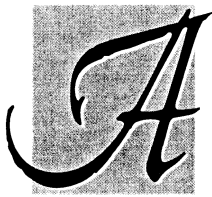


Walentyna Wróblewska

AUTOEDUKACJA
STUDENTÓW
W UNIWERSYTECIE
– ujęcie z perspektywy podmiotu



Walentyna Wróblewska

UTOEDUKACJA
STUDENTÓW
W UNIWERSYTECIE
– ujęcie z perspektywy podmiotu

TRANS HUMANA
Białystok 2008

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs
prof. zw. dr hab. Stanisław Palka

Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 085 745 72 86 zamówienia: tel. 085 745 74 23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

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

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2008

ISBN 978-83-61209-13-3

Druk i oprawa: MZGraf, s.c.

Spis treści

Wprowadzenie	9
---------------------	---

ROZDZIAŁ 1

Autoedukacja – kontekst teoretyczny empirycznych eksploracji	19
1. Dywagacje wokół definicji terminu <i>autoedukacja</i>	19
2. Autoedukacja w społeczeństwie wiedzy (społeczeństwie uczącym się)	47
3. Autoedukacja w nurcie rozwoju idei edukacji ustawicznej	58
3.1. Edukacja ustawiczna – geneza i rozwój	58
3.2. Edukacja ustawiczna w raportach oświatowych	66
3.3. Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji	68
4. Poznawcze teorie osobowości jako podstawa do wyjaśniania i opisu autoedukacji jednostki	71
5. Implikacje neurodydaktyczne dla autoedukacji studentów	81
6. Komplementarność kształcenia wielostronnego i autoedukacji jako warunek pełnego rozwoju studentów	87
7. Miejsce autoedukacji studentów w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych dydaktyki	94
8. Uwarunkowania autoedukacji	101
8.1. Uwarunkowania osobowościowe	102
8.2. Uwarunkowania pedagogiczne	104
8.3. Uwarunkowania środowiskowe	117
8.4. Uwarunkowania społeczne	119
9. Z dotychczasowych badań nad autoedukacją	124

ROZDZIAŁ 2

Autoedukacja studentów – koncepcja autorska	139
1. Cele autoedukacji studentów	140
2. Treści autoedukacji studentów	148
3. Metody autoedukacji studentów	156
4. Środki wykorzystywane w autoedukacji	164
5. Autokontrola, autoocena i autokorekta	174

ROZDZIAŁ 3

Metodologia badań własnych	178
1. Założenia według przyjętej koncepcji metodologicznej	178
2. Charakterystyka grupy badanej	187

ROZDZIAŁ 4

Autoedukacja studentów w świetle opinii badanych – próba empirycznej egzemplifikacji koncepcji	191
1. Cele autoedukacji realizowane przez badanych	191
2. Treści autoedukacji realizowane przez studentów	206
3. Metody autoedukacji stosowane przez studentów	215
4. Środki wykorzystywane przez studentów w autoedukacji	221
5. Poziom autoedukacji studentów	224
6. Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów do realizowania autoedukacji	226

ROZDZIAŁ 5

Stwarzanie warunków w uniwersytecie do autoedukacji studentów w świetle opinii badanych	229
1. Wpływ metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów	230
2. Wpływ form organizacji zajęć w uniwersytecie na przebieg i poziom autoedukacji studentów	235
3. Wpływ charakteru relacji nauczyciel–student na przebieg i poziom autoedukacji studentów	238
4. Rola nauczyciela w rozwoju procesu autoedukacji studentów	241
5. Tworzenie warunków do autoedukacji studentów poza zajęciami programowymi	246

ROZDZIAŁ 6

Autoedukacja studentów wyzwaniem współczesności w świetle opinii badanych	254
1. Autoedukacja studentów wobec wymagań społeczeństwa informacyjnego	254
2. Autoedukacja studentów w kontekście zmian związanych z globalizacją świata	257
3. Możliwości i wymagania związane z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej a autoedukacja studentów	260
4. Autoedukacja studentów w perspektywie wymagań rynku pracy	262

ROZDZIAŁ 7

Edukacja i autoedukacja w uniwersytecie (propozycje, projekcje)	270
1. Proces edukacyjny w uniwersytecie inspirujący studentów do autoedukacji	270
2. Autoedukacja jako zagadnienie programowe w uniwersytecie	283
3. Kształtowanie umiejętności samoregulacji studentów	284
4. Wdrażanie koncepcji przyspieszonego uczenia się	289
Zakończenie	294
1. Synteza teoretycznych rozważań związanych z autoedukacją	294
2. Uogólnienia analizy badań własnych	296
3. Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie – niektóre propozycje	300
Bibliografia	306
Streszczenie	317
Summary	318
Spis tabel i wykresów	319
ANEKS	
Kwestionariusz ankiety dla studenta	323
Część I	323
Część II	331
Część III	331
Metryczka	332

Wprowadzenie

Pierwsza dekada XXI wieku to okres różnorodnych przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych w naszym kraju i w skali świata. Postępujące zmiany stanowią znaczące wyzwania dla edukacji i autoedukacji człowieka.

Rozwój cywilizacyjny, przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego (wiedzy), społeczeństwa uczącego się, w którym globalnym celem jawi się edukacja ustawiczna, a głównym jej procesem staje się autoedukacja, wyznacza właściwe miejsce temu procesowi. W społeczeństwie uczącym się istnieje zapotrzebowanie na człowieka innowacyjnego, aktywnego, kreatywnego, charakteryzującego się bogatymi kompetencjami, który potrafi przetwarzać docierające do niego bogate zasoby informacji, tworzyć wiedzę i mądrze z niej korzystać, czyli przekształcać, kreować otaczającą rzeczywistość. Istotą społeczeństwa uczącego się staje się kształtowanie „osobowości poznawczej”¹.

Globalizacja świata, tworzenie się globalnej wioski, w której wszyscy członkowie wiedzą o wszystkich, dzięki usprawnieniu komunikacji, szybkiemu przepływowi informacji (telefonia komórkowa, Internet, itp.) wyznacza człowiekowi potrzebę ciągłej autoedukacji.

Tworzenie Europy wiedzy jako główny cel Unii Europejskiej i wciąż zauważana trudność w realizacji owego celu, a mianowicie niedostateczny udział Europejczyków w edukacji w ciągu całego życia², zachęca do podejmowania refleksji nad autoedukacją człowieka.

Konieczność wzbogacania edukacji ogólnej i specjalistycznej w ciągu życia jawi się jako wymaganie przed współczesnym człowiekiem. W dzisiejszych czasach nie wystarczy dyplom wyższej uczelni, aby zaistnieć na rynku pracy i pracować do emerytury. W skali świata człowiek w ciągu życia musi często 6-krotnie przekwalifikować się, aby znaleźć pracę. Wzrost poziomu rozwoju

¹ J. Goćkowski, K. M. Machowska, *Spoleczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*, [w:] *Spoleczeństwo informatyczne: szansa czy zagrożenie*, B. Chyrowicz (red.), Lublin 2004.

² W. Rabczuk, *Czy strategia edukacyjna Unii Europejskiej jest zagrożona?*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.

nauki i techniki powoduje konieczność ustawicznego doskonalenia swoich kwalifikacji, często w ramach autoedukacji.

Te i inne przesłanki, wskazują na **wzrost znaczenia autoedukacji w życiu każdego człowieka i konieczność podejmowania tego procesu przez całe życie.**

Brak należytego miejsca autoedukacji w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych dydaktyki zainspirowało mnie do myślenia, studiowania literatury, opracowania koncepcji i podjęcia badań w zakresie autoedukacji.

Proces autoedukacji jest różnorodnie określany i rozmaicie definiowany, a w literaturze przedmiotu spotykane są następujące synonimiczne terminy względem autoedukacji: samokształcenie, samoedukacja, samowychowanie, samokształtowanie, samodoskonalenie, rzadziej dziś używane samouctwo czy samourabianie się. Ta wielość terminów jest wyrazem zainteresowań problematyką autoedukacji przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim socjologii, pedagogiki i psychologii, wyrazem złożoności i wieloaspektowości procesu.

Z analizy wielu przedstawionych w książce ujęć autoedukacji zauważyć można, że jest to proces bardzo złożony, mający duże znaczenie, a przy tym trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Poszczególne definicje zawierają różną treść, zróżnicowany też jest zakres i funkcje, jakie przypisują autoedukacji. Określając to pojęcie wielu autorów ujmuje autoedukację jako działalność edukacyjną skierowaną przede wszystkim na zdobywanie nowych wiadomości i sprawności. W takim rozumieniu sprowadza to autoedukację tylko do samodzielnego zdobywania wiedzy. Jest to z pewnością działalność ważna dla procesu autoedukacji, jednak nie wyczerpuje istoty tego zagadnienia.

W przytoczonych stanowiskach często też autoedukację uważa się za proces zastępujący naukę szkolną lub kontynuację tej nauki. Wtedy autoedukacja pełni funkcję kompensacyjną, adaptacyjną, ale takie ujęcia również nie w pełni oddają istotę tego procesu. Utożsamia się także autoedukację z najwyższą formą edukacji dorosłych, albo pojmuje ją jako swoistą sztukę życia. Wielu autorów traktuje proces autoedukacji jako istotny czynnik tworzenia bogatej, twórczej osobowości i jako proces komplementarny w całokształcie edukacji jednostki. Analizując różne ujęcia tego terminu, zauważyć można wyjątkową zgodność niemal wszystkich autorów, że jest to proces w pełni samodzielny, co nie wyklucza oczywiście korzystania z pomocy innych osób czy instytucji. Również większość z nich podkreśla znaczący wpływ autoedukacji na rozwój umysłowy człowieka. Można zatem konstatować, że pełniejszemu ujęciu istoty autoedukacji sprzyja rozumienie jej zarówno jako procesu, jak i stylu życia o charakterze aktywnego poznawania świata i siebie, doskonalenia swojej osobowości we wszystkich możliwych dziedzinach. Takie rozumienie autoedukacji nadaje jej właściwy wymiar i funkcję w twórczej aktywności człowieka. Czyny autoedukację autonomicznym

procesem, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z założeniami i uznawanymi przez siebie wartościami.

Sądzę, że najtrafniejszym określeniem ustawicznego procesu wielostronnego rozwoju osobowości człowieka jest termin – autoedukacja, który łączy procesy, od wielu lat sztucznie dzielone, samokształcenia i samowychowania. Dodając za J. Półturzyckim i W. Okoniem, że jest to proces wielostronnego rozwoju osobowości, w którym cele, treści, metody i środki ustala sam podmiot, który też dokonuje autokontroli i autooceny.

Założenia psychologii poznawczej, według których człowiek jest postrzegany jako podmiot uczenia się, jako główny aktor owej sztuki (autoedukacji), wyróżnia się trzy formy umysłowego zaangażowania osoby uczącej się: 1) formułowanie i/lub precyzowanie celu uczenia się; 2) uruchamianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych; 3) stosowanie strategii kontrolnych, dzięki którym możliwa jest ocena stopnia realizacji celu i ewentualna korekta postępowania³, skłoniły mnie do podjęcia analizy procesu autoedukacji studentów.

Zmiany kształtujące się w psychologii wskazują na potrzebę podejmowania refleksji i badań w zakresie autoedukacji człowieka. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku w USA ukształtował się w psychologii nowy nurt badawczy pod nazwą „psychologia rozwoju w ciągu życia” (*liespan developmental psychology*)⁴. Nowy kierunek rozwinął się na bazie zakwestionowania dwóch podstawowych w psychologii rozwojowej tez, głoszących, że:

- a) rozwój psychiczny człowieka dokonuje się tylko w pierwszej tercji jego życia;
- b) psychologia rozwojowa nie powinna się interesować innymi zmianami niż te, które nazywane bywają „progresywnymi”⁵.

Przedstawiona ewolucja w psychologii prowadzi do nowego pojmowania przedmiotu badań, którym staje się (nie podmiot czynności)⁶, a podmiot biografii, rozumianej procesualnie, jako ciąg aktywności, a zarazem specyficzna, nadrzędna całość, nie zaś jako opis przebiegu życia. Biografia jako niepowtarzalny przebieg życia jest wartością nadrzędną w stosunku do wszystkich potrzeb, jak i stale obecną w człowieku strukturą regulacyjną, ponadczynnościowym układem regulacji zachowania.

³ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, s. 121.

⁴ *Live-span developmental psychology: Research and theory*, L. R. Goulet, P. B. Baltes (eds.), New York 1970.

⁵ Z. Pietrasinski, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa 1988, s. 80.

⁶ *Psychologia*, J. Tomaszewski (red.), Warszawa 1975.

Świadomość potencjalnego wpływu na własną drogę życiową i rozwój jednostka zyskuje w wieku dorastania, a pełna autokreacja intencjonalna przejawia się w wieku dojrzałym⁷. W okresie dorosłości człowiek jest zdolny do autorefleksji, kreowania „ja idealnego” i planowania długofalowych działań własnych i staje się zdolny do dojrzałej autokreacji intencjonalnej⁸. Kierowanie własnym rozwojem łączone jest w psychologii z samopoznaniem jako warunkiem szczególnie istotnym.

Refleksje studentów (jednostki) nad autoedukacją, które według moich zamierzeń ma wywołać prezentowana książka, można traktować jako kształtowanie kompetencji metapoznawczych, które we współczesnej rzeczywistości stanowią istotny element umysłowości, centralne ogniwo inteligencji i determinant efektywności działań⁹.

Uczenie się, bowiem polega na konceptualizacji świata i siebie, a nie na biernym zapamiętywaniu faktów¹⁰. Uczenie się, jak podkreślają kognyściwiści, jest nabywaniem nowej reprezentacji wiedzy i coraz efektywniejszych strategii dostępu do niej, umożliwiających jej efektywne wykorzystywanie w różnych sytuacjach¹¹. Ten całozyciowy proces lepszego rozumienia siebie i swojego miejsca w świecie dokonuje się stopniowo, dzięki aktywności poznawczej, którą człowiek może kierować. Owo kierowanie przyjmuje postać planowania procesu uczenia się, stosowania adekwatnych działań poznawczych, nadzorowania czynionych postępów, utrzymywania (lub zmiany) przyjętego kierunku działania, w zależności od uzyskiwanych wyników. Wymieniony zespół umiejętności wraz z wiedzą na temat własnej pamięci określa się mianem metapoznania¹².

Metapoznanie jest współcześnie traktowane jako istotny element umysłowości, centralne ogniwo inteligencji, determinanta efektywności działań¹³. Ogląd własnych procesów umysłowych i kierowanie nimi jest równoznaczne z samokontrolą i samoregulacją zachowania, czyli obecnością poznawczej samosterowności¹⁴. Jednym z naczelných wyzwań i zadań współczesnej edukacji jest kształtowanie kompetencji metapoznawczych. Brak owych kompetencji przejawia się w tym, że powstają fałszywe przekonania, iż nadmiaru danych nie spo-

⁷ Z. Pietrasiński, *Rozwój...*, op. cit., s. 98 i n.

⁸ Ibidem, s. 98.

⁹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tł. A. Jankowski, Poznań 2002.

¹⁰ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, t. 1, wyd. 3, Warszawa 1998; G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000.

¹¹ R. S. Siegler, *How knowledge influence learning*, „American Psychologist” 1983, No 71.

¹² M. Ledzińska, *Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa edukacyjna*, „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 1-2, s. 5-15.

¹³ H. Gardner, *Inteligencje...*, op. cit.

¹⁴ M. Ledzińska, *Informacja...*, op. cit., s. 10.

sób ogarnąć umysłem i przekształcić w osobistą wiedzę, człowiek nie radzi sobie z poznawczym stresem.

Implikacje założeń koncepcji rozwoju człowieka dla autoedukacji wyznaczają potrzebę ujęcia owego procesu wielostronnie. Zwolennicy psychologicznej teorii poznawczej traktują człowieka jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą, czującą i działającą, świadomą własnego „ja” i powiązaną wieloma więzami ze społeczeństwem i kulturą. Według przedstawicieli psychologii humanistycznej człowiek jest unikatową całością, której podstawową właściwością jest rozwój, uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne. Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka jest dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans¹⁵. Zgodnie z założeniami transgresyjnej koncepcji, człowiek jest układem samodzielnym, którego działania w dużej mierze są wyznaczone przez przyczyny osobowe i który ma zawsze pewną swobodę wyboru. Skuteczność ludzkiego działania zależy od aktywności intelektualnej (twórczej) i instrumentalnej (realizacyjnej) człowieka, która jest oparta na transgresji, czyli zdolności wychodzenia poza nakreślone granice zachowań¹⁶. Nowe spojrzenie na osobowość prezentują zwolennicy psychotransgresjonizmu, według których osobowość złożona jest z pięciu składników (psychonów): psychon poznawczy, instrumentalny, motywacyjny, emocjonalny, osobisty¹⁷.

Podstawą teoretyczną do analizy procesu autokreacji można uczynić też ideę człowieka upełnomocnionego do autonomii i odpowiedzialności w społeczeństwie obywatelskim. W perspektywie demokracji etycznej człowiek jest obywatelem. Zdaniem S. Ransona termin „obywatel” idealnie wyraża naszą – w sposób nieunikniony dualistyczną – tożsamość: zarówno jako indywiduów, jak i członków pewnej całości społecznej: autonomicznych jednostek biorących odpowiedzialność za dobro wspólne. *Civitas* wyraża tę cechę wspólnoty, która przeciwstawia się prywacie. Obywatel uwzględnia dobro innych ludzi i całego społeczeństwa. Obydwie te kategorie dobra powinny być przedmiotem powszechnej debaty w celu dokonania publicznego wyboru¹⁸.

W społeczeństwie demokratycznym (obywatelskim) ideałem jest osoba upełnomocniona do autonomii i odpowiedzialności, umożliwiającym osiągnięcie etapu niezależnego uczenia się w społeczeństwie ludzi uczących się oraz do zdobywania dóbr demokratycznych¹⁹. Upełnomocnienie według R. Pringa ozna-

¹⁵ J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.

¹⁶ Idem, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 13-17.

¹⁷ Idem, *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

¹⁸ S. Ranson, *Towards education for citizenship*, „Educational Review”, Vol. 42, 1990, No 2, p. 161-163.

¹⁹ Idem, *From an entitlement to an empowerment curriculum*, [in:] *Sense, nonsense and the National Curriculum*, M. Barber, D. Graham (eds.), London 1993, p. 99-100.

cza ukształtowanie u uczniów intelektualnych narzędzi refleksji, rozumowania i argumentowania dla rozwiązywania problemów. Jest rozwijaniem tych cech, które umożliwiają rozumienie siebie, ludzi i świata wokół nas, a zatem oznacza pewną kontrolę nad własnym życiem²⁰.

Zasadnicza różnica między rynkową wizją człowieka a wizją demokracji etycznej polega na tym, że człowiek nie jest traktowany jako konkurent. Jest to człowiek, który staje się autonomiczną osobą, samookreślającą się, dokonującą własnych wyborów dotyczących sposobu życia, niepozwalający innym na dokonywanie za niego takich wyborów²¹. Każde życie osobowe ma jednakową wewnętrzną wartość zgodnie z imperatywem Kanta. Człowiek wyznający liberalizm etyczny to jednocześnie altruista²².

Do analizy autoedukacji studentów można poszukiwać podstaw teoretycznych w teoriach filozoficznych edukacji. Nowy sposób myślenia o edukacji i w edukacji otwiera rekonstrukcjonizm społeczny jako kierunek antropologiczny i filozoficzny w pedagogice, według którego edukacja jest rozumiana jako droga do zmiany społecznej. Podstawowym celem tego kierunku jest opracowanie innowacyjnych treści, a także strategii edukacyjnych, które prowadziłyby do ukształtowania u nauczycieli i uczniów, a przez nich w całym społeczeństwie, „nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym”²³. Rekonstrukcjonizm jest nowatorską koncepcją, która sytuuje się zdecydowanie po stronie zmiany i emancypacji, a nie adaptacji i dostosowania. Najwybitniejszy przedstawiciel rekonstrukcjonizmu Theodore Brameld podkreśla, że zmiana jest możliwa tylko pod warunkiem dogłębnego poznania kultury, którą chcemy zmieniać. Edukacja w procesie zmiany świata nie może odrywać się od kultury. Zdaniem zwolenników rekonstrukcjonizmu, skuteczna zmiana kultury poprzez edukację jest możliwa przy zachowaniu procedur demokratycznych.

Na wymiarze indywidualnym bytu ludzkiego koncentruje się nurt personalistyczny filozoficznych koncepcji rozwoju jednostki ludzkiej, według którego człowiek jest ujmowany jako indywidualium, jako podmiot świadomy samego siebie, istota samookreślająca się, wewnątrzsterowna, tworząca samą siebie²⁴.

²⁰ R. Pring, *The new curriculum*, London 1989, p. 98-99.

²¹ Ch. Bailey, *Enterprise and liberal education*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 26, 1992, No 1, p. 105.

²² E. Potulicka, *Dylematy współistnienia wolnego rynku i demokracji w edukacji*, [w:] *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Białystok 2005.

²³ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*. *Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005, s. 11.

²⁴ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, t. 2, Toruń 2007, s. 193-104; *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, J. Homplewicz (red.), Rzeszów 1997.

W nurcie pluralizmu kontekstów teoretycznych rozważań nad autoedukacją studentów prymat przyznaję psychologicznym teoriom poznawczym rozwoju człowieka. Wydaje się, że ujęcie typowo dydaktyczne podjętej próby opracowania koncepcji i analizy empirycznej autoedukacji studentów nie może być pozbawione podstaw psychologicznych.

Moje zainteresowania i działania badawcze już ponad piętnaście lat koncentrują się wokół aspiracji edukacyjnych studentów. Analizowałam aspiracje studentów w trzech aspektach: w aspekcie pragnień, gotowości do podejmowania działań oraz w aspekcie realizacji działań edukacyjnych. W aspekcie pragnień i gotowości do podejmowania działań prowadziłam analizę stopnia realizacji w przyszłości (po ukończeniu studiów) celów studiów podyplomowych oraz kategorii działań naukowych. W aspekcie realizacji aspiracji edukacyjnych analizowałam kategorie działań edukacyjnych należących do zajęć programowych i kategorie działań autoedukacyjnych²⁵. Prezentowałam poziom i treść, uwarunkowania oraz dynamikę aspiracji edukacyjnych młodzieży.

W ostatnich latach moje zainteresowania skupiają się bardziej na aspekcie realizacyjnym aspiracji edukacyjnych studentów, a dokładnie na ich działaniach autoedukacyjnych. Studia nad literaturą przedmiotu i analiza dotychczasowych badań prowadziły do konstatacji, iż autoedukacja jest fenomenem słabo poznany i słabo zaznaczony w teorii pedagogicznej i praktyce. Zachodzi potrzeba refleksji i badania powyższego procesu.

W kontekście zasygnalizowanych zmian i założeń teoretycznych podjęłam próbę opracowania koncepcji autorskiej autoedukacji studentów i poddałam empirycznej eksploracji proces autoedukacji wraz z jego komponentami (celami, treściami, metodami, środkami i warunkami).

Zdaję sprawę z tego, że autoedukacja towarzyszy człowiekowi w każdym etapie jego życia, można wskazać na przejawy autoedukacji u małego dziecka, dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. Na każdym etapie edukacji człowieka autoedukacja przybiera inny wymiar, inną postać. W szkole wyższej autoedukacja powinna dominować nad edukacją kierowaną tak, aby po zakończeniu edukacji zinstytucjonalizowanej jej absolwent ustawicznie podejmował i realizował ten proces w ciągu całego swego życia.

Autoedukacja jako proces złożony, wieloaspektowy może być analizowany z różnych perspektyw. Wydaje mi się interesujące ujęcie analizy tego procesu z punktu widzenia samego podmiotu (studenta), które eksponuję w swoim opracowaniu. Dostrzegam również nie mniejszą wartość w ujęciu autoedukacji z perspektywy nauczyciela (nauczyciela akademickiego).

²⁵ Pokłósiem tych badań i analiz są książki: W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001; oraz *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004, a także liczne artykuły publikowane na łamach czasopism pedagogicznych oraz w pracach zbiorowych.

W nurcie dyskusji nad misją uniwersytetu i jego miejscem w systemie szkolnictwa wyższego (w sytuacji powstawania wielu wyższych szkół zawodowych) usytuowałam badania nad procesem autoedukacji studentów w uniwersytecie. Zakładając, że w uniwersytecie o zachowanych cechach konstytutywnych²⁶ (uczelni o wielowiekowej tradycji), są stwarzane optymalne warunki do autoedukacji studentów. Uniwersytet bowiem jest podstawowym typem uczelni wyższej, której zadania obejmują prowadzenie pracy naukowo-badawczej, kształcenie i wychowanie studentów oraz kształcenie pracowników naukowych i nadawanie stopni naukowych²⁷. Wobec uniwersytetu są stawiane najwyższe wymagania naukowe (co najmniej 12 jednostek organizacyjnych z uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora) w porównaniu do politechnik (6 jednostek organizacyjnych) czy akademii (tylko 2 jednostki organizacyjne)²⁸. Współcześnie wiele uczelni o wysokim poziomie dydaktycznym i naukowym aspiruje do miana uniwersytetu. Powstają uniwersytety, które w nazwie są uzupełnione przymiotnikiem, określającym profil uczelni, w których jednostki organizacyjne powinny posiadać co najmniej 6 uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora²⁹. Można też zauważyć w wypowiedziach znaczących ludzi nauki utożsamianie terminu uniwersytet ze wszelkimi typami szkół wyższych³⁰.

Badania nad procesem autoedukacji studentów wymagają ujęcia w kontekście dokonujących się zmian, a przede wszystkim kształtowania się społeczeństwa wiedzy, integracji i globalizacji świata oraz wymagań rynku pracy.

Diagnoza przebiegu i efektów autoedukacji studentów oraz rozpoznanie wpływu niektórych czynników (usytuowanych w uniwersytecie i zmieniającej się rzeczywistości) na przebieg i poziom podejmowanego procesu może pozwolić na wypracowanie wskazań praktycznych dla podniesienia efektywności autoedukacji, a także rozwoju i dynamizacji procesu, jak również ukształtowania wewnętrznej potrzeby ustawicznego uczenia się jednostki. Planowane analizy mogą prowadzić do wypracowania zmian w uniwersytecie (w procesie edukacji uniwersyteckiej) zmierzających w kierunku inspirowania i tworzenia warunków do autoedukacji studentów.

Prowadzone analizy można traktować jako inspirację badanych do autorefleksji nad własną autoedukacją i dążenia do modyfikacji i podwyższenia efek-

²⁶ O istocie uniwersytetu, wyrażającej się w cechach konstytutywnych i funkcjach pełnionych pisarłam w swojej książce: *Dynamika aspiracji edukacyjnych...*, op. cit., s. 35-46.

²⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 222.

²⁸ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku, Dział I. System szkolnictwa wyższego, Rozdział I. Przepisy ogólne, art. 3.

²⁹ Ibidem.

³⁰ M.in. J. Niemiec, *XXI wiek – wiek uniwersytetów*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.

tywności oraz sugestię dla nauczycieli akademickich, którzy mają duży wpływ i możliwości w zakresie wyzwalania potrzeby podejmowania samodzielnego uczenia się, jak też wdrażania do sprawnej i efektywnej samodzielnej pracy studentów. Szczególne znaczenie mają powyższe badania wśród studentów – przyszłych pedagogów, którzy zobowiązani są do ustawicznej autoedukacji, a dodatkowo ich zadaniem jest rozbudzać potrzebę, inspirować do autoedukacji wychowanków oraz kształtować u nich umiejętności pracy samodzielnej.



Prezentowana książka składa się z siedmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym dokonałam analizy kontekstu teoretycznego empirycznych eksploracji podjętej problematyki. Analiza obejmuje rozważania wokół definicji terminu „autoedukacja”, ukazanie autoedukacji jako kluczowego procesu w nurcie rozwoju idei edukacji ustawicznej i znaczącej jego roli w toku kształtowania się społeczeństwa uczącego się. Zaprezentowałam autoedukację w kontekście założeń poznawczych teorii rozwoju osobowości. Zwróciłam uwagę na komplementarność kształcenia wielostronnego i autoedukacji jako warunek pełnego rozwoju człowieka. Ukazałam implikacje neurodydaktyczne dla autoedukacji studentów oraz miejsce autoedukacji w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych dydaktyki uniwersyteckiej. Prezentując autoedukację w świetle literatury opisałam uwarunkowania autoedukacji oraz niektóre dotychczasowe badania nad omawianym problemem.

W drugim rozdziale zaprezentowałam autorską koncepcję autoedukacji studentów, której powstanie zrodziło się po wnikliwej analizie literatury przedmiotu oraz dotychczasowych badań nad autoedukacją. W literaturze są opisywane niektóre elementy procesu autoedukacji, ale nie spotkałam się z całościowym ujęciem tego procesu, które wynika z przyjętej przeze mnie definicji. Poza tym opisywane wcześniej niektóre elementy procesu ulegają przemianom, wymagają wielostronnego podejścia i aktualizowania. Potrzeba opracowania holistycznej koncepcji autoedukacji studentów jest implikacją wzrastającego znaczenia tego procesu w życiu człowieka.

Kolejny rozdział obejmuje założenia metodologiczne badań własnych zgodnie z przyjętym typem badań eksploracyjno-diagnostycznym. Określiłam przedmiot i podmiot badań, a także cele i problemy badawcze oraz metody, techniki i narzędzia badawcze typowe dla orientacji ilościowych i jakościowych w metodologii pedagogicznej. W drugim podrozdziale dokonałam charakterystyki badanej grupy, zwracając uwagę na pewne cechy socjodemograficzne.

Czwarty rozdział jest poświęcony empirycznej egzemplifikacji koncepcji autorskiej. Prezentowałam w nim zgodnie z przyjętą orientacją metodologiczną przebieg i poziom autoedukacji studentów oraz okoliczności, w których badani

najczęściej ten proces podejmują. Komponenty autoedukacji ilustrowałam z perspektywy podmiotu, czyli w świetle opinii badanych deklarowanych w odpowiedziach na pytania ankietowe oraz wypowiedzi pisemnych wybranych z analizy autobiografii.

Piąty rozdział stanowi dalszą eksplorację empiryczną dotyczącą kreowania warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie. Zaprezentowałam opinie studentów dotyczące wpływu oddziaływań uniwersytetu na przebieg i poziom autoedukacji studentów. W prezentacji uwzględniłam metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich, formy organizacji zajęć w uniwersytecie, relacje student – nauczyciel panujące w uczelni, zakres i rodzaj oddziaływań nauczyciela oraz wyposażenie bazy dydaktycznej uniwersytetu.

W kolejnym rozdziale przedstawiłam autoedukację jako wyzwanie współczesności w świetle opinii badanych. Respondenci wypowiedzieli się na temat wpływu na ich autoedukację zmian cywilizacyjnych, integracji krajów w Unii Europejskiej, globalizacji świata oraz wymagań rynku pracy.

Siódmy rozdział stanowi swego rodzaju propozycje, projekcje dla edukacji i autoedukacji studentów w uniwersytecie. Ukazałam proces edukacji uniwersyteckiej inspirujący studentów do autoedukacji. Zwróciłam uwagę na potrzebę przywrócenia właściwego miejsca autoedukacji w przedmiocie dociekań teoretycznych w uniwersytecie, kształtowania umiejętności samoregulacji studentów, jak też potrzebę wdrażania koncepcji przyspieszonego uczenia się.

Książkę zamykają moje refleksje końcowe wraz z bibliografią, streszczeniem w języku polskim i angielskim, spisem tabel i wykresów oraz aneksem.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki. Dziękuję tym, którzy podjęli trud czytania jej wersji roboczej, ich uwagi i opinie były cennym źródłem inspiracji do pracy nad tekstem.

Szczególne słowa wdzięczności kieruję do recenzentów pracy: Pana Profesora Wojciecha Kojosa i Pana Profesora Stanisława Palki, których zaangażowanie w krytyczną analizę tekstu pozwoliło na jego poprawienie i nadanie ostatecznego kształtu. ■

Autoedukacja – kontekst teoretyczny empirycznych eksploracji

1. Dywagacje wokół definicji terminu *autoedukacja*

W literaturze przedmiotu spotykane są synonimiczne terminy względem autoedukacji takie jak: samokształcenie, samoedukacja, samowychowanie, samokształtowanie, samodoskonalenie, rzadziej dziś używane samouctwo czy samourabianie się. Ta wielość terminów jest wyrazem zainteresowań problematyką autoedukacji przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim socjologii, pedagogiki i psychologii.

W ujęciu słownikowym, w najogólniejszym znaczeniu samokształcenie to: „kształcenie się o własnych siłach, nie w szkole, bez pomocy nauczyciela”¹.

Zgodnie z NOWYM SŁOWNIKIEM PEDAGOGICZNYM autoedukacja – samokształcenie to: „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot”².

Według ENCYKLOPEDII PEDAGOGICZNEJ XXI WIEKU termin autoedukacja oznacza „własną pracę jednostki nad urzeczywistnianiem siebie według jakiegoś ideału lub wzoru osobowego”³.

Natomiast w ujęciu ENCYKLOPEDII PSYCHOLOGII terminem autoedukacja objęte są dwa, rozróżniane procesy: samowychowanie i samokształcenie. We wstępnym wyjaśnieniu czytamy: „poza heteroedukacją, w której jedna osoba oddziałuje na drugą, wyróżnia się autoedukację, dla której znamienne jest to, że człowiek oddziałuje na samego siebie. (...) O samokształceniu mówi się wtedy,

¹ Słownik języka polskiego, Z. Szymczak (red.), t. III, Warszawa 1981, s. 175.

² W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 348.

³ D. Jankowski, *Autoedukacja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. I, Warszawa 2003, s. 232; D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.

gdy oddziaływanie, a więc i powstające w jego wyniku zmiany dotyczą głównie sfery poznawczej jednostki, o samowychowaniu, gdy zakres oddziaływań i następujące w ich wyniku zmiany odnoszą się przede wszystkim do osobowości”⁴. Najczęściej zmiany w obydwu tych zakresach dokonują się wspólnie, różnorakie bywają natomiast ich wzajemne proporcje i niejednakowe może być znaczenie.

Termin „autoedukacja” składa się z dwóch członów: „auto” i „edukacja”. Człon „auto” pochodzi w tym przypadku od terminu „autonomia” czy „autonomiczny”. Termin „autonomia” pochodzi z języka greckiego, według którego „autos” znaczy „sam”, „nomos” znaczy „prawo”, a więc autonomia, to samorządność, ustanawianie norm (praw) dla siebie samego⁵. Pojęcie „edukacja” pochodzi z języka łacińskiego, według którego „educatio” znaczy wychowanie, „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi (...)”⁶. Na przestrzeni dziejów oświaty zmieniało się znaczenie terminu „edukacja”, kojarzono go z kształceniem lub wychowaniem. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę⁷. Zauważa się też nowe rozumienie terminu „edukacja”, według którego to „realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym; proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia”⁸. Dodając do terminu „edukacja” przedrostek „auto”, czyli autoedukacja, analogicznie do powyższej definicji może być rozumiana jako proces rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym; proces obejmujący nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także kształtowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia.

Autoedukacja jest zjawiskiem i procesem wieloaspektowym i złożonym, stąd też pojęciu temu nadaje się różną treść i różne zakresy – zależnie od przyjętych punktów widzenia.

Wśród prezentowanych w literaturze poglądów wyróżnić można ujęcia wąskie, utożsamiające autoedukację z samodzielnym zdobywaniem wiedzy i opanowywaniem sprawności operowania tą wiedzą, jak również ujęcia szero-

⁴ Z. Włodarski, *Samokształcenie i samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia Psychologii*, W. Szewczuk (red.), wyd. I, Warszawa 1998, s. 787.

⁵ W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 22.

⁶ Ibidem, s. 50.

⁷ Ibidem, s. 50.

⁸ I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa 1997, s. 141.

kie. W ujęciu szerokim oznacza ona nie tylko proces samodzielnego zdobywania wiedzy, ale możliwie wszechstronny rozwój całej osobowości.

