do człowieka drugiego. [W2]

Wśród tego typu odpowiedzi najczęściej pojawiała się kategoria dotycząca przyszłych podopiecznych oraz osób z grupy dziekańskiej, a zatem dwóch, wydaje się, najważniejszych sfer funkcjonowania studentek i studentów w uczelni wyższej: odbywanych przez nich praktyk zawodowych w placówkach edukacyjnych oraz zajęć dydaktycznych odbywających się w murach uczelni.

5. Kolejną podkategoria odnosząca się do treści wiedzy o sobie dotyczyła poczucia „bycia we właściwym miejscu”. Bardzo istotne jest to, że każda z wypowiedzi dotyczących tej podkategorii odnosiła się do wybranego kierunku studiów oraz przyszłej pracy zawodowej:

KT: (...) się przekonałam do tego i ja się po prostu w tym dobrze czuję. Czuję, że to jest miejsce, w którym powinnam się znaleźć kiedyś. [W15]

6. Następną wyłonioną przeze mnie podkategoria dotyczyła poznania własnych preferencji dla przyszłej pracy zawodowej:

O: Że nie chcę i nie lubię pracować z bardzo małymi dziećmi. Dobrze mi się pracuje ze starszymi, zwłaszcza późniejsze klasy podstawówki. Muszę mieć poczucie, że mnie ktoś rozumie, no jakoś tak, lepiej się odnajduję ze starszymi dziećmi. [W9]

7. Ostatnią podkategoria, która wyłoniła się podczas analizy wywiadów, w kontekście treści wiedzy o sobie, to zmiana nastawienia do nauki:

MW: W liceum bardzo nie przykładalam do tego wagi, ale na studiach zaczęłam większą wagę przykładac do nauczania, uczenia się i nie wiem, jakoś odczuwam to, w moim odczuciu, że więcej informacji, wiadomości, przez te trzy lata niż przez wcześniejszą edukację. [W10]

II. Źródła wiedzy o sobie

Następnym krokiem w opracowywaniu uzyskanych w toku wywiadów wypowiedzi była analiza kolejnego problemu badawczego, czyli rozpoznanie możliwych źródeł poznania siebie w szkole wyższej, które opisywali studenci. Spośród wszystkich wypowiedzi udało się ustalić źródła oraz przyporządkować je do konkretnych obszarów zawartych w problemach badawczych, a także odkryć nowe źródła, na które zwrócili uwagę współbadacze.

A. Osoby

Pierwszym wskazanym przez studentki i studentów znaczącym źródłem były „osoby”. Jedynie kilkoro studentek i studentów nie wskazało na żadną osobę istotną dla ich poznania siebie, a jedna z rozmówczyń wprost zanegowała istnienie takich osób.

BADACZKA: Czy może Pani, tak odnieść się do tego, co jest na uczelni? Do jakichś konkretnych osób, które na uczelni Pani towarzyszyły, towarzyszą, dzięki którym się Pani dowiedziała tego, o czym Pani przed chwilką powiedziała? Czy to były jakieś osoby, dzięki którym się Pani tego dowiedziała, czy raczej nie?

KB: Może tak, nie zauważyłam po prostu, to samo tak jakoś przyszło.

BADACZKA: Aha, rozumiem, rozumiem.

KB: Takiego większego wpływu czyjejs osoby na, na to nie zauważyłam. [W14]

Wśród źródeł wiedzy o sobie dotyczących osób ustaliłam kilka najważniejszych grup osób mających znaczenie dla poznania siebie. Do pierwszej z nich należą „wykładowcy/nauczyciele akademicy”, w tym ich konkretne cechy, postawa wobec studenta, wzajemne interakcje, dawane informacje zwrotne, sposób prowadzenia zajęć, wiedza oraz treść ich wypowiedzi.

Spośród wszystkich wywiadów, w których rozpoznałam pojawienie się kategorii „osób”, jedynie dwie osoby nie opisały wykładowców jako osób znaczących w konstruowaniu wiedzy o sobie.

