

*Bartłomiej Golek*

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI

## SAMOKSZTAŁTOWANIE SIĘ PRAKTYKÓW PEDAGOGICZNYCH

### Abstract

The question of self-formation of a human being, that is the formation of the self, is being debated today in the fields of different academic disciplines, including philosophy, pedagogy and psychology. Depending on the approach a given discipline adopts, different aspects of this process are highlighted, including the cognitive, social, moral and cultural one. Self-formation is a process of development of the self, of one's whole personality and it is a creative process of cognition and realization of personal and moral values, being a conscious work on oneself in all possible forms and ranges.

Key words: self-education, self-realization, autocreacion, work on oneself, pedagogical practice

Słowa kluczowe: samowychowanie, samokształcenie, samokształtowanie, autokreacja, praktyka pedagogiczna

### WPROWADZENIE

Do istoty pracy nauczyciela (absolwenta kierunku nauczycielskiego) i pedagoga (absolwenta studiów pedagogicznych) należy oddziaływanie na innych, oddziaływanie na intelekt, emocje, system wartości i system postaw drugiego człowieka. Chcąc „prowadzić” (kierować, wspierać rozwój) innych, nauczyciel/pedagog musi dbać o własny rozwój i doskonalenie, musi się zmieniać po to, by być coraz lepszym nauczycielem i coraz bardziej sprawnym wychowawcą. Oprócz instytucjonalnych działań dośrodkowych (skierowanych na nauczyciela/pedagoga z zewnątrz), obejmujących różne formy dokształcania i doskonalenia zawodowego, chodzi tu o całą sferę działań odśrodkowych w postaci samodzielnej aktywności poznawczej (samokształcenie) i wychowawczej (samowychowanie). Jest to obszar dotychczas słabo poznany, o ile bowiem ukazało się w ostatnim czasie wiele prac związanych z rozwojem zawodowym nauczycieli, o tyle kategoria samokształtowania, a zwłaszcza samowychowania tej grupy zawodowej wydaje się kategorią zmarginalizowaną. Niewiele jest też opracowań podejmujących

problematykę autokreacji pedagogów, a więc tych praktyków pedagogicznych, którzy pracują w innych niż szkoły instytucjach (domy dziecka, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, poradnie pedagogiczne, domy kultury, instytucje opieki społecznej i inne). Słabo zaakcentowane są związki między praktyką samorealizacji nauczycieli i pedagogów a teoretyczną wiedzą pedagogiczną. Traktowanie pedagogiki jako nauki o szeroko rozumianej działalności edukacyjnej (wychowawczej i kształcącej) pozwala na włączanie w zakres jej przedmiotu samowychowania i samokształcenia, czyli głównych składników samokształtowania człowieka w ciągu całego życia. Tym samym kategoria samokształtowania zyskuje rangę przedmiotu badań pedagogicznych. Pojęcie to, rozpatrywane na tle współczesnych pojęć pedagogicznych, jawi się nam jako ich konieczny element treściowy. Odnosi się ono do wszelkich samodzielnych działań człowieka nastawionych na pełny rozwój osobowy, na formowanie własnego „aksjologicznego wnętrza”. Istotnym momentem tych działań jest — dokonująca się w oparciu o dobrowolną decyzję podmiotu — zmiana czy też modyfikacja własnych nastawień, postaw, poglądów, systemów wartości czy zasobu wiedzy.

#### SAMOKSZTAŁTOWANIE I POJĘCIA POKREWNE — ANALIZA TERMINOLOGICZNA

Zagadnienie samokształtowania się człowieka — czyli kształtowania siebie samego — rozpatrywane jest dziś na pograniczu wielu dyscyplin naukowych, między innymi filozofii, pedagogiki i psychologii. W zależności od ujęcia związanego z daną dyscypliną, wskazuje się na różnorakie aspekty tego procesu, w tym na aspekt poznawczy, społeczny, moralny, kulturowy. Interesujące odniesienia filozoficzne dla procesu kształtowania samego siebie znaleźć możemy w koncepcjach egzystencjalistów, wskazujących, iż sensem i celem ludzkiego życia jest heroiczne tworzenie siebie w świecie absurdu. Przykładem mogą tu być rozważania Sørensa Kierkegarda na temat różnicy pomiędzy istnieniem (byciem) i egzystencją (stawianiem się). Wedle niego człowiek nie jest istotą od razu gotową, lecz osobowością potencjalną — ma dopiero stać się sobą, przechodząc stopniowo *od niebycia do bycia*, od tego, co jest tylko *możliwością* ku temu, co *rzeczywiste i konkretne*<sup>1</sup>. Warunkiem tej przemiany jest myślenie, to dzięki niemu „egzystująca jednostka jest w stanie pracować nad własnym stawianiem się, kształtować je i kontrolować, a wreszcie brać za nie odpowiedzialność”<sup>2</sup>. Ważne jest znalezienie celu owego stawiania się, czegoś, co będzie w stanie nadać sens egzystencji, swoistej *drogocennej perły*, dla której człowiek będzie w stanie porzucić rzeczy nieistotne. „Odnalezienie własnej *perły* oznacza w rzeczywistości odnalezienie siebie, gdyż nie można wybrać jej w sposób dowolny — jej treść musi jakoś wynikać z poznania samego siebie”<sup>3</sup>. Samopoznanie zdaje się leżeć u podstaw procesu kształtowania samego siebie, a jednocześnie jest jego znaczącym momentem<sup>4</sup>. Nie jest to poznanie łatwe, gdyż, jak zauważa inny egzystencjalista, Karl Jaspers,

<sup>1</sup> Podaję za: J. Pawlak, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 73.

<sup>2</sup> Tamże, s. 74.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> E. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, W.W. Norton&Company, New York–London 1980.

...znamy lepiej to wszystko, czym sami nie jesteśmy — to, czym jest człowiek, jest dla niego może mniej jasne niż wszystko, co go spotyka. Staje się dla siebie największą tajemnicą, gdy wyczuwa, że jego skończone możliwości zdają się sięgać w nieskończoność<sup>5</sup>.

Elementem samopoznania jest rozumienie siebie samego, to zaś jest żmudnym procesem i całozyciowym niemal zadaniem. Tak pisze o tym Jan Galarowicz:

Powoli uczyć się siebie. Czasami trzeba dziesiątków lat, by odkryć o sobie elementarne prawdy, no choćby taką prawdę, że o mym nastroju (pogodnym lub melancholijnym) decydują nie tyle inni ludzie, moje sukcesy i porażki, ile przede wszystkim pogoda (wysokie lub niskie ciśnienie). Albo inną: że o takim, a nie innym zachowaniu się (np. pedantycznym) zadecydował wzór, jaki mieliśmy w rodzinie, w której dorastaliśmy. [...] Rozumienie siebie dokonuje się w dialogu z drugim człowiekiem. W oczach drugiego czytam, kim jestem i jaki jestem. Drugi odczytuje z moich oczu, kim jest on sam<sup>6</sup>.

Samopoznanie jest więc procesem długotrwałym, w którym — jak zauważa Władysław Stróżewski — na horyzoncie pojawia się drugi człowiek, to dla „drugiego” winniśmy przekraczać samych siebie, wznosić się ponad siebie, by w ten sposób człowiekiem nieustannie się stawać<sup>7</sup>. Owo „stawanie się człowiekiem” jest procesem transcendentnym — prawdziwą egzystencję urzeczywistniać trzeba poprzez ciągłe wznoszenie się ponad siebie, świadome kształtowanie siebie wedle idei człowieczeństwa, ze świadomością, iż proces ten — proces autokreacji — nie ma końca, nie ma swej finalnej postaci. Człowiek bowiem nie może się nigdy spełnić, nie może istnieć człowiek doskonały, ludzkie błędzenie i niedoskonałość nie mają go jednak zniechęcać a tylko motywować do dalszego rozwoju, do stawania się tym, kim stać się może. K. Jaspers pisze: „Człowiekowi zagraża jego pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być”<sup>8</sup>. Wszelkie moralne samozadowolenie zamyka jednostkę, zdaniem cytowanego filozofa, na prawdziwy cel egzystencji — na ideę człowieka, która winna człowieka prowadzić na drodze samostawania się.