Wąskim rozumieniem autoedukacji posługuje się M. Librachowa, która ogranicza ten proces do samodzielnego wyrobienia umysłowego, czyli opanowania różnych sprawności intelektualnych. Według niej: „samouctwo polega na samodzielnym uczeniu się, na przyswajaniu i utrwalaniu wiadomości”⁹.

W poglądach H. Radlińskiej samouctwo to „uczenie się według planu otrzymanego z zewnątrz dla przygotowania się do egzaminu, celem zdobycia uprawnień”¹⁰. W zakresie tak pojmowanego samouctwa mieszczą się czynności intelektualne i sprawnościowe w dziedzinie wiedzy oraz działań i zachowań praktycznych.

Znacznie szersze znaczenie samouctwu nadaje R. Wroczyński. W rozumieniu tego autora każdy proces samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności odnosi się do zakresu pojęcia samouctwo. Autor wyróżnia też samowychowanie, które traktuje jako samodzielne kształtowanie dyspozycji psychicznych i cech charakteru. Samouctwo i samowychowanie – oba te procesy łącznie nazywa samokształceniem¹¹.

Z kolei J. Landy-Tołwińska wprowadza rozróżnienie między samokształceniem a samouctwem, przez które rozumie „zdobywanie wiedzy i umiejętności od początku, od podstaw, samodzielnie (poza szkołą), nie zawsze z rozeznaniem i świadomością przyczyny i celów, bez sprecyzowanych kryteriów doboru treści, bez znajomości metod uczenia się”¹². Samouctwo według niej to niższy i bardziej prymitywny sposób uczenia się, sposób prowadzący do zdobycia wiedzy i sprawności na poziomie elementarnym. Natomiast samokształcenie jest działaniem na wyższym poziomie, bardziej efektywnym, bo podjętym ze świadomością celów i środków służących rozwojowi całej osoby. Jest to jednak możliwe dopiero po osiągnięciu dojrzałości: w sensie biologicznym, społecznym i kulturalnym.

Podobne stanowisko zajmuje W. Puślecki, który na podstawie kryterium treściowo-zakresowego procesów samokształceniowych wyróżnia samouctwo i samokształcenie. Samouctwo traktuje jako niższą formę samokształcenia, które polega na „samorzutnym i samodzielnym, lecz dość jednostronnym przyswojeniu przez podmiot wiadomości, bądź ćwiczeniu umiejętności typu praktycznego”¹³. Autor stwierdza, że w wyniku samouctwa powstają też pewne zmiany

⁹ M. Librachowa, *Wskazówki w samokształceniu i w samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*, Katowice 1946, s. 7.

¹⁰ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 388.

¹¹ R. Wroczyński, *Praca oświatowa*, Warszawa 1965, s. 219.

¹² J. Landy-Tołwińska, *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa 1968, s. 12.

¹³ W. Puślecki, *Samokształcenie (samouctwo)*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Wrocław 1986, s. 286.

osobowości człowieka w dziedzinie umysłowej, estetycznej czy fizycznej, jednak samouctwo charakteryzuje się autorealizacją okazjonalnych i doraźnych potrzeb intelektualnych lub celów praktycznych. Termin samokształcenie zaś, autor odnosi do celowego i systematycznego dążenia jednostki do rozwoju określonych cech osobowości. Za najwyższą formę samokształcenia uważa samokształcenie autogenne – uprawiane samorzutnie, z własnej inicjatywy i samodzielnie.

W wąskim znaczeniu ujmowane jest samokształcenie przez S. Karasia. Według jego definicji: „jest to samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych”¹⁴. W pojęciu autora samokształcenie jest przedłużeniem, bądź uzupełnieniem kształcenia i wychowania szkolnego z tą różnicą, że realizowane jest pod własnym kierunkiem, jego efektów nie sprawdza nauczyciel, ale samokształcąca się osoba. Autor traktuje samokształcenie jako proces zbliżony do nauki szkolnej, przygotowującej do przyszłych zadań człowieka dorosłego, skierowany głównie na aktualizację i uwspółcześnianie wiedzy i kwalifikacji.

Powyżej cytowani autorzy posługują się wąskim rozumieniem autoedukacji obejmującym tylko samodzielne kształtowanie sfery poznawczej osobowości, a więc zdobywanie nowej wiedzy i opanowywanie sprawności intelektualnych i praktycznych. Natomiast w szerokim rozumieniu autoedukacji akcentuje się, iż jest to proces wielostronny, obejmujący wzbogacanie wszystkich dyspozycji psychicznych i różne zakresy życia człowieka.

Właśnie taką koncepcję – szeroko rozumianego samokształcenia prezentuje W. Spasowski. Jego zdaniem „samokształcenie polega na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wypływających z odczuwanej natury i uświadomionych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika”¹⁵. Uznaje, że jest ono naturalną potrzebą odczuwaną przez każdą bogatszą duszę dążącą do doskonałości, do poznania prawdy, do postępu. Samokształcenie może wystąpić dopiero jednak na wyższym szczeblu rozwoju umysłowego młodego człowieka, na ogół po ukończeniu szkoły. Wtedy to, zdaniem autora, następuje moment przełomowy: w życiu, kształceniu i wychowaniu, możliwe jest wyrobienie własnych zasad postępowania, wyzwolenie ducha i myśli, własnego celu i przekonania¹⁶. Stąd też W. Spasowski uznaje samokształcenie za „(...) najwyższy szczebel i najdoskonalszą metodę w dziedzinie wartości wychowawczych człowieka”¹⁷.

¹⁴ S. Karaś, *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, Radom 1995, s. 33.

¹⁵ W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, Warszawa 1959, s. 19.

¹⁶ Ibidem, s. 19-20.

¹⁷ Ibidem, s. 21.

Antoni B. Dobrowolski dokonuje rozróżnienia na samouctwo i samokształcenie. Samouctwo rozumie jako samodzielne, poza szkołą „zdobywanie (...) jakiegokolwiek wiedzy fachowej, na jakimkolwiek poziomie, ograniczonym jedynie granicami zdolności wrodzonych”, natomiast samokształcenie definiuje jako również samodzielne „(...) zdobywanie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie”¹⁸. Według autora wszelkie uczenie się winno być samouctwem i samokształceniem. By to było jednak możliwe potrzebne jest odpowiednie przygotowanie, stąd celem głównym kształcenia szkolnego powinno stać się rozbudzanie zainteresowań i wyrabianie zdolności do samodzielnego uczenia się. Za „naczelną postulat dydaktyczny” przyjmuje zasadę „możliwie jak największego i coraz większego zbliżenia się nauki w szkole do pracy samodzielnej naprawdę”¹⁹. Uznając, że młodzież nie potrzebuje już codziennej opieki dydaktycznej, stawia ją wobec poważnego zadania, jakim jest zdobycie – przez samokształcenie, oświaty właściwej, zwanej ogólną, jak też – drogą samouctwa, oświaty zawodowej. Autor dostrzega w samokształceniu głównie czynnik duchowego, a nie praktycznego rozwoju człowieka. Domaga się, by samokształcenie otwierało drogę do wszystkich możliwości życiowych, stosownie do zainteresowań i uzdolnień jednostki, a przez to do świadomego jej uczestnictwa we współczesnej cywilizacji.

Szerokim rozumieniem samokształcenia posługuje się A. Kamiński, który zdefiniował je jako „(...) samodzielną, świadomie podjętą pracę nad własną osobą, w szczególności nad rozwojem własnej wiedzy, własnych umiejętności, poglądów i przekonań, własnego charakteru, praktykowane indywidualnie lub zespołowo, albo w autonomicznym koleżeńskim gronie lub całkowicie samodzielnie”²⁰. Autor podkreśla w swym ujęciu jako istotne, samodzielne i świadome, a zatem względnie skuteczne, oddziaływanie na własny rozwój. Samokształcenie jest więc procesem realizowania własnych planów rozwojowych w oparciu o własne siły i na miarę osobistych możliwości.

Jerzy Semków również stosuje szerokie rozumienie samokształcenia. Według jego definicji: „samokształcenie polega na mniej lub bardziej samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia w różnym stopniu uświadomionego wzoru osobowości”²¹. Ten wzór, ideał czy też jego wyobrażenie odnosić się może do jakichś pojedynczych zakresów przewidywanej własnej indywidualności, np.: do określonych umiejętności, systemu wartości, czy też w jakimś zarysie do jej całości. Zadaniem, ujmowanym przez autora jako

¹⁸ A. B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne. Ustrój szkolny*, Warszawa 1958, s. 12.

¹⁹ Ibidem, s. 70.

²⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1971, s. 19.

²¹ *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym. Koncepcje badawcze*, J. Semków (red.), Wrocław 1981, s. 13.

osobiste zobowiązanie samokształcącego się, jest realizacja w wymiarze własnej osoby bardziej lub mniej uświadomianego ideału.

W świetle przytoczonych definicji autoedukacji dają się wyróżnić podstawowe kryteria tego zjawiska, mianowicie:

- świadomość i intencjonalność,
- wystąpienie celu (zadania) związanego ze zdobyciem wiedzy lub kształtowaniem osobowości,
- samodzielność w doborze metod i środków,
- potencjalnie względnie szeroki zakres (wielość dziedzin i stron osobowości),
- długookresowość²².

W zależności od tego, na gruncie jakiej dyscypliny naukowej rozpatrywane jest zjawisko autoedukacji, poszczególni autorzy akcentują różne jego aspekty. W socjologicznych ujęciach podkreśla się znaczenie ideału, wzoru osobowości, który ma zawsze społeczną genezę – przyjęty jest z otoczenia lub przekazu kultury. Uwydatnia się też, społeczne uwarunkowania procesu autoedukacji, głównie przez wychowanie, które zawsze ma charakter społeczny. Jak pisze S. Pacek „samowychowanie (...) jest układem zwrotnym odzwierciedlającym obiektywny, dialektyczny obraz stosunków i zależności zachodzących między jednostką a środowiskiem”²³. Nie tylko środowisko wpływa na przekształcenia w psychice jednostki, ale i odwrotnie człowiek zmieniając cechy swojej osobowości, zmienia i przekształca własne środowisko.

Dzierżymir Jankowski uważa, że autoedukację można uznać za fakt społeczny w tym sensie, że jednostka kształtując, rozwijając czy modyfikując swoją osobowość, w takim czy innym zakresie, podejmuje te czynności głównie jako sposobienie się do pełnienia określonych ról i zadań społecznych²⁴.

Florian Znaniecki, znany polski socjolog posługuje się szerokim rozumieniem samokształcenia. Zgodnie z jego definicją „samokształcenie (...) jest rozwojem osobistym świadomie kierowanym i kontrolowanym przez samą rozwijającą się jednostkę według jakiegoś bardziej lub mniej zrozumiałego i jasnego ideału osobowości”²⁵. Autor samokształceniu przypisuje znaczenie głównego czynnika w formowaniu dojrzałej, bogatej osobowości. Uważa, że „(...) najwyższy rozwój indywidualny nie daje się w ogóle osiągnąć przez wychowanie, tylko przez samokształcenie bez nadzoru i kierunku wychowawców”²⁶. Według autora proces

²² D. Jankowski, *Autoedukacja...*, op. cit., s. 84.

²³ S. Pacek, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1977, s. 48.

²⁴ D. Jankowski, *Autoedukacja...*, op. cit., s. 66.

²⁵ F. Znaniecki, *Education and Self-Education in Modern Societies*, „American Journal of Sociology”, Vol XXXVI, 1930, No 3, cyt. za: W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935, s. 61.

²⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, tom II, wyd. II, Warszawa 1973, s. 179.

samokształcenia jest niezbędną drogą do pełnego rozwoju rozumianego jako rozwój wielostronny, wykorzystujący wszystkie potencjalne możliwości jednostki. Florian Znaniecki dostrzega znaczącą rolę tego procesu w szkolnej fazie edukacji, uważa, że pierwsze przejawy samokształcenia mogą się pojawić już w okresie 6-9 lat i wtedy są najcenniejszym czynnikiem rozwoju osobowości. Postuluje zatem, aby szkoła nie tłumiała, ale przede wszystkim wzbudzała i ułatwiała autentyczne samokształcenie.

Podobna jest definicja samokształcenia sformułowana przez innego socjologa W. Okińskiego: „proces samokształceniowy to tyle, co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub bardziej uchwytneho i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (respective ideału) osobowości”²⁷. Władysław Okiński w swoich szczegółowych rozważaniach nad samokształceniem ukazuje jego relacje z innymi procesami rozwojowymi: samorzutnym rozwojem oraz kształceniem i wychowaniem szkolnym. W odróżnieniu od samokształcenia, kształcenie i wychowanie szkolne jest procesem kształtowania osobowości „pod dyktando” i przy korzystaniu z pomocy oświatowca (nauczyciela). Natomiast samorzutny rozwój autor rozumie jako „(...) przekształcanie się osobowości danego osobnika w następstwie działania wpływów zwłaszcza ze środowiska społecznego, którym ulega przypadkowo (...) i rozwiązywania podejmowanych przez niego samorzutnie zadań społeczno-kulturalnych bez dążenia do urobienia się według mniej lub więcej określonego wzoru osobowości”²⁸. Proces samorzutnego rozwoju dokonuje się spontanicznie, zgodnie z wpływem naturalnego środowiska, często bez uświadomienia intencji i bez inicjatywy osobnika, a także bez jego świadomego udziału w planowaniu i realizacji tego procesu. Samokształcenie jest, w ujęciu autora, wywieraniem świadomego, planowo realizowanego i intencjonalnego wpływu jednostki na własną osobowość, urabianiem jej według określonego wzoru.

W psychologicznych ujęciach autoedukacji charakterystyczne jest wiązanie tego procesu z fazami rozwojowymi psychiki człowieka. Zwraca się uwagę na swoistą rolę autoedukacji w fazie adolescencji i w życiu dorosłym, jako że – zdaniem psychologów, dojrzałość osobowości stanowi istotny warunek tego procesu. Józef Pieter sądzi, że samokształcenie występuje przeważnie dopiero w wieku dojrzewania, ale także występuje u ludzi różnego wieku, nawet jeszcze w starości. Osoba zdolna jest do samokształcenia, zdaniem autora, gdy osiągnie dostateczną dojrzałość osobowości. Dopiero „wtedy (...) gdy ów produkt (osobowość) u danej osoby jest jako tako bogaty, scalony i samodzielny można spodziewać się słusznie, że dana osoba zechce pracować nad sobą w dziedzinie wiedzy, umiejętności

²⁷ W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935, s. 34.

²⁸ Ibidem, s. 37.

i charakteru. A właśnie, z reguły nie wcześniej osobowość młodego człowieka jest jako tako uformowana, on sam nie wcześniej jest gotów do podjęcia trudu samokształceniowego, jak w wieku dojrzewania”²⁹. Ponadto, z punktu widzenia psychologów istotna jest motywacja jako podstawowy mechanizm działań podmiotu związany z autoedukacją. Irena Jundziłł twierdzi, że aktywność samowychowawcza powstaje pod wpływem braku równowagi pomiędzy podmiotem a otaczającym światem. Może też powstać pod wpływem różnic dostrzeganych między „ja” idealnym a „ja” realnym. Nierównowaga ta wywołuje potrzebę regulowania swego stosunku z otoczeniem oraz potrzebę osiągnięcia w życiu wybranych wartości. Potrzeby te stają się punktem wyjścia aktywności samowychowawczej³⁰. Psychologowie zwracają też uwagę na całokształt przemian zachodzących w osobowości człowieka, które zmierzają do zharmonizowania wszystkich sfer jego psychiki.

Jadwiga E. Baranowska wyjaśniając pojęcie samokształcenia opowiada się za szerokim jego rozumieniem. Uważa, że powszechne ujmowanie tego procesu jako umysłowego kształcenia siebie jest zbyt wąskim. W rzeczywistości – jak pisze autorka „przy samokształceniu odbywa się proces o daleko szerszym zakresie – jednoczesne kształcenie i wychowanie siebie; strona umysłowa, duchowa, a w znacznej mierze i fizyczna człowieka integralnie podlegają przemianom, dokonywa się stopniowo i stale budowa (nieraz przebudowa) całej osobowości”, zgodnie z przyjętym ideałem³¹. Samokształcenie nie jest tylko samodzielnym zdobywaniem wiedzy, kształceniem strony umysłowej, ale również, w pojęciu autorki kształtowaniem całej osobowości według utworzonego już i trwałego ideału życiowego, dokonywane własnym wysiłkiem.

Stefan Baley, znany psycholog posługuje się pojęciem samouctwo, które w jego rozumieniu odnosi się zdecydowanie do wieku dziecięcego, jak też samokształceniem – w odniesieniu do młodzieży i dorosłych. Samouctwo według niego ma charakter wybitnie spontanicznej, samodzielnej, samoczynnej nauki. Każde, rozwijające się normalnie dziecko będzie zawsze samoukiem, bo nawet podczas zabawy uczy się pilnie i wytrwale. U dziecka występuje wprawdzie wyraźne samosterowanie czynności poznawczych, ale brak im świadomości celu, intencjonalności, z której jeszcze nie mogą zdawać sobie sprawy. Dopiero w okresie dojrzewania następują zmiany. W dzieciństwie dominuje tendencja samodzielnych poczynań dotycząca sfery poznawczej i sprawnościowej umysłu, a w fazie dojrzewania sfery uczuciowo-wolicjonalnej. Autor pisze „(...) w prze-

²⁹ J. Pieter, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963, s. 15.

³⁰ I. Jundziłł, *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Warszawa 1974, s. 76.

³¹ J. E. Baranowska, *Samokształcenie*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, tom III, Warszawa 1939, s.

ciwieństwie do samouctwa dziecięcego o charakterze popędowym – staje się samokształcenie dojrzewającego z wolna procesem intencjonalnym, opartym na własnej woli i wyborze”³². Powołując się na Z. Hessena autor stwierdza, że samokształcenie to proces harmonizujący wszystkie sfery psychiki, wynikający z dynamicznej struktury osobowości zdążającej samoczynnie do pełni³³. Stefan Baley okres dojrzewania traktuje jako fazę rozwoju, w której zaznacza się tendencja do integracji dążeń poznawczo-sprawnościowych i dążeń kształtowania charakteru pod wpływem aktywności jednostki. Wtedy to właśnie według niego wysiłki samowychowawcze zdają się górować nad aktywnością intelektualną, jak pisze „(...) strona moralna góruje nad intelektualną. Ale właśnie dopiero to ustalenie postawy moralnej może nadać późniejszej tendencji samokształceniowej właściwy sens i kierunek”³⁴. Najpierw musi u młodego człowieka ukształtować się postawa będąca wynikiem samowychowania dla jego późniejszego samokształcenia, które autor umieszcza już na wyższym poziomie pracy jednostki nad sobą.

Wielu pedagogów zajmując się zagadnieniem autoedukacji korzysta z ustaleń w tym zakresie przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Nie zawsze zatem można wyraźnie oddzielić pedagogiczny punkt widzenia od psychologicznego lub socjologicznego. W literaturze pedagogicznej spotyka się ujęcia, które zawierają elementy eksponowane w stanowiskach innych dyscyplin.

Franciszek Urbańczyk stosuje wyraźne rozróżnienie samouctwa i samokształcenia. Według autora „samouctwo oznacza współcześnie świadomie zamierzone zdobywanie o własnych siłach wiadomości i umiejętności od podstaw, na poziomie elementarnym”³⁵. Uwzględnia natomiast szerokie rozumienie samokształcenia. Określając to pojęcie nawiązuje do klasycznej definicji socjologów: F. Znanieckiego i W. Okińskiego. Według F. Urbańczyka „samokształcenie (...) polega na samodzielnym, poddanym samokontroli realizowaniu w sobie jakiegoś mniej lub bardziej uświadamianego wzoru osobowości”³⁶. Podobnie więc, jak socjologowie, podkreśla wpływ własny jednostki nastawiony na zrealizowanie wizji pożądanego stanu własnej osoby według mniej czy bardziej uświadomionego wzoru. Samokształcenie określa jako szczytową formę kształcenia się, o czym pisze: „(...) to uczeń bierze we własne ręce sprawę swego kształcenia, sam wyznacza sobie cel, sam wyznacza sobie metodę pracy, sam nią kieruje oraz sam

³² S. Baley, *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Warszawa 1965, s. 195.

³³ Ibidem, s. 200.

³⁴ Ibidem, s. 196.

³⁵ F. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s. 223.

³⁶ Idem, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973, s. 49.

ją kontroluje, pracując o własnych siłach”³⁷. Za najważniejsze cechy samokształcenia uznaje: świadomy zamiar, samodzielność, samokontrolę oraz zmienianie własnej osobowości wyrażające się w nabywaniu bądź wiadomości i umiejętności umysłowych, bądź także pewnych cech moralnych, estetycznych lub fizycznych. Tak szerokie rozumienie samokształcenia obejmuje w swym zakresie również samowychowanie. Franciszek Urbańczyk, zbieżnie ze stanowiskiem psychologów stwierdza, że samokształcenie może być z powodzeniem uprawiane dopiero w wieku dojrzeźwania i w życiu dorosłym. Istotne są również dostatecznie silne i trwałe motywy oraz cechy charakteru, w tym głównie wytrwałość i systematyczność. Samokształcenie powinno być naturalnym przedłużeniem szkolnego procesu wychowania i kształcenia, stąd konieczne jest wdrażanie do niego dzieci i młodzieży w trakcie szkolnej nauki. Ważne jest przede wszystkim uczenie metod, rozbudzanie zainteresowań i motywów, jak też zapewnienie warunków umożliwiających samodzielną pracę intelektualną. Autor dostrzega również potrzebę udzielania porad, wsparcia samokształcącym się osobom. Stwarzania im takiej atmosfery społecznej, która by w znacznej mierze ułatwiała inicjowanie i kontynuowanie tego procesu.

Podobne stanowisko jak F. Urbańczyk zajmuje K. Wojciechowski. Według tego autora „terminem samokształcenia określamy samodzielne zdobywanie wyrobienia umysłowego, a więc starania o zdolność obserwacji, o poprawne myślenie itp. oraz pracę nad własnym charakterem”³⁸. Samokształcenie uprawia ten „(...) kto widzi w życiu lepszy wzór, pragnie się do tego wzoru upodobnić i z własnej woli i pod swoją kontrolą kształci się lub uczy”³⁹. Jest to w ujęciu autora praca nad samym sobą w celu upodobnienia się do przyjętego wzoru według osobiście zaakceptowanego planu i metody przy znacznym udziale swojej kontroli. Samokształceniu K. Wojciechowski nadaje szerokie znaczenie obejmując nim zarówno samodzielne zdobywanie wyrobienia umysłowego, jak i pracę nad własnym charakterem, światopoglądem. Traktuje samokształcenie jako formę stawania się przez człowieka (jego podmiot i przedmiot) czymś lepszym, dzięki własnemu wysiłkowi planowania i realizacji tego procesu. Autor ten, podobnie jak psychologowie, zwraca również uwagę na motywację osób podejmujących samokształcenie. Uważa, że do podjęcia wysiłku pracy nad sobą skłaniają człowieka motywy natury społecznej, które występują najczęściej np. chęć awansu społecznego, motywy psychiczne, czyli dążenia do przekształcania osobowości

³⁷ F. Urbańczyk, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] *Pedagogika...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 222.

³⁸ K. Wojciechowski, *Samokształcenie w praktyce i teorii*, [w:] *Pedagogika...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 355.

³⁹ *Ibidem*, s. 352.

np. zmian postawy moralnej oraz motywy o charakterze praktycznym np. chęć zdobycia biegłości w systemie technicznym.

Marian Rataj zajmując się problematyką samokształcenia nauczycieli posługuje się również szerokim jego rozumieniem. Samokształcenie określa autor jako osobiste kierowanie własnym rozwojem, zmierzające do przeobrażenia osobowości, jej modyfikacji według zaakceptowanego przez siebie perspektywicznego modelu⁴⁰.

Jan Hellwig w swoich refleksjach nad ogólnym dorobkiem polskiej pedagogiki w zakresie samokształcenia stwierdza, że „pod pojęciem samokształcenia rozumie się określoną formę działalności ludzkiej, którą człowiek przyjmuje na siebie dobrowolnie, pod wpływem określonych motywów, których podstawową przesłanką jest zaspokojenie szeroko rozumianych potrzeb społeczno-kulturowych. Samokształcenie jest w zasadzie procesem indywidualnym, celowo zamierzonym, samodzielnym i podlegającym samokontroli”⁴¹.

Z perspektywy pedagogów dostrzega się istotę autoedukacji w samodzielnym oddziaływaniu jednostki na własny rozwój. Podkreśla się, że w odróżnieniu od nauki szkolnej osoba podejmująca działalność autoedukacyjną jest dla siebie zarówno nauczycielem, jak i wychowankiem.

Stefan Pacek uważa, że samowychowanie jest zarówno rezultatem, jak i warunkiem wychowania. Różni się jednak ono – samowychowanie, od wychowania tym, zdaniem autora, że jednostka pracująca nad sobą jest dla siebie równocześnie wychowawcą, jak i wychowankiem. Jest też zarówno przedmiotem, jak i podmiotem tej pracy, bo jak pisze autor: „jako podmiot samowychowania jest: dysponentem – decydującym o wykonaniu pewnego działania, planistą – przygotowującym działanie przez opracowanie planu, wykonawcą – zaplanowanego działania, obserwatorem i kontrolerem – przebiegu działania i jego skutków. Ta sama jednostka jest także przedmiotem samowychowania, w obrębie którego dokonują się różne zmiany osobowościowe prowadzące do optymalizacji stosunków ze światem”⁴².

Zdaniem W. Kaczorowskiego „samokształcenie jest to forma zdobywania i doskonalenia wiedzy przez człowieka, zastępująca szkołę: przedłużająca, rozszerzająca i uzupełniająca kształcenie, jest to również samodzielne doskonalenie osobowości jednostki zgodnie z aktualnymi potrzebami indywidualnymi i zawodowymi”⁴³. Samokształcenie w ujęciu tego autora ma charakter osobistego, świa-

⁴⁰ M. Rataj, *Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby*, Wrocław 1972, s. 37-39.

⁴¹ J. Hellwig, *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa 1986, s. 275.

⁴² S. Pacek, *Samowychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 291; S. Pacek, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1877, s. 47.

⁴³ W. Kaczorowski, *Współczesne poglądy na problem samokształcenia*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, 1975, nr 3-4, s. 11.

domego i celowo ukierunkowanego działania, jakim jest dokształcanie się i doskonalenie według własnych planów. W rozumieniu autora samokształcenie należy niewątpliwie do intensywnych form kształtowania osobowości.

W pedagogicznych ujęciach spotyka się wyraźne rozróżnienie na samowychowanie i samokształcenie. Samokształcenie autorzy łączą z samodzielnym zdobywaniem wiedzy, kształceniem swego intelektu, doskonaleniem umiejętności, sprawności, natomiast samowychowanie łączą z samodzielną pracą nad własnym charakterem, kształtowaniem postaw, światopoglądu. Podział ten, na samokształcenie i samowychowanie stanowi konsekwencję dychotomicznej klasyfikacji cech osobowości człowieka (dokonanej przez W. Sterna)⁴⁴. Na bazie tej klasyfikacji wyróżnia się cechy instrumentalne dotyczące sfery intelektualno-sprawnościowej umysłu człowieka oraz cechy kierunkowe, które dotyczą sfery uczuciowo-wolitionalno-motywacyjnej. Do podstawowych cech osobowościowych typu instrumentalnego należą: wiedza, umiejętności, nawyki, sposoby działania. Na cechy kierunkowe składają się: postawy, przekonania, motywacje, indywidualny system wartości, aspiracje, cele, ideały⁴⁵. Zatem, na podstawie takiego podziału, samokształcenie rozumiane jest jako samodzielne świadome i zamierzone kształtowanie dyspozycji instrumentalnych, a samowychowanie jako kształtowanie dyspozycji kierunkowych.

W stanowiskach autorów relacje między samowychowaniem a samokształceniem zaznaczają się w następujący sposób:

- nadrzędność pojęcia samowychowanie nad samokształceniem,
- nadrzędność pojęcia samokształcenia nad samowychowaniem,
- równoważność obu tych pojęć (utożsamianie ich),
- krzyżowanie się tych pojęć (są równorzędne lecz nie tożsame)⁴⁶.

Stefan Pacek w swoim stanowisku względem znaczenia i wzajemnych proporcji samokształcenia i samowychowania twierdzi, że opowiada się za równorzędnością obu tych pojęć. Obydwa, jak sądzi, są równorzędne, choć nie tożsame. Jego zdaniem, podział taki jest czysto teoretyczny, bo w praktyce nie zawsze można i trzeba określić linię graniczną między samowychowaniem a samokształceniem. Zmierzają one do jednego wspólnego efektu finalnego, jakim jest zmiana osobowości jednostki, stąd jeden ciąg działań nie może istnieć bez drugiego. Uwzględniając powyższą relację S. Pacek definiuje wyłącznie samowychowanie. Według niego „samowychowanie to świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych cech osobowości zgodnie z przyjętym ideałem,

⁴⁴ W. Stern, *Inteligencja dzieci i młodzieży*, Warszawa 1927, s. 346, cyt. za: M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 82-83.

⁴⁵ Ibidem, s. 85.

⁴⁶ S. Pacek, *Samowychowanie...*, op. cit., s. 51.

określanym planem osobistego rozwoju jednostki, w celu osiągnięcia najkorzystniejszych stosunków z otoczeniem⁴⁷. Stefan Pacek ujmując samowychowanie jako świadome i dobrowolne dokonywanie zmian osobowości. W rozumieniu tego autora, świadome oznacza zamierzone przez człowieka, przewidziane z góry i dające się określić. Dobrowolne natomiast oznacza podejmowane z własnej woli, realizowane bez przymusu. Autor twierdzi, że celowo rezygnuje z przypisywania samowychowaniu cechy samodzielności, gdyż w jego rozumieniu samodzielność oznaczałaby – brak uzależnienia, niepotrzebowanie niczyjej pomocy, nieuleganie niczym wpływom. Przypisywanie samodzielności samowychowaniu mogłoby oznaczać jego zupełną izolację od warunków zewnętrznych, a tak, zdaniem S. Packa, nie jest. Samowychowanie jest uzależnione od układów zewnętrznych. Autor ten uważa, że istotą pracy samowychowawczej jest samosterowanie, które uznaje w ogóle, za najwyższą i najbardziej pożądaną formę sterowania zachowaniem. Jednak to sterowanie sobą opierające się na planie indywidualnego rozwoju, uwzględniające i realizujące potrzeby jednostki nie może być jedyną drogą zbiorowej edukacji społeczeństwa. Nie powinno zatem, całkowicie zastępować i wyczerpywać programu wychowania w ogóle. Zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym samowychowanie ma jednak swoje możliwości i znaczenie. Jest ono dopełnieniem i nieodzownym składnikiem programu edukacyjnego społeczeństwa – poszerza narzędzia i możliwości tej edukacji. Według S. Packa samowychowanie „pozwała jednostce wykraczać poza uwarunkowania, przełamywać zależności i restrykcje środowiska, czyni jednostkę zdolną do podejmowania różnych form aktywności, przez którą realizować ona może określone idee i wartości, osiągać samorealizację, czyli maksymalnie wykorzystywać możliwości tkwiące we własnym organizmie i osobowości”⁴⁸.

Samowychowanie, zdaniem H. Muszyńskiego, „należy rozumieć jako proces związany z autonomiczną postawą człowieka, z dążeniem do wzbogacenia ze względu na wartości wyższe, ideały, a nie ze względu na doraźne cele jednostki”⁴⁹.

W stanowisku I. Jundziłł zauważa się nadrzędność samowychowania nad samokształceniem. W samowychowaniu, jak twierdzi autorka, wysiłek podmiotu kieruje się na regulację postępowania i działania zgodnego z normami moralnymi, natomiast w samokształceniu chodzi bardziej o samodzielne zdobywanie, wzbogacanie czy też utrwalanie wiedzy i umiejętności. Zgodnie z definicją autorki „samowychowanie jest to czynne ustosunkowanie się podmiotu do

⁴⁷ Ibidem, s. 47.

⁴⁸ Ibidem, s. 19.

⁴⁹ H. Muszyński, *Proces samowychowania i formy jego realizacji*, [w:] *Z zagadnień samowychowania studentów*, J. Bińczycka (red.), Katowice 1983, s. 13.

procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości. Jest to świadome i celowe kierowanie sobą⁵⁰. Zdaniem I. Jundziłł, człowiek wychowując samego siebie staje się podmiotem wychowania, jednostką zaangażowaną w działalność wychowawczą kierowaną na nią bądź na grupę, w której uczestniczy. Autorka zwraca też uwagę na psychologiczny aspekt procesu samowychowania. Traktuje osobowość człowieka nie jako zbiór cech, ale jako centralny system regulacji oraz integracji czynności. Duże znaczenie przypisuje wolnej woli rozumianej jako jednolita zdolność jednostki do swobodnego działania we wszystkich zakresach. Uważa, że to siła motywów skłania jednostkę do działania, a nie konkretna cecha charakteru. W jej rozumieniu istota samowychowania nie polega na dążeniu jednostki do wyrabiania w sobie cech pozytywnych czy likwidacji negatywnych, lecz na świadomej interwencji w proces własnego stawiania się w dążeniu do realizacji przyjętych zadań.

Zdaniem I. Jundziłł, całą strukturę procesu samowychowania tworzą następujące elementy:

- wybór wzoru (cel), który podmiot chce osiągnąć,
- analiza sytuacji (dotycząca warunków obiektywnych i osobistych możliwości w jakich może zrealizować ten wzór),
- poznawanie i ocena siebie (autoocena),
- podjęcie decyzji,
- kierowanie sobą w dążeniu do osiągnięcia celu,
- autokontrola⁵¹.

Wymieniana kolejność poszczególnych elementów samowychowania, według autorki nie zawsze jest zachowana. Zdarza się, że poznawanie i ocena siebie mogą poprzedzać wybór celu czy ideału – zależy to w głównej mierze od stadium rozwoju jednostki. Irena Jundziłł dostrzega przejawy samowychowania już w wieku przedszkolnym. W miarę rozwoju dziecka, już około 10-11 roku życia staje się ono zdolne do kierowania sobą, w realizacji silnie motywowanych zadań. Pod wpływem nauki szkolnej i własnych doświadczeń, dziecko zaczyna postępować według autonomicznych zasad moralnych i w tym okresie można dopatrywać się świadomego samowychowania. W miarę nabywania nowych doświadczeń samowychowanie zwiększa swój zakres i najbardziej intensywnie występuje w fazie dojrzewania i dorastania społecznego jednostki. Stąd też, zarówno rodzice, jak i nauczyciele zamiast wychowywać „gotowego człowieka”

⁵⁰ I. Jundziłł, *Samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), wyd. I, Warszawa 1997, s. 716.

⁵¹ Idem, *Stosunek młodzieży akademickiej do problemów samowychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1975, nr 4.

powinni wciąż starannie przygotowywać wychowanka do samowychowania i pomagać mu w trudnej pracy nad sobą.