Z racji ograniczeń niniejszego artykułu przedstawię tylko przykładowe wypowiedzi uzyskane w toku przeprowadzonych wywiadów:

W: (...) niektórzy wykładowcy byli tacy, że kurczę fajnie by było mieć takie podejście do kogoś, że jaką w ogóle on (...) musi mieć cierpliwość i wiedzę na dany temat, żeby w ogóle na ten temat mówić (...). [W17]

Źródło, jakie stanowią w wypowiedziach studentek i studentów „wykładowcy/nauczyciele akademicy” można przyporządkować do instytucjonalnego obszaru funkcjonowania studenta w uczelni wyższej, jako że wykładowcy stanowią formalną grupę, z którą mają kontakt studenci, a także do obszaru społeczno-kulturowego, z racji wskazywania relacji z wykładowcami jako istotnych.

Kolejne źródło związane z osobami dotyczyło „osób z grupy/koleżanek i kolegów”. W tym zakresie pojawiły się różne rodzaje interakcji z tymi osobami, jak i opis cech konkretnych osób. Spośród wszystkich wypowiedzi uzyskanych od studentek i studentów na temat osób mających znaczenie dla konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej cztery osoby nie wskazały w ogóle na „osoby z grupy/ koleżanki i kolegów”.

AC: (...) zwłaszcza w jakichś pracach, tych dodatkowych, gdy ktoś nie sprostał, to ja byłam bardzo zła, potrafiłam tę osobę zругać, tak bym powiedziała, potem te osoby mi mówiły, że muszę trochę przystopować, muszę dać innym, dać, dać się pokazać, a nie wszystko sama zrobić i mieć te za duże wymagania. [W8]

Te grupę osób, jaką stanowią „osoby z grupy/ koleżanki i koledzy”, przyporządkować można do instytucjonalnego obszaru funkcjonowania studentów z racji funkcjonowania w grupie formalnej zorganizowanej dla celów edukacyjnych, a także do obszaru społeczno-kulturowego ze względu na relacje interpersonalne, jakich znaczenie podkreślali rozmówcy.

Trzecia duża grupa osób, które pojawiły się w wypowiedziach studentek i studentów dotyczyła „osób na praktykach”. Wśród nich można wyróżnić nauczycieli oraz podopiecznych, z tym, że nauczyciele spotkani podczas praktyk znacznie częściej byli określani jako znaczący dla wiedzy o sobie studentek i studentów niż podopieczni na praktykach.

Jeśli chodzi o nauczycieli, pojawiały się przede wszystkim wypowiedzi dotyczące ich komentarzy, dawanych informacji zwrotnych, udzielanej pomocy, sposobu postępowania z podopiecznymi jako wzoru do naśladowania.

AC: (...) pierwsze praktyki pamiętam, to się bałam dzieci, a z czasem zaczęłam się otwierać i też mieć dużo różnych pomysłów, aż doszło do tego, że w tym semestrze podeszła do mnie Pani, z którą zupełnie nie miałam kontaktu, a to w przedszkolu, i powiedziała, że się tak wyróżniam, że to super, że (...) ona pójdzie do pani dyrektor i powie, że jest taka studentka, która się wyróżnia i że, że super, i ona mi powiedziała, że ona też się wyróżniała i tak dostała pracę, tak że to było też takie budujące, bardzo się ucieszyłam. [W8]

Jak już wcześniej zaznaczyłam, wśród wypowiedzi studentek i studentów dotyczących źródła konstruowania wiedzy o sobie pojawiły się również osoby podopieczne – relacje, jakie nawiązywali z nimi studenci, oraz informacje zwrotne.

A: (...) no, nie wiem, na przykład, że w danej grupie udało mi się, na przykład, złapać kontakt z jakimś dziećmi albo raz była taka sytuacja, gdzie chłopiec po prostu wpadł w jakiś atak hysterii i jakby ja zostałam sama z nauczycielem i też jakby było pianino, a to ja to troszeczkę gram na tym pianinie, więc jakoś udało mi się uspokoić to dziecko, tak że też był komunikat taki, że, że w jakiś sposób jakby zapobiegłam dalszej tragedii i rozwojowi sytuacji. [W2]

Źródła konstruowania wiedzy o sobie dotyczące kategorii osób przyporządkowałam do obszaru instytucjonalnego, społeczno-kulturowego oraz osobistego.