Człowiek nie może spełnić się w samym istnieniu, zadowolić się smakowaniem życia. Przelamuje wszelką rzeczywistość istnienia pozornie spełniającą się w świecie. Wie, że jest rzeczywiście człowiekiem, gdy otwarty na całość bytu żyje w świecie z transcendencją<sup>9</sup>.

By egzystencję takową osiągnąć, potrzebne są nam: postawa pokornego „trwania w pytaniu”, „filozofujące życie” (będące drogą człowieka myślącego) oraz „wiara filozoficzna”, będąca wiarą człowieka w swoje możliwości.

<sup>5</sup> K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 26.

<sup>6</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Akademii Teologicznej, Kraków 1992, s. 280.

<sup>7</sup> W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek — wychowanie — kultura*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 57.

<sup>8</sup> K. Jaspers, *Filozofia egzystencji...*, s. 42.

<sup>9</sup> Tamże, s. 45.

O tym, że w swoje możliwości rozwojowe warto wierzyć i je realizować świadczą założenia psychologii rozwojowej i psychologii osobowości. Dla przykładu w teorii potrzeb ludzkich opracowanej przez Abrahama Masłowa znajdujemy m.in. interesującą nas tu potrzebę samourzeczywistnienia (samospełnienia) — to jest zrealizowania swoich możliwości w myśl stwierdzenia, że musimy być tym, kim być możemy<sup>10</sup>. A. Masłow zalicza tę potrzebę (obok potrzeby poznawczej i estetycznej) do grupy tzw. potrzeb wzrostu, inaczej rozwoju, co tłumaczy tym, że każde działanie na rzecz zaspokojenia takiej potrzeby powiększa obszar dalszych możliwych działań i powoduje jej nasilenie się. Potrzeby wzrostu są potrzebami rozwojowymi, gdyż ich zaspokajanie prowadzi do rozwoju człowieka. A. Masłow podkreśla, iż dążenie człowieka do rozwinięcia i zaspokojenia potrzeb wyższych jest tendencją ogólnie zdrową, oddalającą od obszaru psychopatologii, prowadzącą do pożądaných subiektywnych skutków, takich jak pogoda ducha, głębsze szczęście czy bogatsze życie wewnętrzne. Nasza potrzeba samourzeczywistnienia nie może zostać nigdy w pełni zaspokojona i w tym właśnie sensie proces samorealizacji nie ma końca. Ważne jest, by potrzebę tę w sobie odkrywać i urzeczywistniać, albowiem bez zaspokojenia potrzeb psychicznych osobowość nasza nie może istnieć ani prawidłowo spełniać swych funkcji. Rozwój własnej osobowości to — jak podkreślają psychologowie — zadanie całożyciowe, jego realizacja nie kończy się na etapie adolescencji, lecz ma swoje istotne miejsce również w życiu dorosłym. Samodzielna aktywność wychowawcza i samodzielna aktywność kształcąca skierowane na samego siebie mogą wpisywać się w podejmowanie zadań rozwojowych, polegających na „nieustannej rekonstrukcji treści osobistego doświadczenia dokonywanej ze względu na podmiotowe i/lub transcendentne kryteria wartościowania”<sup>11</sup>. Samokształtowanie jednostki wiąże się z projektowaniem przez nią indywidualnych programów i celów życiowych, co ma swój początek już w okresie dorastania, a kontynuowane i modyfikowane bywa w wieku dorosłym. Zdaniem A. Niemczyńskiego,

Proces urzeczywistniania wizji pełnego kształtu własnego życia wymaga od młodego dorosłego rozpoznania sensu zdarzeń w świecie i ich znaczenia dla możliwości realizowania jego zamierzeń. Proces ten wyraża autonomię jednostki. Jednak dopiero wówczas, gdy człowiek staje się odpowiedzialny za własny rozwój, można mówić o autonomii jednostki jako osoby<sup>12</sup>.

Autokreacja jest więc mierzaniem się z problemem sensu życia, jest realizacją własnego świata celów i wartości, służy podtrzymywaniu własnej tożsamości i w tym wymiarze jest ona cechą osobowości dojrzałej. Jak zauważa Marian Olejnik,

Współczesne koncepcje rozwoju osobowości w dorosłości zwracają uwagę na to, że człowiek dorosły jest w dużej mierze odpowiedzialny za swój rozwój, jest jego podmiotem. [...] Poddaje on ciągłej ewaluacji sytuację, w których uczestniczy oraz zadania i problemy, które rozwiązuje ze względu na ich znaczenie dla rozwoju własnego oraz rozwoju człowieka w ogóle<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 72–92.

<sup>11</sup> E. Gruba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 227.

<sup>12</sup> Podaje za: E. Gruba, *Wczesna dorosłość...*, s. 228.

<sup>13</sup> M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 254.

Traktuje o tym m.in. koncepcja rozwoju perspektywy biograficznej A. Niemczyńskiego, wedle której proces rozwoju osobowości obejmuje całe ludzkie życie i przebiega w trzech następujące po sobie stadiach: personalizacji, dopełnienia osobowościowej konstrukcji oraz w stadium finalnej integracji<sup>14</sup>. Rozwój perspektywy biograficznej jawi się jako istota rozwoju mądrości człowieka dorosłego, a procesy samokształcenia i samowychowania pełnią tu ważną rolę. Samorealizacja staje się udziałem tych dorosłych, którzy pragną żyć świadomie i odpowiedzialnie. Implikuje ona takie zmiany na poziomie osobowości człowieka dorosłego, które określa się mianem generatywności — to jest zdolności powoływania do życia nowych wytworów i nowych idei oraz tworenia samego siebie<sup>15</sup>.

Rozwinięcie filozoficznych i psychologicznych koncepcji autokreacji człowieka odnajdujemy w pedagogicznych koncepcjach samokształtowania. Jak zauważa Stanisław Palka, samokształtowanie

...zawiera w sobie nie tylko samokształcenie, ale i wszystkie inne formy samodzielnej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej jednostki, służące jej stawianiu się człowiekiem, manifestujące się w czynnym stosunku do siebie i świata, w samowychowaniu, które przede wszystkim jako praca nad sobą wspiera się na akceptowanych wartościach i służy realizowaniu tych wartości<sup>16</sup>.

Zdaniem tego autora, samokształtowanie jest — obok wychowanie i kształcenia — istotnym składnikiem dziedziny poznania pedagogicznego i często przybiera postać procesów nieintencjonalnych, spontanicznych, nieplanowanych, nieświadomych, to znaczy podejmowanych bez wyraźnej świadomości ich skutków kształcących czy wychowawczych<sup>17</sup>. Samokształtowanie jest procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości, jest twórczym procesem poznawania i realizowania wartości osobowych i moralnych, jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach. W literaturze przedmiotu znaleźć można szereg pojęć pokrewnych pojęciu samokształtowania, dla przykładu autorzy prac pedagogicznych posługują się na oznaczenie powyższego zagadnienia takimi terminami, jak: samodoskonalenie się, praca nad sobą, wychowanie samego siebie, kierowanie samym sobą, tworzenie samego siebie, autoedukacja, autokreacja, samourzeczywistnienie, samorealizacja, samouctwo, autoformacja, samostawanie się. Pojęcia te, choć bliskie znaczeniowo, akcentują każdorazowo nieco inny aspekt procesu samokształtowania. Bogusława Matwijów, dokonawszy zestawienia i porównawczej analizy tych wielorakich ujęć definicyjnych, pisze że — dla przykładu — *autokreacja* to twórcze tworzenie siebie samego, samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju według wybranej jakości (wartości) życia; *samodoskonalenie* — oznacza z kolei kształcenie własnej woli i rozumu, umysłu i charakteru,

<sup>14</sup> Podaję za: M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni...*, s. 254–256.

<sup>15</sup> K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 526.

<sup>16</sup> S. Palka, *Sztuka w rozwoju kierowanym i samorozwoju*. Referat wygłoszony na Sympozjum Naukowym VII Biennale Sztuki dla Dzieci w Poznaniu — maj 1986. Podaję za: B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994, s. 18.