Zofia Matulka stosuje wyraźne rozróżnienie na samokształcenie i samowychowanie. Samokształcenie definiuje jako „proces samodzielnego przyswajania sobie nowej wiedzy i samodzielne wyrabianie sprawności umysłowych oraz praktycznych, między innymi manualnych, opartych na przyswojonej wiedzy, a więc proces samodzielnego kształtowania swego intelektu, zdolności i umiejętności poznawczych”⁵². Natomiast przez samowychowanie autorka rozumie „te procesy autokreacyjne, których celem jest wyrabianie hierarchii wartości, tworzenie przekonań i postaw, kształtowanie cech swego charakteru moralnego (...) jak również wyrabianie wrażliwości na piękno i uzdolnień do twórczości estetycznej oraz kształtowanie kultury fizycznej”⁵³. Zdaniem Z. Matulki, samowychowanie i samokształcenie – jako dwa obszary pracy autokreacyjnej człowieka wzajemnie przenikają się i warunkują, to jednak różnią się od siebie w sposób istotny. O ile, jak twierdzi autorka w samokształceniu dominuje kształtowanie sfery poznawczej, ukierunkowanej na poznawanie prawdy, o tyle poprzez samowychowanie kształtuje się sferę woli i emocji, czyli sferę psychiki ukierunkowaną na osiągnięcie dobra i przeżywanie piękna. Szczególne znaczenie w samokształceniu przypisuje czynnikom samodzielności i dobrowolności. Jeśli osoba uprawiająca samokształcenie nie ma swobodnego wyboru, trudno, w ogóle mówić o tym procesie. Wszelki przymus niszczy swobodę i wolność, która jest warunkiem niezbędnym, konstytuującym ten proces autokreacyjny. W rozumieniu Z. Matulki samokształcenie powinno być normalnym rezultatem kształcenia szkolnego zapewniając w ten sposób trwałe podstawy pod wszechstronny rozwój intelektualny osobowości. Jeśli zatem nowoczesna szkoła stawia sobie za cel wszechstronny rozwój uczniów, musi na pierwszy plan wysunąć wdrażanie ich do samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności.

W swoim ujęciu J. Półturzycki także wyróżnia samokształcenie i samowychowanie. Zgodnie z definicją autora „samokształcenie jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”⁵⁴. Z kolei samowychowanie definiuje jako „proces samokształcenia o przewadze celów i treści wychowawczych w zakresie cech charakteru, postaw, uznawanych wartości i ideałów”⁵⁵. Józef Półturzycki objaśnia również samouctwo, które według niego oznacza samodzielne zdobywanie wiedzy w zakresie podstawowym oraz nabywanie prostych umiejętności zawo-

⁵² Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 7.

⁵³ Ibidem, s. 7

⁵⁴ J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 14.

⁵⁵ Ibidem, s. 14.

dowych. Zdaniem tego autora samokształcenie należy do procesów oświatowych związanych z uczeniem się i rozwojem osobowości. Wyróżnia się w nim, dwa zasadnicze elementy: samodzielność i kształcenie, które wzajemnie powiązane i wzbogacone o inne elementy tworzą całość tego procesu. W stanowisku J. Półturzyckiego zauważa się nadrzędność pojęcia samokształcenia, którym obejmuje też samouctwo i samowychowanie. Autor dostrzega związki zachodzące między jednym i drugim, o czym pisze: „proces samokształcenia polega na przyswajaniu sobie wiedzy, co nazywamy samouctwem oraz na samowychowaniu. Samouctwo może być ogólne, jeżeli samouk poznaje wiedzę ogólnokształcącą (...) lub zawodowe. Samowychowanie polega na indywidualnym dążeniu do zmiany na lepsze cech własnej osobowości. Na rozwijaniu wartościowych cech swego charakteru i tłumieniu cech ujemnych lub złych. Na kształtowaniu w sobie właściwej postawy wobec innych ludzi – zarówno tych, od których jesteśmy zależni, jak i tych, którzy od nas zależą”⁵⁶. Autor uważa, że nie ma dziedzin wiedzy, które by, nawet jeśli się je poznaje tylko intelektualnie, nie wpływały równocześnie wychowawczo na doskonalącą się osobę. Zazwyczaj samowychowanie oparte jest na wartościowych treściach. Zatem według autora samokształcenie należy rozumieć jako proces uczenia się, prowadzony świadomie z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Głównym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w określonym zakresie, jednak to zadanie może się rozwijać i dynamizować, a jego efekty mogą doprowadzić do zmian w osobowości. Przy czym, w pojęciu autora osobowość to zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie. Józef Półturzycki twierdzi, że samokształcenie może być inicjowane i rozwijane tylko w warunkach pewnej dojrzałości psychicznej powiązanej z odpowiednim przygotowaniem intelektualnym, motywacją i zainteresowaniami poznawczymi. Warunkiem skutecznego samokształcenia jest więc odpowiednie przygotowanie, które powinna zapewnić szkoła. Wdrażanie uczniów do samokształcenia powinno polegać głównie na budzeniu i rozwijaniu indywidualnych zainteresowań, zamiłowań, jednocześnie łącząc z tym kształtowanie odpowiedniej motywacji, szacunku do wiedzy i nauki oraz na poznawaniu metod samodzielnego uczenia się, jego organizacji i planowaniu. Dopiero wtedy, uważa autor może rozwijać się indywidualna praca samokształceniowa.

Stanisław Palka⁵⁷ łączy procesy samokształcenia i samowychowania i stosuje określenie „samokształtowanie”, według którego człowiek świadomie układa tok życia zgodnie z przyjętym systemem wartości. Autor też pisze, że „samokształtowanie ma wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowa-

⁵⁶ J. Półturzycki, *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa 1974, s. 8.

⁵⁷ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 8.

nie) i kształcącej (samokształcenie) skierowanej na samego siebie w celu pełnego rozwoju osobowości⁵⁸. Wychowanie i kształcenie, zdaniem autora, związane jest głównie z działaniami „dośrodkowymi”, oddziaływaniami wychowawców, nauczycieli na wychowanków, uczniów, natomiast samokształtowanie jest związane z aktywnością „odśrodkową”, samodzielną pracą nad sobą wychowanków i uczniów⁵⁹.

Bogusława Matwijów⁶⁰ samokształtowanie ujmuje jako trwającą przez całe życie samodzielną aktywność edukacyjną człowieka, nastawioną na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego „ja”, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działanie zewnętrzne.

W literaturze przedmiotu spotykane są definicje pedagogów, w których wyraźnie eksponuje się autoedukację jako niezbędny czynnik rozwoju i proces autentycznie podmiotowy. U podstaw swych koncepcji autorzy zakładają pełną podmiotowość i samodzielność jednostki w rozwiązywaniu podstawowych kwestii swojego rozwoju – jego kierunku, celów, określania zadań, tempa, użytych środków, wykorzystywanej pomocy innych osób czy instytucji.

Zdaniem W. Okonia, samokształcenie jest procesem całkowicie samodzielnego uczenia się, zależnym od osoby je podejmującej⁶¹. Właśnie ten czynnik pełnej swobody wyboru, pełnej samodzielności, nadaje samokształceniu swoiste piętno. Nie każdemu jest on jednak dany, wymaga bowiem – pisze autor – „nie tylko postawienia sobie celu, lecz zarazem pracy i wytrwałości w jego realizacji. Stąd też prawdziwy proces spotyka się rzadko, ale też w tym pomyślnym przypadku cele i treści kształcenia podlegają dynamizacji: osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, jednostka dokonuje ich przewartościowywania i doskonalenia⁶². Przez to, samokształcenie jest procesem osobistym, wysoce zindywidualizowanym. Samokształcenie osiąga optymalny poziom według W. Okonia wówczas, gdy przekształca się w stałą życiową potrzebę człowieka i stanowi oparcie dla jego całonocnej edukacji oraz jego postaw i stylu życia.

Czesław Kupisiewicz uważa, że powszechne określanie samokształcenia jako umiejętności samodzielnego uczenia się nie wyczerpuje istoty tego pojęcia. Obok tej umiejętności, równie ważne są uwarunkowania psychiczne i wolicjonalne. W rozumieniu autora samokształcenie obejmuje „własny wysiłek uczącego się podmiotu niepodlegający kontroli zewnętrznej i organizowany przeważnie na

⁵⁸ S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998, s.10.

⁵⁹ Idem, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2003, s. 88.

⁶⁰ B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994, s.115.

⁶¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 165.

⁶² Ibidem, s. 165-166.

podstawie samodzielnie opracowanego programu. Dlatego też zasadniczym warunkiem skutecznego samokształcenia jest systematyczna autokontrola i samoocena⁶³. O efektach samokształcenia decydują też zdolności, pracowitość oraz dostatecznie silne i zarazem pozytywne motywy uczenia się. Autor zauważa, że samokształcenie (podobnie jak kształcenie) ma wszelkie cechy procesu, aczkolwiek w samokształceniu – jego inspiratorem i zarazem wykonawcą jest zwykle jednostka zamierzająca pogłębić swoją wiedzę, bądź to w drodze indywidualnych studiów, bądź też przy współpracy z innymi osobami, które stawiają sobie podobne cele. W takim przypadku wynikiem samokształcenia jest zdobycie wykształcenia o charakterze ogólnym lub specjalistycznym, zawodowym⁶⁴. Samokształcenie może mieć charakter czynności indywidualnej lub zespołowej. Osoby zainteresowane pracą samokształceniową tworzą grupy i same wybierają osobę, która kieruje ich pracą. Jednak samokształcenie, zdaniem Cz. Kupisiewicza, ma na celu nie tylko przyswojenie sobie wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy oraz opanowanie potrzebnych umiejętności i nawyków, ale także rozwinięcie własnych zainteresowań. Celem samokształcenia jest też kształtowanie swego światopoglądu, przyswojenie wartościowych zasad postępowania, a więc możliwie wszechstronny rozwój osobowości człowieka. Podejmujący ten proces, w swojej samodzielnej pracy nad poznawaniem otaczającego ich świata i wzbogacania przez to własnej osobowości korzystają z różnych źródeł wiedzy i z pomocy różnych osób czy instytucji.

Bardzo szerokim rozumieniem samokształcenia posługuje się Cz. Maziarz. Według definicji autora „samokształcenie jest zespołem celowych wysiłków i czynności mających doprowadzić do uzyskania zmian osobowości kształcącego się własnym wysiłkiem podmiotu”⁶⁵. Przy czym, jak wyjaśnia autor, zmianę należy rozumieć jako: uzyskanie nowych nabytków (np. w postaci wiadomości), doskonalenie dotychczasowych umiejętności (np. sposobów myślenia, zachowania), jako unowocześnianie zasobów duchowych i dostosowywanie się do wymogów życia, a także jako wyzbywanie się tych zasobów postępowania, które uznawane są za niekorzystne (np. wyzbycie się arogancji)⁶⁶. Autor ten traktuje samokształcenie jako swoisty proces oświatowo-wychowawczy, będący jednym z istotnych czynników kształtowania osobowości ludzi dorosłych. Proces ten, jego zdaniem, wiąże się treściowo i funkcjonalnie z wszystkimi dziedzinami życia osobistego i społecznego współczesnego człowieka. Dostrzega samokształcenie w różnych płaszczyznach i przekrojach: obejmuje nim zarówno samodzielne

⁶³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 30.

⁶⁴ Ibidem, s. 31.

⁶⁵ Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 13.

⁶⁶ Ibidem, s. 8.

uczenie się, doskonalenie zawodowe, podnoszenie kultury ogólnej, a więc samokształcenie w dziedzinie intelektualnej, jak też widzi go jako samowychowanie społeczno-moralne i ideowo-polityczne, czyli kształtowanie swego charakteru, poglądów. Przejawia się ono też jako twórczość amatorska, w konsumpcji dóbr kulturalnych, w sferze pracy zawodowej i w ramach czasu wolnego, a więc jako samokształcenie w dziedzinie artystyczno-estetycznej oraz w dziedzinie kultury życia codziennego. Autor sądzi, że wszystkie te dziedziny życia przenikają się wzajemnie i tworzą razem proces o charakterze wielostronnym. Jest to proces według niego nieustanny, celowo i świadomie zamierzony, w trakcie którego człowiek samodzielnie się kształci i doskonali, aby lepiej rozwiązywać problemy życiowe, lepiej spełniać swoje zadania w społeczeństwie, aby żyć mądrzej i szczęśliwiej. W swojej szerokiej koncepcji samokształcenia Cz. Maziarz wyraźnie dostrzega społeczne aspekty tego procesu, jak też uwydatnia – jako istotne, motywację jednostki. Podkreśla wychowawczy wpływ na jednostkę dokonujący się przez jej uczestnictwo w życiu grup społecznych. Uważa, że jednostka nie żyje sama, ani tylko dla siebie. Należąc do określonych grup zbiorowości społecznych, czy to rodzinnych, zawodowych, politycznych czy narodowych ma wobec nich obowiązki i z tego powodu musi nieustannie rozwiązywać problem zachowania równowagi między swoimi prawami, swoim wolnym życiem osobistym a wymaganiami społecznymi. Ponadto, Cz. Maziarz podkreśla psychologiczne aspekty tego procesu. Traktuje osobowość człowieka dorosłego jako kategorię dynamiczną, a więc mogącą zmieniać się w toku wychowania i samowychowania. Autor pisze: „człowiek jest tym, kim się staje dzięki własnej aktywności w określonych warunkach społecznych. Podstawę dla tej aktywności zyskuje dzięki możliwości oceny sytuacji, w których się znajduje i przyjęciu odpowiedzialności osobistej za swoje aspiracje i czyny, (...) ludzie zdolni zawdzięczają swe osiągnięcia w istocie bardziej temu, że potrafią wytyczyć cele i posłużyć się właściwymi metodami pracy, aniżeli pierwiastkom wrodzonym”⁶⁷. Według Cz. Maziarza proces samokształcenia jest związany z działaniem i rozwiązywaniem zasadniczych zadań życiowych człowieka, które kształtują jego los. Jest wręcz tworzeniem się człowieka w toku jego własnej świadomej działalności. Stąd też, uważa autor, że istotną funkcją społeczną i wychowawczą współczesnej szkoły powinno być wdrażanie uczniów do samokształcenia. By zapewnić efektywność temu procesowi, przygotowywać ma do niego już szkoła podstawowa, a średnia i wyższa powinny to przygotowanie poszerzać i pogłębiać. Kształcenie ma być uwięzione samokształceniem.

Zdaniem D. Jankowskiego, autoedukacja jest postacią świadomego i intencjonalnego wpływu na swój rozwój. Autor uważa, że podjęcie działalności auto-

⁶⁷ Ibidem, s. 9.

edukacyjnej jest wręcz niezbędnym wymogiem, gdy jednostka chce mieć własny udział w stawaniu się – a więc udział aktywny, świadomy, celowy, zgodny z jej dążeniami. Ten własny udział, może obejmować – jak pisze D. Jankowski „wpływ własny na rozwój różnych cech, właściwości i dyspozycji osobowych: powiększenia zasobów wiedzy, umiejętności, sprawności, ujawniających się predyspozycji, tendencji i zdolności twórczych, ustalania i ugruntowywania orientacji życia, zwłaszcza światopoglądu i postawy moralnej, kształtowania i ochrony tożsamości oraz autonomii osobowej, rozwijania wrażliwości emocjonalnej, społecznej i estetycznej. Jak też (...) ugruntowywania swojej podmiotowości we wszystkich płaszczyznach aktywności zewnętrznej i wewnętrznej”⁶⁸. Autor w swojej koncepcji autoedukacji uwzględnia autonomiczność podmiotu. Traktując autoedukację jako proces całkowicie indywidualny i wymagający twórczej aktywności zakłada, że człowiek musi dysponować polem dużej niezależności. Uważa, że to właśnie autoedukacja jako działalność świadomie i autonomicznie ukierunkowana realizuje pełną podmiotowość osoby w zakresie rozwoju, bo pozwala w pełni urzeczywistniać jej potencjalne możliwości w sposób najpełniejszy, jak to tylko jest możliwe. Autor podkreślając doniosłość autoedukacji twierdzi, że jest ona jedyną szansą uformowania się jednostki osobowościowo tożsamej i twórczej, zdolnej do refleksyjnej i kreatywnej obecności w świecie.

W ujęciach niektórych autorów zauważa się wyraźny związek procesu autoedukacji z autokreacją. Autorzy ci, posługują się pojęciem autokreacja w synonimicznym odniesieniu do szeroko rozumianej autoedukacji, bądź też traktują autoedukację jako szczególną postać autokreacji.

Anna Ratusiowa definiuje autokreację charakterologiczną jako „twórczą postawę wobec własnego charakteru”⁶⁹. Autokreacja charakterologiczna, jej zdaniem, jako bogate treściowo pojęcie powinno zastąpić używanie terminu samowychowanie i samokształcenie będące konsekwencją dychotomicznego podziału osobowości ludzkiej na dyspozycje instrumentalne i kierunkowe. Uzasadnia to pisząc: „człowiek jako osoba stanowi niepodzielną całość, jedność bio-psycho-społeczno-duchową, w której dochodzą do głosu różne rodzaje potrzeb, w tym potrzeby transcendentne, ukierunkowane na przekraczanie samego siebie”⁷⁰.

W poglądach Z. Pietrasińskiego autoedukacja identyfikowana jest jako autokreacja intencjonalna. Psycholog ten, autokreację rozumie jako współtworzenie, współformowanie przez jednostkę własnej drogi życiowej i osobowości. Według niego autokreacja jest pojęciem nadrzędnym wobec określeń samowychowanie, samokształcenie, czy kierowanie życiem i obejmuje również niezamierzone efekty

⁶⁸ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 108.

⁶⁹ A. Ratusiowa, *Autokreacja charakterologiczna*, [w:] *Encyklopedia...*, T. Pilch (red.), op. cit., s. 240.

⁷⁰ Ibidem, s. 243.

osobowościowotwórcze autonomicznych zachowań jednostki⁷¹. Zbigniew Pietrasiński rozróżnia autokreację spontaniczną (samorzutną) najbardziej typową dla małego dziecka, chociaż występującą też w wieku późniejszym oraz autokreację intencjonalną, która właściwa jest młodemu człowiekowi, ale dopiero po osiągnięciu dostatecznej samowiedzy i zarysowaniu się jego postawy społeczno-moralnej. Autor uważa, że autokreacja intencjonalna możliwa jest dopiero w sytuacji, gdy jednostka ukształtuje w swojej psychice orientację biograficzną. Na orientację biograficzną, zdaniem tego psychologa składa się myślenie biograficzne, które pełni dwie funkcje: „(...) a) pogłębianie rozumienia przez jednostkę własnego życia, jego uwarunkowań i możliwości formowania go przez sam podmiot biografii, oraz b) przygotowanie, podejmowanie i ułatwianie realizacji kroków związanych z kierowaniem przez jednostkę własnym życiem i rozwojem”⁷². Zdaniem uczonego, wcześniejsza spontaniczna autokreacja dziecka jest czynnikiem nieświadomego i nieintencjonalnego uczestnictwa jednostki w tworzeniu siebie. Jej rozwój dokonuje się wtedy ubocznie, głównie przez zabawę czy inne formy aktywności lub jej brak – co w sytuacjach pożądanym może osłabić ten rozwój, a w skrajnych przypadkach umożliwić rozwój negatywny. Spontaniczna autokreacja ma zatem znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości. Zbigniew Pietrasiński dostrzega pewne niebezpieczeństwa, jakie mogą towarzyszyć samodoskonaleniu się jednostki. Autokreacja intencjonalna opiera się na pewnym programie świadomych i celowo podejmowanych działań. Jego podstawę, jak uważa autor, stanowi racjonalno-wolitionalny układ regulacji zachowania. Stąd też, nie można wykluczyć przypadku, iż wśród czynności autokreacyjnych mogą się znaleźć działania o charakterze destrukcyjnym czy wręcz patologicznym.

Maria Dudzikowa posługuje się pojęciem autokreacja w analogicznym znaczeniu do szeroko ujmowanego samokształcenia. Ponadto, autorka korzysta z wielu innych terminów stosując je zamiennie: samokształtowanie, samokształcenie, samowychowanie, kształtowanie samego siebie. Wszystkie te terminy odnosi do „trudnej sztuki tworzenia samego siebie”, czyli w jej rozumieniu procesu świadomej pracy nad sobą⁷³. Jest to proces, w pełni racjonalny, intencjonalny, zorganizowany i kontrolowany przez sam podmiot. Zdaniem M. Dudzikowej, u podstaw samodoskonalenia leży planowanie przez jednostkę własnego życia. Właśnie to planowanie, jak pisze autorka: „stanowi istotę procesu tworzenia samego siebie, przez którą to trudną sztukę rozumiem: formułowanie i stawianie

⁷¹ Z. Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa 1988, s. 93-95.

⁷² Ibidem, s. 112.

⁷³ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.

przed sobą zadań dalekich i konsekwentną ich realizację, przy czym zadania te stanowią system antycypowanych, pożądaných przez jednostkę stanów dotyczących własnej osoby powiązanej z całością jej dążeń życiowych; tworzenie samego siebie zachodzi tylko wtedy, gdy cele i sposoby ich osiągnięcia nie są wyznaczone przez kogoś innego, ale jednostka sama, z własnej woli planuje rozwój i kieruje nim dążąc do zamierzonej przez siebie jakości własnego życia, która to jakość wynika z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i swego w nim miejsca⁷⁴. Tak szeroko rozumiane samodoskonalenie obejmuje niewątpliwie swoim zakresem samowychowanie i samokształcenie. Jeśli człowiek, jak sądzi M. Dudzikowa chce nadać wyższą jakość sobie samemu i światu, w którym żyje powinien planować własny rozwój i kierować nim zarówno w zakresie zdobywania wiedzy, nabywania umiejętności, sprawności, jak też powinien kształtować postawy, przekonania oraz wartości, które chce urzeczywistnić. Autorka zauważa, że podział na samowychowanie i samokształcenie jest czysto teoretyczny, gdyż w praktyce nie zawsze można określić między nimi granicę i jedno bez drugiego nie służy nadawaniu wyższej jakości własnemu życiu. Według uczonej podejmując trudną pracę nad samym sobą stwarzamy tym samym szansę odkrycia własnych możliwości, przekonania się, w czym możemy być lepsi, od siebie dzisiejszego, czy wczorajszego. Wymaga to jednak świadomego zaangażowania we własny rozwój, w przeciwnym razie można zaprzepaścić szansę autokreacji i stać się ofiarą własnej biografii.

Pedagog i antropolog R. Schulz w swoich rozważaniach nad różnorodnością dziedzin ludzkiej twórczości stwierdza, że kreatywność współczesnego człowieka ma przede wszystkim zróżnicowany charakter i że nie ma dziś twórczości w ogóle, istnieje natomiast wiele kategorii twórczego zachowania człowieka. Aktywność twórcza ulega ciągłemu zróżnicowaniu, stwierdza się ją nie tylko w dziedzinach wzbogacających dorobek kultury, ale również w sferze nowoczesnej pracy, w nowoczesnych dziedzinach życia społecznego, w dążeniach autokreacyjnych zmieniających się ludzi. W każdej z tych dziedzin następuje wyraźne przyspieszenie rozwoju aktywności twórczej. Jedną z tych kategorii, czy inaczej dziedzin, jest całokształt dążeń człowieka określanych mianem autokreacji lub samorozwoju. Człowiek, jak twierdzi R. Schulz może być twórczy nie tylko jako reprezentant określonych ról społecznych, lub profesjonalny artysta, ale również jako osoba, jako indywidualne „ja” – autor pisze – „tworzywem twórczości nie są tu jakieś specjalistyczne działania lub zachowania jednostki (...). Tworzywem tym jest całe życie człowieka, całokształt jego osobowości”⁷⁵. Działania twórcze w tym wypadku polegają na tym, że człowiek tworzy sobie pewien idealny obraz

⁷⁴ Ibidem, s. 241.

⁷⁵ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 42.

samego siebie, a następnie stara się dążyć do jego urzeczywistniania w ciągu całego życia. Autokreacja obejmuje więc całokształt planowanych zadań kształtowania siebie, rozwijania własnej osobowości, kierowania biegiem swojego życia – „autokreacja jest zatem trudem tworzenia siebie (...)”⁷⁶. Działania tego typu wiążą się ściśle ze wszystkimi innymi dziedzinami twórczości, ponieważ mogą one być: twórczością kulturalną, pracą twórczą i innowacjami społecznymi, polem realizacji coraz wyższych bądź bardziej wysublimowanych aspiracji rozwojowych jednostki. Roman Schulz formułując koncepcję kształcenia dla innowacyjności, za jeden z głównych celów kształcenia przyjmuje wychowanie do samorozwoju, czyli wychowanie człowieka twórczego. Rozumie ten cel jako przygotowanie człowieka do autokreacji, samorozwoju, kierowania własnym życiem, doskonalenia się w wybranej dziedzinie i osiągnięcia coraz wyższych poziomów samorealizacji. Wychowanie do samorozwoju to pomoc młodzieży w procesie tworzenia własnej osoby. Autor uważa, że idea kształcenia innowacyjnego ma głębokie uzasadnienie społeczne – w zmianach położenia jednostki w świecie, jak też psychologiczne – „w nowych aspiracjach ludzi, którzy chcieliby w coraz szerszym zakresie być panami oraz twórcami własnego losu”⁷⁷.

W literaturze przedmiotu spotyka się także koncepcje, tzw. samokształcenia kierowanego. Autorzy takich stanowisk traktują samokształcenie jako proces nie w pełni samodzielny.

Według J. Pietera samokształcenie jest nie tylko samodzielnym zdobywaniem wiedzy, ale także kształtowaniem własnej osobowości według utworzonego ideału życiowego, dokonywane osobistym wysiłkiem, lecz nie wolne od wpływów zewnętrznych i zewnętrznego kierownictwa. Autor pisze: „samokształcenie pojmuję jako kierowaną z zewnątrz pracę nad własną osobowością, w szczególności nad rozwojem własnej wiedzy, własnych umiejętności, własnych poglądów i przekonań, własnego charakteru. Zarazem jako szczególny rodzaj pracy wychowawczej, przeważnie nad dorosłymi uczącymi się i młodzieżą”⁷⁸. Samokształcenie – na co wskazuje nazwa, jest działaniem osobistym, jednak jak sądzi autor, skuteczne samokształcenie zależne jest w decydującej mierze od właściwego zaplanowania i od trafnego kierownictwa. Autor samokształcenie akceptuje jedynie w postaci procesu kierowanego przez wychowawcę. Według niego, samokształcenie skuteczne jest społeczną akcją wychowawczą, czyli akcją dobrze zaplanowaną, zorganizowaną i urzeczywistnianą. Tak rozumiane samokształcenie jest działaniem z góry zaplanowanym i ściśle zorganizowanym. Akcent położony na samodzielność wskazuje tylko na większy, niż w przypadku wycho-

⁷⁶ Ibidem, s. 42.

⁷⁷ Ibidem, s. 123.

⁷⁸ J. Pieter, *Psychologiczne...*, op. cit., s. 3-4.

wania dzieci, rozmiar samooceny i relatywnie większy rozmiar samowiedzy, co uzasadnia J. Pieter.

Stanisław Ludwiczak traktuje samokształcenie kierowane jako pełny proces pedagogiczny, różniący się specyficznymi właściwościami od kształcenia szkolnego i samokształcenia. Zdaniem autora „o samokształceniu kierowanym możemy mówić, gdy:

- pełny proces doskonalenia osobowości tworzą organizatorzy, kierujący i uczestnicy samokształcenia,
- treść i cel doskonalenia osobowości są wytyczane przez organizatora i kierującego wspólnie z uczestnikami,
- realizacja zadań zależy głównie od aktywności samokształceniowej uczestników,
- wyniki kontroluje i ocenia kierujący, przy jednoczesnej samokontroli i samoocenie uczestników⁷⁹.

Proces samokształcenia kierowanego, zdaniem S. Ludwiczyaka, składa się z dwóch zasadniczych elementów: samonauczania kierowanego, w którym są doskonalone wiedza, umiejętności i sprawności oraz ze sterowanego samowychowania doskonalącego postawy i cechy charakteru. Samokształcenie kierowane jest zatem syntezą procesów samonauczania i samowychowania kierowanego, kontynuowaniem kształcenia, sterowanym procesem samodzielnego doskonalenia osobowości uczestników, zgodnie z aktualnymi potrzebami społecznymi, zawodowymi i indywidualnymi⁸⁰. Autor ten, traktuje samokształcenie kierowane jako formę pośredniczącą w przejściu między kształceniem szkolnym a samokształceniem w pełni samodzielnym. Ci, którzy nie nabyli umiejętności do samokształcenia w szkole, mogą je nabyć w samokształceniu kierowanym. Wszyscy natomiast uczestnicy samokształcenia kierowanego doskonalą umiejętności samokształcenia. Praktyczna realizacja tej koncepcji wyraża się w założeniu, że szkoła uczy myśleć i przysposabiają do samodzielnej aktywności zawodowej, intelektualnej i kulturalnej, uzasadnia S. Ludwiczak, natomiast obligatoryjne dokształcanie wyrównuje braki w wykształceniu, doskonalą osobowość i samodzielność myślenia oraz działalność zawodową.

W literaturze przedmiotu zauważa się brak jednolitego stanowiska w sprawie fazy rozwoju człowieka, w której jest możliwa jego własna zdolność autoedukacyjna. Autorzy różnią się też w kwestii uznania znaczącej roli autoedukacji w poszczególnych fazach rozwoju człowieka. Jedni podkreślają jego wielką rolę dopiero w fazie młodszej dorosłości i życiu dorosłym, inni dostrzegają jego ogromne znaczenie już w szkolnej fazie edukacji, a zwłaszcza w wieku młodszej

⁷⁹ S. Ludwiczak, *Proces samokształcenia kierowanego*, Warszawa 1983, s. 12.

⁸⁰ Idem, *Samokształcenie w edukacji narodowej*, Warszawa 1989, s. 38.

adolescencji, jako niezbędny proces w całokształcie efektywnej edukacji. Postrzegają go jako konieczny warunek do formowania twórczej, aktywnej osobowości. Cytowani wcześniej psychologowie, pojawienie się w życiu jednostki świadomej aktywności autoedukacyjnej wiąże z odkryciem jaźni i okresem dojrzewania. Okres dojrzewania traktują jako fazę rozwoju, w której jednostka uzyskuje już pewną dojrzałość – w sensie emocjonalnym, psychicznym, społecznym. Wtedy to, jednostka jest w stanie, w którym organizm osiągnął pełny rozwój swoich struktur i funkcji tak, że zapewniona jest efektywność działania ze względu na podejmowane wewnętrzne i zewnętrzne cele i zadania.

Podobny pogląd wyraża K. Obuchowski, który uważa, że młodzież w fazie dorastania zdolna jest do prawdziwego, twórczego realizowania swojej aktywności. W fazie młodszej adolescencji zainteresowania młodzieży stopniowo się stabilizują, rozwija się umiejętność dokonywania wyborów, kierunek aktywności pokrywa się w coraz większym stopniu z uzdolnieniami. Kształtuje się wówczas, jak sądzi autor, psychiczna dojrzałość młodego człowieka polegająca na umiejętności stawiania sobie samemu celów nie tylko dalekich, ale i uspołecznionych, których realizacji poświęcone będą lata młodzieńcze i wiek dojrzały⁸¹.

Natomiast w stanowiskach wielu pedagogów, największe znaczenie procesu autoedukacji w rozwoju jednostki dostrzega się w poszkolnym okresie życia, a więc dopiero w fazie wczesnej dorosłości i w życiu dorosłym. Szkoła jest przez nich postrzegana jako instytucja, która dopiero tworzy psychologiczne podstawy dla tego procesu oraz dostarcza metod kształtowania samego siebie.

Henryk Skrzypczak traktuje samokształcenie jako formę oświaty ludzi dorosłych sytuując je w nurcie kształcenia ustawicznego. Rozpatruje samokształcenie w kategorii kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia obejmującego osoby dorosłe, szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej. Píše: „przez samokształcenie należy rozumieć nie tylko przyswajanie albo pogłębianie wiedzy merytorycznej, ale i doskonalenie własnych cech osobowych”⁸². Człowiekowi do późnej starości jest potrzebny permanentny dopływ wiedzy, wzorów i umiejętności, po to, by mógł żyć, pracować, korzystać z dóbr kulturalnych. W rozumieniu autora, samokształcenie przedstawia się jako narzucająca się konieczność, wręcz powinność edukacyjna dorosłych ze względu na rozwijający się postęp techniczny, organizacyjny, społeczny i kulturalny. Poprzez samokształcenie dorośli powinni doskonalić własną osobę, własne stanowisko pracy, otoczenie i własny udział w życiu rodzinnym. W swoim ujęciu H. Skrzypczak podkreśla głównie utylitarny charakter samokształcenia. Eksponuje przydatność samokształcenia w pracy zawodowej i społecznej dorosłych, w ich życiu osobistym oraz wpływ

⁸¹ K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985,

⁸² H. Skrzypczak, *Organizacja i metody samokształcenia*, Warszawa 1986, s. 7-8.

tego procesu na podniesienie poziomu zainteresowań intelektualnych i umiejętności korzystania z dorobku kultury i nauki. Według niego, ta forma edukacji dorosłych pełni ogólnie: funkcję kompensacyjną, polegającą na uzupełnianiu wykształcenia, adaptacyjną – umożliwiającą ludziom dorosłym przystosowywanie do ciągle zmieniających się warunków życia i pracy oraz funkcję renowacyjną, zakładającą odnawianie stanu swoich kwalifikacji.

Podobne stanowisko zajmuje Z. Wiatrowski, przypisując samokształceniu atrybut dorosłości. Według definicji autora: „samokształcenie to w istocie rzeczy proces całościowy, swoista odmiana uczenia się, to proces przedłużonego i poszerzonego kształcenia, prowadzący do wzbogacania intelektu i osobowości jednostki zgodnie z jej potrzebami ideowymi, społecznymi, zawodowymi i indywidualnymi”⁸³. Zygmunt Wiatrowski uważa, że samokształcenie stanowi naturalną właściwość osoby dorosłej dążącej do poszerzenia posiadanego stanu wiedzy oraz wzbogacania własnej osobowości. Zdaniem tego autora, o samokształceniu mówi się, gdy:

- czynności samokształcenia wypływają z woli jednostki i są przez nią uświadomione,
- cele, treści, metody i środki samokształcenia są ustalone samodzielnie,
- jednostka sama kontroluje i lepiej poznaje siebie,
- wpływy z zewnątrz mają charakter pomocy, porady i propozycji, a nie nakazu czy obowiązujących dyrektyw⁸⁴.

Samokształcenie autor traktuje jako jedno z podstawowych ogniw kształcenia ustawicznego dorosłych. To kształcenie ustawiczne dorosłych, jako proces systematycznego uczenia się powinien trwać nie tylko przez cały okres aktywności zawodowej, ale i znacznie dłużej, w okresie tak zwanego „trzeciego wieku” również.

Jerzy Kujawiński natomiast, różni się od poprzednich autorów w swoim podejściu do samokształcenia. Według niego: „istotę samokształcenia indywidualnego stanowi chętnie podejmowana i samoplanowana przez jednostkę działalność autokreacyjna, której samorealizacyjny przebieg i osiągnięte wyniki podlegają samosprawdzeniu i samoocenie, w konfrontacji z przyjętym przez nią wzorem osobowości lub bardziej szczegółowym celem samokształceniowym”⁸⁵. Autor wyróżnia także samokształcenie nieindywidualne, którego istota polega na współplanowanej przez kilka osób działalności współkreatywnej podlegającej wtedy współocnieniu. Wyraźnie zaznacza, iż pojmuje samokształcenie proce-

⁸³ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 383.

⁸⁴ Ibidem, s. 388.

⁸⁵ J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2001, s. 24.

sualnie, to znaczy rozumie go jako proces kształtowania osobowości jednostki, według samodzielnie określonego wzoru osobowości. W prawidłowo rozumianym procesie samokształcenia człowieka, jak sądzi autor, mogą i powinny możliwie zawsze spleść się i przenikać wzajemnie oba procesy autokreacyjne – samowychowanie i samokształcenie, pozwalające rozwijać zarówno instrumentalną, jak i kierunkową stronę osobowości. W rezultacie tego procesu następują w jednostce pożądane zmiany w zakresie wiadomości, umiejętności, zdolności oraz postawach, poglądach, w zależności od przyjętego wzoru osobowości lub konkretnego celu samokształceniowego. Autor ten jest zdania, że samokształcenie skuteczniej niż kształcenie rozwija osobowość człowieka. Stąd też, postuluje, by dzieci od najmłodszych lat wdrażać do samodzielnego uczenia się. Wychodząc z założenia, że rozwój człowieka – w tym przedszkolaka, ucznia dokonuje się zarówno w procesie edukacji, jak i samoedukacji, twierdzi również, że dzieciom już w wieku przedszkolnym trzeba umożliwić aktywny udział w obu tych procesach. Zdaniem J. Kujawińskiego, już od klas początkowych szkoły podstawowej należy racjonalnie łączyć aktywność kształceniową i samokształceniową dzieci, po to, by jak najczęściej w życiu każdego człowieka oba te procesy wzajemnie się uzupełniały, przenikały i stymulowały rozwój całej jego osobowości. Odpowiednio planując działalność edukacyjną w szkole można rozszerzać i przedłużać aktywność indywidualną uczniów zapewniając im tym samym doznawanie poczucia podmiotowości. Dzięki ograniczaniu kierowania przez nauczyciela pracą uczniów – za pomocą odpowiednich metod edukacyjnych, powinno się pozwalać dziecku dłużej samokierować swoją indywidualną działalnością⁸⁶. Według autora, przygotowanie od najmłodszych lat do uprawiania samokształcenia sprzyja wzrostowi kompetencji człowieka, tworzeniu jego własnej osobowości, doskonaleniu swojego środowiska, w tym szkolnego oraz pozaszkolnego środowiska uczniów i nauczycieli.