B. Sytuacje i wydarzenia

Następną z analizowanych kategorii w obszarze źródeł wiedzy o sobie w szkole wyższej stanowiły „sytuacje i wydarzenia”. Wśród tej kategorii pojawiły się opisy sytuacji lub wydarzeń, które w opinii studentek i studentów miały znaczenie dla wiedzy o sobie. Do tej kategorii przyporządkowałam zarówno zjawiska, które studentki i studenci sami określali jako „sytuacje” lub „wydarzenia”, jak i wszystkie pojawiające się w narracjach wyjątkowe dla studentek i studentów zdarzenia. Wśród nich pojawiły się:

- zgłoszenia się na starostę;
- różne „akcje”, które były „bezpośrednio związane z drugim człowiekiem”;
- sytuacja podczas praktyk: uspokojenie chłopca z napadem hysterii za pomocą gry na pianinie;

- spotkanie związane z kołem naukowym;
- sytuacje, gdy ktoś potrzebuje pomocy, a „każdy się umywa”;
- nie zawsze pozytywne doświadczenia;
- „załatwienie” oceny z praktyk mimo dużych problemów z jej uzyskaniem;
- „akcje charytatywne”;
- składanie wniosków o stypendium socjalne;
- załatwianie dokumentacji w dziekanacie;
- sytuacje nowe, kiedy „ludzie by próbowali aż tak coś wykorzystać”;
- sytuacja z nauczycielką podczas praktyk: jej prośba o wykonanie we własnym zakresie mapy interaktywnej;
- sytuacje podczas wystawiania ocen z ćwiczeń;
- uczestnictwo w konferencji;
- udział w juwenaliach;
- sytuacja z doktorem, który podczas zajęć zwrócił w złośliwy sposób uwagę, oraz zaliczenie u niego zajęć w formie testu;
- pierwszy egzamin, do tego pierwszy ustny, jako „przełom”;
- wydarzenia związane z niemożliwością złożenia indeksu w dziekanacie przez brak wpisanej oceny, która w rzeczywistości została wystawiona;
- zawód na osobie koleżanki z grupy;
- odrabianie nieobecności podczas zajęć u „jednego wykładowcy” kładącego szczególnie nacisk na naukę z literatury;
- „różne sytuacje” w kontaktach koleżeńskich;
- zwolnienie z egzaminu u Pani doktor G***;
- sytuacja z koleżanką z grupy – sprzeczka, po której straciły kontakt ze sobą;
- nie jest w stanie „sobie tego przywołać”;
- otrzymanie decyzji o przyznaniu stypendium naukowego;
- porozumienie się z pozostałymi studentami w grupie w sprawie podziału obowiązków itp.;
- „nieprzyjemna sytuacja” z „jedną koleżanką”: „musiałam robić wszystko sama”;
- sytuacja egzaminu trudnego do zdania – z pytaniami zamkniętymi;
- sytuacja z nauczycielem z praktyk, który unosił się i wciąż zwracał uwagę;
- „sytuacje, z którymi się mierzę”;
- pierwsze praktyki i prowadzenie zajęć;
- pierwszy egzamin i do tego ustny;
- przedstawienie przed grupą opracowanego samodzielnie tematu podczas ćwiczeń;
- sytuacje kryzysowe: napotkanie problemu, z którym osoba sama nie jest w stanie sobie poradzić;
- sytuacje podczas zajęć z doktor M***;
- przejęcie „pałeczki starosty”.

Wszystkie te zjawiska związane są z różnymi obszarami źródeł wiedzy o sobie, o których opowiadały studentki i studenci, dlatego należy pamiętać, że kategorie te należy rozpatrywać razem z ich kontekstem, czyli konkretnym źródłem wiedzy o sobie wskazanym przez osobę udzielającą wywiadu.