<sup>17</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 11.

dążenie do harmonii wewnętrznej, rozwój struktury duchowej „danej”, wzrost samoświadomości<sup>18</sup>. Ci autorzy, którzy piszą o *pracy nad sobą* podkreślają, iż polega ona na samodyscyplinie, panowaniu nad sobą i ciągłym modyfikowaniu własnego zachowania, podobnie jak proces *kierowania własnym rozwojem*, oznaczający świadome dokonywanie wyborów w sferze wartości moralnych i życiowych ideałów<sup>19</sup>. Analiza terminów *samokształcenie* i *samowychowanie* dowodzi — zdaniem B. Matwijów — tego, że pojęcia te używane są w wąskim i szerokim znaczeniu. I tak samokształcenie w wąskim rozumieniu to doskonalenie własnych sprawności poznawczych, proces zmian w sferze umysłowej dokonujący się w toku świadomie prowadzonego uczenia się ze znajomością zasad, celów i metod (w odróżnieniu od *samouctwa*, które oznaczałoby utrwalanie wiadomości i samodzielne uczenie się bez znajomości prawidłowości tego procesu); natomiast samokształcenie w rozumieniu szerokim to tyle, co zdobywanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie własnych dyspozycji psychicznych i cech charakteru<sup>20</sup>. Zdaniem Justyny Pawlak, samokształcenie to obszar działań autokreacyjnych człowieka związany z kształtowaniem sprawności intelektualnej, koncentracji uwagi, pamięci, z rozwijaniem zainteresowań, które stawać się mogą ważnym składnikiem motywacji wewnętrznej do dalszego rozwoju i doskonalenia. Autorka pisze: „O samokształceniu możemy mówić zarówno wtedy, gdy dana osoba samodzielnie uczy się czegoś, jak i wtedy, gdy w ramach nauki szkolnej czy uniwersyteckiej świadomie stara się poszerzać swoją wiedzę i wykraczać poza podany schemat czy program”<sup>21</sup>.

Jeśli samokształcenie traktować jako dopełnienie procesów zorganizowanego kształcenia, to za kontynuację działań wychowawczych uznać należy zjawisko samowychowania, to jest samodzielną aktywność jednostki skierowaną na formowanie jej systemu postaw i systemu zinternalizowanych wartości. „Samokształcenie bardziej wiąże się ze zdobywaniem wiedzy w odróżnieniu od samowychowania, które kojarzy się z doskonaleniem cech charakteru i postaw zgodnie z uznawanymi celami i wartościami”<sup>22</sup>. Oba te procesy są jednak ze sobą istotnie powiązane, jako że aktywność samokształceniowa wspiera intelektualne ogarnianie świata i zachodzących w nim przemian, a to z kolei może być pomocne w procesie odkrywania przez jednostkę wewnętrznych zdolności do kreowania siebie i otoczenia<sup>23</sup>. Wąsko rozumiane samowychowanie oznaczać będzie proces zamian w sferze moralnej, emocjonalnej, estetycznej, fizycznej polegający na rozwoju własnych dyspozycji kierunkowych, cech charakteru, postaw, na urzeczywistnianiu wartości; samowychowanie w sensie szerokim odnosi się natomiast do wyboru i kształtowania własnej drogi życia, przekształcania osobowości (traktowanej jako całość) po linii „ja” idealnego<sup>24</sup>. Zdaniem Zofii Matulki, w toku samowychowawczej pracy człowiek kształtuje swoje poglądy i przekonania, a więc wiedzę pozwalającą mu odróżnić prawdę od fałszu oraz odniesienie tej wiedzy do świata wartości. Autorka to stwierdza, że

<sup>18</sup> B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka...*, s. 113.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> J. Pawlak, *Autokreacja...*, s. 105.

<sup>22</sup> F. Bereźnicki, *Uczenie się podstawą samokształcenia*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 181.

<sup>23</sup> D. Lawton, P. Gordon, *Dictionary of Education*, Hodder&Stoughton, London 1993, s. 20–21.

<sup>24</sup> B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka...*, s. 113.

Samowychowanie ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań i postaw, ukształtowania charakteru moralnego, polegającego na zgodności postępowania, zgodności reakcji woli i reakcji emocjonalnych z przyjętą hierarchią wartości etycznych<sup>25</sup>.

Innymi dyspozycjami osobowymi, które wypracowywać można w toku samodzielnej aktywności wychowawczej są — według Z. Matulki — samodzielność myślenia, krytycyzm, umiejętność stawiania pytań, niezależnienie się od manipulacji i propagandy, szczerość wobec samego siebie, posiadanie niezafałszowanego obrazu świata i własnej osoby. Nade wszystko idzie tu również o wyrobienie w sobie dyspozycji do poszukiwania prawdy oraz dyspozycji do czynienia dobra, co jest równoznaczne z dążeniem do uczynienia właściwego użytku z wolności<sup>26</sup>. Z wolnością zaś nierozzerwalnie wiąże się kategoria odpowiedzialności — odpowiedzialności osoby ludzkiej za własne wybory i decyzje<sup>27</sup>. Uświadamianie sobie tej odpowiedzialności, branie odpowiedzialności za swoje życie, dojrzałe mierzenie się z konsekwencjami codziennych poczynań to istotna część pracy nad sobą. „Człowiek poczuwający się do odpowiedzialności i odpowiedzialnie działający ma świadomość, że od jego działań zależy realizacja wartości i że mogą one zostać urzeczywistnione bądź nieurzeczywistnione”<sup>28</sup>. Przeciwnieństwem takiej postawy jest opisany przez Ericha Fromma mechanizm „ucieczki od wolności” związany z uchylaniem się od odpowiedzialności własnej<sup>29</sup>. Jest to sprawa sumienia, wewnętrznej sankcji poczynań człowieka, która najpierw uzdalnia jednostkę do odróżniania dobra od zła, a potem pozwala jej wypracować w sobie „gotowość do czynienia dobra zawsze i wszędzie, a unikania zła”<sup>30</sup>. Sumienie to formuje się w dużej mierze w toku procesu samowychowania. Czynnikiem ten proces wspomagającymi są między innymi: umiejętność odraczenia gratyfikacji, orientacja przyszłościowa, cierpliwość, wytrwałość, konsekwencja<sup>31</sup>.

Małgorzata Bereźnicka, w książce poświęconej wartościom kształcenia, które stanowiły tam główny przedmiot badań, celowo odróżnia dwa bliskoznaczne pojęcia, uznawane przez niektórych badaczy za nierozłączne i wskazuje na „pogłębianie wiedzy przez samokształcenie, natomiast samodzielne kształtowanie cech osobowości przez samokształtowanie”<sup>32</sup>. Z kolei cytowana wcześniej B. Matwijów wysunęła następujący wniosek:

Wydaje się, że brak jednoznaczności w powszechnym rozumieniu terminów: samokształcenie i samowychowanie, jak również dostrzegana i postulowana konieczność integralnego pojmowania procesów pedagogicznych (bez wyraźnego rozgraniczenia

<sup>25</sup> Z. Matulka, *Samowychowanie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 147.

<sup>26</sup> Tamże, s. 150.

<sup>27</sup> W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, The Falmer Press, London and Philadelphia 1995, s. 9–10.

<sup>28</sup> J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 19.

<sup>29</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1993.

<sup>30</sup> Z. Matulka, *Samowychowanie...*, s. 151. Por.: K. Sheldon, T. Kasser, *Coherence and Congruence: Two Aspects of Personality Integration*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1994, nr 68.

<sup>31</sup> J. Pawlak, *Autokreacja...*, s. 109.

<sup>32</sup> M. Bereźnicka, *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 97.

działań dotyczących sfery umysłu od działań odnoszących się do sfery uczuciowej, moralnej, estetycznej i innych) spowodowała pojawienie się w języku pedagogicznym terminów obejmujących swym zakresem całość działań autoedukacyjnych<sup>33</sup>.