Zdaniem D. Jankowskiego, od fazy życia, w której wystąpi autoedukacja w splocie czynności edukacyjnych człowieka zależy nie tylko stabilizacja postawy autoedukacyjnej w dalszym przebiegu życia, ale także jej wpływ na kształtowanie się pełnej, tożsamej i autonomicznej osobowości. Autor ten uważa, że na drogę autoedukacji trzeba wprowadzić jednostkę już w okresie szkoły podstawowej i średniej, powinno stać się to najważniejszym zadaniem tych instytucji, jak też wszelkich innych pozaszkolnych instytucji i środowisk edukacyjnych dzieci i młodzieży⁸⁷.

Otto Speck zajmując się problemami współczesnego wychowania, szczególnie znaczenie w tym procesie przypisuje autonomii jednostki. Autor wskazuje

⁸⁶ Ibidem, s. 10.

⁸⁷ D. Jankowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 161.

na pewne znaczące aspekty i zależności pomiędzy rozwojem autonomii a uczeniem się. Każdy człowiek, w tym małe dziecko również, jak sądzi autor, stanowi pewien autonomiczny system, który dokonuje wyboru wpływając na pojawienie się wewnętrznych zmian strukturalnych⁸⁸. W ten sposób kształtuje się charakter człowieka. Zdaniem autora, dziecko daje wyraz autonomii swojego „ja”, domaga się uwzględnienia swoich interesów i swojego widzenia rzeczy. Wychowania nie można traktować jako prostego i jednostronnego oddziaływania wychowawcy na wychowanka. Nie jest ono działaniem, które w bezpośredni sposób zmienia zachowanie dziecka, lecz procesem, w którym uczestniczą dzieci. Dziecko może powiedzieć „tak” lub „nie”, może poddać się wpływowi albo stawić opór. Zaniegowanie przez wychowawcę autonomicznych potrzeb i znaczenia jednostkowej jaźni, odrzucenie jednostkowych interesów jest zagrożeniem egzystencji poszczególnego „ja”, innymi słowy zagraża indywidualnej autonomii. W wychowaniu nie można zatem wszystkiego planować i ustalać z zewnątrz, trzeba zwrócić uwagę na autonomiczne procesy uczenia się i jednostkowe tendencje do samo-realizacji. Zadaniem pedagogów jest przede wszystkim konstruktywne działanie umożliwiające swobodny rozwój autonomii jednostki. Jednak wychowanie do autonomii nie może polegać na tym, uważa autor, że wychowawca będzie dążył do zrobienia z dziecka autonomicznej osoby. To dziecko samo musi szukać autonomii i możliwości jej urzeczywistnienia. Wychowanie powinno być przy tym jedynie pomocą w samopomocy. Kształtowanie autonomii, jak sądzi autor, ma ścisły związek z samokształceniem. Jak zauważa, człowiek nie jest ani tylko produktem wychowania i społeczeństwa, ani tylko wytworem samego siebie⁸⁹. Najlepszym rozwiązaniem byłoby, według O. Specka, zintegrowanie obu podejść – odpowiedzialności cudzej i własnej. Nie chodzi o to, zdaniem autora, by w wychowaniu człowieka ograniczyć się do jednej opcji i przeciwstawiać sobie samokształcenie i kształcenie z zewnątrz, wychowanie intencjonalne i samowychowanie, ale by równocześnie uwzględnić i zintegrować obie możliwości. Autor pisze: „samokształcenie należy przy tym potraktować jako proces, podczas którego jednostka pod wpływem wychowania zewnętrznego i innych doświadczeń zdobywanych w kontakcie ze środowiskiem kształtuje własną osobowość, wyodrębnia się jako podmiot”⁹⁰. Samokształcenie jako kształtowanie autonomii, to w rozumieniu autora, i proces i wynik – pewien stan będący immanentną właściwością człowieka. Zdobywanie autonomii uważa O. Speck za główne zadanie człowieka w procesie własnego rozwoju.

⁸⁸ O. Speck, *Być nauczycielem*, tł. E. Cieślak, Gdańsk 2005, s. 149-151.

⁸⁹ Ibidem, s. 188-189.

⁹⁰ Ibidem, s. 190.

W świetle przedstawionych ujęć zagadnienia autoedukacji, zauważyć można, że jest to zjawisko i proces bardzo złożony, mający duże znaczenie, a przy tym trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Poszczególne definicje autorów zawierają różną treść, różny też jest zakres i funkcje, jakie przypisują autoedukacji. Definiując to pojęcie wielu autorów ujmuje autoedukację jako działalność edukacyjną skierowaną przede wszystkim na zdobywanie nowych wiadomości i sprawności. W takim rozumieniu sprowadza to autoedukację tylko do samodzielnego zdobywania wiedzy. Jest to z pewnością działalność ważna dla procesu autoedukacji, jednak nie wyczerpuje istoty tego zagadnienia. W przytoczonych stanowiskach często też autoedukację uważa się za proces zastępujący naukę szkolną lub kontynuację tej nauki. Wtedy autoedukacja pełni funkcję kompensacyjną, adaptacyjną, ale takie ujęcia również nie w pełni oddają istotę tego zagadnienia. Utożsamia się także autoedukację z najwyższą formą edukacji dorosłych, albo pojmuje ją jako swoistą sztukę życia. Wielu autorów traktuje proces autoedukacji jako istotny czynnik tworzenia bogatej, twórczej osobowości i jako proces komplementarny w całości kształcenia jednostki. Analizując różne ujęcia tego zagadnienia, zauważyć można wyjątkową zgodność niemal wszystkich autorów, że jest to proces w pełni samodzielny, co nie wyklucza oczywiście korzystania z pomocy innych osób czy instytucji. Również większość z nich podkreśla znaczący wpływ autoedukacji na rozwój umysłowy człowieka. Stwierdzić zatem można, że pełniejszemu ujęciu istoty autoedukacji sprzyja rozumienie jej zarówno jako procesu, jak i stylu życia o charakterze aktywnego poznawania świata i siebie, doskonalenia swojej osobowości we wszystkich możliwych dziedzinach. Takie rozumienie autoedukacji nadaje jej właściwy wymiar i funkcję w twórczej aktywności człowieka. Czyni autoedukację autonomicznym procesem, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z założeniami i uznawanymi przez siebie wartościami.

Sądzę, że najtrafniejszym określeniem ustawicznego procesu wielostronnego rozwoju osobowości człowieka jest termin – autoedukacja, który łączy procesy, od wielu lat sztucznie dzielone, samokształcenia i samowychowania. Dodając za J. Półturzyckim i W. Okoniem, że jest to proces wielostronnego rozwoju osobowości, w którym cele, treści, metody i środki ustala sam podmiot, który też dokonuje autokontroli i autooceny.

2. Autoedukacja w społeczeństwie wiedzy (społeczeństwie uczącym się)

Zmiany cywilizacyjne prowadzą od społeczeństwa przemysłowego do post-industrialnego, które jest często nazywane społeczeństwem wiedzy. W literatu-

rze można też spotkać się z określeniami społeczeństwo informatyczne, informacyjne, kognitywistyczne. Przyjmując nazewnictwo społeczeństwo informatyczne, czy informacyjne, należałoby rozumieć, że podstawową wartością w takim społeczeństwie jest informacja. Na tym etapie rozwoju cywilizacji obserwujemy i doświadczamy przyływu ogromnego zasobu informacji, który nazywamy rewolucją informacyjną. Do faktów, które przyczyniły się do tego procesu można zaliczyć⁹¹:

- zbudowanie symbolicznego systemu porozumiewania się ludzi ze sobą, nazwanego mową;
- zbudowanie języka pisanego;
- wynalezienie druku, umożliwiającego upowszechnianie tekstów za pomocą wielokrotnego ich powielania;
- skonstruowanie inteligentnych maszyn (komputera), które przetwarzają informacje i wytwarzają z nich nową wiedzę.

Za zasadniczą przyczynę rewolucji informacyjnej należy uznać włączenie na masową skalę komputera do procesu kodowania, przetwarzania i wytwarzania informacji.

Społeczeństwo informacyjne, to społeczeństwo, w którym:

- następuje rewolucyjne skrócenie czasu potrzebnego do przekazania informacji do dowolnego miejsca na Ziemi;
- informacja staje się głównym towarem na rynku współpracy i wymiany;
- większość pracowników sektora usługowego zajmuje się tworzeniem/przetwarzaniem i rozpowszechnianiem informacji⁹².

Dokonujący się postęp cywilizacyjny, na który składa się rewolucja naukowa, wzrost dostępności wiedzy oraz rewolucja techniczna i wzrost wydajności pracy. Zmiany rzeczywistości następują w takim tempie, że proste reagowanie na bodźce nie wystarczy, zmiany trzeba przewidywać, konieczne staje się przewidywanie przyszłości na bazie terażniejszości. Zatem przemianie ulega pojęcie czasu, akcentowana jest przyszłość, jej przewidywanie, prognozowanie. Przeżywająca trudności zorganizowana hierarchicznie gospodarka przemysłowa ustępuje miejsce gospodarce informacyjnej, w której istotną rolę odgrywa sieć, czyli system komunikacyjny i interakcyjny między ludźmi, czy też grupami. Głównym celem sieci jest wymiana informacji i kontaktów oraz pośredniczenie w tworzeniu i wymianie wiedzy.

Społeczeństwo informatyczne rozumiane jest jako społeczeństwo:

⁹¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 138.

⁹² J. Goćkowski, K. M. Machowska, *Społeczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*, [w:] *Społeczeństwo informatyczne: szansa czy zagrożenie*, B. Chyrowicz (red.), Lublin 2003, s. 158.

- którego podstawą jest tworzenie i rozpowszechnianie informacji;
- w którym dzięki wszelkim dostępnym formom „komunikacji interaktywnej” możliwa jest ogromna liczba kontaktów międzyludzkich;
- w którym ma miejsce pozorna pluralizacja stylów życia;
- które jest społeczeństwem masowym⁹³.

Informacja w społeczeństwie informatycznym staje się bogactwem strategicznym, a wiedza – dziedziną przemysłu.

Do współczesnego człowieka dociera ogromny zasób informacji; trudny do opanowania, usystematyzowania, przyswojenia. Informacja przestaje być bogactwem, a staje się zagrożeniem. Pojawia się zjawisko „szumu informacyjnego”, informacja staje się żywiołem niekontrolowanym i nieorganizowanym – koszmarem pracowników zajmujących się informowaniem i poszukiwaniem informacji. Nacisk rynkowy przesuwa się w związku z tym z podaży na wybór, selekcję informacji tak, aby można je było zorganizować i zrozumieć⁹⁴.

W kontekście kumulacji wiedzy o świecie na niespotykaną dotąd skalę i globalnego przepływu informacji, warunkiem rozwoju w nauce staje się wąska specjalizacja ludzi nauki. Zdaniem J. Goćkowskiego⁹⁵, „ograniczanie się do coraz węższych zakresów pracy intelektualnej wywołuje stopniową utratę łączności z pozostałymi dziedzinami nauki, a co za tym idzie umiejętności całościowej interpretacji wszechświata. Specjalizacja zaczyna wypierać kulturę integralną. Pojawia się nowy typ intelektualisty – pracownika naukowego, szcycącego się znajomością przedmiotu jedynie własnej działalności badawczej”.

Człowiek w społeczeństwie informatycznym jako produkt cywilizacji obrazkowej, świata mediów zdominowanego przez telewizję, porusza się w sferze konkretnych, a nie w świecie pojęć i uogólnień. Środki masowego przekazu kreują człowieka przeciętnego (everymana, a nie supermana), nieszczególnie atrakcyjnego, inteligentnego.

Społeczeństwo wiedzy jest takim społeczeństwem, w którym wychowanie i kształcenie nastawione jest na przyswojenie obywatelom przekonania, że ich wolność ma sens wówczas, gdy łączy się ściśle z wiedzą o rzeczywistości i znajomością reguł postępowania w zmienianiu rzeczywistości. W społeczeństwie wiedzy istotne jest kształtowanie „osobowości poznawczej”⁹⁶.

Teresa Hejnicka-Bezwińska⁹⁷ wskazuje, że człowiek często spotyka się z trudnościami radzenia w sytuacji nadmiaru informacji, połączonego ze swo-

⁹³ Ibidem, s. 161.

⁹⁴ Ibidem, s. 163-165.

⁹⁵ Ibidem, s. 164.

⁹⁶ Ibidem, s. 150.

⁹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, op. cit., s. 139.

istym chaosem informacyjnym w warunkach niedawno odzyskanej wolności słowa. Powstaje konieczność opanowania technik radzenia sobie z informacjami. Do podstawowych umiejętności w świecie powstałym w wyniku rewolucji informacyjnej należy zaliczyć: przetwarzanie informacji w wiedzę, rozumienie (nadawanie sensu i znaczenia tekstom, symbolom, zjawiskom, zdarzeniom, procesom, itd.) oraz racjonalne działanie (sensowne, celowościowe, skuteczne w określonych okolicznościach i uwarunkowaniach). Nabywanie powyższych kompetencji sprzyja rozwojowi człowieka, który będzie stawał się świadomym i twórczym członkiem wspólnoty społecznej, narodowej i kulturowej oraz kształtowaniu i zachowaniu tożsamości autonomicznej. Pojęcie *wiedzy* (gr. ἐπιστήμη – *episteme*; łac. *scientia*) należy rozumieć jako „pewien układ informacji, który jest spójny, daje się uzasadnić, czyli spełnia postulat współczesnej teorii poznania, uznającej za cechę poznania wartościowego tworzenie wiedzy w danych warunkach zasadnej”⁹⁸. Wiedza może mieć różne zastosowanie, zależnie od tego, co człowiek potrafi z nią zrobić. Ryszard Pachociński pisze⁹⁹ „(...) inteligentna osoba stara się maksymalnie wykorzystać istniejącą wiedzę; mądra osoba nieustannie sprawdza wartość swojej wiedzy; twórcza stara się uwolnić od wiedzy”. Teresa Hejnicka-Bezwińska¹⁰⁰ wskazuje, że „wiedza jest aktywnym czynnikiem zmiany”. Mądrość w znaczeniu najbardziej rozpowszechnionym to „zdolność wrodzona lub nabyta, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność, a nawet szczęście. Nie pokrywa się ze szczegółową wiedzą, choć ją zakłada w tym stopniu, w którym jest ona potrzebna do właściwego postępowania w konkretnych okolicznościach. Źródłem mądrości jest zarówno doświadczenie osobiste, jak i zdroworozsądkowa obserwacja zachowania ludzi i prawidłowości przyrody. Przejawy mądrości są zależne od danej kultury, w szczególności – od religii i filozofii. Zdobyta przez człowieka mądrość jest rodzajem wiedzy należącym do jego – światopoglądu”¹⁰¹.

Informacje są tylko materiałem do konstruowania przez człowieka wiedzy o nim samym i otaczającym świecie. Nadmiar informacji może przyczynić się do utożsamiania informacji z wiedzą, jako jednego z następstw kultu informacji. Duża liczba szybko przekazywanych informacji powoduje trudności w ich przetwarzaniu, dokonywaniu selekcji, wartościowaniu, analizowaniu, systematyzowaniu i recepcji. W społeczeństwie wiedzy chodzi o coś więcej, a mianowicie przetworzenie informacji w wiedzę w sposób krytyczny, tzn. taki, w którym

⁹⁸ J. Kmita, *Rozwój poznania naukowego*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław 1987, s. 716.

⁹⁹ R. Pachociński, *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1998, s. 140.

¹⁰⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, op. cit., s. 157.

¹⁰¹ *Leksykon filozofii klasycznej*, J. Herbut (red.), Lublin 1997, s. 351-352.

człowiek rozpoznaje zakłócenia komunikacyjne i jest zdolny do demistyfikacji „złudzeń poznawczych”¹⁰². Człowiek żyjący w świecie ryzyka i społeczeństwie wiedzy staje przed koniecznością ustawicznego przekształcania informacji w wiedzę, która będzie podstawą jego mądrości. O związkach między danymi a mądrością pisze R. Pachociński¹⁰³: „dane nie mają obiektywnej wartości; mają tylko wartość symboliczną. Wartości nabierają wtedy, gdy symbole zostaną zinterpretowane przez ludzi. (...) Struktury danych mogą być widoczne, dzięki zastosowaniu różnych narzędzi analitycznych, np. w obrębie statystyki. Możemy nadawać znaczenie danym, umieszczając je w kontekście społeczno-kulturowym (...). Powiązania pomiędzy elementami informacji stanowią podstawę wiedzy. (...) Można więc powiedzieć, że wiedza to informacje umieszczone w kontekście. Wiedza może być użyta do dobrych i złych celów. Z kolei implikacje wynikające z wiedzy stanowią podstawę naszej mądrości. Implikacje takie są widoczne, gdy uczymy innych. Mądrość to wiedza umieszczona w systemie wartości w celu właściwego jej użycia”.

Uczenie się, a szczególnie autoedukacja, bowiem polega na konceptualizacji świata i siebie, a nie na biernym zapamiętywaniu faktów¹⁰⁴. Uczenie się, jak podkreślają kognywiści, jest nabywaniem nowej reprezentacji wiedzy i coraz efektywniejszych strategii dostępu do niej, umożliwiających jej efektywne wykorzystywanie w różnych sytuacjach¹⁰⁵. Ten całościowy proces coraz lepszego rozumienia siebie i swojego miejsca w świecie dokonuje się stopniowo, dzięki aktywności poznawczej, którą człowiek może kierować. Owo kierowanie przyjmuje postać planowania procesu uczenia się, stosowania adekwatnych działań poznawczych, nadzorowania czynionych postępów, utrzymywania (lub zmiany) przyjętego kierunku działania, w zależności od uzyskiwanych wyników. Wymieniony zespół umiejętności wraz z wiedzą na temat własnej pamięci określa się mianem metapoznania¹⁰⁶.

Metapoznanie jest współcześnie traktowane jako istotny element umysłowości, centralne ogniwo inteligencji, determinanta efektywności działań¹⁰⁷. Ogląd własnych procesów umysłowych i kierowanie nimi jest równoznaczne z samokontrolą i samoregulacją zachowania, czyli obecnością poznawczej samo-

¹⁰² Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej, M. Kofta, T. Szustrowa (red.), Warszawa 1991.

¹⁰³ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 57-58.

¹⁰⁴ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, t. 1. wyd. 3, Warszawa 1998; G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, t. B. Józwiak, Poznań 2000.

¹⁰⁵ R.S. Siegler, *How knowledge influence learning*, "American Psychologist" 1983, No 71.

¹⁰⁶ M. Ledzińska, *Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa edukacyjna*, „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 1-2, s. 5-15.

¹⁰⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, t. A. Jankowski, Poznań 2002.

sterowności¹⁰⁸. Jednym z naczelnych wyzwań i zadań współczesnej edukacji jest kształtowanie kompetencji metapoznawczych. Brak owych kompetencji przejawia się w tym, że powstają fałszywe przekonania, iż nadmiaru danych nie sposób ogarnąć umysłem i przekształcić w osobistą wiedzę, człowiek nie radzi sobie z poznawczym stresem.

W społeczeństwie wiedzy centralnym problemem staje się trudność w pokonaniu dysproporcji między przyrostem informacji i rozwojem wiedzy naukowej a procesami budowania wiedzy jednostkowej. Należy dodać, że mamy do czynienia z różnymi rodzajami wiedzy. W czasach starożytnych, Platon dokonał podziału wiedzy na pewną (*episteme*) i pozorną (*doxa*) i taki podział przetrwał do naszych czasów, napotykać go można po drodze (czasami nowożytnie) na krytykę. We współczesnych słownikach psychologicznych dominują podziały na wiedzę o stanach rzeczy zwaną deklaratywną, o sposobach działania, czyli proceduralną oraz wiedzę o wynikach refleksji nad obydwoma rodzajami i samym sobą, zwaną metawiedzą, która jest szczególnie ważna w okresie przełomu wieków, głębokich zmian. Ogromne znaczenie metawiedzy jest przypisywane w procesie uczenia się, pojmowanemu jako konstruowanie jednostkowej wiedzy, które sprowadza się w znacznej mierze do kształtowania narzędzi poznawczych, czyli umiejętności kierowania uczeniem się, osobistego wpływania na jego przebieg i rezultaty. Wiedza jednostki spełnia istotne funkcje regulacyjne, optymalizując funkcjonowanie w każdych warunkach, a zwłaszcza w czasach wielkich przemian wywołanych procesami globalizacyjnymi. Pozwala na zdobycie orientacji w otoczeniu, planowanie działań, wybór i ocenę aktywności. „Pozostaje swoistą mapą, przewodnikiem i doradcą w świecie osób, zjawisk, idei i przedmiotów”¹⁰⁹. Wiedza stanowi swoisty filtr umożliwiający selekcjonowanie treści już na etapie ich odbioru. Kognitywiści głoszą, że wiedza wyznacza sposób ludzkiego postępowania (jak myślimy, tak działamy).

Znany i istotny jest podział wiedzy na: reproduktywną i produktywną. Temu rozróżnieniu towarzyszyło poszukiwanie metod kształcenia, służących tworzeniu wiedzy produktywnej. Poszukiwania doprowadziły do pewnych wniosków, a mianowicie, że wiedza jest systemem aktywnym i bywa generatorem wiadomości. Zwrócono uwagę na rolę i znaczenie struktury, zasad i sposobów funkcjonowania. Badania pozwoliły stwierdzić, że modyfikacje w systemie wiedzy mogą polegać nie tylko na przyrastaniu wiadomości, ale systemy mogą się rozwijać także poprzez modyfikację wewnętrznej struktury, czyli modyfikację kryteriów oraz podnoszenie poziomu organizacji (strukturyzacji).

¹⁰⁸ M. Ledzińska, *Informacja...*, op. cit., s. 10.

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 12.

Warto zwrócić uwagę na zmianę poglądów odnoszących się do tematu funkcjonowania wiedzy. Odchodzi się od stwierdzenia typu „istotą funkcjonowania wiedzy pozostaje aktualizowanie” na rzecz tezy głoszącej, że „wiedza funkcjonuje, gdy jest przetwarzana”.

Współcześnie mocno jest akcentowana samowiedza, czyli wiedza o sobie samym. Zdaniem J. Kozińskiego „samowiedza jednostki jako składnik osobowości odgrywa znaczącą rolę w ludzkim działaniu (...) reguluje ona czynności instrumentalne; wpływa na życzliwy lub wrogi stosunek wobec innych; jest podstawą samorozwoju lub samodestrukcji”¹¹⁰. W procesie rozwoju społeczeństwa znaczenie wiedzy o sobie i o innych ludziach wzrasta, a w procesie studiowania oraz przemian w edukacji na poziomie wyższym wydaje się ona być szczególnie ważna i zarazem niezbędna.



Rozwój wiedzy, technologii informacyjnych i komunikacyjnych w ostatnich dekadach spowodował, że „wiedza i informacja stały się strategicznym bogactwem”¹¹¹, a także czynnikiem wzrostu gospodarczego i zmian społecznych. Wiedza i informacja są podstawowymi wyznacznikami powstającego społeczeństwa informacyjnego, w którym wzrasta znaczenie sektora usług, przy zmniejszaniu się znaczenia przemysłu. Charakteryzuje je tworzenie, przechowywanie, przekształcanie, rozpowszechnianie i wykorzystywanie informacji sytuowane głównie w sektorze usług. Natomiast sposoby produkcji opierają się na najnowszych zdobyczach nauki, wykorzystują nowoczesne technologie¹¹², ale jednocześnie eksponuje się tu znaczenie jednostek uczestniczących w procesie produkcji i życiu społecznym.

Odpowiedzią na wyzwania i potrzeby społeczeństwa informacyjnego jest koncepcja społeczeństwa uczącego się. Człowiek „musi mieć zdolność krytycznej oceny informacji, ich analizy i selekcji, włączając interesujące go elementy do podstaw nabytej wiedzy. Bez tego informacje będą stanowiły niespójną masę danych”¹¹³. Edukacja, wiedza i umiejętności stają się podstawowymi determinantami standardu życia jednostek i społeczeństw, jego jakości. Wkraczamy w społeczeństwo wiedzy, w społeczeństwo uczące się, jak pisze A. Hargreaves¹¹⁴.

¹¹⁰ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 8-9.

¹¹¹ R. Pachociński, *Oświata...*, op. cit., s. 13.

¹¹² K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001, s. 17; K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 29; R. Pachociński, *Oświata...*, op. cit., s. 8.

¹¹³ F. Mayor, J. Binde i in., *Przyszłość świata*, tł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa 2001, s. 305.

¹¹⁴ A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York and London 2003, p. 3.

Kapitał intelektualny – potęga ludzkiego umysłu – zastępuje w tym społeczeństwie kapitał finansowy i fizyczny oraz staje się kluczem do powodzenia i sukcesu.

W kształtującym się społeczeństwie istnieje potrzeba nadania uczeniu się (autoedukacji) rangi najbardziej podstawowego zjawiska. W nurcie nieustających zmian w różnych sferach życia i trudnych do określenia ich kierunków postępowania tylko trwające przez całe życie uczenie się, edukacja ustawiczna może zwiększyć szanse jednostek i społeczeństw na powodzenie w trudno przewidywalnej przyszłości. Społeczeństwo uczące się jest potrzebą i koniecznością nowego stulecia, nazywanego coraz częściej wiekiem uczenia się. Pojęcie „uczenia się przez całe życie” oznacza nie tylko, że jednostki kontynuują naukę przez całe życie, ale że każdy aspekt ich życia jest okazją do uczenia się. Zauważa się również, że w dzisiejszej zmieniającej się rzeczywistości systemy edukacyjne nie spełniają oczekiwań i nie mogą być postrzegane jako wystarczające źródła uczenia się. Wzrasta znaczenie edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, które warunkuje w istotnym stopniu nie tylko postęp kulturowy, ale także egzystencję ludzką.

Genezę i rozwój koncepcji społeczeństwa uczącego się przedstawia A. Krajewska¹¹⁵, prezentuje również opracowania pierwszych koncepcji przez R. M. Hutchinsa, T. Husena i T. Boshiera. Poszczególne koncepcje społeczeństwa uczącego się podkreślają znaczenie systemu edukacyjnego, ale przypisują im różne cele. W koncepcji R. M. Hutchinsa eksponowano wartości kulturowe (humanistyczne), w koncepcji T. Husena – wartości technologiczne, a w koncepcji R. Boshiera – wartości demokratyczne (obywatelskie). Wszystkie ujęcia koncepcji społeczeństwa uczącego się odzwierciedlają trendy we współczesnym społeczeństwie, potwierdzają potrzebę kształtowania i rozwijania społeczeństwa, w którym ważne miejsce zajmuje proces uczenia się. Jak słusznie zauważa S. Ranson¹¹⁶ wymaga to, aby „państwo nadało wysoką rangę procesom uczenia się poprzez zapewnianie warunków dla rozwoju zdolności wszystkich jednostek i wspieranie takich instytucji, które mogą odpowiadać otwarciem i z wyobraźnią na postępujące zmiany”.

Założenia koncepcji społeczeństwa uczącego się są propagowane w wielu dokumentach UNESCO, Unii Europejskiej, a także w dokumentach o zasięgu narodowym.

¹¹⁵ A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004, s. 20 i n.

¹¹⁶ S. Ranson, *Towards the Learning Society*, London 1994, s. 106, cyt. za A. Krajewska, *Jakość...*, op. cit., s. 25.

Raport przygotowany pod redakcją E. Faure'a¹¹⁷ eksponował znaczenie uczenia się w życiu jednostki i społeczeństwa. „Powinno trwać przez całe życie, powinno nie tylko być dostępne każdemu, ale stanowić część życia jednostki, służyć jednocześnie rozwojowi społeczeństwa i pełnemu rozkwitowi człowieka”¹¹⁸. Nadzędne cele wychowania autorzy raportu¹¹⁹ dostrzegali w kształceniu naukowym i technicznym, stanowiącym jeden z istotnych składników naukowego humanizmu, w rozwijaniu racjonalizmu, twórczości, zaangażowania społecznego, a także w kształtowaniu pełni człowieczeństwa poprzez poszukiwanie równowagi między intelektualnymi, etycznymi, uczuciowymi i fizycznymi składnikami osobowości.

W Raporcie Klubu Rzymskiego¹²⁰ zwraca się uwagę na powstanie „luki ludzkiej” będącej rezultatem powiększającego się wśród ludzi braku zrozumienia „znaczenia i następstw, tego, co czynią”. Autorzy rozważają, w jaki sposób uczenie się może pomóc w zwarciu owej „luki ludzkiej”. Za podstawowy cel uczenia się uznają przetrwanie człowieka i zachowanie godności ludzkiej. Jako najbardziej efektywne i odpowiadające potrzebom czasów proponują innowacyjne uczenie się, które charakteryzuje antycypacja i uczestniczenie w życiu społeczeństwa, którego celem jest autonomia i integracja w wymiarze społeczeństw i jednostek¹²¹. Autonomia społeczeństw, w ujęciu autorów, to prawo do posiadania tożsamości kulturowej, a autonomia jednostek jako cel innowacyjnego uczenia się, to osiągnięcie zdolności dokonywania osądów i podejmowania decyzji cechujących się osobistą niezależnością, wolnością, podstawą samorealizacji. Integracja natomiast jest rozumiana jako nawiązywanie szerszych stosunków z ludźmi, współdziałanie w imię wspólnych celów, umiejętność rozumienia natury większych systemów i dostrzegania całości, w której się funkcjonuje.

Członkowie Komisji Europejskiej w opublikowanej BIAŁEJ KSIĘDZE... w tytule zawarli sformułowanie NA DRODZE DO UCZĄCEGO SIĘ SPOŁECZEŃSTWA i we wstępie sformułowali tezę, że społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. Powstanie społeczeństwo uczące się¹²². Autorzy BIAŁEJ KSIĘGI... wskazują na trzy czynniki przemian zachodzących w społeczności europejskiej, które poszerzyły powszechny dostęp do informacji i wiedzy, powodując

¹¹⁷ *Uczyć się, aby być*, E. Faure (red.), tł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

¹¹⁸ *Ibidem*, s. 19.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 280-304.

¹²⁰ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, tł. M. Kukliński, Warszawa 1982, s. 33.

¹²¹ *Ibidem*, s. 91-93.

¹²² *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997, s. 5.

znaczące implikacje dla edukacji w zakresie wymaganych umiejętności i systemu pracy, a mianowicie: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji, przemiany cywilizacji naukowo-technicznej¹²³. W kontekście przedstawionych wymagań wskazują na potrzebę ciągłego uczenia się i określają kierunki działań edukacyjnych, takie jak: koncentracja na kulturze ogólnej (zdolność do uchwycenia istoty rzeczy, rozumienia i wypowiedzania sądów, rozwój osobowy i społeczny, kształtowanie tożsamości społecznej i kulturowej, aktywne uczestnictwo w procesach demokratycznych), rozwijanie przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej¹²⁴.

W Raporcie UNESCO zawierającym kierunki i wskazania dla edukacji XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa¹²⁵ koncepcja edukacji ustawicznej jawi się jako klucz do bram XXI wieku, ze względu na swą elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Autorzy prezentują poszerzone ujęcie edukacji, a mianowicie: „jej misją jest stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia się talentów i możliwości twórczych; dostarczenie każdemu środków do rozumienia innego człowieka – jego odrębności; kształtowanie zdolności umożliwiających każdemu wypełnianie roli członka rodziny, obywatela, wytwórcy; służenie rozwojowi gospodarczemu i społecznemu”¹²⁶. W wypełnianiu swej misji edukacja powinna opierać się na czterech filarach: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie i uczyć się, aby być”¹²⁷.

Intencją innego Raportu UNESCO¹²⁸ było wskazanie, jak najlepiej przygotować ludzi do przyszłych dziesięcioleci i do reagowania we właściwym czasie na wyzwania przyszłości. Autorzy omawianego raportu nie używają określenia społeczeństwo uczące się, ale traktują edukację dla wszystkich, w ciągu całego życia jako „ogromne wyzwanie, które musi się zamienić w wielki program XXI wieku: musi stać się priorytetem priorytetów dla rządów, ale też dla ogółu społeczeństwa, dla sektora prywatnego, dla działaczy rodzącej się gospodarki „czwartego sektora” wreszcie dla każdego obywatela, który nigdy nie przestanie się uczyć i uczyć się uczenia”¹²⁹. Podstawowym celem edukacji jest przede wszystkim przygotowanie obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości w sferze społecznej, ekologicznej, kulturowej i etycznej. Zamierzeniem takiego działania już nie jest dostosowywanie

¹²³ Ibidem, s. 20-25.

¹²⁴ Ibidem, s. 26-30.

¹²⁵ *Edukacja, jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem J. Delorsa, tł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

¹²⁶ Ibidem, s.14-15.

¹²⁷ Ibidem, s. 85.

¹²⁸ F. Mayor, J. Binde i in., *Przyszłość świata...*, op. cit.

¹²⁹ Ibidem, s. 34.

się do sytuacji, ale wyprzedzanie, antycypacja, o czym świadczy sformułowanie: „przewidywać, aby zapobiegać, przewidywać, aby budować, oto nasz cel”¹³⁰.

Definicje i koncepcje społeczeństwa uczącego się zawierają niektóre dokumenty o zasięgu narodowym. Przykładem może być opracowanie dokonane przez Szkocką Społeczną Radę Edukacyjną¹³¹, w którym zdefiniowano społeczeństwo uczące się jako „społeczeństwo, które ceni obywateli, wspiera i angażuje się w ich naukę, traktuje to jako rzecz oczywistą we wszystkich sferach działalności”.

Innym przykładem dokumentu o zasięgu krajowym w sprawie koncepcji społeczeństwa uczącego się może być raport pod redakcją S. Kennedy’ego, opublikowany w Anglii przez Radę Finansowania Dalszej Edukacji, w którym to autorzy prezentują nową wizję społeczeństwa uczącego się, a mianowicie „uczenie się jest sednem zarówno ekonomicznej prosperity, jak i zdrowia społeczeństwa (...) osiąganie celów ekonomicznych i społecznych w spójności przenika się nawzajem”¹³². W raporcie tym podkreśla się dążenia do rozwijania zdolności każdego w taki sposób, aby mógł uczestniczyć i czerpać korzyści z osobistego, społecznego i kulturowego wymiaru swego życia.

W innym raporcie¹³³ opublikowanym przez Departament Edukacji i Zatrudnienia w Londynie, D. Blunkett w przedmowie pisze: „uczenie się jest kluczem do prosperity – zarówno dla każdego z nas jako jednostki, jak również dla narodu jako całości, inwestowanie w kapitał ludzki będzie podstawą sukcesu w globalnej ekonomii XXI wieku bazującej na wiedzy. Z tego powodu dla Rządu uczenie się jest sercem jego ambicji”¹³⁴.

W polskich dokumentach traktujących o rozwoju i kierunkach zmian w edukacji, ich autorzy również wskazują na potrzebę i rangę uczenia się, odwołują się do koncepcji uczenia się przez całe życie, kształcenia ustawicznego, uczenia się wszystkich przez całe życie¹³⁵.