C. Organizacja studiów

Kolejna uzyskana w toku badań kategoria źródeł konstruowania wiedzy o sobie to „organizacja studiów”. Tu uzyskano wypowiedzi na temat: praktyk zawodowych, pierwszego egzaminu ustnego, pierwszych zajęć dydaktycznych, działalności w kole naukowym, działalności w samorządzie studenckim, oceny, pisania pracy licencjackiej, konferencji oraz wolontariatu.

Wymienione kategorie przyporządkowałam przede wszystkim do obszaru instytucjonalnego oraz społeczno-kulturowego.

D. Zajęcia dydaktyczne

Kolejna kategoria uzyskanych źródeł konstruowania wiedzy o sobie przez studentki i studentów w szkole wyższej dotyczyła „zajęć dydaktycznych”. Spośród nich wyszczególnić można:

- zajęcia, które dotyczyły treści psychologicznych:
A: Myślę, że to głównie będą takie przedmioty z zakresu psychologii, a jest to też (...) spowodowane jakby też tym, że podczas studiów też braliśmy udział w różnych akcjach, takich, które były związane z bezpośrednio z drugim człowiekiem, czyli hipotetycznie nawet wyjście do przedszkola nauczyło mnie tego, żeby inaczej podchodzić do człowieka (...). [W2]
- treści tych zajęć:
AG: (...) ja jak byłam młodszą, młodszą, to miałam problem z nieśmiałością, i kiedy mieliśmy, kiedy mieliśmy zajęcia, właśnie był temat dziecko nieśmiałe, to pamiętam, to chyba było nawet w tym roku na pierwszym semestrze, i właśnie, kiedy czytałam literaturę, do, do tego tematu, bo akurat musieliśmy zaprezentować ten temat z grupą, no to jakby mi się rozjaśniło. [W16]
- charakterystyki tych zajęć:
A: Zazwyczaj, jakby mi się bardzo podobają zajęcia praktyczne, czyli często to były też zajęcia ćwiczeniowe, jak niektórzy mówią, że wiedza akademicka nie przekłada się trochę na życie w praktyce, to, to nie jest prawda. Bo tak naprawdę daje nam ona, mimo wszystko, jakąś megapodstawę do tego, żeby czerpać z tego. No i to głównie chodzi właśnie, o właśnie przedmioty związane z psychologią i przekrój naprawdę jest od psychologii ogólnej, do, na przykład, zajęć z psychologii klinicznej, bardzo dużo takich informacji, no, o człowieku dla człowieka. Myślę, że to gdzieś tam ciągle, zawsze jakby czekałam na te zajęcia, które będą jakby związane (...). [W2]

– literatury:

O: O tak, jak najbardziej, no dzięki tym zajęciom zaczęłam więcej czytać, już nawet same podręczniki z tych różnych psychologii były bardzo ciekawe i inspirujące, teraz też po takie właśnie książki sięgam chętnie, jak mam czas, ale z tym to coraz gorzej. [W9]

– wykonywanych ćwiczeń oraz zadań podczas zajęć:

K: (...) raczej całe życie byłem taki bardziej wycofany, nie lubiłem za bardzo takich kontaktów, właśnie tutaj trochę też zajęcia mi w tym pomogły, bo jakby nie patrzeć, trzeba było się aktywizować. Bawić na niektórych zajęciach, w końcu pedagogika (...). [W1]

– prezentowanych filmów:

W: Był jeden chyba film, który oglądaliśmy na zajęciach. Był o szkole francuskiej, na dydaktyce oglądaliśmy, no to też, w ogóle model tej szkoły, jak ona wygląda, no to, i ten nauczyciel, który w ogóle pracował w tej szkole, to też ja bym chciała właśnie mieć takie podejście jak ten nauczyciel. [W17]

„Zajęcia dydaktyczne” to kategoria przyporządkowana przeze mnie do obszaru instytucjonalnego.