Zdaniem tej autorki, to, co wspólne dla wielu definicji, to ujmowanie samokształtowania jako procesu ciągłego, integralnego, holistycznego, dynamicznego, sensownego, twórczego, a w szczególności jako:

- procesu rozwoju samego siebie, całości swej osobowości, rozwoju dyspozycji zarówno instrumentalnych, jak i kierunkowych,
- pracy nad sobą we wszystkich formach, to znaczy w samoobserwacji, w samoanalizie, w samopoznaniu, w samodoskonaleniu, w modyfikacji własnych zachowań,
- procesu autonomicznego przebiegającego równoległe do procesów kształcenia i wychowania kierowanego, trwającego przez całe życie nawet po zakończeniu edukacji instytucjonalnej, przy czym możemy wyróżnić dwie nawzajem przenikające się formy tego procesu: po pierwsze samokształtowanie sensu stricto — proces będący procesem świadomym i celowym, po drugie samorozwój — proces będący nieświadomym, samorzutnym rozwojem jednostki<sup>34</sup>.

Podsumowując powyższe, B. Matwijów dokonuje uściślenia znaczenia i własnego zdefiniowania samokształtowania, pisząc, iż „jest to trwająca przez całe życie samodzielna aktywność edukacyjna człowieka, nastawiona na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego *ja*, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działanie zewnętrzne”<sup>35</sup>. Pisząc o aktywności edukacyjnej mamy dziś na uwadze wszelkie oddziaływania służące kształtowaniu się zdolności życiowych człowieka, to jest zdolności dotyczących wielu obszarów jego funkcjonowania — obszaru intelektualnego, motywacyjnego, emocjonalnego, interpersonalnego, fizycznego i wielu innych<sup>36</sup>.

Zagadnienie kształtowania samego siebie, podejmowania dobrowolnej i samodzielnej aktywności poznawczej oraz autoformacyjnej uznać trzeba za immanentną cechę profesji pedagogicznej, w tym za ważną część rozwoju zawodowego pedagoga<sup>37</sup>. Przyjmuje się bowiem, iż jednym z celów oddziaływań edukacyjnych jest wdrażanie wychowanków do nieustannej pracy nad sobą, tak w wymiarze samokształcenia, jak i w wymiarze samowychowania. Wychowawca zmierzający do osiągnięcia tego celu, winien sam rozwijać proces swej autokreacji. Jak wspomniałem na wstępie, samokształtowanie się praktyków pedagogicznych jest zagadnieniem słabo dotychczas poznanym. Rodzi się więc ważny obszar poszukiwań badawczych w obrębie pedagogiki, który dotyczyłby po pierwsze stanu samorealizacji pedagogów, po drugie zaś uwarunkowań tego procesu związanych zarówno z teoretyczną wiedzą pedagogiczną, jak i ze swoistością pracy opiekuńczo-wychowawczej. Ten obszar poznawczy uczyniłem przedmiotem swoich badań, których wyniki analizuję poniżej.

<sup>33</sup> B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku...*, s. 114.

<sup>34</sup> Tamże, s. 114, 115.

<sup>35</sup> Tamże, s. 115.

<sup>36</sup> K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 1, s. 25.

<sup>37</sup> J. Leach, B. Moon, *The Power of Pedagogy*, SAGE Publications, London 2008, s. 101.



OPINIE PEDAGOGÓW PRAKTYKÓW NA TEMAT ICH SAMOKSZTAŁTOWANIA  
— ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH (PILOTAŻOWYCH)

Chcąc poznać opinie praktyków pedagogicznych na temat ich samokształtowania oraz na temat związku tego procesu z wykonywaną pracą zawodową i ze zdobytą w toku studiów wiedzą pedagogiczną, przeprowadziłem w roku 2012 badania sondażowe wśród pedagogów pracujących w trzech wybranych placówkach. Były to:

- Specjalistyczna Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza „PARKOWA” w Krakowie,
- Salezjański Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Tarnowskich Górach,
- Centrum Wsparcia Dziecka i Rodziny „Przystań” w Pszczynie.

W instytucjach tych prowadzona jest praca opiekuńczo-wychowawcza i terapeutyczna z dziećmi i młodzieżą oraz — w przypadku dwóch pierwszych spośród wymienionych placówek — działalność edukacyjna (szkolna). Ponadto specyfiką ośrodka salezjańskiego jest praca rewalidacyjna z wychowankami niepełnosprawnymi ruchowo. Łącznie w badaniach wzięło udział 23 pracowników powyższych placówek, zastosowałem celowy dobór próby, zapraszając do udziału w badaniach te osoby, które ukończyły studia na kierunku pedagogika. Wśród respondentów znaleźli się absolwenci następujących specjalności studiów pedagogicznych: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (5 osób), resocjalizacja (5 osób), pedagogika lecznicza (2 osoby), pedagogika społeczno-opiekuńcza (2 osoby), pedagogika specjalna (2 osoby), praca socjalno-opiekuńcza (2 osoby), praca socjalna (1 osoba), pedagogika społeczna (1 osoba), terapia pedagogiczna (1 osoba), animacja społeczno-kulturowa (1 osoba), wychowanie plastyczne (1 osoba). Większość badanych (18) to osoby pracujące w charakterze wychowawcy (wychowawcy grupowego, wychowawcy w internacie, wychowawcy na świetlicy szkolnej), troje spośród tej grupy respondentów pełni dodatkowo funkcję nauczyciela. Ponadto w grupie ankietowanych znalazły się osoby pracujące na stanowisku pedagoga placówki lub pedagoga środowiskowego (4 osoby) oraz na stanowisku terapeuty (1 osoba). Staż pracy ankietowanych był zróżnicowany i wynosił od 3 miesięcy do 31 lat pracy w zawodzie.

Liczebność dobranej próby badawczej wynika z faktu, iż były to badania pilotażowe, mające na celu zdobycie wstępnego rozeznania na temat rozumienia przez pedagogów znaczenia terminu „samokształtowanie” oraz weryfikację skonstruowanego narzędzia badawczego (kwestionariusza ankiety ze skalowaniem). Badania te pełniły rolę badań wstępnych w stosunku do planowanych przeze mnie badań zasadniczych, w których chciałem poszukiwać różnorodnych uwarunkowań procesu autoformacji („samostawiania się”) praktyków pedagogicznych, w szczególności wzajemnych relacji pomiędzy tym procesem a pedagogiką rozumianą jako teoria (teoretyczna wiedza pedagogiczna) oraz jako praktyka (praktyka edukacyjna, wychowawcza, opiekuńcza, animacyjna, profilaktyczna).

W opisywanych tu badaniach pilotażowych główny problem badawczy sformułowałem w postaci pytania: „Jaki jest stan samokształtowania się praktyków pedagogicznych?”, w związku z tym problemem postawiłem trzy szczegółowe pytania badawcze:

- a) Jakie są poziomy, formy, przejawy procesu samokształtowania się praktyków pedagogicznych?
- b) Jakie są uwarunkowania samokształtowania się praktyków pedagogicznych związane z teoretyczną wiedzą pedagogiczną?

c) Jakie są uwarunkowania samokształtowania się pedagogów praktyków związane z praktyką pedagogiczną?

Chodziło mi po pierwsze o poznanie opinii respondentów na temat ich aktywności samokształceniowej i samowychowawczej (poziomu tej aktywności, jej form i przejawów), po drugie zaś o zdobycie informacji dotyczących dostrzegania przez nich ewentualnych związków własnego samokształtowania z teoretyczną wiedzą pedagogiczną i ze specyfiką wykonywanej pracy opiekuńczo-wychowawczej. Respondenci poproszeni zostali o wypełnienie kwestionariusza ankiety *Pedagogika a moje samokształtowanie*, zawierającego 10 pytań, z czego ostatnie pełniło funkcję metryczki. W skonstruowanym narzędziu badawczym zastosowałem zarówno pytania otwarte, półotwarte, jak i pytania zamknięte, w tym pytania ze skalą. Poniżej przedstawiam najważniejsze fragmenty analizy zebranego w toku badań materiału empirycznego, pragnę zwrócić jeszcze raz uwagę na to, iż materiał ten stanowi podstawę do dalszych poszukiwań badawczych, nie jest on wystarczający do formułowania uogólnień i wniosków dla całej populacji praktyków pedagogicznych, niemniej zawiera dane użyteczne poznawczo w poznaniu pedagogicznym.