Syntetyczny przegląd definicji oraz raportów i dokumentów uwzględniających koncepcje uczącego się społeczeństwa pozwala zauważyć, że uczenie się przez całe życie ma zasadnicze znaczenie dla współczesnych jednostek i społeczeństw, jest szansą na funkcjonowanie i rozwój w bardzo złożonej i dynamicz-

¹³⁰ Ibidem, s. 488.

¹³¹ *Szkocja jako społeczeństwo uczące się*, publikacja opracowana przez Szkocką Społeczną Radę Edukacyjną w roku 1997, za: S. Ranson, *Inside the Learning Society*, London 1998, p. 157.

¹³² Ibidem, p. 163.

¹³³ *Wiek uczenia się: Renesans dla Nowej Brytanii, Zielona Księga*, opublikowana przez departament Edukacji i Zatrudnienia, za: L. Merrics, *The emergig idea*, [in:] *The Age of Learning. Education and the knowledge society*, P. Jarvis (ed.), London 2001.

¹³⁴ Ibidem, p. 13.

¹³⁵ J. Semków, *Uczenie się koniecznym warunkiem funkcjonowania człowieka w „społeczeństwie ryzyka”*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, T. Aleksander, D. Barwińska (red.), Kraków – Radom 2007.

nie zmieniającej się rzeczywistości. W nowej formie społecznej, jaką jest społeczeństwo uczące się, ogromne znaczenie ma edukacja zinstytucjonalizowana, w tym uniwersytet XXI wieku, ale przede wszystkim autoedukacja każdego członka społeczeństwa.

3. Autoedukacja w nurcie rozwoju idei edukacji ustawicznej

Zmiany dokonujące się we współczesnej rzeczywistości spowodowały, że przed absolwentami szkół wyższych stają nowe wymagania, a przede wszystkim nieustanne dostosowywanie się do nowych warunków, jak też ich kreowanie. Absolwenci szkół wyższych stają przed koniecznością rozwiązywania wciąż nowych problemów. Pojawia się potrzeba takiego przygotowania absolwentów, które umożliwi im ustawiczne uzupełnianie i wzbogacanie wiedzy, kształtowanie nowych niezbędnych umiejętności, rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań, rozwiązywanie problemów, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym oraz tworzenie wartości. Współczesny absolwent uzyskując dyplom wyższej uczelni nie kończy edukacji, a rozpoczyna/kontynuuje edukację ustawiczną. W omawianym fragmencie książki zamierzam syntetycznie zaprezentować genezę i rozwój edukacji ustawicznej, jej założenia w raportach oświatowych oraz konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji. W szerokim rozumieniu rozwoju idei edukacji ustawicznej podstawowym procesem jawi się autoedukacja.

3.1. Edukacja ustawiczna – geneza i rozwój

Termin edukacja ustawiczna nie jest nowy. O jej idei można czytać w dziełach Platona. W XX wieku nabrała ona szczególnego znaczenia. Po raz pierwszy w pełni została sformułowana przez Basila Yeaxlee w 1929 roku, a wspólnie z Eduardem Lindemanem stworzyli naukowe podwaliny szerokiego rozumienia tego zagadnienia, traktując je jako podstawowy element, który towarzyszy człowiekowi w jego codziennym życiu. Nawiazali w ten sposób do idei francuskiej edukacji permanentnej oraz doświadczeń brytyjskich i północnoamerykańskich.

W dokumencie THE 1919 REPORT opublikowanym w 1919 roku autorzy A. Mansfield, R. H. Tawley i B. Yeaxlee stwierdzają, że edukacja nie może być rozumiana jedynie jako luksus dla niewielkiej grupy wybranych, ani także nie może stanowić jedynie treści wczesnego dzieciństwa. Edukacja dorosłych jest stałą narodową potrzebą, bez względu na narodowość i pochodzenie obywateli, dlatego powinno się mówić o edukacji akcentując jej wymiar uniwersalny i całościowy.

Eduard Lindeman w klasycznej dziś dla współczesnego rozumienia edukacji książce *ZNACZENIE EDUKACJI DOROSŁYCH (THE MEANING OF ADULT EDUCATION)* zawarł podstawowe tezy edukacji dorosłych. Według pierwszej z nich – całe życie jest uczeniem się, dlatego edukacja nie powinna mieć końca. Autor ustanowił nową jakość w edukacji – edukację dorosłych, tłumacząc, że nazwa ta nie miała odnosić się jedynie do edukacji ludzi w stosownym wieku. Nazwa edukacja dorosłych nawiązuje do pojęć dorosłość, dojrzałość, które nie zawierają w sobie granicy wieku, tak jak dzieciństwo, dlatego edukacja dorosłych w rozumieniu E. Lindemana nie posiada limitu wieku i jest procesem całościowym. W kolejnej tezie autor określił obszar edukacji, według którego edukacja nie powinna ograniczać się tylko do nauki zawodu, edukacja zaczyna się tam, gdzie edukacja zawodowa się kończy. Autor uważał także, że program kształcenia powinien być skonstruowany wokół potrzeb i zainteresowań ucznia. Ostatnia teza dotyczyła wskazania na źródła najwyższych wartości edukacji dorosłych, jakimi miały być doświadczenia uczącego się, a edukacja miała opierać się na wspólnym działaniu i myśleniu.

Myśl E. Lindemana o edukacji dorosłych rozwinął w swojej książce *CAŁOŻYCIOWA EDUKACJA (LIFELONG EDUCATION)* B. Yeaxlee w roku 1929. Uważał, że podstawy edukacji dorosłych stanowi edukacja młodzieży. Edukację dorosłych autor traktował jako nierozzerwalny element normalnego życia człowieka, podkreślając pewną prawidłowość – aby życie było intensywne, silne i twórcze, musi być stale pod kontrolą mądrości¹³⁶.

Dzieła E. Lindemana i B. Yeaxlee już na początku XX wieku stanowiły mocny fundament do szerokiego rozumienia edukacji ustawicznej, choć często ją określano edukacją dorosłych. Autorzy traktowali edukację ustawiczną jako uczenie się przez całe życie, określając szeroki obszar edukacyjny.

W Polsce jako pierwsza do poglądów B. Yeaxlee nawiązywała I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1936) w swojej propozycji dydaktyki dorosłych¹³⁷.

W roku 1966 R. J. Kidd wydał dzieło *THE IMPLICATIONS OF CONTINUOUS LEARNING*¹³⁸, w którym stwierdza, że idea kształcenia ustawicznego przejawia się od wieków w poglądach humanistów i pedagogów, obecnie jednak widoczny jest okres szczególnego nią zainteresowania, a także są wyraźne możliwości i potrzeby jej realizacji w praktyce oświatowej. Obejmuje ona całe życie człowieka, pozwoli na większe i pełniejsze rozwinięcie działań dotychczas zaniedbanych, jak wychowanie przedszkolne, oświata dorosłych, oświata starszego wieku.

¹³⁶ M. Małowski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, A. E. Wesołowska (red.), Płock 2002.

¹³⁷ Cyt. za J. Pólturzycki, *Niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, R. Górska, J. Pólturzycki (red.), Płock – Toruń 2004, s. 202.

¹³⁸ R. J. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.

Realizacja idei kształcenia ustawicznego, zdaniem autora, powoduje integrację wszelkich form wychowania i działalności oświatowej, łagodzi różnice między kształceniem ogólnym i zawodowym, zapewnia właściwe wykorzystanie wolnego czasu. Jednocześnie dzięki kształceniu ustawicznemu zostanie podniesiona do właściwej społecznej i kulturalnej rangi praca nauczycieli, jako tych, którzy umożliwiają innym zdobycie wiedzy i uczenie się przez całe życie.

Robert J. Kidd opisał trzy różne wymiary kształcenia ustawicznego, a mianowicie: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie obejmuje wszystkie kolejne szczeble szkolne od przedszkola, przez szkołę, do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują realizację tego wymiaru zapewnianego młodzieży i dorosłym niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania, lub innych czynników tradycyjnie utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między różnymi dziedzinami życia i kultury umożliwia pełną realizację tego wymiaru poprzez własną aktywność człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego.

Zdaniem R. J. Kidda, edukacja ustawiczna jest pełna wówczas, gdy uczestnicy przejawiają aktywność w trzech opisywanych płaszczyznach. Na szczególnie uwagę zasługuje trzeci plan, który obejmuje własne twórcze poszukiwania samokształceniowe, łączące się z nowatorstwem, wynalazkami lub odkryciami naukowymi. Według koncepcji R. J. Kidda autoedukacja jest podstawową formą aktywności w edukacji ustawicznej obok oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych, co też bardzo mocno akcentuje w swoich publikacjach J. Półturzycki¹³⁹.

W polskiej teorii pedagogicznej w latach siedemdziesiątych XX wieku silne podstawy edukacji ustawicznej opracowali profesorowie R. Wroczyński, B. Suchodolski¹⁴⁰. Bogate myśli i sentencje Wielkiego Humanisty i Pedagoga B. Suchodolskiego stanowiące inspiracje dla edukacji ustawicznej w kreowaniu rzeczywistości bardziej ludzkiej, w tworzeniu godnego życia, przesyconego wartościami zostały opublikowane w jedenaście lat po śmierci Autora¹⁴¹. W latach

¹³⁹ M.in. J. Półturzycki, *Niepokoje...*, op. cit.; idem, *Niepokój o edukację ustawiczną*, „e-mentor” 2006, nr 2 (14).

¹⁴⁰ R. Wroczyński, *Edukacja permanentna: problemy i perspektywy*, Warszawa 1973; B. Suchodolski, *Kształcenie nieustające*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 2.

¹⁴¹ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*, tł. I. Wojnar, Warszawa 2003.

osiemdziesiątych rozwijano teorię i praktykę kształcenia ustawicznego oraz wskazywano tendencje rozwojowe tej koncepcji¹⁴².

W 1977 roku ukazała się praca Ch. Hummela¹⁴³, w której autor za naczelną ideę i kierunek zmian w oświacie uznaje kształcenie ustawiczne. Jego zdaniem, podstawowym zamierzeniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, z umiejętnościami doskonalenia siebie i podwyższania jakości życia. Zwraca uwagę na dydaktyczne konsekwencje edukacji ustawicznej, a przede wszystkim na konieczność odejścia od przekazu wiedzy encyklopedycznej na rzecz poznawczego uczenia się. Człowiek powinien uczyć się planowania własnej przyszłości, urzeczywistniania zamierzeń, powinien być przygotowany do szeroko pojętej autoedukacji, uczyć się pracy i studiowania, rozwiązywania problemów, tworzenia nowych wartości.

Równie szeroko istotę kształcenia ustawicznego charakteryzuje R. H. Dave¹⁴⁴, który podkreśla, że w nowych warunkach kształcenie ustawiczne nie jest tożsame z oświatą dorosłych, jest bowiem całością oświaty i wychowania obejmującą formalne, nieformalne i incydentalne formy kształcenia i wychowania. Do oświaty ustawicznej autor zalicza także wychowanie środowiskowe: w domu, w szkole, w zakładzie pracy i poza nim. Obejmuje nią całe życie człowieka i wyodrębnia trzy komponenty: życie, oświatę i ustawiczność. Naczelnym celem edukacji ustawicznej, zdaniem autora, jest utrzymanie i polepszanie jakości życia poprzez rozwój i integrację dla lepszego odgrywania ról społecznych i zawodowych.

Unia Europejska utworzona decyzją z Maastricht w 1993 roku traktuje jako główne założenie polityki oświatowej edukację ustawiczną, rozumianą szeroko jako trwający przez całe życie proces kształcenia ogólnego i zawodowego. Władze Unii Europejskiej ogłosiły rok 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej, który miał służyć uwrażliwieniu społeczeństwa na rolę edukacji ustawicznej jako osobistego rozwoju i udziału w demokratycznym życiu państwa.

Znaczącym przedsięwzięciem Unii Europejskiej, podkreślającym wagę edukacji ustawicznej, jest zintegrowanie różnych programów edukacyjnych, programów praktyk zawodowych oraz programów promujących *e-learning* w jeden nadrzędny program – *Lifelong Learning Programme* – LLP.

¹⁴² A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981; J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

¹⁴³ Ch. Hummel, *Education Today for the World of Tomorrow. A study for the International Bureau of Education*, Genewa 1977.

¹⁴⁴ R. H. Dave, *Lifelong Education and School Curriculum*, Hamburg 1973.

Ponadto rok 2008 ustanowiono rokiem dialogu międzykulturowego, a 2009 – rokiem kreatywności i innowacji¹⁴⁵.

W 2003 roku w Polsce przygotowano STRATEGIĘ ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO DO ROKU 2010¹⁴⁶, w której z przykrością należy stwierdzić prezentowana jest definicja edukacji ustawicznej utożsamianej z terminem edukacji dorosłych. Zatem jest eksponowany tylko jeden człon analizowanej koncepcji. Autorzy powyższego opracowania nie akcentują znaczenia autoedukacji w koncepcji edukacji ustawicznej¹⁴⁷.

W 2005 roku przygotowana została publikacja na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki¹⁴⁸, która zawiera wyniki badań i analiz stanu edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005. Przedstawiono w niej uwarunkowania prawne i organizacyjne realizacji idei uczenia się przez całe życie promowanej przez Unię Europejską. Na łamach czasopiśmiennictwa pedagogicznego można zetknąć się z krytyką powyższego opracowania.

W nurcie krytyki tradycyjnej edukacji, nastawionej na przygotowywanie ludzi do adaptacji do zastanej sytuacji społecznej, jednocześnie wzmacniając istniejący porządek społeczny, edukacja ustawiczna zostaje wysunięta jako alternatywna postępową koncepcja, która może przezwyciężyć słabości tradycyjnej edukacji, zwracając uwagę na indywidualność i twórcze możliwości uczniów, dające im szansę na łatwiejsze wyrażanie swoich uczuć, rozumienia i doceniania zagadnienia zdrowia, wychodzące poza powierzchowne spojrzenie na porządek społeczny i ekonomiczny. Przykładem tak szerokiego ujęcia interpretacji edukacji ustawicznej może być dzieło P. Lengrand¹⁴⁹, w którym liczni autorzy akcentują, że centralną postacią kształcenia jest człowiek, a celem głównym rozwój wszystkich zdolności jednostki poprzez wyposażenie jej w umiejętność uczenia się, wyrażania siebie, rozwijania więzi społecznych i podejmowania działań.

Edukacja ustawiczna jako idea współczesnych przemian oświatowych nie była i jak pokazują różne publikacje jeszcze często nie jest jednakowo rozumiana w różnych środowiskach pedagogicznych¹⁵⁰. W kształtowaniu się pełniejszego zakresu tego pojęcia wystąpiły stadia pośrednie, które niekiedy błędnie utożsa-

¹⁴⁵ *Lifelong Learning Programme, General Call for Proposals 2008, Strategic priorities*, <http://ec.europa.eu/education/programmes/lp/callos8/prior-en.pdf>, p. 3, (02.02.2008).

¹⁴⁶ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, (dokument przyjęty 8 lipca 2003 roku przez Radę Ministrów), „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3, s. 7-28; Refleksje na temat celów i głównych elementów natury strukturalnej koncepcji strategii przedstawia jej współautor S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa 2006.

¹⁴⁷ Por. J. Półturzycki, *Niepokoje...*, op. cit.; idem, *Niepokój...*, op. cit., s. 40-42.

¹⁴⁸ *Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Warszawa 2005, s. 2.

¹⁴⁹ *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.

¹⁵⁰ J. Półturzycki, *Samokształcenie jako strategia edukacji ustawicznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 235.

miano z pełnym zakresem znaczenia. Oto kilka interpretacji rozumienia terminu edukacja ustawiczna:

- jako doskonalenie zawodowe;
- jako wszystkie dziedziny oświaty dorosłych (wyraźne odcięcie idei kształcenia ustawicznego od szkolnictwa młodzieżowego, wychowania w rodzinie i środowisku);
- jako drożny system szkolny wraz ze szkolnictwem zawodowym, wyższym oraz studiami podyplomowymi określane jako dalsze kształcenie;
- jako idea obejmująca całe życie człowieka i służąca jego rozwojowi.

Istotę edukacji ustawicznej najpełniej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż „obejmuje ona całe życie człowieka i służy jego rozwojowi”¹⁵¹. Ten najpełniejszy zakres pojęciowy edukacji ustawicznej obejmuje również poprzednie wymienione komponenty.

W tak szerokim rozumieniu edukacja ustawiczna stanowi także podstawową zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe i wyższe, a także doskonalenie zawodowe pracujących i oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu, wychowanie nowego człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Człowieka, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, warunki życia, a także doskonalić je dla dobra społeczeństwa. Uczenie się powinno być realizowane w ciągu całego życia ludzkiego, zapewniając możliwość pełnego rozwoju osobowości. Jak podkreśla J. Półturzycki, takie szerokie rozumienie edukacji ustawicznej zostało przyjęte przez UNESCO, reprezentowane przez uczone francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich.

Podjętą rozważania dotyczące edukacji ustawicznej należy podjąć próbę wyjaśnienia istoty tego pojęcia, jak też pojęć jej pokrewnych, takich jak: edukacja permanentna, ciągła, powrotna, bo z takimi pojęciami można spotkać się w literaturze. Pojęcie edukacji permanentnej zostało wprowadzone w latach siedemdziesiątych przez Radę Europy (the Council of Europe). Swoje korzenie termin ten miał we francuskim *education permanente*¹⁵². Rada Europy zdefiniowała edukację permanentną jako:

„System elastycznych form uczenia się; kształcenie ogólne, zawodowe, kulturalne, socjalne i obywatelskie; stałe edukacyjne poradnictwo; wspieranie roz-

¹⁵¹ Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska, *Wprowadzenie, [w:] Kształcenie ustawiczne - idee i doświadczenia*, Płock 2003, 8.

¹⁵² Pojęcie *education permanente* użył już w 1965 r. Paul Lengrand jako synonimu *lifelong education*.

woju krytycznych i twórczych zdolności; samokształcenie przy zastosowaniu nowoczesnych technik komunikacyjnych”¹⁵³.

Koncepcja *education permanente* akcentuje zagadnienie kształtowania gotowości do uczenia się w każdym wieku, co było nowością w stosunku do ujęcia UNESCO, koncentrującego się na organizacyjnym aspekcie uczenia się przez całe życie. Najczęściej pojęcia edukacji permanentnej i edukacji ustawicznej są stosowane zamiennie.

Rada Europy wskazała na kilka istotnych elementów tworzących swego rodzaju model edukacji permanentnej: system elastycznych jednostek studiowania; szeroką ofertę edukacji zawodowej, ogólnokształcącej, obywatelskiej, społecznej, i kulturalnej; ciągłe edukacyjne doradztwo; samokształcenie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii¹⁵⁴.

Natomiast istotą edukacji ciągłej (*continuing education*) jest kontynuacja edukacji jednostki poprzez umożliwienie podjęcia dalszego kształcenia lub doskonalenia, w takim kierunku, aby mogła sprostać stawianym jej nowym lub wzrastającym wymaganiom¹⁵⁵.

Edukacja ponowna, powrotna, powtórna (*recurrent education*) jest uważana za strategię edukacji ustawicznej i wywodzi się z przekonania, że ludzie mają prawo do powracania do nauki w ciągu całego swojego życia. Orędownikiem tej koncepcji była m.in. Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego OECD (the Organization for Economic Cooperation and Development), która wydała na temat edukacji ponownej kilka raportów w latach siedemdziesiątych. W publikacji z roku 1973 OECD zamieściła następującą definicję:

„Edukacja ponowna jest całościową strategią oświatową edukacji po-obowiązkowej i po-wstępnej, której główną charakterystyką jest rozpowszechnianie edukacji w ciągu całego życia jednostki na drodze powracania do nauki, tj. przemiennie z innymi zajęciami: pracą, czasem wolnym, emeryturą”¹⁵⁶.

Na podstawie analizy przedstawionych terminów można zauważyć, że edukacja ustawiczna jest pojęciem najszerszym, jest ona używana w bardzo ogólnym sensie, aniżeli omówione pojęcia.

„Lifelong learning odnosi się do wykorzystywania wszystkich programów edukacyjnych oferowanych przez różnorodne instytucje i organizacje, włączając w to edukację sponsorowaną przez firmy, kościoły, partie, związki zawodowe oraz inne instytucje edukacji dalszej”¹⁵⁷.

¹⁵³ P. J. Sutton, *Lifelong and Continuing Education*, [in:] *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, A. Tuijnman (ed.), London, New York, Tokyo 1996, p. 28.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 28.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 28.

¹⁵⁶ OECD/CERI, *Recurrent Education, A Strategy of Lifelong Learning*, Paris 1973, p. 16.

¹⁵⁷ P. J. Sutton, *Lifelong...*, op. cit., p. 18.

Jak podkreśla P. J. Sutton, edukacja ustawiczna jest otwarta na różne interpretacje, często rozumienie tego pojęcia jest uzależnione od perspektywy filozoficznej lub politycznej indywidualnego autora lub organizacji. Mimo to możliwe jest wyodrębnienie pewnych wspólnych elementów ujmowania tej koncepcji, a mianowicie:

- pragnienie powszechnego dostępu do edukacji, obejmującej swoim zasięgiem dzieci i dorosłych, którzy aktualnie mają utrudnione możliwości kształcenia;
- uznanie wagi usytuowania edukacji poza instytucjami formalnymi;
- różnorodność materiałów do uczenia się;
- wspieranie i kształtowanie u uczniów cech osobowych przydatnych w procesie ciągłego uczenia się, motywacji, i zdolności niezbędnych do podejmowania samokształcenia. Zawierające się w pojęciu edukacji ustawicznej uczenie się ma umożliwić każdej jednostce dalsze rozwijanie swojego fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i intelektualnego potencjału¹⁵⁸.

Na rozwój rozumienia pojęcia *Lifelong learning* oraz otwartość na pojawiające się jego interpretacje zwraca uwagę A. Hassan w swoim artykule zamieszczonym w ENCYKLOPEDII na temat edukacji ustawicznej. Autor, podobnie jak P. J. Sutton, wyróżnił wspólne dla wielu ujęć edukacji ustawicznej elementy:

- silne przekonanie co do rzeczywiście – w odróżnieniu od instrumentalnej – wartości edukacji i uczenia się;
- wspólne pragnienie odnośnie powszechnego dostępu do możliwości kształcenia się, bez względu na wiek, płeć czy status zawodowy;
- uznawanie ważności edukacji nieformalnej, mającej miejsce w różnych sytuacjach: poza szkołą, nieformalnie w miejscu pracy, poprzez kontakty międzyludzkie, oglądanie telewizji, gry i zabawy oraz poprzez każdą inną formę działalności ludzkiej¹⁵⁹.

Ponadto A. Hassan podkreślił, że w koncepcji całościowej edukacji akcentuje się zasadę uczyć się, jak się uczyć (*learning to learn*), a także kładzie się nacisk na rozwój cech osobistych, które okazać się mogą przydatne w dalszej nauce, włączając w to motywację do kształcenia oraz zdolność samokierowanego, niezależnego uczenia się.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 29.

¹⁵⁹ A. Hassan, *Lifelong Learning*, [in:] *International Encyclopedia...*, A. Tuijnman (ed.), op. cit., p. 35.

3.2. Edukacja ustawiczna w raportach oświatowych

W raporcie przygotowanym pod kierunkiem E. Faure'a¹⁶⁰ przyjęto założenie, że edukacja stanowi najszerszą działalność o charakterze spójnym, podejmowaną w celu przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności, rozwijania i doskonalenia człowieka we wszystkich jego aspektach w ciągu całego życia. Uznawano, że edukacja jest celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ człowiek z natury jest przeznaczony do stałego wychowywania. Takie zadanie może spełnić tylko edukacja ustawiczna, która nie stanowi systemu, dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, którą należy uwzględniać w praktyce oświatowej społeczeństwa. Komisja wskazuje na konieczność respektowania zasady ustawiczności w przeprowadzanych reformach systemów edukacyjnych, a także przy zmianach struktury, treści, metod i innych elementów.

W raporcie przyjęto też, aby edukacja ustawiczna stała się naczelną ideą polityki oświatowej. W szerokim rozumieniu kształcenia ustawicznego wyodrębniono działania i wartości intelektualne, uczuciowe, estetyczne, społeczne i polityczne. Stworzono nową, integralną wizję działalności oświatowo-wychowawczej. Autorzy raportu przedstawiają nadrzędne cele, jakie edukacja ustawiczna ma realizować. Są to: humanizm naukowy, twórczość, zaangażowanie społeczne i odpowiedzialność społeczna oraz realizacja ideału pełnego człowieka, charakteryzującego się harmonijnym rozwojem fizycznym, intelektualnym, uczuciowym i etycznym.

Przyjmując szerokie rozumienie procesu edukacji, autorzy raportu wprowadzają pojęcie społeczeństwa wychowującego, w którym to następuje proces wewnętrznego przenikania szeroko rozumianej edukacji oraz zagadnień społecznych, politycznych, ekonomicznych do środowisk społecznych, rodzinnych, życia obywatelskiego. Zapewnia ono każdemu uczestnikowi odpowiednie środki i program do samokształcenia i samowychowania, umożliwiając swobodny ich wybór. Autorzy raportu zwracają szczególną uwagę na samokształcenie, jego wartość oraz konieczność intensyfikacji, a także przygotowania na szczeblu kształcenia powszechnego.

Edukacja ustawiczna jawi się jako klucz do bram XXI wieku w raporcie komisji pod przewodnictwem J. Delorsa¹⁶¹.

Współcześnie każdy człowiek staje przed koniecznością uczenia się przez całe życie w celu poszerzania wiedzy, zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności, nadążania za zmieniającym się światem. Nadrzędnym celem edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncen-

¹⁶⁰ *Uczyć się, aby być*, E. Faure (red.), op. cit.

¹⁶¹ J. Delors, *Edukacja, jest...*, op. cit.

trowania się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczeniu się dla życia. Do spełnienia powyższych zadań należy edukację oprzeć na czterech filarach: uczenia zdobywania wiedzy, uczenia do działania, uczenia harmonijnego współżycia, uczenia do życia. Wszystkie filary łączą się w całość, wzajemnie wspierają i wspomagają jednostkę w działaniu, nauce, życiu społecznym. Stanowią podstawę uczenia się przez całe życie i kształcenia ustawicznego.

Członkowie komisji stwierdzają, że dawny podział życia na czas nauki i pracy stał się nieaktualny, a uczenie się obejmuje całe życie dorosłego człowieka. Kształcenie ustawiczne stało się imperatywem demokracji i realizacji zasady równych szans edukacyjnych.

Współcześnie ulega zmianie pojęcie środowiska edukacyjnego, rozszerza się jego zakres. Pojawiają się nowe pola edukacyjne z nowymi formami, takie jak m.in.: formy doskonalenia zawodowego, studia przemienne, otwarte, kształcenie na odległość, instytucje religijne, spółdzielcze, młodzieżowe. Na wysokie walory edukacyjne zwraca się uwagę w miejscach pracy, czy też w sposobach spędzania wolnego czasu.

Komisja proponuje nowy cel kształcenia dla systemów oświatowych, a jest nim uzyskiwanie wyższego wykształcenia przez większość uczących się w XXI wieku. Uniwersytecka edukacja uzupełniona innymi szkołami wyższymi stanie się celem kształcenia przyszłych pokoleń. Szkoły średnie mają do niej prowadzić i przygotowywać, a zadaniami szkół wyższych będą następujące działania edukacyjne:

- powszechne kształcenie wyższe,
- kształcenie wysoko kwalifikowanych specjalistów,
- doksztalcanie zainteresowanych na najwyższym poziomie,
- prowadzenie badań,
- wypracowywanie i wdrażanie innowacji,
- odnawianie systemu kształcenia,
- uczestniczenie w projektowaniu rozwoju społeczeństwa.

Jednocześnie Komisja przyjmuje, że szkoły wyższe będą pomostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem, staną się ośrodkami ustawicznego kształcenia, a także centrami służącymi wzbogacaniu kultury i jej ochronie. Nowym zadaniem będzie tworzenie ze szkół wyższych wiodących ośrodków międzynarodowej współpracy.

Edukacja w szkole wyższej stanie się w XXI wieku podstawowym zadaniem społecznym i kulturalnym. Zdaniem autorów raportu, trzeba rozwinąć koncepcję kształcenia wyższego i wskazać możliwości upowszechniania edukacji akademickiej. Rysują się nowe formy kształcenia wyższego, wśród których wyróżnia się indywidualną aktywność samokształceniową, formy w systemie doskonalenia zawodowego, kształcenie na odległość poprzez radio i telewizję, edukacyjne programy Internetu i inne. W dobie uznania szkoły wyższej za cel zorganizowanej

edukacji ważnym zadaniem staje się wypracowanie nowej koncepcji kształcenia wyższego i zasad ekwiwalentnych certyfikacji.

Jak wskazuje J. Pólturzycki, uzyskiwanie wyższego wykształcenia staje się jednym z głównych zadań edukacji ustawicznej. Zwłaszcza ekwiwalentne formy i edukacja na odległość obejmą osoby pracujące i realizujące kształcenie wyższe w czasie dłuższym niż tradycyjny okres studiów akademickich. Będzie to nowa wartość dla edukacji dorosłych, samokształcenia i uczenia się przez całe życie.

BIAŁA KSIĘGA¹⁶², uchwalona przez Komisję Europejską w 1995 roku, jest kolejnym opracowaniem, w którym zostały zawarte analizy stanu oświaty oraz kierunki i propozycje jej dalszego rozwoju. Zasadniczym celem i kierunkiem przemian europejskiej polityki oświatowej, jak wynika z tytułu raportu, zdaniem jego autorów jest tworzenie się modelu społecznego opartego na zdobywaniu umiejętności w trakcie ciągłego uczenia się i nauczania, czyli konstytuowanie uczącego się społeczeństwa.

Teoretyczną podstawą przedstawionej w BIAŁEJ KSIĘDZE wizji nowoczesnego społeczeństwa jest idea uczenia się przez całe życie, rozumiana jako strategia, która pozwoli na funkcjonowanie w świecie charakteryzującym się szybkim postępem naukowo-technicznym, wielością informacji napływających z różnych źródeł oraz dużą konkurencją na rynku pracy.

W 1997 roku został opublikowany raport Unii Europejskiej pod nazwą EDUKACJA DLA EUROPY, nazywany też NIEBIESKĄ KSIĘGĄ. W tym dokumencie edukacja ustawiczna jest rozpatrywana z perspektywy uczenia się całożyciowego. Autorzy posługują się też terminem „kształcenie nieustające” i podkreślają konieczność kształtowania „kluczowych kompetencji, czyli umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów, elastyczności i mobilności, ciągłego uczenia się”¹⁶³. Poruszają bardzo ważne zagadnienia dotyczące przyszłości społeczeństwa europejskiego. Proponowane rozwiązania są oparte na założeniach edukacji ustawicznej.

3.3. *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji*

Z założeń koncepcji edukacji ustawicznej wynika, że następuje przesunięcie odpowiedzialności za organizowanie form i sytuacji uczenia się z państwa na uczących się i pracodawców. Można zauważyć, że wyraźnie wzrasta znaczenie indywidualnego uczenia się i jego przewaga nad uczeniem się zbiorowym. Globalizacja dostępu do informacji wprowadza nowe formy uczenia się, które nie wymagają zorganizowanego miejsca i określonego czasu. Organizacja szkolna przestaje być konieczna. W jej miejsce coraz odważniej wkracza możliwość

¹⁶² *Biała Księga...*, op. cit.

¹⁶³ *Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy prezydium PAN, Edukacja dla Europy, Raport Komisji Europejskiej*, Warszawa 1999.

samodzielnego wyboru czasu, w którym poszukujemy informacji, miejsca, gdzie podejmujemy działalność edukacyjną, a co najważniejsze – pojawia się możliwość samodzielnego określenia przydatnych informacji. Wymaga to od uczącego się aktywnej postawy, umiejętności docierania do informacji, umiejętności ich oceny, selekcji i aktywnej percepcji, co daje mu szansę do niezależnego planowania swojego życia zgodnie z preferowanymi wartościami. Zarysowuje się zatem nowe zjawisko, zwane detradycjonalizacją, które „oznacza, że odległe źródła informacji mogą wywierać znacznie większy wpływ na nasze zachowania niż te tradycyjnie kojarzone z regionalnością czy lokalnością”¹⁶⁴.

Z założeń koncepcji edukacji ustawicznej, rozumianej szeroko, wynika, że proces autoedukacji stanowi podstawę edukacji ustawicznej i własnego rozwoju¹⁶⁵. Konsekwencją przyjęcia założeń tej koncepcji jest potrzeba nabywania umiejętności uczenia się, poznawania sposobów i technik uczenia się, jak również umiejętności ich stosowania. Koniecznością staje się ustawiczne kształtowanie umiejętności niezbędnych człowiekowi w dzisiejszej rzeczywistości, do których należy zaliczyć: umiejętności komunikowania, umiejętność pracy w zespole, umiejętność podejmowania decyzji oraz brania odpowiedzialności za efekty własnej pracy.

Ważnym zagadnieniem dla autoedukacji jest motywacja do uczenia się. Wydaje się oczywistym, że nowe warunki ekonomiczne, organizacja rynku pracy, możliwości i wymagania globalizacji oraz integracji krajów w Unii Europejskiej, a także postęp naukowo-techniczny powinny dostarczać argumentów młodym ludziom do podejmowania wzmózonych wysiłków autoedukacyjnych, by stać się pełnymi obywatelami społeczeństwa uczącego się. Obserwacja rzeczywistości jednak dowodzi, że zbyt dużo młodych ludzi nie jest zdolnych do podjęcia odpowiednich wysiłków autoedukacyjnych lub nie ma do tego chęci. Przyczyn takiego stanu można upatrywać w wielu czynnikach, jak zaniedbanie społeczne, kłopoty rodzinne różnego rodzaju. Wydaje się jednak, że zbyt małe jest zaangażowanie szkół w uświadamianie potrzeb i wymagań współczesnego świata oraz szans, jakie niesie ze sobą edukacja ustawiczna, a w jej nurcie autoedukacja. Można tu przytoczyć pewną prawidłowość, związek doświadczeń wyniesionych ze szkoły z kontynuowaniem uczenia się przez całe życie. Można przypuszczać, że doświadczenia o zabarwieniu pozytywnym wyniesione ze szkoły będą motywowały młodzież do podejmowania autoedukacji w ciągu swojego życia. Natomiast w przypadku, gdy doświadczenia szkolne nie są pozytywne, trudno liczyć, a nawet przekonać młodego człowieka, że uczenie się powinno stanowić treść jego życia i stanowić źródło satysfakcji.

¹⁶⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, E. A. Wesołowska (red.), Płock 2002.

¹⁶⁵ J. Pólturzycki, *Niepokoje w sprawie...*, op. cit., [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, R. Górska, J. Pólturzycki (red.), Płock – Toruń 2004, s. 207.

Ważne kompetencje uczenia się wynikające z idei edukacji ustawicznej stanowią poczucie sprawstwa i przekonanie o podmiotowym kierowaniu swoim życiem. Składają się na nie aktywna postawa, gotowość do zmian, umiejętność podejmowania inicjatywy i wewnętrzne przekonanie o sensie własnego zaangażowania w kierowanie własnym życiem i poszukiwania najodpowiedniejszych możliwości i rozwiązań.

Kształtowanie kompetencji przydatnych w całościowym uczeniu się, autoedukacji powinno odbywać się w szkole. Temu zadaniu może sprostać szkoła, w której dokonają się zmiany respektujące zasadę edukacji ustawicznej.

Tak pojmowana edukacja ustawiczna wyznacza określone możliwości i potrzeby rozwoju działań edukacyjnych. System edukacyjny w warunkach edukacji ustawicznej powinien ograniczać do minimum wszelkie bariery i granice formalne. Między poszczególnymi etapami edukacji powinna wystąpić łączność poprzez budynek szkolny, bezpośrednie spotkania uczniów, a także łączność treści programowych, podręczników, metod, środków dydaktycznych. Tak, by jeden etap kształcenia przygotowywał następny, a ten kolejny.