E. Tradycje i zwyczaje uczelniane:

Kolejna kategoria pojawiająca się w wywiadach to „tradycje i zwyczaje”. Co znamienne, wszystkie osoby udzielające wywiadu, poza jedną, która w ogóle nie odniosła się do tej kategorii, wskazywały na juwenalia jako na najbardziej znane im zdarzenie związane z tradycją uniwersytetu. Inne bardzo rzadko pojawiające się kategorie to absolutorium, inauguracja roku oraz „pasowanie” podczas rozpoczęcia pierwszego roku studiów. Odnośnie do znaczenia tej kategorii dla konstruowania wiedzy o sobie jedna z rozmówczyń ujęła to następująco:

M: To znaczy, byłam tylko i wyłącznie na juwenaliach i no, myślę, że tak to nie zmieniło to we mnie czegoś. [W6]

Inna z rozmówczyń, jako jedna z nielicznych, wskazała juwenalia jako źródło zmiany jej wiedzy o sobie:

BADACZKA: Czyli też miało to znaczenie?

OK: Tak, jak najbardziej tak. Wcześniej (...) można powiedzieć, że byłam zamknięta w sobie, tam bardziej słuchałam, jak ktoś rozmawiał, a teraz, bez problemu, tak? Biorę udział, tak? W tych rozmowach. [W18]

W związku z tym można wysnuć wniosek, że studentki i studenci posiadają bardzo małą znajomość specyficznych, charakterystycznych jedynie dla uniwersytetu zjawisk; w dużej mierze znają tylko juwenalia, ale kojarzą je jedynie ze źródłem rozrywki, spotkaniem towarzyskim, czy po prostu koncertem. Ponadto wiele osób w ogóle nie bierze w nich udziału, stąd jedynie dwie wypowiedzi mogły wskazać na jakiegokolwiek znaczenie tej sfery doświadczeń dla konstruowania wiedzy o sobie. Nieliczne wypowiedzi wskazujące na jeszcze inne zjawiska związane z tradycjami czy zwyczajami uczelnianymi również

zostały pozbawione jakiegokolwiek znaczenia dla wiedzy o sobie. Kategorie te przyporządkowałam do społeczno-kulturowego obszaru funkcjonowania studentów.

F. Działania podejmowane z własnej inicjatywy:

Kolejna kategoria, która się pojawiła, to „działania podejmowane z własnej inicjatywy”. Tutaj studentki i studenci wypowiadali się bardziej szczegółowo. Spośród wszystkich wymienionych odpowiedzi wyszczególnić można:

- pracę nad sobą;
- stawianie sobie wymagań i zadań;
- planowanie własnych działań;
- sprawdzanie siebie/ wyzwania;
- tworzenie wzoru samego siebie;
- zastanawianie się nad sobą/ refleksję;
- samoobserwację;
- analizę samego siebie;
- wyciąganie wniosków;
- samokrytykę;
- własne zaangażowanie i naukę na studiach;
- refleksję nad treściami zajęć;
- korzystanie z różnych materiałów;
- lektury, filmy, artykuły w Internecie, psychotesty;
- obserwację i analizę rzeczywistości;
- analizę informacji zwrotnych oraz komentarzy od innych osób;
- porównania z innymi;
- obserwacje innych osób.

Działania podejmowane z własnej inicjatywy przyporządkowałam do osobistego obszaru funkcjonowania studentów w uczelni wyższej, co nie znaczy, że nie są częściowo rozlokowane też w pozostałych obszarach funkcjonowania studenta. Wszystkie bowiem przedstawione źródła konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej, pomimo przyporządkowania ich (dla celów teoretycznych) do poszczególnych obszarów funkcjonowania studentek i studentów w szkole wyższej, w rzeczywistości się przenikają.

III. Wartościowanie obszarów konstruowania wiedzy o sobie

W toku wywiadu pojawiały się pewne trudności związane z pytaniem o wartościowanie źródeł wiedzy o sobie. Wiele z rozmówczyń i rozmówców miało problem z odpowiedzią, wyraźnie dawało się odczuć, że często nie rozumieją pytania, dopiero w chwili, gdy słowo „wartościowanie” zamieniłam na „ocenę”, uzyskiwałam odpowiedzi. Wśród otrzymanych opowieści pojawiło się kilka strategii odpowiedzi na to pytanie:

- Część osób naturalnie wplatało w swoją narrację wypowiedzi pozwalające na określenie, jaką wartość dane źródło dla nich stanowiło; nie było więc potrzeby zadawania pytań dodatkowych:

A: (...) może to będzie ogólne, ale trochę mi się zmieniło nastawienie do człowieka drugiego, *i jest to jakby, spowodowane i jakby między innymi jakimiś niektórymi wykładami, przedmiotami konkretnymi. Myślę, że to głównie będą takie przedmioty z zakresu psychologii, a jest to też (...) spowodowane jakby też tym, że podczas studiów też braliśmy udział w różnych akcjach, takich, które były związane z bezpośrednio z drugim człowiekiem.* [W2]

- Niektóre osoby po otrzymaniu pytania o wartościowanie opisywanych źródeł wiedzy o sobie odpowiadały, bezpośrednio odnosząc się do omawianego źródła:

BADACZKA: A jeżeli chodzi o te osoby, to byłaby pani w stanie ocenić ich rolę, tak tutaj chodzi o tę rolę, o znaczenie? No właśnie dla tej zmiany, która się dokonała. Czy mogłaby Pani to ocenić?

OK: Kto największy wpływ miał?

BADACZKA: Tak.

OK: Myślę, że *ta moja przyjaciółka na pewno, ona miała taki największy wpływ rzeczywiście, ona mnie tutaj najbardziej wspierała. Dalej myślę, że moja promotor i, i tak na równi z panią promotor, a może troszeczkę niżej, rodzina i przyjaciele.* [W18]

- Wielu osobom jednak niezbędne było postawienie dodatkowego, pomocniczego pytania, na przykład prosiłam o porównanie opisywanych źródeł ze sobą, aby określić, czy któreś z nich posiadały większą wartość:

BADACZKA: Rozumiem. A jakby pani oceniła, tak według siebie oczywiście, no właśnie, ten wpływ, tak, już tak mówiąc kolokwialnie, tej osoby, właśnie na to poznanie siebie?

MW: Tej koleżanki? Czy wykładowcy?

BADACZKA: *Albo porównując, czy któraś z tych osób może miała dla Pani większe znaczenie, osobiście?*

MW: *Chyba ta pani wykładowczyni, ona bardziej. Ona tak. Ona dawała takie poczucie, że ktoś coś potrafi i też dzięki temu. Ona, ona od pierwszego roku nas...* [W10]

- Staralam się też zadać rozmówcy pytanie dotyczące najwyższej wartościowanych źródeł już pod koniec wywiadu, zwłaszcza w sytuacji, gdy w całej narracji nie uzyskałam odpowiedzi na to pytanie:

BADACZKA: Rozumiem, czyli, podsumowując niejako, czy potrafiłaby pani wskazać, oczywiście odnosząc się do tego, co już pani powiedziała, takie *najbardziej dla pani ważne, najbardziej wartościowe te źródła? Takie najważniejsze dla pani, które wydają się mieć największe znaczenie dla tworzenia tej wiedzy o sobie czy też poznawania siebie?*

M: *Znaczy, jak na razie nie, mają takie raczej po równe znaczenie i jeszcze żadne mi się tak nie wybiło, więc myślę, że to się dopiero wybije w późniejszym czasie. Na przykład, jeżeli tutaj wyjadę, na przykład, na następnych studiach, zobaczę, co jest na następnych studiach, i zobaczę, co mi się musi bardziej właśnie u mnie wybić, żeby coś sobie osiągnąć.* [W6]

IV. Możliwości poznania siebie w szkole wyższej

Ostatnie pytanie dotyczyło oceny możliwości poznania siebie w szkole wyższej. Pytanie to miało na celu zachęcenie do dokonania podsumowania, a także do opisania potencjału uczelni wyższej. Ponieważ nie przy każdym omawianym źródle wiedzy o sobie studentki i studenci wartościowali je, pytanie podsumowujące miało pomóc wykryć, jaką wartość konkretne źródło stanowiło dla danej osoby. Ważnym wnioskiem po analizie tej części wywiadów jest to, że nawet osoby, które zaprzeczyły jakimkolwiek zmianom w zakresie treści ich wiedzy o sobie, doceniały możliwości, potencjał szkoły wyższej w tym aspekcie. Innym istotnym spostrzeżeniem jest również to, że prawie każdy z rozmówców podkreślał, iż szkoła wyższa ma pewien potencjał dla rozwoju wiedzy o sobie, ale prawie wszyscy spośród nich uzależniali te możliwości od osoby studenta oraz jego oczekiwań względem uczelni. Zatem w opinii studentek i studentów warunki konstruowania wiedzy o sobie to wypadkowa możliwości tkwiących w uczelni oraz potrzeb i indywidualnego zaangażowania studentek i studentów.