#### 1. POZIOM, FORMY I PRZEJAWY PROCESU AUTOKREACJI PEDAGOGÓW-PRAKTYKÓW

Pragnąc poznać stan procesu samokształtowania się praktyków pedagogicznych, zadałem na wstępie respondentom następujące pytanie: „Jak ocenia Pan/Pani poziom własnej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej?”. Było to pytanie zamknięte o charakterze skali, gdzie kontinuum ocen stanowił następujący układ: bardzo wysoki (5 punktów oceny), raczej wysoki (4 punkty), przeciętny (3 punkty), raczej niski (2 punkty), bardzo niski (1 punkt). Oto odpowiedzi na to pytanie wraz z liczbą wskazań respondentów:

- a) bardzo wysoki — 3 osoby,
- b) raczej wysoki — 8 osób,
- c) przeciętny — 11 osób,
- d) raczej niski — 1 osoba,
- e) bardzo niski — 0 osób.

Zauważyć można rozrzut wyników od bardzo wysokiego do raczej niskiego, w większości jednak ankietowani przeze mnie pedagodzy oceniają poziom własnej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej jako przeciętny lub raczej wysoki. Średnia arytmetyczna punktów ocen w analizowanym pytaniu wyniosła  $M=3,6$  — wartość ta najbliższa jest stopniowi skali oznaczającemu umiarkowanie wysokie natężenie badanej cechy. Ogólnie oceny ankietowanych na temat poziomu ich samokształtowania można ująć w trzy grupy:

- ocena pozytywna — 11 respondentów,
- ocena ambiwalentna — 11 respondentów,
- ocena negatywna — 1 respondent<sup>38</sup>.

Należy tu pamiętać o specyficznej słabości badań sondażowych, wyrażającej się w tym, że informacje uzyskiwane od respondentów nie muszą pokrywać się z rzeczy-

<sup>38</sup> Ocena pozytywna to wybór tych stopni skali, które oznaczają największe i umiarkowanie wysokie nasycenie danej cechy; ocena ambiwalentna — wybór średniego (przeciętnego) nasycenia cechy; ocena negatywna to wybór stopni skali oznaczających umiarkowanie niskie i najmniejsze nasycenie cechy.

wistym stanem badanej rzeczy, często są jedynie wyrazem stanu deklarowanego. Jak zauważył Stefan Nowak, „Przekonania respondentów o tym, jak się zachowują wobec pewnych zjawisk, mogą odpowiadać — względnie adekwatnie — rzeczywistym zachowaniom, ale mogą też być jedynie wyrazem akceptacji obiegowych norm, nie mającym wpływu na zachowanie”<sup>39</sup>. W opisywanym przypadku, deklarowanie przez nauczycieli wysokiego poziomu własnej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej może być podyktowane chęcią sprostania społecznym oczekiwaniom związanym z zawodem pedagogicznym.

Badani przeze mnie praktycy pedagogiczni, pytani o to, jakie rodzaje dobrowolnych działań podejmują w ramach swego samokształtowania, wskazali na następujące formy (analizowane pytanie miało charakter pytania otwartego, większość respondentów wymieniła więcej niż jedną kategorię odpowiedzi; przy każdej kategorii podano liczbę badanych, którzy ją wskazali):

- lektura książek i czasopism (głównie literatury pedagogicznej i psychologicznej o tematyce zbliżonej do charakteru wykonywanej pracy) — 17 osób;
- uczestnictwo w różnorodnych kursach, szkoleniach, warsztatach, konferencjach, sympozjach, wykładach doskonalących wiedzę i umiejętności (np. szkoleniach organizowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogicznej, warsztatach metodycznych, szkoleniach wewnątrz placówki) — 15 osób;
- przeglądanie stron internetowych celem wyszukiwania różnych informacji — 6 osób;
- rozmowy z innymi ludźmi (wymiana doświadczeń z innymi pedagogami, rozmowy na trudne tematy „życiowe” z osobami bardziej doświadczonymi, konsultacje z innymi przy podejmowaniu pewnych decyzji) — 5 osób;
- indywidualny trening osobowości (praca nad własną motywacją, gospodarowaniem czasem i innymi aspektami osobowości, analiza własnych zachowań społecznych i zawodowych) — 4 osoby;
- podjęcie studiów podyplomowych — 4 osoby;
- oglądanie filmów edukacyjnych, reportaży, wybiórcze korzystanie z programów telewizyjnych — 3 osoby;
- modlitwa, udział w rekolekcjach — 2 osoby;
- rozmowy z młodzieżą, „wsluchiwanie się” w wychowanków — 2 osoby;
- wolontariat, uczestnictwo w akcjach charytatywnych — 1 osoba;
- przejście terapii grupowej — 1 osoba;
- śledzenie zmian w ustawach i rozporządzeniach — 1 osoba.

Analizując powyższe, wydaje się, że ankietowani pedagodzy w procesie swego samorozwoju bardziej koncentrują się na kształtowaniu dyspozycji instrumentalnych, potrzebnych bezpośrednio w wykonywanej pracy, niż na formacji intelektualnej i duchowej. Dominują te formy autokreacji, które związane są ze zdobywaniem wiadomości i umiejętności użytecznych w rozwiązywaniu bieżących problemów praktyki zawodowej. Samokształcenie wiedzie prym nad samowychowaniem. Być może słuszną była uwaga jednej z badanych osób sugerująca, że o te dwa procesy należałoby zapytać osobno, albowiem inne są formy samodzielnej aktywności kształcącej, inne zaś — samodzielnej aktywności wychowawczej. Ten fragment narzędzia badawczego

<sup>39</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 62.

domaga się przeformułowania i doprecyzowania, zaś samo zagadnienie — głębszego zbadania.

Pedagodzy, pytani o to, w czym przejawia się ich praca nad własnym rozwojem, wskazali na następujące kategorie odpowiedzi (to pytanie miało charakter pytania półotwartego z kafeterią koniunktywną):

- a) kształtowanie pozytywnych relacji z innymi ludźmi — 16 wskazań;
- b) zdobywanie nowych umiejętności — 16 wskazań;
- c) zdobywanie nowej wiedzy — 14 wskazań;
- d) przezwyciężanie własnych lęków, ograniczeń, braków — 13 wskazań;
- e) otwieranie się na potrzeby innych — 11 wskazań;
- f) otwierania się na inne sposoby myślenia, walka z własnymi stereotypami — 11 wskazań;
- g) praca nad lepszą organizacją i wykorzystaniem własnego czasu wolnego — 7 wskazań;
- h) zmiana postaw i nastawień — 5 wskazań;
- i) modyfikacja własnej hierarchii wartości — 2 wskazania.

Jedna osoba wybrała odpowiedź z kategorii „Inne”, wskazując na *przezwyciężanie negatywnego nastawienia do osób, które sprawiają problemy wychowawcze* (mężczyzna, wychowawca na świetlicy i nauczyciel matematyki, 10 lat pracy w zawodzie). Ten interesujący fragment materiału badawczego domaga się zbadania — na drodze badań jakościowych — rozumienia przez praktyków pedagogicznych znaczenia słowa „samokształtowanie”, rozumienia sensu procesu autokreacji. W przytoczonych wyżej odpowiedziach jawi się kilka aspektów owego procesu, m.in. aspekt społeczny (kształtowanie relacji z innymi ludźmi, empatii), aspekt samokształceniowy (zdobywanie umiejętności i wiedzy), aspekt psychiczny (samoświadomość, praca nad sobą), wreszcie aspekt etyczny, słabo na tle innych zaakcentowany. Należałoby poświęcić uwagę każdemu z tych obszarów samokształtowania, poprzedzając dalsze badania empiryczne rzetelną analizą literatury przedmiotu w każdym z tych tematów.