Inną konsekwencją dla systemu kształcenia, wynikającą z założeń edukacji ustawicznej, jest jego otwartość. Otwartość rozumiana w trzech zakresach:

- jako dostępność poszczególnych poziomów kształcenia;
- jako cecha życzliwości i opiekuńczości wobec podejmujących naukę;
- jako otwartość i gotowość do współpracy z wszystkimi innymi instytucjami społecznymi i placówkami oświatowymi, które kształcą i wychowują w formie edukacji pozaszkolnej, równoległej czy też przez oddziaływanie środków masowej komunikacji¹⁶⁶.

Innymi konsekwencjami są potrzeby przemian w teleologii systemu kształcenia. W zakresie celów i zadań systemu edukacyjnego w większym stopniu należy akcentować:

- budzenie motywacji uczenia się,
- wyzwalanie chęci i gotowości do dalszej nauki,
- kształtowanie umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań,
- kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się, z właściwą autokontrolą i oceną swej pracy przez uczących się.

Cele kształcenia powinny obejmować rozbudzanie potrzeby dalszego ustawicznego kształcenia się, dążenia do systematycznego poznawania samego siebie, jak i otaczającej rzeczywistości w różnych sferach. Proces edukacyjny powinien zmierzać do przekonania uczestników o ich własnej odpowiedzialności za postępy w nauce i rezultaty edukacji. Praca dydaktyczno-wychowawcza powinna prowadzić do ukształtowania umiejętności sprawnego uczenia się, ale też rozu-

¹⁶⁶ J. Pólturzycki, *Samokształcenie jako strategia...*, op. cit., s. 236.

mienia tego procesu, jego inicjowania, wzmaganie i kontrolowanie. Do realizacji tych zamierzeń należy stosować właściwe metody i środki, które podejmuje współczesna dydaktyka aktywnego uczenia się i współczesna praktyka samokształcenia. Uczeń/student powinien rozumieć znaczenie i funkcjonowanie wiedzy, którą poznaje, a także powinien umieć czerpać treści z życia dla osobistego rozwoju, by różnorodna aktywność prowadziła do aktywnego udziału w otaczającym życiu społecznym i kulturalnym.

Takie cele i założenia procesu kształcenia wymagają przyjęcia i wykorzystania odmiennych metod i środków dydaktycznych. Metody podające należy ograniczać, a rozwijać metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, waloryzacyjne i praktyczne. Każda z metod i każdy sposób uczenia się powinien być znany uczestnikom, jak też powinny być znane i ćwiczone różne operacje myślowe ułatwiające uczenie się. Wyćwiczenia wymagają umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnej autoedukacji. Ważną umiejętnością wymagającą ćwiczenia jest kontrolowanie przebiegu i efektów procesu autoedukacji.

Reasumując, rozwój idei edukacji ustawicznej wyznacza pewne konsekwencje dla edukacji i autoedukacji. Po pierwsze z założeń koncepcji edukacji ustawicznej rozumianej jako uczenie przez całe życie, podejmowane przez osoby w różnym wieku, odbywające się w różnych miejscach, którego naczelnym celem jest wielostronny rozwój osobowości obok innych komponentów podstawowe miejsce wynika dla autoedukacji. Po drugie w edukacji są konieczne zmiany, a przede wszystkim w kierunku inspirowania i stwarzania warunków do podejmowania autoedukacji przez jej uczestników i absolwentów.

4. **Poznawcze teorie osobowości jako podstawa do wyjaśniania i opisu autoedukacji jednostki**

Przyjmując rozumienie autoedukacji jako proces rozwoju osobowości jednostki, w którym ona sama określa cele, treści, metody, środki, dokonuje kontroli i oceny, wydaje się koniecznym wyjaśnienie istoty terminów: rozwój i osobowość.

W klasycznym rozumieniu rozwój stanowi ciąg zmian, w których poprzednia zmiana określa możliwość pojawienia się następnej¹⁶⁷. Owe zmiany następują prawidłowo po sobie etapami przemian (fazami rozwojowymi)¹⁶⁸. Rozwój jest główną kategorią przedmiotu zainteresowania i badań przez przedstawicieli psychologii rozwojowej. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na zmiany, jakie zaszły w obszarze problematyki rozwoju jednostki. Otóż klasycznie pojmowana

¹⁶⁷ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1992.

¹⁶⁸ Por. M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.

psychologia rozwojowa zajmowała się analizą rozwoju dzieci i młodzieży, jednostki po osiągnięciu dojrzałości nie stanowiły przedmiotu zainteresowania tej gałęzi psychologii. Na początku lat sześćdziesiątych XX wieku psychologia objęła swoim zainteresowaniem całość biegu życia ludzkiego od narodzin do starości. Do rewolucyjnej zmiany w dziedzinie psychologii rozwojowej przyczynił się Carl Jung, twórca koncepcji osobowości człowieka, zwanej psychologią analityczną, która dotyczyła człowieka dorosłego i otwierała przed nim perspektywę rozwoju, a głównym warunkiem rozwoju jest refleksja nad własnym zachowaniem. Pracami C. Junga zainteresował się Erik H. Erikson¹⁶⁹, który opracował nowy schemat przebiegu rozwoju człowieka w ciągu życia, według którego rozwój przechodzi przez osiem etapów: pierwsze trzy – okres dzieciństwa, zależnie od postaw najbliższych osób kształtuje się zaufanie lub nieufność wobec ludzi, inicjatywa w działaniu lub poczucie winy i lęku przed karą; w czwartym stadium (pierwsze lata nauki w szkole) rodzi się poczucie kompetencji w pracy, obowiązkowość lub poczucie niższości; w piątym stadium (okres dorastania) ustala się poczucie tożsamości lub wytwarza jej kryzys; w szóstym stadium (wiek młodzieńczy) kształtuje się poczucie solidarności z innymi lub izolacja od nich; dwa ostatnie stadia obejmują wiek dojrzały i podeszły, charakteryzują się integracją, mądrością lub rozpaczą.

W psychologii rozwoju człowieka pojęcie zmiany jest kluczowym, które powinno spełniać określone kryteria: jednokierunkowości, nieodwracalności, trwałości i autonomiczności. Zmiany autonomiczne są powodowane „działaniem czynników tkwiących w całości lub w dominującej części wewnątrz danego układu ewoluującego”¹⁷⁰. Zbigniew Pietrański¹⁷¹ używa określenia „kierowanie własnym rozwojem” i rozumie je „jako wszelkie świadome decyzje i poczynania danego człowieka, które przyczyniają się do korzystniejszego ukształtowania jego osobowości, drogi życiowej, dorobku, kariery”. Autor w kierowaniu własnym rozwojem wymienia wiele czynności, a mianowicie:

- samokształcenie,
- samowychowanie (praca nad charakterem, rozwojem emocjonalnym i moralnym, filozofią życia itp,
- wybór kierunku kształcenia i zawodu,
- wybór miejsca pracy,
- wybór grupy przyjaciół i kolegów,
- uczestniczenie w określonych organizacjach,
- decyzje dotyczące stanu cywilnego i rodzinnego,

¹⁶⁹ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tł. P. Hejmej, Poznań 2000.

¹⁷⁰ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 1996, s. 49.

¹⁷¹ Z. Pietrański, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977, s. 8.

- wybór niektórych poważnych zadań zawodowych i innych, a także standardu i sposobu ich wykonania.

Lista czynności, zdaniem Z. Pietrasińskiego, nie jest zamknięta, a główne jej pozycje: samokształcenie i samowychowanie noszą nazwę „pracy nad sobą”.

Kontrowersyjnym problemem jest pytanie o to, czy zmiany zmierzają w określonym kierunku, czyli pytanie o aspekt teleologiczny rozwoju. Zwolennicy pozytywistycznej koncepcji nauki sądzą, iż nie jest konieczne przyjmowanie założenia o ukierunkowanym charakterze rozwoju. Zwykle jednak w psychologicznych koncepcjach rozwoju przyjmuje się, że rozwój ma charakter jednokierunkowy, nie oznacza to jednak akceptowania twierdzenia o jego z góry zdeterminowanym celu. W psychologii rozwoju dokonuje się opisu i wyjaśniania zmian uwzględniających czynniki poprzedzające, proces i następstwa¹⁷². Najczęściej wykorzystywaną interpretacją pojęcia rozwoju jest ta, w której omawia się proces dokonywania zmian w strukturze i funkcjonowaniu organizmu. W aspekcie biologicznym funkcjonowania organizmu zwraca się uwagę na pojmowanie rozwoju jako urzeczywistnianie się możliwości w nim zawartych. W tym aspekcie rozwój osiąga stan dojrzałości, swój punkt szczytowy, od którego można by zacząć odmierzać proces obumierania. W interpretacjach psychologicznych ów stan po osiągnięciu przez jednostkę dojrzałości fizycznej i psychicznej stwarza jej nowe możliwości. Człowiek ma zdolność częściowego uniezależnienia się, zdystansowania wobec biologicznych uwarunkowań rozwoju. Funkcje psychiczne uzyskują względną autonomię wobec biologicznego poziomu rozwoju, co w konsekwencji powoduje znacznie późniejsze starzenie się w sferze psychicznej¹⁷³.

Rozwój osobowości człowieka można rozpatrywać według założeń wielu teorii i koncepcji. Koncepcje behawioralne zakładają, że człowiek rozwija swoją osobowość pod wpływem czynników zewnętrznych, środowiskowych. Teorie dynamiczne upatrują istotę osobowości w działaniu „sił napędowych” (popędów) aktywizujących człowieka i ukierunkowujących jego zachowanie. Na gruncie poznawczych koncepcji osobowości człowiek charakteryzowany jest jako istota zdolna do świadomego sterowania własnym rozwojem, kształtująca według przyjętych przez siebie wartości i planów świat zewnętrzny i samą siebie. Jednostka nie tylko działa świadomie, ale sama jest źródłem działania, opierając się na swoim systemie znaczeń określa jego cel, formułuje i realizuje program czynności, sprawuje nad nim kontrolę i ocenia skutki.

Wydaje się, że teorie poznawcze stanowią podstawę do wyjaśniania i opisu procesu autoedukacji jednostki, zatem im poświęcam więcej uwagi i prezentuję główne ich założenia.

¹⁷² M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, op. cit.

¹⁷³ A. Gałdowa, *Powszechność...*, op. cit.

W literaturze psychologicznej są opisane liczne koncepcje osobowości, różniące się w szczegółach (G. Kelly, J. Kozielecki, W. Łukaszewski, J. Reykowski, K. Obuchowski, T. Mądrzycki, T. Tomaszewski). Osobowość, według wymienionych autorów, jest rozmaicie nazywana: teoria „struktur osobistych” (G. Kelly), „aktywistyczna” (T. Tomaszewski), teoria ujmująca człowieka jako „operacyjny model” (J. Kozielecki), „regulacyjna teoria osobowości” (J. Reykowski), teoria traktująca człowieka jako „organizację właściwości psychicznych” (K. Obuchowski), czy też jako „organizację informacji zakodowanych w układzie nerwowym człowieka” (W. Łukaszewski), T. Mądrzycki traktuje osobowość jako system naturalny, którego podstawową funkcją jest tworzenie i realizowanie planów życiowych. Mimo różnic w nazwie teorii wszyscy autorzy są zgodni co do tego, że istoty człowieka nie da się sprowadzić do systemu jego doświadczeń, czyli jego „historii”, jak również co do osobowotwórczej roli dalekosiężnych celów, ku którym jednostka kieruje swoją aktywność. Kazimierz Obuchowski¹⁷⁴ wskazuje, że doświadczenia jednostki na tyle są istotne, na ile sprzyjają antycypacji, a ograniczanie się tylko do nich nazywa „zjawiskiem destrukcyjnym względem osobowości”. Powielanie, zdaniem autora, własnych doświadczeń w zmiennych, wciąż nowych warunkach i realizowanie „wyłącznie odpowiedzi na wymagania otoczenia” prowadzi do stopniowej deterioracji osobowości, czy to w sensie zubożenia jej, czy to w sensie zneurotyzowania. Autor twierdzi, że im bardziej osoba będzie zdolna przewidywać przyszłość, im ta antycypacja będzie bardziej złożona i dająca się skonkretyzować, tym bardziej osobowość będzie formować się pod wpływem przewidywanej przyszłości, a to zapewni jej ciągły rozwój, stałe podnoszenie możliwości, bowiem człowiek stawiając sobie nowe zadania i opanowując nowe sposoby ich realizacji będzie „aktywnie formując swoją przyszłość – rozwijać się”.

Wspólną tezę wymienionych autorów jest uznanie osobowości człowieka jako systemu regulującego stosunki człowieka z otoczeniem, dzięki któremu ulega on nieustannym przekształceniom i jest zdolny do własnego rozwoju, pojmowanego najczęściej jako przeobrażenie wzrostowe w strukturze i funkcjach osobowości.

Podstawą regulacji zachowania się człowieka i podłożem stałych cech obserwowalnych w jego zachowaniu się celowym autorzy uznają struktury poznawcze.

Strukturami poznawczymi nazywa się system informacji wewnętrznych, utrwalonych w pamięci, będący centralnym składnikiem osobowości jednostki. Są one źródłem informacji o otoczeniu, o własnym „ja” oraz o programach działania, które umożliwiają osiągnięcie celów. Dzięki informacjom zakodowanym

¹⁷⁴ K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa, 1974, 1985.

w organizmie, jednostka ma poczucie własnej tożsamości oraz orientuje się w świecie zewnętrznym. Treść informacji zakodowanych w strukturach poznawczych bywa różnorodna. Józef Koziellecki¹⁷⁵ w strukturach poznawczych wyróżnia cztery składniki:

- sądy o środowisku naturalnym,
- wiedza o kulturze,
- dane o świecie społecznym,
- wiedza o sobie, inaczej samowiedza lub struktura „ja”.

Szczególnie ważne znaczenie, zdaniem J. Kozielleckiego, ma wyróżnienie dwóch rodzajów wiedzy jednostki: wiedzy deklaratywnej (narracyjnej), czyli „wiem, że...” i wiedzy proceduralnej (operacyjnej), czyli „wiem, jak...”, która stanowi sieć danych o metodach, strategiach, programach działania.

System struktur poznawczych, jako główny składnik osobowości człowieka można scharakteryzować z punktu widzenia cech formalnych, takich jak: złożoność, abstrakcyjność – konkretność, otwartość, aktywność – bierność.

Analizując złożoność struktur poznawczych można je umieścić na skali (kontinuum) „proste – skomplikowane”. Jednym z kryteriów złożoności struktur poznawczych jest liczba aspektów (wymiarów), które człowiek bierze pod uwagę przy ocenie zjawisk. Ważnym kryterium złożoności systemu struktur poznawczych jest zakres informacji, które one zawierają. Im więcej człowiek wie o otaczającym świecie, im lepiej rozumie swoje możliwości i aspiracje, im bogatszą posiada wiedzę proceduralną o skutecznych programach osiągnięcia celów, tym bardziej złożony jest jego system struktur poznawczych, tym bardziej ma rozwiniętą osobowość¹⁷⁶, co też oznacza, że łatwiej dostrzega subtelne różnice między ludźmi, trafniej ocenia zdarzenia, jest bardziej giętki i plastyczny w działaniu oraz w większym stopniu kontroluje swoje emocje¹⁷⁷.

Struktury poznawcze można scharakteryzować z punktu widzenia ich abstrakcyjności – konkretności. Człowiek, którego struktury poznawcze cechuje wysoki stopień konkretności, ujmuje świat jako ciąg spostrzeganych przedmiotów, jego struktury stanowią system linearny. Przeciwnie, człowiek, którego struktury są w wysokim stopniu abstrakcyjne, zdolny jest stworzyć system o wzrastającym stopniu ogólności, czyli system hierarchiczny. W toku myślenia i działania odrywa się on od konkretnej rzeczywistości i manipuluje ogólnymi pojęciami. Struktury bardziej abstrakcyjne zwiększają orientację jednostki, umożliwiają rozwiązywanie teoretycznych problemów i uniezależniają człowieka od zewnętrznej kontroli.

¹⁷⁵ J. Koziellecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995, s. 194.

¹⁷⁶ Ibidem, s. 195

¹⁷⁷ Ibidem, s. 196.

Struktury poznawcze można scharakteryzować pod względem ich otwartości. Można powiedzieć, że są one zamknięte, gdy człowiek nie zmienia swoich przekonań i poglądów pod wpływem nowych informacji. Przeciwnie, struktury poznawcze można nazwać otwartymi, gdy człowiek modyfikuje przekonania i wyobrażenie o świecie i o sobie w miarę poznawania rzeczywistości. Takie otwarte spojrzenie na świat ułatwia przystosowanie się oraz plastyczne i giętkie działanie¹⁷⁸. Należy dodać, iż rzadko spotyka się, gdy cały system struktur poznawczych jest zamknięty lub otwarty, częściej mamy do czynienia z sytuacją, gdy niektóre z nich są otwarte, a inne – zamknięte.

System struktur poznawczych można charakteryzować z punktu widzenia jego aktywności i bierności. Ma on charakter bierny wtedy, gdy człowiek posiada przede wszystkim wiedzę deklaratywną, którą jest zdolny mechanicznie reprodukcować, ale nie umie jej zastosować. Należy dodać, iż bierne struktury poznawcze odgrywają minimalną rolę w sterowaniu zachowaniem. Stąd też rodzi się problem, jak kształtować aktywne doświadczenie jednostki, aby mogła ona sprawnie operować swoją wiedzą o świecie i o sobie¹⁷⁹. W kształtowaniu się struktur poznawczych istotną rolę, zdaniem J. Kozieleckiego¹⁸⁰, odgrywa środowisko naturalne i społeczne. Deprywacja zmysłowa prowadzi do zaburzenia percepcji. Warunkiem sprawnego działania jest odpowiednia stymulacja zewnętrzna. Wielkim problemem współczesnego człowieka, jest nadmiar informacji. Ponieważ ludzkie możliwości asymilacji nowych informacji (danych) z otoczenia są ograniczone, powstaje zjawisko przeciążenia informacyjnego. (Niektórzy psychologowie przewidywali, że po 2000 roku wielu ludzi o przeciętnym ilorazie inteligencji nie będzie już mogło opanować wiedzy niezbędnej do sprawnego działania). W warunkach nadmiaru informacji szczególne znaczenie posiada zjawisko selekcji, czyli asymilacji tych danych, które są użyteczne z punktu widzenia realizowanych celów i odrzucenia informacji zbędnych. Istnieją pewne utrudnienia w dokonywaniu selekcji informacji, mianowicie: zbyt surowa i rygorystyczna weryfikacja informacji, tendencyjna selekcja. Obok zjawiska nadmiaru informacji występuje jej deficyt, czyli brak ważnych danych, niezbędnych do skutecznego działania. W związku z tym ludzie dokonują czynności eksploracyjnych, czyli aktywnie poszukują istotnych wiadomości.

Reasumując, człowiek może lepiej rozumieć świat i siebie oraz rozsądniej w nim działać dzięki wiedzy deklaratywnej i proceduralnej zakodowanej w strukturach poznawczych oraz dzięki metabolizmowi informacyjnemu, czyli

¹⁷⁸ Ibidem, s. 197.

¹⁷⁹ Ibidem, s. 198

¹⁸⁰ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1998; idem, *Koncepcje...*, op. cit.

nieustannemu procesowi przyjmowania i przetwarzania danych, znajdujących się w środowisku (otoczeniu).

Zgodnie z interakcyjnym modelem osobowości (zwanym wzajemnym determinizmem) A. Bandury, funkcjonowanie człowieka to proces ciągłej interakcji pomiędzy zdarzeniami w środowisku, zachowaniem oraz poznawczymi i innymi czynnikami osobowymi. Ludzie wpływają na sytuację głównie przez swoje zachowanie, a sytuacja, oddziałując zwrotnie, kształtuje ich myśli, reakcje emocjonalne i zachowanie. Zmiany w funkcjonowaniu człowieka dokonują się dzięki trzem procesom: nabywaniu wiedzy i umiejętności, generalizacji, czyli zastosowaniu nabytej wiedzy i umiejętności oraz stabilizacji, rozumianej jako utrwalanie się nabytych zmian (wyrażającej się w stałości zachowania w różnych sytuacjach). Elementami struktury osobowości według A. Bandury są zatem czynniki osobowe będące rezultatami procesów poznawczych i pozostające we wzajemnej interakcji z wpływami środowiska oraz zachowaniem. Należą do nich: oczekiwania, czyli przekonania o przewidywanych zależnościach pomiędzy zachowaniem i jego wynikami, standardy wewnętrzne, preferencje w odniesieniu do wartości, preferencje dotyczące społecznych grup odniesienia oraz przekonania o sobie, czyli samowiedza, w której szczególnie istotną rolę odgrywają przekonania o własnej efektywności. Niezwykle ważnym czynnikiem w regulacji zachowania, według A. Bandury, jest element samowiedzy określany jako poczucie własnej efektywności. Efektywność, w ujęciu autora, dotyczy generatywnej umiejętności, w której zdolności poznawcze, społeczne i behawioralne muszą być zintegrowane w działaniu, by służyć rozlicznym celom.

Punktem wyjścia samorozwoju, autokreacji, zdaniem J. Kozielskiego, jest samowiedza jednostki, będąca jednym ze składników osobowości. Samowiedza, czyli wiedza o samym sobie lub inaczej obraz własnej osoby, to informacje o własnej osobie, które są reprezentowane w świadomości jednostki. Autor przyjmuje, że człowiek przetwarza uzyskane informacje i tworzy nowe, mające postać sądów. Stąd samowiedza jest kodowana za pomocą mniej lub bardziej ogólnych sądów. W skład samowiedzy wchodzi składniki podstawowe i złożone, a z kolei składniki podstawowe można podzielić na centralne i peryferyczne. Do składników centralnych należą: 1) sądy opisowe; 2) sądy wartościujące; 3) sądy o standardach osobistych, czyli życzenia i pragnienia dotyczące stanu pożądanego lub idealnego. Samoocena i samoocenę można porównać do „ja realnego”, a standardy osobiste do „ja idealnego”. Składniki peryferyczne to sądy o regułach formułowania wiedzy o sobie oraz komunikowania tej wiedzy innym ludziom, czyli wejścia i wyjścia informacji. Reguły formułowania samowiedzy obejmują główne źródła samooceny i standardów osobistych oraz sposoby postępowania w sytuacji rozbieżności informacyjnej, natomiast reguły komunikowania dotyczą sposobów prezentacji samego siebie w różnych okolicznościach („ja publiczne”, „ja

prywatne”). Składniki podstawowe stanowią bazę do kształtowania składników złożonych, jakimi są poczucie własnej tożsamości, czyli własnej odrębności, stałości i ciągłości czasowej oraz samoakceptacja, czyli ogólny stosunek do samego siebie. W zależności od stopnia integracji sądów osobistych samowiedza może mieć strukturę zatimizowaną (zbiór rozproszonych sądów), wiązkową (sądy tworzą wiązki dotyczące określonych właściwości człowieka) i hierarchiczną (sądy cechują się różnym stopniem ogólności i układają w hierarchię). Istotny wpływ na rodzaj struktury wiedzy o sobie ma wiek i związany z nim poziom procesów poznawczych, a u ludzi dorosłych – zdolność do autorefleksji i nastawienie na samopoznanie. Samowiedza ma charakter dynamiczny. Reguluje zachowanie człowieka, jego działania zewnętrzne, przedmiotowe i podmiotowe, skoncentrowane na własnej osobie.

Drugim podstawowym składnikiem osobowości, ściśle powiązany z obrazem samego siebie, jest obraz świata, czyli system wiedzy o świecie, powstały w wyniku gromadzenia i integrowania informacji pochodzących z przekazów społecznych i bezpośredniego doświadczenia jednostki. Kazimierz Obuchowski¹⁸¹ dzieli wiedzę o świecie na standardową, naturalną i refleksyjną. Poziom wiedzy standardowej jest określony przez masowe wykształcenie i środki masowego przekazu. Powyżej tego poziomu następuje rozbudowa związana z wiedzą profesjonalną i osobistymi zainteresowaniami. Wiedza naturalna to stereotypy społeczne typowe dla danej społeczności, nadające zabarwienie emocjonalne. Wiedza refleksyjna, wytwarzana przez jednostkę pozwala na twórczą interpretację świata. Obraz świata, podobnie jak obraz siebie samego zawiera sądy opisowe, wartościujące i normatywne. Określony pogląd na świat rzutuje na widzenie siebie w tym świecie i na stosunek do innych. Nadrzędną rolę przy tworzeniu obrazu świata odgrywają wartości akceptowane przez jednostkę. Odkrycie wartości wyższych, duchowych w życiu człowieka umożliwia nadanie sensu światu i własnemu życiu. Według T. Mądryckiego¹⁸² system wartości wpływa na tworzenie i realizowanie planów życiowych jednostki.

Człowiek jako samodzielny podmiot nie tylko gromadzi i organizuje wiedzę o otaczającej rzeczywistości i o własnym „ja”, ale także wartościuje rzeczy, osoby, swoje osiągnięcia. Nie tylko opisuje świat, ale także go ocenia. Ocena wartości rzeczy, zdarzeń również, zdaniem twórców teorii poznawczych osobowości, zależy od struktur poznawczych. Najczęstszym poglądem jest teza, że część struktur zawiera zakodowane informacje o hierarchii wartości, pewne zdarzenia stają się wartościowe w toku uczenia się, dzięki oddziaływaniom rodziny, szkoły, środków masowego przekazu i dzięki samodzielnej aktywności wartościującej.

¹⁸¹ K. Obuchowski, *Adaptacja...*, op. cit.

¹⁸² T. Mądrycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.

Według teorii poznawczych osobowości, głównym źródłem motywacji i uczuć są rozbieżności i sprzeczności między informacjami. Człowiek podejmuje działanie dlatego, że występuje rozbieżność informacyjna między tym, co człowiek zamierza osiągnąć a rzeczywistym stanem rzeczy. Józef Koziński¹⁸³ uważa, że „siły napędowe człowieka tkwią w procesie informacyjnym. Tak na przykład rozbieżność między aspiracjami o planowanych czynnościach a informacjami o wartościach posiadanych rodzi siły motywacyjne. Motywacja jest pochodną w stosunku do informacji. Podobnie ludzkie emocje – lęk, nadzieja, ciekawość i satysfakcja powstają w trakcie operowania informacjami”¹⁸⁴. W procesie podejmowania decyzji i wykonywania działań występują specyficzne stany emocjonalne. Wykrycie rozbieżności między poziomem aspiracji a osiągnięciami jednostki wywołuje pewne napięcie i nadzieję. Redukcja tej rozbieżności daje człowiekowi satysfakcję. Emocje uwikłane są więc w różnorodne procesy informacyjne¹⁸⁵.

Osobowość człowieka kształtuje się w ciągu całego życia, zależnie od jego indywidualnych doświadczeń i sposobów interpretacji świata i samego siebie. Niezmiernie istotnym czynnikiem rozwojowym jest aktywność własna jednostki, jej zaangażowanie we własny rozwój. Polega ona na dążeniu do samopoznania i samokontroli, na otwartości umożliwiającej przyjmowanie nowych doświadczeń, na stałym tworzeniu nowych wizji świata i samego siebie oraz na braniu odpowiedzialności za własny rozwój i własne życie. Twórczy rozwój jest możliwy dzięki pracy nad sobą. Charakter tej pracy zależy od wieku i poziomu rozwoju oraz interakcji społecznych. Józef Koziński¹⁸⁶ wyróżnia w rozwoju samowiedzy dzieci i młodzieży trzy kluczowe stadia: stadium samowiedzy elementarnej, zróżnicowanej i dojrzałej. Młodzież studiująca jest w stadium samowiedzy dojrzałej, które obejmuje wiek od 11-12 lat do około 24 lat. Zachodzą wtedy zmiany związane z dojrzewaniem płciowym, przejściem od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego oraz wyraźnym poszerzeniem kontaktów społecznych. Obok centralnych składników obrazu własnej osoby pojawiają się składniki peryferyczne, czyli reguły tworzenia wiedzy o sobie i reguły jej komunikowania. Samowiedza staje się bardziej zintegrowana, posiada strukturę wiązkową lub wiązkowo-hierarchiczną. W okresie młodzieńczym następuje dalsza hierarchizacja sądów osobistych, czemu sprzyja pełnienie różnorodnych ról społecznych.

¹⁸³ J. Koziński, *Koncepcje...*, op. cit.

¹⁸⁴ Ibidem, s. 238-241.

¹⁸⁵ Ibidem, s. 241.

¹⁸⁶ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.

Biorąc pod uwagę rozwój osobowości z uwzględnieniem jej drugiego składnika, czyli obrazu świata, okres dorastania, wyróżniony przez M. Żebrowską¹⁸⁷, jest czasem, w którym osobowość dziecka przeobraża się w osobowość człowieka dorosłego. Wiedza młodzieży o świecie i o samym sobie staje się wiedzą uporządkowaną, o strukturze wiążkowej lub wiążkowo-hierarchicznej, a zarazem wiedzą dynamiczną i probabilistyczną. Coraz bardziej interesuje się światem wartości, tworząc swój własny system znaczeń. Jakościowym zmianom w strukturze osobowości sprzyja posługiwanie się myśleniem abstrakcyjnym i umiejętność dokonywania operacji formalnych. Młodzież w tym wieku ma silnie rozwiniętą potrzebę przynależności do grupy rówieśniczej. Przynależność do grupy rówieśniczej uczy współżycia z innymi, udzielania pomocy i przyjmowania cudzej perspektywy, co korzystnie wpływa na rozwój osobowości. Wiek dorastania jest okresem tworzenia mniej lub bardziej autonomicznego, indywidualnego systemu znaczeń i poglądu na świat. Wzrasta świadomość moralna. U większości obraz samego siebie staje się coraz bardziej zintegrowany, wzrasta poczucie tożsamości i świadomości samego siebie oraz skłonność do autorefleksji. Standardy osobiste stają się coraz bardziej stabilne i wyraźnie powiązane z tworzącym się systemem wartości. W tym okresie rozwoju osobowości występują peryferyczne składniki obrazu siebie samego. Szczególnego znaczenia nabiera samoprezentacja. Występuje aktywna praca nad sobą. Młodzież stawia już sobie odległe cele i próbuje kształtować swoje właściwości. Wzrasta poczucie sprawstwa nie tylko w odniesieniu do własnej osoby, ale i w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości. Rozwija się poczucie odpowiedzialności za własne czyny.

Wiesław Łukaszewski¹⁸⁸ prezentuje główne trendy w rozwoju osobowości:

- od konkretności do abstrakcyjności;
- od struktury zatamizowanej do struktury zintegrowanej;
- od kontroli zewnętrznej do samokontroli i od poczucia bycia sterowanym do bycia sprawcą;
- od wyodrębniania siebie jako obiektu do wyodrębniania siebie jako podmiotu samoświadomego i odpowiedzialnego za swoje wybory;
- od ocen asymilowanych do ocen autonomicznych;
- od stanów interpretacji subiektywnej, uwzględniającej tylko własny punkt widzenia do stanów interpretacji obiektywnej, uwzględniającej różne perspektywy społeczne. Powyższe zestawienie wskazuje na kierunek rozwoju osobowości oraz możliwości, których realizacja może dokonać się w różnym stopniu.

¹⁸⁷ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), Warszawa 1986.

¹⁸⁸ W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

Kształtowanie się osobowości jednostki w okresie wczesnej dorosłości wyjaśniają trzy teorie osobowości, a mianowicie Erika Eriksona, Daniela Levinsona oraz Rogera Goulda¹⁸⁹. Według E. Eriksona w okresie wczesnej dorosłości dojrzałość rozwoju psychospołecznego jest mierzona pomyślnością w rozwiązywaniu kryzysu znanego jako intymność lub samotność. Jednostka, która określiła swoją tożsamość, potrafi utrzymywać bliskie stosunki z innymi. Intymność jest efektem zdolności do zespalania się tożsamości dwóch osób. Wynika ze zdolności do kochania kogoś drugiego. Bliskie relacje są budowane na bazie wzajemnej szczerości i miłości, co przyczynia się u młodego dorosłego do rozwoju poczucia wzajemnej zależności oraz poczucia my. Jednostka, która nie ukształtowała swojej tożsamości, wykazuje tendencję do wzbraniania się przed relacjami interpersonalnymi prowadzącymi do bliskości, co daje w efekcie poczucie samotności.

Według D. Levinsa jednostka w okresie wczesnej dorosłości staje się coraz bardziej niezależna od swojej rodziny pochodzenia, coraz bardziej autonomiczna i odpowiedzialna. W tym okresie wprawia się w poznawaniu swojej osoby i świata, tworzy koncepcję dorosłego życia, planuje specyficzne cele życiowe.

Według założeń teorii R. Goulda, proces rozwoju w okresie dorosłości przebiega od opuszczenia świata rodziców do otwierania się na to, co jest we mnie.

Według założeń psychologii poznawczej, człowiek jest postrzegany jako podmiot uczenia się, jako główny aktor owej sztuki (autoedukacji) i wyróżnia się trzy formy umysłowego zaangażowania osoby uczącej się:

- 1) formułowanie i/lub precyzowanie celu uczenia się;
- 2) uruchamianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych;
- 3) stosowanie strategii kontrolnych, dzięki którym możliwa jest ocena stopnia realizacji celu i ewentualna korekta postępowania¹⁹⁰.

Powyższe założenia psychologii poznawczej stanowią teoretyczną podstawę do opracowania koncepcji i analizy przebiegu oraz poziomu procesu autoedukacji studentów.

5. Implikacje neurodydaktyczne dla autoedukacji studentów

Edukację ustawiczną postrzega się jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata. Edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy, umiejętności, kompetencji, jak też systemu wartości i przekonań, zdolności poznawczych oraz zainteresowań i zamiłowań. Kształ-

¹⁸⁹ J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, tł. S. Lis, Warszawa 1999, s. 409.

¹⁹⁰ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 2, Gdańsk 2000, s. 121.

cenie ustawiczne obejmuje całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest kształtowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa¹⁹¹. Podstawowym procesem edukacji ustawicznej jawi się proces autoedukacji jednostki¹⁹².

W omawianym fragmencie książki zmierzam do ukazania implikacji neurodydaktycznych dla efektywnej autoedukacji człowieka. Zwracam uwagę na niektóre czynniki, takie jak: zrozumienie procesów zachodzących w mózgu podczas uczenia się; poznanie sposobów automotywacji; świadomość harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych; uświadomienie własnych preferencji co do sposobu uczenia się; zastosowanie teorii wielorakiej inteligencji, które mogą wpływać na sprawność procesu autoedukacji jednostki oraz warunkować realizację pełnego rozwoju człowieka.

Ważnym czynnikiem determinującym efektywność autoedukacji człowieka jest jego wiedza na temat funkcjonowania mózgu podczas uczenia się. „Nasz umysł jest instrumentem przewyższającym umiejętności wszystkich komputerów”¹⁹³. Człowiek nie zna budowy, a tym bardziej działania, funkcjonowania mózgu. Kiedy kupuje nowe urządzenie np. z gospodarstwa domowego, to stara się poznać jego budowę, a przede wszystkim instrukcję obsługi. Rzadko człowiek zastanawia się nad budową i funkcjonowaniem swego mózgu. Chcąc poradzić w złożonej, zmiennej rzeczywistości powinien nauczyć się obsługi własnego mózgu.

Warto wiedzieć, że mózg składa się z trzech wyraźnie wyodrębnionych części, które pełnią odmienne, lecz wzajemnie ze sobą powiązane funkcje. Każda z nich uaktywnia się podczas uczenia się¹⁹⁴, a są to: pień mózgu z mózdzkiem, układ limbiczny, kora mózgowa. Pień mózgu składa się z mostu, piramid i rdzenia przedłużonego. Zbudowany jest z materii nerwowej zwanej tworem siatkowym i jest umiejscowiony między rdzeniem kręgowym a konarami mózgu. Całość jest osadzona nad kręgosłupem na dnie czaszki i odpowiedzialna jest za następujące funkcje: przetrwanie, kontrolę funkcji motorycznych, obronę własnego terytorium, zachowanie partnerskie, doznawanie hierarchii, zachowania

¹⁹¹ Takie rozumienie istoty edukacji ustawicznej jest uznane przez UNESCO, uczonych francuskich, angielskich, skandynawskich, amerykańskich. Takie ujęcie zagadnienia edukacji ustawicznej prezentują raporty: J. Delorsa, *Edukacja...*, op. cit.; *Uczyć się, aby być*, E. Faure (red.), Warszawa 1975; *Biała Księga...*, op. cit.