Podsumowanie

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że postawione pytania dotyczące ewentualnych zmian w zakresie treści wiedzy o sobie, źródeł wiedzy o sobie, wartościowania tychże źródeł oraz możliwości konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej uzyskały odpowiedzi dzięki narracjom studentek i studentów udzielających wywiadów w opisywanym badaniu. Bardzo istotne jest to, że spośród tychże narracji wyłania się obraz szkoły wyższej jako przestrzeni pełnej doświadczeń istotnych również dla poznania samego siebie przez uczestników edukacji wyższej.

Jak podkreślała jedna z rozmówczyń:

J: (...) my musimy właśnie stanąć na nogi i zacząć samodzielnie myśleć (...) i wtedy człowiek się i poznaje, czy jest w stanie sobie sam poradzić, i, i jakie cechy charakteru, czy osobowości u niego właśnie przewyższają. Myślę, że, że to jest taki krok w dorosłość i, i myślę, że tak, że są duże możliwości, ja się bardzo zmieniłam. Będąc na studiach, dużo się o sobie dowiedziałam (...). [W4]

Bibliografia

- Bakiera, L. (2007). Kształtowanie się tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 75–99). Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Brzezińska, A., I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt. *Nauka*, 4, 67–100.

- Czerepaniak-Walczak, M. (2003). Ethos i eidos pracy w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 22, 29–38.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Dymkowski, M. (1993). *O samowiedzy i poznawaniu siebie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gurba, E. (2000). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka: 2* (s. 287–309). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B. (2007). Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 11–23). Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Jaskot, K.W., Murawska, A. (2006). Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 109–116). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Jaskot, K.W. (2006). Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 398–413). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kruger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H. (2007). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 25–52). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neckar, J. (2009). Samowiedza i jej bohater. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy* (s. 17–27). Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–283). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opoczyńska, M. (1999). Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 123–135). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka, S. (2006). Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 12–30). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Reykowski, J. (1970). Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 55.

- Sowiński, A.J. (2013). *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym. W: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje* (s. 67–88). Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo WSEZ.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, edukacja wyższa, poznanie siebie, wiedza o sobie

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań przeprowadzonych wśród studentów jednej ze szczecińskich uczelni, a dotyczących warunków konstruowania wiedzy o sobie w szkole wyższej. Okres studiów wyższych, ze względu na możliwości rozwojowe młodych ludzi oraz potencjalną wielość bodźców obecnych w środowisku uczelni wyższej, stanowić może korzystne warunki dla nabywania przez studentów wiedzy o sobie w procesie samopoznania. Edukacja akademicka powinna zatem sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu wiedzy o świecie, ale również poznawaniu siebie. Ono leży bowiem u podstaw naszego świadomego działania w świecie oraz naszych relacji z innymi ludźmi, jak również jest warunkiem osobistego rozwoju każdego człowieka.

CONDITIONS OF CONSTRUCTING THE KNOWLEDGE OF THEMSELVES BY STUDENTS OF PEDAGOGY – THE RESEARCH REPORT

Summary

The purpose of this article, is the present the results of research – conducted among the students of one of Szczecin's universities – concerning about the circumstances for constructing knowledge about themselves in a higher school. The period of higher education, because the opportunities of development of young people and the potential multiplication of incentives in the university environment, may constitute favorable conditions for students to acquire knowledge about themselves in the process of self-knowledge. Academic education should promote not only vocational education and acquiring knowledge about world, but also getting to know ourselves. It is the basis of our conscious activity in the world and our relationship with other people, and, as well, is a requirement for personal development of every human being.

Keywords: university, higher education, knowing ourselves, self-knowledge