## 2. SAMOKSZTAŁTOWANIE SIĘ PEDAGOGÓW-PRAKTYKÓW A TEORETYCZNA WIEDZA PEDAGOGICZNA

Chcąc poznać uwarunkowania samokształtowania się pedagogów praktyków związane z teoretyczną wiedzą pedagogiczną, poprosiłem respondentów o ocenę — na pięciostopniowej skali — stopnia przydatności teoretycznej wiedzy pedagogicznej w procesie osobistego rozwoju. Wypowiedzi badanych na ten temat ująć można w trzy grupy:

- ocena pozytywna — 8 respondentów,
- ocena ambiwalentna — 14 respondentów,
- ocena negatywna — 1 respondent.

Ogólnie badani pedagodzy oceniają stopień przydatności wiedzy pedagogicznej dla własnej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej jako przeciętny. Średnia arytmetyczna wyborów wyniosła tu  $M=3,4$  — wartości ta najbliższa jest stopniowi skali oznaczającemu średnie natężenie badanej cechy. Najwięcej, bo aż 14 badanych wskazało na poziom „przeciętny”, 6 respondentów — na poziom „raczej wysoki”, zaledwie 1 osoba wybrała poziom „bardzo wysoki”, 1 osoba — poziom „raczej niski”. Zastanawia fakt takiego ambiwalentnego traktowania przez wychowawców teorii peda-

gicznej. Znajduję w tym potwierdzenie dla wyników wcześniejszych badań, jakie prowadziłem nad aktywnością poznawczą nauczycieli — ta grupa badanych również na przeciętnym poziomie umiejscowiła wiedzę z zakresu pedagogiki w hierarchii swych poznawczych potrzeb<sup>40</sup>. Zdaje się, że w grupie pedagogów-praktyków wciąż obecne jest postrzeganie teorii jako zbędnego i niewiele wnoszącego do pracy i własnego rozwoju balastu, sprawa ta wymaga jednak dokładniejszego zbadania i poszukiwania różnorodnych uwarunkowań w deklarowanych przez praktyków ocenach. Analizie warto by poddać na przykład nowe programy studiów pedagogicznych, zwracając uwagę na te treści, które istotnie inspirować mogą pedagogów do pracy nad sobą.

Pytani o to, które obszary teoretycznej wiedzy pedagogicznej uznają za szczególnie pomocne w procesie swego samokształtowania, ankietowani wskazali, co następuje (analizowane pytanie miało charakter pytania zamkniętego, oprócz zasadniczych elementów teorii pedagogicznej w postaci wiedzy z głównych dyscyplin pedagogicznych, respondenci mogli też wybrać obszary wiedzy z pogranicza pedagogiki i nauk pokrewnych):

- elementy wiedzy psychologicznej — 14 osób;
- wiedza z pedagogiki specjalnej — 13 osób;
- wiedza z teorii kształcenia (dydaktyki) — 7 osób;
- wiedza z biomedycyny, profilaktyki i pedagogiki zdrowia — 7 osób;
- wiedza aksjologiczna (teoria wartości) — 7 osób;
- elementy wiedzy socjologicznej — 5 osób;
- wiedza z pedagogiki kultury — 4 osoby;
- wiedza z teorii wychowania — 4 osoby;
- inne obszary wiedzy pedagogicznej — 4 osoby;
- wiedza na temat historii wychowania i myśli pedagogicznej — 3 osoby;
- wiedza z pedagogiki ogólnej — 3 osoby;
- inne (poza aksjologią) elementy wiedzy filozoficznej — 2 osoby.

Za szczególnie inspirującą dla własnego samorozwoju uważają więc badani wiedzę z pogranicza pedagogiki i psychologii, a zwłaszcza wiedzę na temat rozwoju człowieka i kształtowania się jego osobowości (psychologia rozwojowa i wychowawcza, psychologia osobowości), wiedzę z zakresu psychologii społecznej, wiedzę wyjaśniającą zaburzenia zachowań wśród młodzieży, wiedzę z zakresu psychologii klinicznej i terapii psychologicznej, wiedzę na temat procesów poznawczych człowieka. Drugie miejsce w wyborach respondentów uzyskała wiedza z pedagogiki specjalnej, kolejne — wiedza z dydaktyki, wiedza z biomedycyny i pedagogiki zdrowia oraz wiedza aksjologiczna (dwóch ankietowanych wskazało jeszcze na inne — poza aksjologią — elementy wiedzy filozoficznej przydatne w procesie autokreacji: zagadnienia bytu i poznania oraz zagadnienia antropologiczne). Pięć osób wskazało na elementy wiedzy z pogranicza pedagogiki i socjologii, m.in. na zagadnienia socjologii edukacji, zagadnienia norm społecznych i ról społecznych, a także wiedzę dotyczącą funkcjonowania małych grup społecznych. Za najmniej przydatne w procesie samokształtowania uznali respondenci wiedzę z pedagogiki ogólnej, wiedzę z historii wychowania i z teorii wychowania, wiedzę z pedagogiki kultury oraz inne obszary wiedzy pedagogicznej (m.in. zagadnienia

---

<sup>40</sup> Badania wśród nauczycieli przeprowadziłem w 2007 roku, a ich wyniki opublikowałem w autorskiej książce pt. *Poznawcze potrzeby nauczycieli* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

psychoedukacji, kreatywności i twórczości, wiedzę na temat patologii wśród młodzieży, wiedzę z arteterapii i animacji społeczno-kulturowej).

Taki stan rzeczy również potwierdza moje wcześniejsze spostrzeżenia na temat potrzeb poznawczych nauczycieli. W przywoływanych już badaniach nauczyciele na pierwszym miejscu wymieniali zapotrzebowanie na wiedzę psychologiczną, zaś takie elementy wiedzy pedagogicznej, jak wiedza z pedagogiki ogólnej czy wiedza z historii wychowania były słabo oceniane w perspektywie przydatności w pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>41</sup>. Zarówno w przypadku badań na próbie nauczycieli, jak i w analizowanych tu badaniach pilotażowych na próbie innych niż nauczycieli praktyków pedagogicznych, wysokie miejsce w ocenach respondentów uzyskała wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej. Niewątpliwie ma tu znaczenie specyfika placówek, w których pracują ankietowani pedagodzy — ośrodek prowadzony w Tarnowskich Górach przez księży salezjanów ma status specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego i mieści w sobie oddziały integracyjne przeznaczone dla młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności ruchowej. Z kolei Specjalistyczna Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza „PARKOWA” w Krakowie oraz funkcjonujące wcześniej pod szyldem domu dziecka Centrum Wsparcia Dziecka i Rodziny „Przystań” w Pszczynie to placówki grupujące dzieci i młodzież z przejawami niedostosowania społecznego. Taki stan rzeczy sprawia, że pracujący tu wychowawcy dostrzegają znaczenie — również dla własnego rozwoju — wiedzy z pedagogiki specjalnej, w tym z resocjalizacji.

### 3. RELACJE MIĘDZY PROCESEM AUTOKREACJI PEDAGOGÓW A ICH PRAKTYKĄ PEDAGOGICZNĄ

Poszukując uwarunkowań procesu samorozwoju pedagogów i mając na uwadze swoisty charakter praktyki pedagogicznej (praktyki wychowawczej, opiekuńczej, edukacyjnej, profilaktycznej, terapeutycznej, animacyjnej) zadałem respondentom pytanie o to, czy dostrzegają związek między własnym samokształtowaniem a wykonywaną pracą zawodową. Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 19 osób, odpowiedziało na to pytanie twierdząco, zaledwie 4 osoby związku owego nie dostrzegają. Po pierwsze, badani praktycy zauważają inspirujący wpływ codziennej pracy opiekuńczo-wychowawczej dla własnego rozwoju osobistego. Potwierdzają to następujące wypowiedzi respondentów:

- *Praca z dziećmi i młodzieżą odsłania przede mną własne słabe strony, zmusza do pracy nad nimi, uczy pokory* (mężczyzna, wychowawca na świetlicy i nauczyciel matematyki, 10 lat pracy w zawodzie),
- *Tak naprawdę dopiero praktyka pedagogiczna pozwala się rozwinąć w tym zawodzie, każda porażka, każdy sukces kształtują moją osobowość jako pedagoga* (kobieta, pedagog szkolny, 3 lata pracy w zawodzie),
- *Praktyka daje mi doświadczenie, które modyfikuje moje oddziaływania wychowawcze* (kobieta, wychowawca w internacie, 23 lata pracy w zawodzie),
- *Praktykujący pedagog dostrzega wtedy własne luki i zaniedbania edukacyjne. Wybiera zatem taką aktywność, jaka wydaje mu się atrakcyjna* (kobieta, wychowawca grupy, 3 miesiące pracy w zawodzie),

<sup>41</sup> B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli...*, s. 99–104.