¹⁹² J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesółowska (red.), Płock 2003.

¹⁹³ K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości twojego mózgu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1993, s. 17.

¹⁹⁴ A. Smith, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, tł. A. Gałązka, Katowice 1997, s. 15.

instynktowne¹⁹⁵. Każda jednostka ucząca się powinna wiedzieć, że w stanie stresu dominują funkcje pnia mózgu. W tym stanie krew przepływa z części mózgu odpowiedzialnych za procesy myślowe wyższego rzędu i wypełnia jego pień. Wzrost produkcji adrenaliny, katecholamin i kortyzolu powoduje podwyższenie szybkości reakcji. Wzrasta częstotliwość uderzeń serca oraz ciśnienie krwi, większy jej napływ do pnia mózgu. Dochodzi do stanu „zamykania się mózgu”, co powoduje ograniczenie zdolności do rozwiązywania problemów, kreatywności, elastyczności. Osoba ucząca się ucieka się do reakcji instynktownych, nie jest w stanie niczego się nauczyć. Aby autoedukacja prowadziła do sukcesu należy też uczyć się panować nad stresem.

Ważnym obszarem mózgu jest układ limbiczny, który odpowiada za emocje, funkcje zachowawcze oraz pamięć długotrwałą. Składa się z różnych obszarów, takich jak: podwzgórze, hipokamp, przysadka mózgowa, twór siatkowaty oraz wzgórze. Odpowiada za nasze emocje, system immunologiczny, decyduje o potrzebach fizjologicznych, przekazuje informacje za pomocą tworu siatkowatego do miejsca ich przeznaczenia. Twór siatkowaty dokonuje selekcji informacji na obszarze emocji i pamięci długotrwałej. Mózg, aby ocenić wartość informacji musi połączyć ją z określonymi emocjami. W uczeniu się zatem są bardzo ważne cele, które stawia sobie podmiot, wewnętrzna potrzeba uczenia się, pozytywna motywacja. Dla uczenia się kluczowe znaczenie mają emocje (skojarzenia emocjonalne są ważniejsze dla mózgu niż rozumienie poznawcze), układ limbiczny, który „zarządza naszym pojęciem wartości i osądem prawdy”¹⁹⁶ oraz informacje połączone z emocjami, które pozostają zachowane w pamięci długotrwałej.

Kora mózgowa jest miejscem, w którym zachodzi proces myślenia. Jest częścią odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów, rozróżnianie wzajemnych relacji oraz określanie wzorców znaczeniowych.

W ostatnich latach dokonuje się prawdziwa rewolucja w dziedzinie nauki, dotyczącej funkcjonowania naszego umysłu. Ważnym odkryciem było ustalenie funkcjonowania dwóch półkul mózgowych¹⁹⁷, które specjalizują się w różnych typach działań umysłowych. Lewa półkula, zwana półkulą logiczną, akademicką, zimną, do niedawna uznawana za dominującą, jest odpowiedzialna za mowę. Ona to kontroluje mowę i sprawia, że człowiek może czytać i pisać. Lewa półkula jest miejscem, gdzie dokonuje się analiza, poddaje się materiał logicznej, racjo-

¹⁹⁵ Por. ibidem, s. 16.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 19.

¹⁹⁷ R. Sperry i R. Ornstein z Uniwersytetu Kalifornijskiego przeprowadzili szereg eksperymentów mających za zadanie odkrycie funkcjonowania dwóch półkul mózgowych. Stwierdzili, że obie półkule są ze sobą połączone skomplikowaną, składającą się z 300 milionów połączeń nerwowych, siecią, zwaną *corpus colossum*.

nalnej ocenie. Logiczne i analityczne myślenie niezbędne jest do rozwiązywania skomplikowanych problemów matematycznych. Lewą półkulę charakteryzuje sekwencyjność (informacje są kodowane i przetwarzane etapowo, sekwencyjnie, krok po kroku), matematyczność (w niej są kodowane numery i liczby), dosłowność (odbiera i rozumie dosłowne znaczenia). Lewa półkula kontroluje ruchy prawej strony ciała.

Prawa półkula, zwana intuicyjną, artystyczną, gorącą, emocjonalną, jest charakteryzowana przez następujące cechy: wizualizacja (informacje są kodowane i uzyskiwane w postaci wyobrażeń i obrazów), holistyczność (zdolność postrzegania całości), przestrzenność (zawładuje funkcjami wizualno-przestrzennymi), metaforyczność (pozwala zrozumieć język przenośni), emocjonalność (emocje są transportowane przez tę półkulę), uduchowienie (prawa półkula jest zatopiona w modlitwie i oddana Bogu), muzykalność (talent do muzyki, umiejętność reagowania na muzykę), uzdolnienia plastyczne (rysowanie, malowanie, rzeźba to naturalne talenty prawej półkuli), seks oraz produkowanie snów. Prawa półkula kontroluje ruchy lewej strony ciała.

Harmonijne życie człowieka zależy od harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych. Cele postawione przez jedną półkulę są wspierane przez drugą i każda z nich pracuje dla dobra drugiej i wspólnego celu. Człowiek podejmując autoedukację powinien być świadomy tej idealnej współpracy, powinien pamiętać o działaniach, które będą aktywizowały obie półkule, dzięki czemu może osiągać wielostronny rozwój.

U podstaw efektywnej autoedukacji leży pozytywna samoocena i wiara w siebie. Osoba ucząca się musi wierzyć w wartość zdobywanej wiedzy i tego, co czyni oraz w to, że jest zdolna osiągnąć tę wiedzę i sensownie wykorzystać. Osoba z pozytywną samooceną, przy jednoczesnej znajomości swoich słabych i mocnych stron, może wyznaczać realistyczne i możliwe do osiągnięcia cele. Ludzie z pozytywną samooceną rzadziej nękają wątpliwości, rzadziej też ulegają stresom.

Efektywność procesu autoedukacji może być zdeterminowana przez założenia modelu WSWS – wysokiej samooceny i wiary w siebie, o ile jednostka ucząca się zrobi użytek ze wszystkich składników tego modelu, który obejmuje: przynależność, aspiracje, bezpieczeństwo, tożsamość, sukces¹⁹⁸. Aby uczenie się było skuteczne, uczeń musi czuć się potrzebny, akceptowany, aprobowany. Jednostka musi uwierzyć, że nauka jest celowa, mieć aspiracje, własne dążenia, pozytywną motywację, podejmować decyzje i brać odpowiedzialność za ich konsekwencje. Uczeń bezpieczny w grupie, pewny swojej pozycji, ma zaspokojone potrzeby, zna zadania i obowiązki, jest gotowy do podjęcia ryzyka. Ważne jest, aby jednostka zdawała sobie sprawę ze swoich słabych i mocnych stron, wartości i przekonań.

¹⁹⁸ A. Smith, *Przyspieszone...*, op. cit., s. 25-29.

To daje jej wewnętrzną odporność, która uchroni ją od rozczarowań. Pozytywnie nastroja do nauki regularne pragnienie sukcesu i utwierdza w przekonaniu, że osoba może kontrolować własne życie.

W organizowaniu procesu autoedukacji konieczne jest wykorzystywanie systemów reprezentacyjnych, czyli preferowanych sposobów odbierania i przetwarzania informacji wewnątrz umysłu za pomocą zmysłów. Dominująca jest tu rola wzroku, słuchu i dotyku. Do nich odnosi się skrót WAK (wizualny – 29%, audytywny – 34%, kinestetyczny – 37%). Sposób ten decyduje o tym, jak odbieramy świat, jakiego typu informacje najlepiej spostrzegamy, pamiętamy, czyli jak tworzymy naszą reprezentację świata. System ten determinuje naszą osobistą strategię uczenia się. Każdy z nas wykazuje tendencję do faworyzowania jednego z nich, ale możemy pracować nad rozwojem pozostałych, aby doskonalić nasze uczenie się. Przedstawię krótką charakterystykę osób o określonych preferencjach.

Osoby o preferencjach wizualnych, zwane wzrokowcami zazwyczaj mówią szybko, gestykują na wysokości głowy. Lubią tabele, wykresy, uczą się najlepiej przez patrzenie, obserwację. Muszą zobaczyć to, czego mają się nauczyć, formułują myśli w postaci obrazów. Lubią takie słowa, jak: zobacz, obraz, to wygląda. Zajmuje ich wpatrywanie się w coś, rysowanie. Często można usłyszeć od nich słowa: „To mi wygląda dobrze!”

Słuchowcy, czyli osoby o preferencjach audytywnych mówią średnio szybko, gestykują w okolicach barków. Lubią dialogi i rozmowy, zapamiętują przez głośne powtarzanie materiału. Często nie zwracają uwagi na szczegóły. Lubią słowa typu: posłuchaj, rozmowa, a od nich można usłyszeć słowa: „Ten pomysł brzmi bardzo interesująco!”

Czuciowcy, osoby o preferencjach kinestetycznych mówią wolno, gestykują w okolicach bioder. Lubią uczyć się przez wykonywanie określonych czynności, bezpośrednio angażowanie. Najlepiej pamiętają to, co sami wykonali, lubią słowa: to mi nie leży, poszło gładko. Przyjemność sprawia im dotykanie, bliski kontakt z innymi, ważne są emocje, reakcje uczuciowe. Od nich można usłyszeć słowa: „Czuję to dobrze!”

Wysoka efektywność procesu autoedukacji jest możliwa przy kompleksowym wykorzystaniu systemów reprezentacyjnych WAK. Aktywizowanie wszystkich zmysłów pobudza uwagę i stymuluje aktywność umysłu.

Naukowcy poznając coraz dokładniej budowę mózgu dowodzą, że inteligencja człowieka nie zależy od liczby neuronów w mózgu (nie jest więc w pełni dziedziczna), ale od liczby połączeń międzyneuronowych, jakie te komórki mogą między sobą wykonać¹⁹⁹. Rozwój umysłowy człowieka zależy zatem od jego roz-

¹⁹⁹ K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości...*, op. cit., s. 28.

licznych możliwości oraz bogatej i szerokiej stymulacji. Należy dodać, że inteligencja nie jest czymś stałym, możemy ją ciągle rozwijać i poszerzać. Howard Gardner²⁰⁰ opracował teorię wielorakiej inteligencji, według której wyróżnia siedem rodzajów inteligencji: lingwistyczną, matematyczną i logiczną, wizualną i przestrzenną, muzyczną, interpersonalną, intrapersonalną, kinestetyczną. Autor inteligencję, czy też talent (zamiennie używa tych zwrotów) rozumie jako „intelektualną zdolność człowieka do rozwiązywania problemów społecznych oraz efektywnej pracy umysłowej”. Typy inteligencji są powiązane ze sobą i mogą być rozwijane łącznie. Każdy rodzaj inteligencji może być modyfikowany i ustawicznie rozwijany. Im więcej bodźców odbiera mózg, tym rozwój jest bardziej intensywny. Według H. Gardniera człowiek rodzi się ze wszystkimi typami inteligencji, jednak podczas jego życia niektóre z nich rozwijają się silniej, niektóre słabiej, a jeszcze inne prawie wcale. Uzyskanie dostępu do każdej z nich wymaga zrozumienia, z czym się wiążą. Przedstawię krótką charakterystykę każdego rodzaju inteligencji.

Inteligencja lingwistyczna obejmuje wrażliwość na słowa, ich porządek, brzmienie, rytm, na modulacje głosu, a także zdolność kształtowania nastroju, przekonywania i przekazywania informacji. Osoba posiadająca inteligencję lingwistyczną będzie wykazywała zainteresowanie językiem i grą słów. Będzie uwielbiała wiersze, rymowanki, zabawy słowne.

Osoby posiadające inteligencję matematyczno-logiczną cechuje zdolność rozwiązywania problemów w sposób niewerbalny. Lubią one sekwencyjność i porządek rzeczy. Potrafią rozróżniać wzory i związki. Są zdolne do myślenia dedukcyjnego i indukcyjnego.

Osoby z dobrze rozwiniętą inteligencją wizualno-przestrzenną posiadają naturalną zdolność do odtwarzania w pamięci obrazów oraz obiektów, a co za tym idzie związanych z nimi skojarzeń emocjonalnych, dzięki którym charakteryzują się kreatywnością.

Osoby posiadające inteligencję muzyczną lubią śpiewać, muzykę, teksty piosenek, wierszy, rymowanek. Osoby takie mogą lepiej uczyć się przy akompaniamencie muzyki.

Inteligencja interpersonalna, która polega na zdolności wczuwania się i „odczytywania” innych osób, postrzegania świata z ich punktu widzenia oraz dostosowania się do ich zachowań, pozwala na wychwycenie nawet najmniejszych zmian nastroju, zachowania, motywacji i intencji. Osoba z dobrze rozwiniętą inteligencją interpersonalną lubi współdziałanie z innymi, nawiązuje, kształtuje i utrzymuje zróżnicowane kontakty społeczne. Wykazuje zdolność słuchania, poznawania i reagowania na poglądy innych oraz wywierania wpływu na inne osoby.

²⁰⁰ H. Gardner, *Multiple Intelligences*, New York 1993.

Inteligencja intrapersonalna, która odnosi się do poznania i określenia własnej tożsamości, oznacza zdolność do poznawania własnych uczuć i emocji, osądzania ich i racjonalnego wykorzystania z odpowiednią dozą krytycyzmu oraz wyciągania wniosków determinujących późniejsze zachowania. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem inteligencji intrapersonalnej potrafią samodzielnie motywować się do działania, wykazując się pogłębioną wiedzą o sobie oraz silnym poczuciem wartości. Powyższe zdolności są bardzo istotne w procesie autoedukacji, warunkują one sukces tego procesu.

Inteligencja kinestetyczna, zwana też kinestetyczno-cieleśną, charakteryzuje się zdolnością wykorzystania swojego ciała w zróżnicowany i umiejętny sposób. Osoba posiadająca zdolności kinestetyczne najchętniej uczy się w trakcie działań praktycznych, wykazuje dobrą koordynację, poczucie czasu, równowagi, zręczności i wdzięku oraz demonstruje kreatywność poprzez ekspresję i ruch fizyczny.

Im więcej zdolności posiada człowiek, tym łatwiej mu poradzić w życiu. Inteligencja jest stymulowana w okresie kształcenia zinstytucjonalizowanego przez osoby kompetentne. Wiemy, że nasze zdolności nie są stałe, wymagają ustawicznego stymulowania. Człowiek powinien być świadomy potrzeby rozwoju różnych rodzajów inteligencji w ciągu całego swego życia, też wtedy, gdy nie uczęszcza do szkoły, a dba o swój wielostronny rozwój poprzez autoedukację. Należy dodać, że optymalny rozwój inteligencji dokonuje się w sytuacji komplementarnego łączenia kształcenia zinstytucjonalizowanego i autoedukacji.

Znajomość przez jednostkę uczącą się przesłanek, wynikających z neurodydaktyki, w dużym stopniu może warunkować, obok innych ważnych czynników, efektywność procesu autoedukacji, rozumianego w szerokim znaczeniu, którego celem jest wielostronny rozwój osobowości jednostki oraz przenikającego wszystkie dziedziny jej życia.

6. Komplementarność kształcenia wielostronnego i autoedukacji jako warunek pełnego rozwoju studentów

Przemiany cywilizacyjne stawiają coraz wyższe wymagania wobec współczesnego człowieka. Oczekuje się od niego postaw kreatywnych, innowacyjnych, twórczych. Aby spełnić te oczekiwania człowiek winien kształcić się, dbać o swój rozwój przez całe życie. Wielostronny rozwój człowieka, to główne założenie teorii kształcenia wielostronnego²⁰¹, która stanowi paradygmat współczesnej

²⁰¹ Twórcą owej teorii jest W. Okoń, który pierwszy jej zarys przedstawił w rozprawie *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965 nr 7/8; wersje rozszerzone zaprezentował w dwóch książkach: *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967) i *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975); O teorii kształcenia wielostronnego pisali również inni autorzy, a mianowicie: B. Komorowski, *Kształ-*

dydaktyki. Dopełnieniem kształcenia wielostronnego zorganizowanego, zinstytucjonalizowanego winna być autoedukacja jednostki.

O konieczności dążenia do harmonijnego rozwoju człowieka przekonują nas założenia i odkrycia takich dyscyplin naukowych jak fizjologia, a szczególnie neurologia, psychologia (teoria poznawcza, humanistyczna, czy transgresyjna) oraz pedagogika humanistyczna wraz z paradygmatem podmiotowości.

Badania neurologów amerykańskich dostarczają nam argumentów dotyczących funkcjonowania integralnego obu półkul mózgowych. Organizacja pracy mózgu rozumiana jest jako integracja lub komplementarność obu półkul. Harmonijna interakcja obu półkul mózgowych jest warunkiem pełnego rozwoju człowieka. Wymaga ona wielostronnego pobudzania ośrodków zlokalizowanych w lewej i prawej półkuli mózgu.

Zwolennicy psychologicznej teorii poznawczej traktują człowieka jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą, czującą i działającą, świadomą własnego „ja” i powiązaną wieloma więzami ze społeczeństwem i kulturą. Według przedstawicieli psychologii humanistycznej człowiek jest unikatową całością, której podstawową właściwością jest rozwój, uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne. Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka jest dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans²⁰². Zgodnie z założeniami transgresyjnej koncepcji człowiek jest układem samodzielnym, którego działania w dużej mierze są wyznaczone przez przyczyny osobowe i który ma zawsze pewną swobodę wyboru. Skuteczność ludzkiego działania zależy od aktywności intelektualnej (twórczej) i instrumentalnej (realizacyjnej) człowieka, która jest oparta na transgresji, czyli zdolności wychodzenia poza nakreślone granice zachowań²⁰³.

Zwolennicy pedagogiki humanistycznej traktują człowieka jako najwyższą wartość, jako osobę poznającą, przeżywającą i działającą, według jej własnych wartości i standardów, dodając, że człowiek jest świadomy własnej aktywności, wykonywanych czynności, dokonujących się zmian i ich konsekwencji.

Do podstawowych funkcji osobowości człowieka, którym zawdzięcza swoją egzystencję i rozwój zalicza się poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz jego przekształcanie. Wymienione, podstawowe funkcje człowieka leżą u podstaw teorii kształcenia wielostronnego.

cenie wielostronne i drogi jego realizacji, Lublin 1968, J. Galant, *Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I-III*, Warszawa 1972, T. Krajewski, *Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej*, Warszawa – Poznań 1975, J. Walczyńska, *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1978, M. P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.

²⁰² J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.

²⁰³ Idem, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 13-17.

Uwzględnia ona trzy rodzaje aktywności człowieka, a mianowicie: aktywność intelektualną, aktywność emocjonalną (dotyczącą stosunku człowieka do wartości) i aktywność praktyczną, która polega na osobistym udziale w przekształcaniu rzeczywistości. Podkreśla się, aby każdy z trzech rodzajów aktywności możliwie wielostronnie oddziaływał na ważne ośrodki w obu półkulach mózgu. W każdym rodzaju aktywności nieodzowne jest uwzględnienie dwóch stron: asymilacyjnej i twórczej. Asymilacja umożliwia człowiekowi zaznajomienie się z dorobkiem nauki, sztuki, techniki, a twórczość własna człowieka w wymienionych trzech zakresach stwarza szanse wypróbowania i rozwinięcia zdolności, uzdolnień i sił twórczych.

Aktywność intelektualna człowieka przejawia się na drodze przyswajania nagromadzonej przez ludzkość wiedzy z różnych dziedzin rzeczywistości, korzystając z pomocy nauczycieli i licznych źródeł oraz na drodze odkrywania, rozwiązyując problemy i rozwijając jednocześnie własne zdolności poznawcze i postawy twórcze. Na szczególną uwagę zasługuje działalność badawcza w szkole. Tutaj punktem wyjścia jest sytuacja problemowa, która inspiruje uczącego się do poszukiwania i formułowania problemu, wynajdywania pomysłów rozwiązania i ich weryfikacji. Pierwsza faza działalności badawczej, odczuwanie i formułowanie problemu, wymaga posiadania wiedzy i umiejętności jej zastosowania oraz apelowania do wyobraźni. Druga, główna faza pracy nad problemem, generowanie pomysłów jego rozwiązania, wymaga dużej giętkości myślenia, rozwiniętej wyobraźni i dużej pomysłowości. Trzeci etap w procesie rozwiązywania problemów wiąże się ze sprawdzaniem pomysłów rozwiązania, ich weryfikacją teoretyczną i praktyczną. W procesie rozwiązywania problemów przez uczniów należy respektować zasadę samodzielności, według której należy wdrażać uczniów do samodzielnego formułowania problemów, samodzielnego rozwiązywania i przyzwyczajając młodzież do sprawdzania uzyskanych odpowiedzi. Należy podkreślić, iż aktywność badawcza sprzyja rozwojowi takich cech, jak: pomysłowość, elastyczność, przedsiębiorczość, siła wyobraźni czy wrażliwości na piękno, które są bardzo pożądane we współczesnej rzeczywistości przez każdego człowieka.

Aktywność emocjonalna polega na przeżywaniu wartości i ich wytwarzaniu. Występuje w sytuacjach, w których są eksponowane wartości poznawcze, moralne, społeczne, estetyczne i inne. Człowiek przeżywa dostępne mu wartości, a często sam zaczyna tworzyć nowe wartości. Ten rodzaj aktywności człowieka sprzyja rozbudzeniu wrażliwości na wartości różnego rodzaju, kształtowaniu własnego systemu wartości oraz postawy twórczej (wdrażaniu do różnych form ekspresji).

Aktywność praktyczna polegająca na przekształcaniu otaczającej rzeczywistości może przyjmować różną postać. Mało kształcącą jest jej odmiana, której celem jest opanowanie samych umiejętności. Bogatsze walory kształcące i wy-

chowawcze mają działania, w których uwzględnia się wiązanie teorii z praktyką. Działania praktyczne podejmowane przez uczniów mogą sprzyjać rozszerzeniu i utrwaleniu wiedzy, weryfikowaniu prawdziwości teorii oraz wykorzystaniu sprawdzonej teorii w konkretnych sytuacjach życiowych. Wincenty Okoń²⁰⁴ zwraca uwagę, aby w sytuacji podejmowania działań praktycznych przez uczniów wdrażać ich do samodzielnego działania, tzn. do samodzielnego wyboru i planowania pracy, wykonywania pracy i sprawdzania już wykonanej.

Powyższe rodzaje aktywności ucznia sprzyjają realizacji celów rzeczowych i osobowościowych kształcenia ogólnego i zawodowego. Jednym z celów osobowościowych jest wdrażanie uczniów do samokształcenia (autoedukacji), który we współczesnej dydaktyce z ostatniej pozycji w klasyfikacji celów kształcenia ogólnego W. Okonia²⁰⁵ wysuwa się na plan pierwszy w nowej hierarchii celów. Zatem kształcenie wielostronne powinno prowadzić do permanentnego samokształcenia (permanentnej autoedukacji) człowieka.

Teoria kształcenia wielostronnego stanowi też ważne kryterium doboru treści kształcenia i autoedukacji. Niezbędne są treści, dzięki którym będą się rozwijały wszystkie sfery osobowości jednostki. Powinny znaleźć się takie, pozwalające jednostce na aktywność intelektualną, zmierzającą do poznawania świata i siebie, jak również te, dzięki którym jednostka będzie przeżywała wartości i je wytwarzała oraz te, które pozwolą na aktywność praktyczną, w toku której jednostka będzie zmieniać rzeczywistość lub kreować, kształtować samodzielność i twórczość w działaniu.

Zmierzając do wielostronnego rozwoju osobowości ucznia należy stosować różnorodne metody kształcenia i samokształcenia. Pełny, wielostronny rozwój osobowości jednostki może dokonywać się przy zastosowaniu różnorodnych strategii kształcenia i odpowiadających im typów lekcji.

Teoria kształcenia wielostronnego wyznacza pewne wskazania dla nauczyciela współczesnej szkoły. Nauczyciel wraz z uczniem winien współdziałać w twórczym poznawaniu świata, autentycznym realizowaniu funkcji życiowych oraz jego konstruktywnym przeobrażaniu. Powinien aktywizować uczniów, aby oni sami poszukiwali i wykorzystywali różne możliwości zadań edukacyjnych oraz własnych aspiracji i dążeń rozwojowych. Nauczyciel przede wszystkim powinien wzbudzać i wspierać aktywność edukacyjną ucznia, aby autoedukacja stała się w naszym demokratycznym społeczeństwie wiedzy jednym z głównych paradygmatów edukacji²⁰⁶.

²⁰⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 206.

²⁰⁵ Ibidem, s. 77.

²⁰⁶ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.

Wyzwanie permanentnej autoedukacji staje się niejako niezbywalnym składnikiem samorealizacji, twórczego istnienia w świecie ludzi, przyrody i kultury, a także wysokiej jakości życia jednostkowego oraz zbiorowego.

Autoedukacja rozumiana w szerokim znaczeniu, obejmująca wpływ własny na rozwój różnych cech, właściwości i dyspozycji osobowych (powiększania zasobów wiedzy, umiejętności i sprawności, ujawniających się predyspozycji, tendencji i zdolności twórczych, ustalania i ugruntowywania orientacji życia, zwłaszcza światopoglądu i postawy moralnej, kształtowania i ochrony tożsamości oraz autonomii osobowej, rozwijania wrażliwości emocjonalnej, społecznej i estetycznej) nabiera wymiaru znaczącego dla rozwoju podmiotu, a jest możliwa dopiero po osiągnięciu zadowalającej samowiedzy i zarysowaniu się postawy społeczno-moralnej, stanowiącej warunek krytycznej samooceny człowieka. Syntezę powyższych działań winno stanowić ugruntowywanie swojej podmiotowości we wszystkich płaszczyznach aktywności jednostki. Autoedukacja człowieka staje się koniecznością w zmieniającym się społeczeństwie i świecie, jako warunek osiągnięcia pomyślności egzystencjalnej, odpowiadającej standardowi danego społeczeństwa. Proces autoedukacji staje się szansą człowieka na życie twórcze, godne, interesujące i satysfakcjonujące.

Niezbędne są działania ludzi i instytucji szkoły i pozaszkolnych, które będą sprzyjały i wspomagały wysiłki człowieka nad urzeczywistnianiem siebie, jako jednostki zdolnej do twórczej i wartościowej egzystencji. Dzierżymir Jankowski²⁰⁷ pisze, że tworzy się nowy obszar dla powszechnego współdziałania, tak samo doniosły, jak gospodarka, ochrona środowiska, rozwój kultury, oświaty, bezpieczeństwo. Podkreśla również, że procesowi autoedukacji nie można zaplanować, czy zinstytucjonalizować, stanowi on wartość, która wymaga każdorazowego indywidualnego dookreślenia i na wysokim stopniu podmiotowego zaangażowania.

Przed edukacją stają ważne zadania, mianowicie: wzbudzanie dążeń autoedukacyjnych oraz ułatwianie i wspieranie ich realizacji. Autoedukacja wymaga wysiłku, siły woli, ukształtowania postawy poszukiwawczej, gotowości poniesienia kosztów, absorbuje czas i energię. Stefan Baley²⁰⁸ uważał, że w pierw trzeba u młodego człowieka ukształtować podstawę moralną (będącą, według niego, efektem samowychowania) dla jego późniejszego samokształcenia, które umieszczał już na wyższym pięttrze pracy jednostki nad sobą. Nauczyciel we współczesnej szkole winien kształtować podstawy moralne, tzn. jednostki silne, ambitne,

²⁰⁷ Ibidem, s. 122.

²⁰⁸ S. Baley, *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Warszawa 1962.

o systemie wartości wyższych, zorientowane bardziej na Frommowskie być niż mieć u swoich wychowanków, którzy wejdą na drogę autoedukacji.

Szkoła, a w niej nauczyciele powinni dążyć do zmiany postaw edukacyjnych uczniów i ich środowisk (rodziny i lokalnych) w kierunku przekonania o znaczeniu własnej aktywności człowieka w procesie stawania się.

Należy też tworzyć warunki materialno-techniczne, organizacyjno-metodyczne, sprzyjający klimat, systemy moralnych gratyfikacji, które będą umożliwiały rozwój aktywności autoedukacyjnej, a także ją promowały, wspomagały.

Niezbędne jest stałe wzmacnianie tendencji do wspierania przez szkoły własnej pracy uczniów nad sobą. Współczesna szkoła winna przekształcać się w instytucję stymulacji, akceleracji, ułatwiania i wspomaganiania, ewentualnie korygowania rozwoju jednostki²⁰⁹.

Kluczowym problemem współczesnej edukacji szkolnej staje się kształtowanie autoedukacyjnej postawy dorastającego człowieka²¹⁰. Koniecznością staje się możliwie wczesne kształtowanie samowiedzy i zdolności samooceny. Szkoła winna wyzwać i rozwijać asertywność ucznia, kształtować jego wytrwałość w dążeniu do rozwoju cennych predyspozycji i talentów, a także prezentować proces autoedukacji jako atrakcyjną i pasjonującą drogę życia, dającą gwarancję pełnej wielostronnej samorealizacji, jako też istotny warunek rozwoju twórczych możliwości jednostki. W szkole młody człowiek powinien nauczyć się samodzielnej pracy, umiejętnego jej organizowania, opanowania technik i przydatnych w tym mediów, konstruktywnego współdziałania z innymi jednostkami i w zespole. Dla rozwinięcia postawy autoedukacyjnej młodego człowieka niezbędnym warunkiem staje się jego wrażliwość aksjologiczna.

Szkoła może wspierać procesy autoedukacyjne uczniów na dwóch drogach. Jedna jest związana z oddziaływaniami pobudzającymi, inspirującymi, ukierunkowującymi samodzielne czynności edukacyjne uczniów. Druga wiąże się z wykorzystaniem wiedzy, doświadczenia, osiągnięć, zdolności samodzielnej pracy autoedukacyjnej ucznia w organizowanych działaniach edukacyjnych w szkole. Szkoła winna ciągle aktualizować w toku rozwoju młodego człowieka jego własną pracę nad sobą i uczestniczyć w wysiłku autoedukacyjnym ucznia przez dialog, zachętę, poradę, dostarczenie środków etc. Niezbędne jest ciągle tworzenie uczniom w szkole możliwości wielostronnej samorealizacji, w toku współżycia społecznego, praktycznego działania o różnorodnej treści i formie oraz twórczości, odkrywającej nowe możliwości jednostki, dostarczającej jej doświadczeń i satysfakcji z bycia współkreatorem siebie i swego świata.

²⁰⁹ D. Jankowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 134.

²¹⁰ Ibidem, s. 135; B. Suchodolski, *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.

Zadania promujące autoedukację jako ważny składnik życia współczesnego człowieka winna pełnić szkoła i uczelnia wyższa. To są instytucje, które obejmują młodzież w tych jej fazach rozwojowych, które są najważniejsze dla kształtowania postawy moralnej i dyspozycji osobowościowych niezbędnych dla zaistnienia procesu autoedukacji.

Nauczyciel – transformatywny intelektualista jako człowiek ustawicznie podejmujący autoedukację, dbający o rozwój swojej kondycji intelektualnej, wypełniony pasją poznawczą i działaniową, dbający o rozwój sfery emocjonalnej, moralnej i estetycznej winien swoim przykładem motywować wychowanków do permanentnej autoedukacji. Winien być szczególnym wzorcem do naśladowania, który ma wciąż otwarty warsztat badawczy, tworzy żywą wiedzę wraz ze studentami (seminaria, koła naukowe i inne formy temu sprzyjające), ustawicznie realizuje własny proces autoedukacji.

Rozwój jednostki jest efektem wielu wpływów ze środowiska człowieka, ale przede wszystkim powinien być wynikiem pracy samej jednostki nad sobą, która może stać się głównym podmiotem swego rozwoju.

We współczesnym społeczeństwie informacyjnym opartym na wiedzy w procesie edukacji następuje przeniesienie akcentu z nauczania i uczenia się w szkole na autoedukację w domu i w miejscu aktywności zawodowej z wykorzystaniem współczesnych mediów²¹¹. Społeczeństwo oparte na wiedzy jest społeczeństwem uczącym się, a tworzenie takiego społeczeństwa jest procesem złożonym i ciągłym.

Głównym czynnikiem zapobiegania wszelkim kryzysom jest aktywność twórcza obejmująca wszelkie płaszczyzny działalności ludzkiej. Postawa twórcza człowieka pozwala ingerować w rozwój tak, aby zapewnić mu ciągłość i względną harmonię. Składnikiem i zarazem subiektywnym warunkiem wszelkiej twórczości, obok predyspozycji twórczych jest autoedukacja jako praca twórcza nad własnym wielostronnym rozwojem w ciągu całego życia człowieka, jako proces wypływający z jego wewnętrznych pobudek.

Reasumując, efektywna realizacja kształcenia wielostronnego jest fundamentem dla autoedukacji jednostki. Osoba dobrze przygotowana do autoedukacji, z rozbudzoną potrzebą ustawicznego rozwoju sprawnie realizuje cel, jakim jest wielostronny rozwój własnej osobowości. Wypełnia proces autoedukacji bogatymi i różnorodnymi treściami²¹². Stosuje różne formy i metody pracy nad własnym rozwojem. Prawidłowość ta zachodzi również w odwrotnym kierunku, a mianowicie sprawna, na wysokim poziomie autoedukacja warunkuje wysokie

²¹¹ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, tł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997, s. 52.

²¹² *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar i J. Kubin, Warszawa 1995.

osiągnięcia w procesie edukacji kierowanej studentów. Podkreślając za J. Kujawińskim²¹³, że autoedukacja skuteczniej niż kształcenie rozwija osobowość człowieka.

7. Miejsce autoedukacji studentów w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych dydaktyki

Studiując literaturę pedagogiczną można zauważyć, iż proces autoedukacji zajmował różne miejsca w teorii, badaniach i praktyce pedagogicznej.

Powszechna była idea samokształcenia w narodzie polskim w latach niewoli. Ruch samokształceniowy szerzył się we wszystkich zaborach. Przyjmował formę pracy indywidualnej i zbiorowej. Organizowano kółka samokształceniowe, na których studiowano historię Polski, zagadnienia kultury narodowej i światowej. Znana jest literatura pedagogiczna z tego okresu, m.in. M. Wiszniewskiego *MYŚLI O KSZTAŁCENIU SAMEGO SIEBIE* (1873), W. M. Kozłowskiego *CO I JAK CZYTAĆ* (wiele wydań), A. Dygasińskiego *JAK SIĘ UCZYĆ I JAK UCZYĆ INNYCH* (1891) oraz prace S. Karpowicza i J. W. Dawida. Od roku 1898 był wydawany przez Stanisława Michalskiego *PORADNIK DLA SAMOUKÓW*, który zawierał prace naukowe z różnych dziedzin wiedzy wraz ze wskazówkami metodycznymi i bibliograficznymi. W ten sposób autor służył samokształceniu, ułatwiał ukończenie studiów wyższych i przygotowywał do pracy badawczej²¹⁴.

W Polsce międzywojennej ukazały się *ZASADY SAMOKSZTAŁCENIA* W. Spasowskiego. Autor zalecał samokształcenie jako szansę respektowania indywidualności jednostki, jej zainteresowań oraz jako przygotowanie do pracy samodzielnej. Krytykował szkolną „wszechwiedzę”, zalecał wybór jakiejś jednej, potrzebnej jednostce dziedziny nauki za główny przedmiot samokształcenia, a następnie tworzenie na niej własnego systemu wiedzy zależnego od własnych uzdolnień i zamiłowań²¹⁵.

Antoni B. Dobrowolski²¹⁶ w latach pięćdziesiątych „za naczelnny postulat dydaktyczny przyjmował zasadę możliwie jak największego i coraz większego zbliżania się nauki w szkole do pracy samodzielnej naprawdę”.