- *Praktyka polega na zetknięciu się z wieloma problemami i poszukiwaniu nowych rozwiązań* (kobieta, wychowawca grupy, 3 lata pracy w zawodzie),
- *Im więcej nabieram praktyki, tym więcej potrzebuję wiedzy na dany temat* (kobieta, wychowawca w internacie, 7 lat pracy w zawodzie).

Zdaniem ankietowanych, praktyka pedagogiczna, która jest ich udziałem, pozwala im na zdobywanie cennego doświadczenia i modyfikowanie pod jego wpływem własnych zachowań, dystansowanie się do wielu problemów osobistych, dostrzeganie i przewyżczanie własnych braków i ograniczeń. Praca wychowawcza motywuje do samokształcenia i samodoskonalenia, do poszukiwania nowych strategii osobistego i zawodowego funkcjonowania, jest okazją do ciągłej konfrontacji własnych sądów, postaw i nastawień. Po drugie, niektórzy spośród badanych pedagogów zauważają, iż świadome samokształcenie i samowychowanie przekłada się na jakość ich pracy z dziećmi i młodzieżą, podnosząc tym samym efektywność wychowawczych oddziaływań. Oto niektóre z wypowiedzi respondentów na ten temat:

- *Praktyka pedagogiczna wynika z samokształtowania pedagoga* (kobieta, wychowawca grupy, 22 lata pracy w zawodzie),
- *Podnoszenie kwalifikacji, samokształcenie się wpływa na większe zaangażowanie w pracę pedagogiczną* (mężczyzna, wychowawca grupy, 11 lat pracy w zawodzie),
- *Podnosi to kompetencje pracownika, większe zaangażowanie w procesy wychowawcze młodzieży* (kobieta, wychowawca grupy, 8 lat pracy w zawodzie),
- *Im bardziej rozwija się siebie, poszerza spojrzenie na świat i człowieka, tym efektywniejsza praca z poszczególnymi osobami, rodzinami* (kobieta, pedagog szkolny i wychowawca w internacie, 16 lat pracy w zawodzie).

Badani pedagogzy-praktycy świadomi są więc dwustronności relacji pomiędzy wykonywaną pracą pedagogiczną a swoim samorozwojem. Z jednej strony codzienne obcowanie z podopiecznymi skłania ich do refleksji, modyfikacji stosowanych oddziaływań, poszukiwania wiedzy, poprawy relacji interpersonalnych. Z drugiej — dostrzegają związek pracy nad sobą z efektywnością wykonywania zadań opiekuńczo-wychowawczych. Jedno warunkuje drugie i odwrotnie. Potwierdza to dobitnie następująca wypowiedź wychowawcy: *Samokształcenie pomaga w praktyce, jest niezbędne by wykonywać ten zawód. Praktyka dopełnia, ubogaca i ukierunkowuje samokształcenie* (mężczyzna, wychowawca w internacie, 9 lat pracy w zawodzie).

Badając uwarunkowania procesu samokształtowania się pedagogów-praktyków związane z charakterem ich pracy zawodowej, poszukiwałem różnorodnych czynników praktyki pedagogicznej, które bądź to inspirują pedagogów do samorozwoju, bądź proces ten utrudniają czy ograniczają. Pytani o to, jakie aspekty własnej pracy uważają za szczególnie „budujące”, to znaczy przyczyniające się do samokształtowania i proces ten inspirujące, badani pedagogzy wymienili, co następuje (poniższe kategorie odpowiedzi respondentów podaję w kolejności od najczęściej do najrzadziej pojawiających się):

- a) odnoszone sukcesy wychowawcze, osiąganie wyznaczonych celów, radość czerpana z zauważanych efektów pedagogicznych oddziaływań;
- b) częste rozmowy i przebywanie z młodzieżą, poznawanie jej problemów, zainteresowań, pasji, towarzyszenie wychowankom na co dzień, pomaganie im w pracy nad sobą, angażowanie ich do różnych akcji i projektów (np. przedsięwzięć charytatywnych, edukacyjnych);
- c) napotykanie i przewyżczanie problemów wychowawczych, praca z trudnym wychowankiem, sytuacje trudne, z którymi trzeba sobie poradzić — stanowi to dla

wychowawcy wyzwanie, zmusza go do poszukiwań nowych metod i form pracy, do kreatywności, do uzupełniania posiadanej wiedzy;

- d) relacje interpersonalne ze współpracownikami, wymiana wiedzy i doświadczeń;
- e) aspekty etyczne pracy — działalność pedagogiczna zmusza do refleksji, zwiększa świadomość wychowawcy i jego odpowiedzialność za podejmowane decyzje;
- f) aspekty związane z podejmowanym w toku pracy doksztalcaniem zawodowym — udział w szkoleniach organizacyjno-informacyjnych, kursach, warsztatach metodycznych, uczestnictwo w zespole samokształceniowym w placówce.

Badani pedagodzy postrzegają wykonywaną pracę zawodową jako taką formę praktyki, która inspiruje do przemyśleń i osobistego doskonalenia, która wytrąca z rutyny i samozadowolenia, zmusza do ciągłego stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Za najbardziej użyteczny aspekt praktyki pedagogicznej uznają respondenci osiągnięcie sukcesów wychowawczych, niekoniecznie spektakularnych i niekoniecznie natychmiastowych, często odroczonego w czasie. Obrazują to wymownie poniższe wypowiedzi ankietowanych:

- *Po latach pracy, gdy spotykam swoich już dorosłych wychowanków, którzy radzą sobie w życiu — widzę sens tego, co robię* (mężczyzna, wychowawca grupy, 11 lat pracy w zawodzie);
- *To, że życie wychowanka choć trochę idzie w dobrym kierunku, że wielokrotne rozmowy przyniosły dobry efekt* (kobieta, wychowawca grupy, 8 lat pracy w zawodzie);
- *Drobne sukcesy uczniów najłabszych, najmniej zdolnych, niepełnosprawnych. Gdy oni sami stwierdzają, że matematyka przestaje być dla nich przedmiotem, który ich odrzuca, gdy przezwyciężają opory w uczeniu się przedmiotu. Inspirujące do autorozwoju są postawy uczniów, którzy zaczynają pracować i rozwijają się na miarę swych możliwości. Nie znaczy to, że to muszą być uczniowie osiągający najwyższe oceny* (mężczyzna, wychowawca w świetlicy i nauczyciel matematyki, 10 lat pracy w zawodzie).

W przytoczonych wypowiedziach zauważyć można dużą dojrzałość pedagogiczną ich autorów, istotny jest fakt, że zasadniczy sens swojej pracy dostrzegają pedagodzy w rozwoju i dobrym życiu swoich podopiecznych. Istotne jest również to, że dla wielu z badanych przez mnie osób znamienym aspektem praktyki pedagogicznej skłaniającym wychowawców do autorozwoju (tak w wymiarze samokształcenia, jak i — co ważne — w wymiarze samowychowania) jest doświadczanie wielorakich trudności wychowawczych. Oto jak postrzega tę sprawę jeden z respondentów:

- *Napotymane trudności mobilizują mnie do poszukiwania wiedzy, poszerzania spojrzenia, poszukiwania nowych dróg, sposobów pomocy. Każda osoba, z którą się pracuje, wnosi bogactwo swoich doświadczeń, przeżyć i ubogaca* (kobieta, pedagog szkolny i wychowawca w internacie, 16 lat pracy w zawodzie).

Praktycy pedagogiczni podkreślają też korzyści czerpane ze społecznego charakteru swojej pracy, to jest z codziennych kontaktów z dziećmi i młodzieżą (ze światem ich marzeń, zainteresowań, talentów, potrzeb, z ich spontanicznym, młodzieńczym spojrzeniem na świat) oraz z kontaktów ze współpracownikami, co wiąże się z solidarną wymianą doświadczeń, wiedzy i umiejętności.

Pedagodzy, którzy wzięli udział w badaniu, nie są jednak pozbawieni krytycznego osądu wykonywanej pracy zawodowej i prócz czynników motywujących do samorozwoju zauważają w niej też wiele czynników rozwój ten hamujących czy utrudniających.



Jedynie 5 spośród badanych osób nie dostrzega w swojej pracy żadnych aspektów, które miałyby ich zniechęcać do samokształcenia czy samowychowania. Zdecydowana większość respondentów — 18 osób — jest przeciwnego zdania i za szczególnie utrudniające proces swego samokształtowania wymienia takie oto cechy praktyki pedagogicznej (tu również przedstawiam kategorie odpowiedzi w kolejności od najczęściej do najrzadziej podawanych):

- a) ograniczenia finansowe — brak dofinansowania do różnych form zorganizowanego dokształcania (takich jak szkolenia, kursy, studia podyplomowe), wysoki koszt tychże aktywności;
- b) brak czasu — nadmiar obowiązków, przejście na 40-godzinny tydzień pracy, brak urlopów szkoleniowych, utrudnienia w wykorzystywaniu własnego urlopu na cele szkoleniowe;
- c) brak działań motywujących ze strony przełożonych (kadry nadzorującej) — brak przez dłuższy czas pochwał i działań zachęcających do angażowania się, niedocenywanie wysiłków, brak motywacji do doskonalenia się wynikający ze złych relacji z przełożonym;
- d) wypalenie zawodowe związane m.in. z nieskutecznością wychowawczych oddziaływań, z brakiem efektywności własnej pracy (bądź z niedostrzeganiem tej efektywności); znamieną w tej kwestii jest wypowiedź jednego z wychowawców, który podkreśla *bezskuteczność wyników włożonej energii w zderzeniu ze złem* (mężczyzna, wychowawca na świetlicy i nauczyciel matematyki, 10 lat pracy w zawodzie);
- e) czynniki związane z organizacją pracy — biurokratyzacja zawodu, ciągłe, czasem nieprzemyślane zmiany w oświacie, moda na wychowanie „bezs stresowe” i związane z tym absurdalne przepisy pracy, zbyt częste zmiany na stanowisku dyrektora placówki, małe doświadczenie kolejnego dyrektora, słabe wykorzystanie doświadczenia starszych pracowników;
- f) roszczeniową postawę młodzieży, brak szacunku dla autorytetów, zorganizowany opór w postaci np. małej grupy izolującej się od reszty wychowanków;
- g) ograniczoną dostępność do zorganizowanych form dokształcania związaną z miejscem zamieszkania, a także mało atrakcyjną tematyką oferowanych szkoleń i kursów, nie zawsze odpowiadającą potrzebom danego czasu;
- h) kształtowanie negatywnej dla oświaty opinii publicznej.

Podkreślić trzeba, że wymienione wyżej kategorie nie są rozłączne, niejednokrotnie zachodzą na siebie, np. czynniki związane z niekorzystną organizacją pracy pedagogów powodują u nich nadmiar obowiązków i brak czasu na samokształcenie i samowychowanie. Dominują ograniczenia finansowo-czasowe, ale — co szczególnie przykre — wielu respondentów negatywnie ocenia postawę swego pracodawcy, zarzucając mu nieumiejętność doceniania i dowartościowywania pracy podwładnych oraz brak inicjatyw motywujących pracowników do samorozwoju. W tym miejscu raz jeszcze pragnę odnieść się do wyników badań, jakie przeprowadziłem przed kilkoma laty wśród nauczycieli. Pytani o to, co ogranicza bądź utrudnia ich aktywność poznawczą (a więc również aktywność samokształceniową) nauczyciele wskazali m.in. na nieprzychylność dyrekcji szkoły wobec ich ewentualnego dokształcania się, postrzeganie tej aktywności pracowników jako zakłócającej pracę szkoły<sup>42</sup>. Taki stan rzeczy budzi nie-

<sup>42</sup> B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli...*, s. 131–136.

pokój i niezrozumienie, wymaga też dalszych badań, które dałyby możliwość poznania punktu widzenia kadry zarządzającej w oświacie.

## PODSUMOWANIE

W wypowiedziach i ocenach badanych praktyków pedagogicznych na temat procesu ich samokształtowania, autokreacji więcej jest wątków dotyczących samokształcenia niż tych, który wiążą się z samowychowaniem. Dominują wyraźnie takie formy aktywności, których celem jest doskonalenie warsztatu pracy, zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, głównie w obszarze wykonywanych zadań opiekuńczo-wychowawczych. Formowanie własnego aksjologicznego wnętrza, doskonalenie cech charakteru i postaw, rozwój własnych dyspozycji wolicjonalnych schodzi na plan dalszy bądź też nie jest przez pedagogów dostrzegane w takim stopniu, jak aktywność samokształceniowa. W opiniach wychowawców na temat ich autokreacji, zmiany w sferze poznawczej wiodą prym nad przemianami w sferach emocjonalnej, motywacyjnej, społeczno-moralnej. Zbadania wymaga samo pojmowanie procesu samokształtowania przez wychowawców, poszukiwać warto znaczeń i sensów, jakie pedagogzy temu procesowi przypisują. Zastanawiające jest bowiem to, że gros pedagogów-praktyków utożsamia swój rozwój osobisty z rozwojem zawodowym, co daje się zauważyć zarówno w wymienianych formach działań autokreacyjnych, jak i w ocenie przydatności poszczególnych obszarów teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Wychowawcy dostrzegają związek między własną praktyką pedagogiczną a swoim samorozwojem, podkreślając, iż jedno warunkuje drugie i odwrotnie. W podejmowanej działalności opiekuńczo-wychowawczej, w szczególności w codziennych kontaktach ze swymi podopiecznymi oraz ze współpracownikami, zauważają wiele czynników „budujących”, przyczyniających się do refleksji i zmiany osobistych postaw, poglądów, nastawień, motywujących do ustawicznego doskonalenia siebie. Praktycy pedagogiczni świadomi są też różnorodnych negatywnych aspektów swojej pracy zawodowej, które skutecznie ograniczają proces ich samokształcenia i samowychowania. Warto poszukiwać możliwości przewyższania owych ograniczeń oraz różnorodnych sposobów konstruktywnego organizowania warunków pracy pedagogów, tak by praktyka zawodowa stawała się dla wychowawców źródłem inspiracji do ciągłej pracy nad sobą. Szukać trzeba takich czynników, które sprawią, że pedagogika — zarówno teoria, jak i praktyka — będzie bardziej pomocna pedagogom-praktykom w procesie ich samokształtowania. Nie są to jedyne pola niewiedzy, jakie odsłaniają się w analizowanym tu temacie badawczym. Jawi się potrzeba zaprojektowania i przeprowadzenia badań zasadniczych na znacznie większej grupie praktyków pedagogicznych.

Bartłomiej Golek

## THE SELF-EDUCATION PROCESS OF EDUCATORS

### S u m m a r y

The article presents research on the self-education activity of educators and discusses the state of this process and its factors associated with the pedagogical practice and pedagogical knowledge. The cognitive and ethical role of self-formation in jobs related to education is taken into account. Self-education seems to be a pedagogical category which has been slightly forgotten lately. The 21<sup>st</sup> century education in its different forms — from traditional to on-line — is focused mostly on the problem of training, additional training and acquiring intellectual skills. Whereas the process of self-training, which means self-acquisition of knowledge and abilities, is sometimes emphasized in modern teaching programs and educational reports, the question of self-formation of one's personality, working on oneself, the process of *becoming* in the axiological aspect — the question of self-education — is pushed aside. The formation process of an axiological structure in a person does not have an end — there is no moment in one's biography in which one's personality would be fully defined. Similar concepts are as follows: self-realization, autocreations, autorealization, autoformation, work on oneself and auto-education, or the so-called "self-becoming". In the process of self-creation, self-education of teaching practitioners is strongly emphasized as the shaping of attitudes and value system. There is a need for further research on different factors of the self-education process of educators.