W tym też okresie S. Hessen²¹⁷ głosił tezę: „człowiek wykształcony, to człowiek, który dąży do dalszego kształcenia się i posiada umiejętność samokształce-

²¹³ J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów...*, op. cit.

²¹⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 153.

²¹⁵ Ibidem, s. 154.

²¹⁶ A. B. Dobrowolski, *Pisma...*, op. cit.; cyt. za W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 154.

²¹⁷ S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. 2. Wrocław 1959.

nia”. Za jedno z najważniejszych zadań szkoły przyjmował „zaszczepienie młodzieży chęci samokształcenia, za właściwy teren samokształcenia uważał oświatę pozaszkolną oraz studia wyższe, wprowadzające studentów do samodzielnej pracy badawczej”.

Wincenty Okoń²¹⁸ pisze: „jest rzeczą zmienną, że w dwu czołowych polskich podręcznikach dydaktyki, na których wychowywało się kilka pokoleń nauczycieli, problematyka samokształcenia nie znalazła odbicia”. Bogdan Nawroczyński²¹⁹ poświęca samokształceniu tylko kilka zdań w swoim wielokrotnie wydawanym podręczniku. Kazimierz Sośnicki²²⁰ problematykę samokształcenia pomija całkowicie.

W okresie dokonujących się przemian we wszystkich dziedzinach życia, demokratyzacji oświaty autoedukacja staje się w coraz większym stopniu potrzebą każdego człowieka. Zmierzamy do upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim, wiek XXI ma być wiekiem uniwersytetu²²¹. W kontekście takich przemian wzrasta znaczenie autoedukacji w życiu każdego człowieka.

Wincenty Okoń²²² pisze: „**zadaniem współczesnej dydaktyki jest przywrócić właściwy blask samokształceniu. Jest ono, podobnie jak kształcenie, przedmiotem jej badań empirycznych i dociekań teoretycznych**”.

Józef Półturzycki²²³ wskazuje, iż „przyszłość oświaty należy do samokształcenia, a jego szybsze urzeczywistnienie prowadzi oświatę do korzystnych przemian, dzięki którym ludzie będą bardziej samodzielni, aktywni i lepiej wykształceni”.

Franciszek Bereźnicki²²⁴ podkreśla, iż „szkoła powinna nauczyć swych wychowanków właściwych metod nabywania różnorodnej wiedzy, wdrożyć do stosowania racjonalnych technik pracy umysłowej i do samokształcenia”.

Stanisław Palka²²⁵ stwierdza, że „dydaktyka ogólna jest nauką o kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia, obejmuje zatem dziedzinę działań dośrodkowych (człowieka na człowieka) wchodzących w zakres kształcenia, oraz dziedzinę działań odśrodkowych wchodzących w zakres samokształcenia, samokształtowania, autokreacji w ciągu całego życia człowieka”. Autor wskazuje,

²¹⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 155.

²¹⁹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Warszawa 1957, s. 204.

²²⁰ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.

²²¹ J. Niemiec, *Intencje przemian w dydaktyce*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/intencje.htm>

²²² W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 155.

²²³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 170.

²²⁴ F. Bereźnicki, *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, K. Denek, F. Bereźnicki (red.), Toruń 2001.

²²⁵ S. Palka, *Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/impulsy.htm>

iż przyjęcie takiego stanowiska odnośnie przedmiotu badań dydaktyki przyczynia się „do wzbogacenia pola poznawczego dydaktyki o nowe obszary, może to być istotnym impulsem dla rozwoju współczesnej dydaktyki niezawężanej tylko do procesu nauczania i uczenia się organizowanego na terenie szkoły dla dzieci i młodzieży”. Konstatuje, że dominującymi elementami w publikacjach naukowych i zinstytucjonalizowanej praktyce wychowawczo-dydaktycznej są działania „dośrodkowe”, zaś mniej znaczącymi elementami w opisie, wyjaśnianiu, rozumieniu i interpretowaniu jest samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia. Wskazuje, że niezbędnymi składnikami teorii i praktyki pedagogicznej powinny być działania, które sprzyjają samokształtowaniu wychowanków i uczniów w toku zinstytucjonalizowanego wychowania i kształcenia oraz działania, które służą teorii i praktyce samokształtowania człowieka w ciągu całego życia człowieka²²⁶. Wymienia jako pierwszoplanowe działania związane ze wspieraniem samorozwoju wychowanków i uczniów:

- „przygotowywanie uczniów do samokształtowania z wykorzystaniem różnych źródeł, z opanowywaniem umiejętności przetwarzania informacji oraz krytycznej analizy informacji;
- rozwijanie u uczniów zainteresowań poznawczych, w tym zainteresowań egzystencjalnych, aksjologicznych oraz wyzwalanie aktywności poznawczej;
- pobudzanie uczniów do aktywności twórczej zarówno w toku zajęć lekcyjnych i wycieczek, jak również zajęć pozalekcyjnych i nauki domowej;
- kształtowanie u uczniów samodzielności poznawczej;
- przygotowywanie uczniów (wychowanków) do samooceny indywidualnej i grupowej;
- eksponowanie i przyswajanie przez uczniów i wychowanków wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych, intelektualnych;
- prowadzenie dialogu mającego nie tylko charakter epistemologiczny, kontrolny, ale także dialogu na zasadzie wymiany myśli i emocji między równorzędnymi partnerami (...);
- przygotowywanie wychowanków i uczniów do samorządności oraz aktywności społecznej;
- stawianie wychowanków i uczniów w roli osób planujących i realizujących samodzielne zadania dydaktyczne i wychowawcze, biorących odpowiedzialność za swoje czyny”²²⁷.

²²⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2003, s. 89.

²²⁷ *Ibidem*, s. 89-90.

W teoretycznej wiedzy pedagogicznej, zdaniem autora, zbyt mało miejsca zajmuje samokształtowanie człowieka z elementami aksjologii, prakseologii, samoocenia. Stanisław Palka wskazuje na miejsce do badań nad samokształtowaniem człowieka z pogranicza pedagogiki i psychologii, pedagogiki i socjologii, pedagogiki i filozofii, pedagogiki i medycyny, a także na możliwość wykorzystania w nich dwóch orientacji metodologicznych: jakościowej i ilościowej²²⁸.

Autor zauważa możliwość uprawiania w obrębie pedagogiki szkoły wyższej subdyscypliny, jaką byłaby teoria samokształtowania młodzieży studenckiej obok teorii wychowania w szkole wyższej i dydaktyki szkoły wyższej, w tym dydaktyki akademickiej²²⁹.

We współczesnej literaturze dydaktycznej coraz częściej są opisywane zagadnienia związane z autoedukacją (samokształceniem, bo takiego terminu częściej używają autorzy). Wincenty Okoń²³⁰ w swoim podręczniku wyjaśnia pojęcie samokształcenia, pisze o aspiracjach samokształceniowych młodzieży²³¹, dużo miejsca poświęca procesowi przygotowywania młodzieży do samokształcenia. Opisuje stadia procesu przygotowywania młodzieży do samokształcenia (stadium działalności adaptacyjnej, realizowanej głównie przez szkołę, stadium integracji kształcenia z samokształceniem, dokonywanej w szkole i poza szkołą oraz różne postaci pracy samokształceniowej powiązanej z twórczością).

Dużo miejsca w swoich publikacjach samokształceniu poświęca J. Półturzycki²³². W podręczniku *DYDAKTYKA DLA NAUCZYCIELI* autor przedstawia samokształcenie jako proces oświatowy. Wyjaśnia istotę samokształcenia, opisuje cele i zadania samokształcenia oraz warunki i komponenty procesu samokształcenia. Prowadzi interesujące rozważania na temat przygotowywania i wdrażania uczniów do samokształcenia. Wskazuje na zmiany, które powinny się dokonać, aby samokształcenie znalazło właściwe miejsce w systemie edukacji. Omawia różne formy i metody wdrażania uczniów do samokształcenia oraz proponuje tworzenie systemu przygotowywania uczniów do samokształcenia. Książka *JAK STUDIOWAĆ ZAOCZNIE* J. Półturzyckiego jest doskonałym poradnikiem dla osób podejmujących autoedukację. Zainteresowane osoby znajdą tutaj cenne rady w zakresie pracy umysłowej, różnorodne metody i formy pracy samokształce-

²²⁸ Ibidem, s. 90-91.

²²⁹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 14.

²³⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 159-166.

²³¹ Cenne myśli wielkich dydaktyków stały się inspiracją dla autorki niniejszego tekstu w profilowaniu jej zainteresowań naukowych, por. W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.

²³² J. Półturzycki, *Ucz się sam, o technice samokształcenia*, wyd. III, Warszawa 1974; idem, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983; idem *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*, Płock 2001.

niowej. Na szczególną uwagę zasługują techniki Tony'ego Buzana, które sprzyjają rozwojowi twórczego myślenia.

Na szczególne znaczenie procesu autoedukacji w dzisiejszej rzeczywistości zwracają uwagę autorzy raportów oświatowych, o czym pisałam już wcześniej.

Badania pilotażowe²³³, przeprowadzone za pomocą metody biograficznej wśród 27 studentów II roku Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, pozwalają przypuszczać, że autoedukacja powinna znaleźć właściwe miejsce w przedmiocie badań, teorii i praktyce dydaktycznej. Metoda biograficzna, usytuowana w nurcie jakościowej orientacji metodologicznej umożliwia wyjść w badaniach od samego, świadomego i autonomicznego podmiotu procesu samokształcenia. Pozwala ukazać w sposób pełny doświadczenie jednostki oraz proces przeżywania tego doświadczenia. W rezultacie można odkryć znaczenie, jakie jednostka nadaje swym działaniom²³⁴. Wykorzystano autobiografię tematyczną, dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań samokształceniowych. Powyższa metoda daje możliwość spojrzenia na proces samokształcenia badanych „ich oczami” oraz zrozumienia znaczenia i motywów zachowań samokształceniowych młodzieży studiującej.

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

- „W dobie globalizmu niezwykle istotna jest autoedukacja. Wkraczamy w XXI wiek, wiek nowych rozwiązań, nowych technologii, dynamicznego rozwoju wielu dziedzin życia, rozwoju dyscyplin naukowych, w tym ogromnego postępu informatyki, genetyki. Dlatego myślę, że każdy z nas powinien, a wręcz ma za zadanie obserwować pojawiające się zjawiska, zastanawiać się nad nimi, dyskutować, podzielać poglądy na ich temat z innymi, krytycznie do nich ustosunkowywać, aby odnajdywać w nich „esencji” strony dobre, ale też niekorzystne. Należy więc „towarzyszyć” tym nowym rozwiązaniom, nigdy „nie stać obok”, interesować się, poznawać (autobiografia nr 2).
- W dzisiejszym świecie znaczenie autoedukacji wzrasta z dnia na dzień. Kraje zachodnioeuropejskie promują osobę wszechstronną, pracownika spełniającego maksymalne wymagania, bogatego w umiejętności, doświadczenia, operatywnego i otwartego na poznanie (autobiografia nr 5).

²³³ Szerzej o wynikach badań nad aspiracjami samokształceniowymi studentów pisałam w tekście pt. *Aspiracje samokształceniowe studentów w dobie globalizmu*, który przedstawiałam na IV Zjeździe Pedagogicznym w Olsztynie w dniu 20 września 2001 r. w sekcji II i został opublikowany w: *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, E. A. Wesołowska (red.), Płock 2002, s. 71-77.

²³⁴ W. Dróżka, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 6-22.

- Sądzę, że każdy z nas posiada własne aspiracje autoedukacyjne. Każdy chciałby do czegoś dojść w życiu, coś osiągnąć, a u schyłku życia mieć poczucie spełnienia.(...) Autoedukacja w dobie tak szybkiego postępu technicznego zatracania własnej osobowości na rzecz komputerów, maszyn, które potrafią zrobić prawie wszystko za człowieka jest czymś bardzo ważnym. Dla mnie człowiek bez autoedukacji nie jest w pełni człowiekiem godnym tego miana, bo przecież człowiek to istota rozumna, a bez doskonalenia się, pogłębiania swej wiedzy, swych stosunków z innymi może nawet cofać się w rozwoju” (autobiografia nr 10).

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

- opanowania języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego, rosyjskiego; (autobiografia nr 3)
- sprawnego posługiwania się komputerem, korzystania z Internetu; (autobiografia nr 6)
- zdobycia umiejętności obsługi innych urządzeń, tj. kserokopiarka, fax, kasa fiskalna; (autobiografia nr 8)
- zdobycia podstaw wiedzy z zakresu księgowości, rachunkowości, marketingu, public relations; (autobiografia nr 3)
- uzyskania uprawnień pilota wycieczek zagranicznych (aby realizować swoje marzenia o podróżach i mieć dodatkowe źródło dochodów); (autobiografia nr 10)
- zdobycia większego zasobu wiedzy z zakresu kultury i sztuki; (autobiografia nr 5).

Badając kontekst analizowanego zagadnienia zwrócono uwagę na czynniki sprzyjające bądź niesprzyjające kształtowaniu się aspiracji młodzieży do autoedukacji.

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

„myślę, że dobrze zostałam przygotowana przez szkołę do podejmowania autoedukacji” (autobiografia nr 13).

Inni badani wskazywali, iż szkoła nie kształtuje aspiracji autoedukacyjnych, a wręcz

„ogranicza ambicje do podejmowania autoedukacji, a to przez zbyt duży nakład obowiązków oraz uczenie się treści nie zawsze przydatnych w życiu” (autobiografia nr 3).

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

Szkoła, która funkcjonowała zgodnie z ideologią adaptacyjną (zachowawczą) w małym stopniu rozwijała aktywność i samodzielność uczniów, a zatem w małym stopniu przygotowywała do podejmowania działań autoedukacyjnych. Szkoła współczesna, której podstawę stanowi filozofia kreatywna, krytyczna powinna rozwijać postawy aktywne, twórcze. Powinna zmierzać do rozbudzenia potrzeby i ukształtowania umiejętności sprawnego uczenia się. Uczeń w szkole nowoczesnej powinien rozumieć proces samodzielnego uczenia się, inicjować go, wzmagać, kontrolować. Takie założenia szkoły nowoczesnej mogą być realizowane wówczas, gdy w procesie kształcenia metody podające zostaną zastąpione metodami samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Będą stosowane metody problemowe, a w tym gry dydaktyczne, które w dużym stopniu aktywizują uczniów, rozwijają myślenie, uczą planowania, rozwiązywania problemów, ich weryfikowania oraz oceny uzyskanych rozwiązań. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy sprzyjają wyćwiczeniu umiejętności organizowania i prowadzenia własnej nauki, własnego procesu autoedukacji.

Obecnie reformy szkolne akcentują samodzielność uczniów i lepsze przygotowanie do aktywności poznawczej, a zatem można liczyć, że przyszłe pokolenie młodzieży będzie lepiej przygotowane do podejmowania działań autoedukacyjnych. Taki cel można osiągnąć, gdy autoedukacja znajdzie właściwe miejsce w przedmiocie badań empirycznych i dociekań teoretycznych dydaktyki, a nauczyciele będą właściwie przygotowani do rozbudzania potrzeby podejmowania i realizacji działań autoedukacyjnych przez uczniów (studentów).

Przyznanie właściwego miejsca i właściwej rangi procesowi autoedukacji w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych prowadzi do wzbogacenia pola

poznawczego dydaktyki²³⁵ o nowy obszar obok procesu kształcenia, co staje się istotnym impulsem rozwoju tej dyscypliny naukowej. W rozwoju dydaktyki zaznaczają się wyraźne kierunki zmian. Można zauważyć tendencję odchodzenia od jednego paradygmatu na rzecz różnych modeli rozumienia i uprawiania dydaktyki. Wyraźnie rysują się dwa modele uprawiania dydaktyki: model empiryczno-analityczny i model humanistyczny²³⁶. Dydaktyka jako nauka zorientowana teoretycznie i empirycznie zacieśnia coraz mocniejsze więzy z aksjologią i teleologią i zbliża się do humanistycznego sensu edukacji. Można również dostrzec tendencję do kształtowania się dydaktyki zorientowanej na osoby uczące się, czyli kształtowanie się „dydaktyki podmiotowej”. Dokonują się zmiany w myśleniu o relacjach między uczestnikami procesów edukacyjnych, które oddziałują na praktykę stosunków społecznych, co wiąże się z demokratyzacją, uspołecznieniem, pluralizmem i tolerancją. Dydaktyka jako nauka zmierza do określenia nowych teorii kształcenia i modeli programowych. Najbardziej widoczne są zmiany na polu organizacji procesu kształcenia, stosowania metod, środków oraz form organizacji edukacji. Na podkreślenie zasługuje wzrost znaczenia kwestii komunikowania się uczestników edukacji²³⁷.

8. Uwarunkowania autoedukacji

Właściwy przebieg procesu autoedukacji, jak też skuteczność w osiągnięciu wytyczonych celów autoedukacyjnych uzależniony jest od szeregu warunków. Przez warunki procesu autoedukacji należy rozumieć „układ czynników, których dostępność oraz możliwość użytkowania determinuje podejmowanie oraz realizację działań samowychowawczych. Warunki te dotyczyć mogą trzech płaszczyzn: cech jednostki, cech otoczenia i możliwości działania”²³⁸. Tak więc, czynniki determinujące oznaczają wpływy i warunki, które sprzyjają rozwojowi autoedukacji. Odnoszą się one do bodźców niezależnych od jednostki, jak też dotyczą bodźców podlegających jej kontroli. Zarówno cechy jednostki, jak i okoliczności oraz możliwości działania mogą być korzystne, pozytywne, ale też mogą mieć wpływ niekorzystny. Wśród ogółu cech jednostki, decydują jej właściwości biologiczne, psychiczne i społeczne. Cechy otoczenia charakteryzowane są przez układ bodźców, którym podlega jednostka ze strony środowiska (np.

²³⁵ Niektóre zmiany w zakresie pól poznawczych dydaktyki są zaprezentowane [w:] *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.

²³⁶ S. Pałka, *Badawcze inspirowanie teorii i praktyki dydaktycznej*, [w:] *Pola poznawcze dydaktyki...*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), op. cit.

²³⁷ T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa – Radom, 2007.

²³⁸ S. Pacek, *Samowychowanie...*, op. cit., s. 67.

przez rodzaje obowiązujących norm, standardów zachowań, przez całokształt wpływów wychowawczych). Natomiast o możliwości działania decydują: dobór zadań, norm działania, środków oraz sposoby ich użycia.

8.1. Uwarunkowania osobowościowe

Jednostka podejmująca czy realizująca działania autoedukacyjne może dysponować zarówno korzystnymi, jak i niekorzystnymi cechami osobistymi, które ułatwiają bądź utrudniają pracę nad sobą. Takie same właściwości może przejawiać też środowisko, w jakim osoba podejmuje pracę autoedukacyjną i wykonuje. Również same działania autoedukacyjne mogą zarówno ułatwiać, jak i utrudniać realizację określonych celów, np. przez ich niedostosowanie do aktualnych stanów rzeczy (cech osobistych), czy podejmowanie działań w sytuacjach wyjątkowo utrudniających realizację planów. Zdaniem S. Packa, całokształt warunków: osobistych, zewnętrznych i związanych z możliwościami działania decyduje o efektach pracy autoedukacyjnej²³⁹.

Czesław Maziarz uważa, że efekty pracy autoedukacyjnej warunkuje spłot różnorodnych czynników – obiektywnych (bytowych) i subiektywnych²⁴⁰. W świetle teorii psychologicznych czynniki subiektywne, zdaniem autora, dzielą się na instrumentalne i motywacyjne. Do czynników instrumentalnych należy zaliczyć zdolności ogólne i specjalne, wiadomości, umiejętności i nawyki. Z kolei czynniki motywacyjne obejmują: chęci, potrzeby, zainteresowania, wolę, ambicję. Osiągnięcie konkretnych, świadomie postawionych celów autoedukacyjnych uzależnione jest równocześnie od obu tych grup czynników. Ponadto, według autora niewątpliwie dodatnio na skuteczność wysiłków autoedukacyjnych, we wszelkich warunkach (zewnętrznych), wpływa:

- ustawicznie wzmocniana motywacja,
- trafnie wybrany cel pracy autoedukacyjnej – sukces lub jego brak można odnosić tylko do uprzednio właściwie wytyczonego celu,
- cel osiąga się szybciej i pełniej, jeśli jednostka potrafi odpowiednio dobrać środki i metody pracy dostosowane do wytyczonego celu i do warunków rzeczywistości,
- działania autoedukacyjne są skuteczniejsze, gdy dają jednostce zadowolenie, pomagają w rozwiązywaniu zadań i problemów życiowych,
- sukces w autoedukacji zależy od wytrwałości jednostki i umiejętności koncentrowania się na wykonywaniu postawionego zadania,
- lepsze wyniki jednostka osiąga, gdy uczy się aktywnie, dostrzegając przy tym związku wiedzy z życiem,

²³⁹ Ibidem, s. 68-69.

²⁴⁰ C. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 28.

- działalność autoedukacyjna przebiega sprawniej, gdy uczący się umie kontrolować własne wykonywanie zadań, w sposób krytyczny i obiektywny wyciągać z tego wnioski, by ciągle ulepszać swój warsztat pracy,
- proces autoedukacji najpełniej wzbogaca osobowość i daje najwięcej korzyści, gdy jest wielostronny i rozwija się stopniowo, przechodząc do coraz bardziej ambitnych celów,
- działalność autoedukacyjna dostarcza więcej satysfakcji, wówczas gdy jednostka ma możliwość – w bliskim jej kręgu społecznym urzeczywistniać i dzielić się w jakiś sposób swoimi osiągnięciami.

Podstawowym warunkiem procesu autoedukacyjnego, według J. Półturzyckiego, jest samodzielność, która polega na tym, że jednostka sama planuje działania, dobiera odpowiednie metody i formy postępowania oraz przeprowadza kontrolę i ocenę uzyskiwanych rezultatów²⁴¹. Kolejnym natomiast warunkiem autoedukacji, w ujęciu tego autora, jest świadome dążenie do realizacji wytyczonego celu. Istotnym warunkiem jest także dynamizacja i systematyczny rozwój procesu autoedukacji. Ta cecha autoedukacji, łączy się z kolei z inną, która zakłada permanentny, wszechstronny rozwój osobowości, wynikający z coraz bardziej rozbudzanych i kształtowanych potrzeb edukacyjnych jednostki, wiodących do szerokich zainteresowań i aktywności intelektualnej. W konsekwencji prowadzi to do uczestnictwa w różnych formach pracy autoedukacyjnej, a przez to do poszerzania swoich zainteresowań i zdobywania coraz to głębszej wiedzy. Korzystny wpływ na proces autoedukacji ma również, jak sądzi J. Półturzycki, stosowanie przez jednostkę technicznych środków kształcenia i materiałów dydaktycznych. Dzięki nim samodzielne działania uczącego mogą być poważnie wzbogacone, bardziej skuteczne i dawać lepsze osiągnięcia.

Niezwykle istotnym dla powodzenia i efektywności procesu autoedukacyjnego „jest właściwa organizacja warsztatu pracy samokształceniowej w domu, umiejętność doboru odpowiednich źródeł samokształcenia i korzystania z nich, dobór właściwych w stosunku do celów metod samokształcenia, umiejętność wystrzegania się błędów w samokształceniu”²⁴². Skuteczność działań autoedukacyjnych może być również uzależniona od poziomu zdrowia jednostki, od jej kondycji psychicznej, a także od sytuacji materialnej. Zdaniem S. Karasia, najważniejsze czynniki warunkujące efekty autoedukacji to:

- umiejętność planowania pracy autoedukacyjnej,
- umiejętność poprawnego rozumowania,
- krytycyzm,
- umiejętność obserwacji,

²⁴¹ J. Półturzycki, *Wdrażanie...*, op. cit., s. 21.

²⁴² S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 16.

- rzetelność i wytrwałość,
- samokontrola i samokrytycyzm,
- umiejętność koncentracji²⁴³.

Zofia Matulka, podobnie jak wielu autorów, za warunki powodzenia autoedukacji uważa dojrzałość psychiczną osób podejmujących ten proces oraz takie cechy charakteru jak: silna wola, wytrwałość, wiara we własne siły, a ponadto samodzielność, umiejętność samokontroli, właściwa motywacja i społeczna aprobata dla podejmowanych wysiłków²⁴⁴. Warunkiem, który sprzyja osiągnięciu zadowalających rezultatów w procesie autoedukacji jest też możliwość i umiejętność korzystania z różnorodnych środków dydaktycznych. Ubóstwo stosowanych materiałów kształcących odbija się zdecydowanie niekorzystnie na poziomie autoedukacji. Nie wystarcza jednak ich obfitość, ważna jest wartość, jaką reprezentują. Dużą rolę odgrywa treść i forma tych materiałów decydująca o ich wartości merytorycznej. Ważne jest, by stymulowały one aktywność poznawczą jednostki, zawierały informacje, z których może ona korzystać dla swego rozwoju.

Sprawność i skuteczność procesów autoedukacyjnych zależą od dojrzałości człowieka do autoedukacji²⁴⁵. Ta dojrzałość stanowi rezultat szkolnego wdrażania jednostki do samodzielnego uczenia się z różnych źródeł oraz jej wielopłaszczyznowej działalności. Im wyższy stopień dojrzałości autoedukacyjnej jednostka osiąga, tym mniejsze napotyka trudności w realizacji celów autoedukacyjnych. Trudnościami są sytuacje, w których naruszona jest równowaga między zadaniami autoedukacyjnymi, czynnościami związanymi z nimi oraz warunkami i środkami realizacyjnymi. Trudności mogą być subiektywne, czyli zależne od jednostki, jak i obiektywne. W procesie autoedukacji występować mogą najczęściej trudności związane z przeciążeniem, zmęczeniem, zniechęceniem bądź też inne utrudnienia. Te ostatnie dotyczyć mogą warunków realizacyjnych i mogą się przejawiać w brakach przedmiotowych czy informacji, naciskach innych osób, a nawet ich przeciwdziałaniach. Nieusunięcie we właściwym czasie sytuacji trudnych może doprowadzić do zniechęceń i niepowodzeń autoedukacyjnych, popełniania błędów lub – wręcz zaniechania działań autoedukacyjnych.

8.2. Uwarunkowania pedagogiczne

Wielu autorów zwraca uwagę na uwarunkowania pedagogiczne, podkreślając ich znaczący wpływ na podejmowanie i realizowanie procesu autoedukacji.

²⁴³ S. Karaś, *Samokształcenie w zawodzie: organizacja i technika uczenia się*, Warszawa 1980, s. 102.

²⁴⁴ Z. Matulka, *Metody...*, op. cit., s. 17.

²⁴⁵ W. Puślecki, *Samokształcenie (samouctwo)*, [w:] *Encyklopedia...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 287.

Z praktycznego punktu widzenia, zdaniem Z. Włodarskiego, szczególne znaczenie dla realizacji procesu autoedukacyjnego mają odpowiednie umiejętności²⁴⁶. Autoedukacja jest działalnością trudną, aby ją podejmować trzeba przede wszystkim tego chcieć – rozwinięta i odpowiednio silna motywacja jest sprawą podstawową. Jednak same chęci nie wystarczą, potrzebne są ponadto, określone kompetencje. Czynnikiem niezbędnym w działaniach autoedukacyjnych, według tego autora, są umiejętności planowania i realizowania tych działań. W autoedukacji potrzebne są dwa rodzaje umiejętności o zróżnicowanym stopniu trudności. Pierwsze z nich, których przyswojenie wymaga odpowiednio długiego czasu i ćwiczeń polegają na strategiach uczenia się, nazywanych pamięciowymi. W czasie zamierzonego uczenia się, oprócz tego, co jest jego przedmiotem jednostka przyswaja sobie z reguły pewne sposoby postępowania, które prowadzą do pożądanego efektu edukacyjnego, czyli osoba uczy się, jak się uczyć. Dzieje się to nie zawsze świadomie, często poprzez eliminację nieskutecznych i utrwalanie skutecznych czynności, podejmowanych w wyniku stymulacji zewnętrznej lub spontanicznie. Spośród wypróbowanych – szanse utrwalenia mają te czynności, które okazują się lepsze i skuteczniejsze. Przyswojenie tych strategii powinno dokonywać się podczas edukacji szkolnej jednostki. Nikła znajomość strategii uczenia się, szczególnie strategii rozwiniętych, których stosowanie uwzględnia zróżnicowane cele i właściwości przyswajanych treści, wpływa niekorzystnie na rozwój procesu autoedukacji.

Drugi rodzaj umiejętności, które stanowią czynnik umożliwiający w pełni rozwinięty proces autoedukacji to umiejętność długodystansowego planowania i realizacji zamierzeń autoedukacyjnych²⁴⁷. Dla zdobycia tych umiejętności niezbędne jest ćwiczenie obejmujące zadania autoedukacyjne od prostych do coraz bardziej złożonych. Ponadto, potrzebna jest też wiedza o rozwoju człowieka, jego prawidłowościach, które wyrażają się w zakresie możliwych osiągnięć, ich kolejności i uwarunkowaniach. Potrzebna jest również psychologiczna wiedza o samym sobie, dobre rozeznanie we własnych osiągnięciach i możliwościach rozwojowych. Wiedza ta jest niezbędna do rozwiniętego procesu autoedukacyjnego. Jednak przyswojenie wiedzy psychologicznej o sobie, nie jest równoznaczne ze zdobyciem umiejętności rozwiniętej autoedukacji. Dopiero na podstawie tej wiedzy, może dokonywać się zdobywanie użytecznego doświadczenia. W procesie autoedukacji niezbędna jest również m.in. umiejętność skutecznego poszukiwania informacji, docierania do źródeł wiedzy, korzystania z nich w sposób zróżnicowany, odpowiadający celom tego procesu oraz aktualnym i perspektywicznym

²⁴⁶ Z. Włodarski, *Samokształcenie i samowychowanie*, [w:] *Encyklopedia...* W. Szewczuk (red.), op. cit., s. 788.

²⁴⁷ Ibidem, s. 789.

potrzebom jednostki. Szczególne znaczenie ma umiejętność względnie samodzielnego dochodzenia do stwierdzeń, dostrzegania problemów, formułowania hipotez, ich weryfikowania. Do czynników, które mają także istotne znaczenie dla kształtowania własnej osobowości należy rozległa znajomość funkcjonujących norm. Ważne jest odnoszenie ich do różnych systemów wartości – filozoficznych, religijnych, jak też konfrontowanie tych systemów przez jednostkę, w celu uzyskania całościowego poglądu na świat i odnalezienie w nim siebie.

W wykształceniu wszystkich tych umiejętności powinna pomóc przede wszystkim edukacja szkolna²⁴⁸. Zawiera ona ogromny potencjał oddziaływań. Dbając o to, by uczeń przyswoił sobie przewidziane programem wiadomości i umiejętności, może równocześnie zadbać o to, aby rozwinął i utrwalił swoje potrzeby poznawcze, chciał się uczyć i by czynił to w coraz większym zakresie z własnej inicjatywy i samodzielnie. Jednostka uzyskując satysfakcję z aktywności poznawczej, gromadzi w tej dziedzinie własne pozytywne doświadczenia. Taki sposób postępowania sprawia, że pożądane elementy autoedukacji włączane są w system oddziaływań zewnętrznych, wpływając korzystnie na aktywność autoedukacyjną jednostki.

Niemniej ważny wpływ na rozwój aktywności autoedukacyjnej ma postawa nauczycieli. Ich sposób postępowania, a zwłaszcza urzeczywistnianie w praktyce głoszonych prawd i idei oraz umiejętność komunikowania się, stanowiąc mogą czynnikiem skutecznego wspierania działań autoedukacyjnych²⁴⁹. Mirosław J. Szymański²⁵⁰ opisuje trzy typy nauczycieli akademickich: mistrza, przewodnika i partnera, wskazując na możliwości i zagrożenia oddziaływania ich na rozwój studentów.

W oddziaływaniach wychowawczych istotną kwestią jest ukształtowanie wzajemnych stosunków między środowiskiem uczestników – uczniami a nauczycielem²⁵¹. Te relacje mogą przejawiać się w sposób przedmiotowy, gdy nauczyciel usiłuje podporządkować sobie bezwzględnie wszelkie inicjatywy uczestników procesu kształcenia, gdy działa przez rozkaz, nacisk, przymus i schemat. Taki autokratyczny styl pracy z uczniami wpływa hamująco i tłumi aktywność twórczą jednostki. Z kolei oficjalny charakter relacji nauczyciela z uczniami sprawia, iż staje się on „urzędnikiem – formalistą” zajęтым głównie własną pozycją, ceni nade wszystko zewnętrzne efekty swego działania, niż troszczy się o wielo-

²⁴⁸ Ibidem, s. 789 – 790.

²⁴⁹ C. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 174 -177.

²⁵⁰ M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.

²⁵¹ O relacjach między uczestnikami procesu edukacyjnego pisze S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990; o uczestnikach edukacji szkolnej (nauczycielach, uczniach i rodzicach) pisze J. Gęsiński, *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa 1999.

stronny rozwój uczniów. Z punktu widzenia rozwoju aktywności autoedukacyjnej, najbardziej pożądane i skuteczne są relacje partnerskie o charakterze podmiotowym²⁵². Kształtują się one wtedy, gdy nauczyciel postępuje demokratycznie i jeżeli jego osobowość reprezentuje tzw. typ wyzwalający²⁵³. Nauczyciel kładzie nacisk na wyzwalamie inicjatywy u innych i troszczy się o jej powodzenie. W relacjach partnerskich czynnikiem spajającym jest wspólny cel. Partnerskie stosunki układają się na zasadzie wzajemnego zrozumienia, współdziałania oraz współodpowiedzialności. Partnerzy okazują wobec siebie akceptację i szacunek²⁵⁴.

Szczególnie znaczące są relacje mistrz–student, w których występują ludzie poszukujący prawdy. Prawda jako kategoria aksjologiczna zrównuje uczestników tej relacji. Wobec prawdy wszyscy są równi. Różnicuje ich stopień wtajemniczenia w prawdę, według którego wyróżnia się mistrza i adepta. Adept pracując pod kierunkiem mistrza, uczestniczy w dysputach, poznaje reguły heurystyczne, zasady logiki, procedury badawcze, formułuje hipotezy, rozwiązuje problemy, dochodzi do twierdzeń, które uznaje się za poznawczo prawomocne. O znaczeniu relacji uczeń–mistrz w działalności twórczej pisze J. Łaszczyk²⁵⁵, wskazując na poszukiwanie prawdy jako ważny motyw współistnienia obu podmiotów. Relacje tego typu wyrażają się w związkach nie tylko intelektualnych, ale też emocjonalnych i na płaszczyźnie moralnej.

Istotne jest nie tyle kierowanie rozwojem dziecka, ale wspieranie i umożliwianie swobodnego rozwoju jego indywidualnych cech, stwarzanie mu możliwości wyboru i rozwijanie naturalnej aktywności w różnych wymiarach²⁵⁶. Postępowanie nauczyciela powinno prowadzić do twórczego organizowania procesów kształcenia i przez to wpływać na wzrost refleksyjności uczniów. Daje to uczniom poczucie sprawstwa, zwiększa ich gotowość do ponoszenia konsekwencji własnych działań i wpływa na wzrost poczucia podmiotowości. Rozwijanie i wspieranie przez nauczyciela twórczych zachowań i postaw uczniów pobudza też i, w jakimś stopniu ukierunkowuje samodzielne czynności autoedukacyjne, czy to w środowisku szkolnym, czy też pozaszkolnym.

²⁵² Badania A. Olubińskiego wykazały, że uczniowie pragną mieć wpływ na treść i charakter obowiązków szkolnych, pragną być partnerami nauczycieli w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, a przede wszystkim postulują potrzebę poszerzenia ich praw w szkole w zakresie konstruowania programów nauczania, opracowywania regulaminu uczniowskiego, „ludzkiego”, godnego i sprawiedliwego ich traktowania przez nauczycieli, uwzględniania roli samorządu uczniowskiego. Zob. A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 2001.

²⁵³ C. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 177.

²⁵⁴ J. Bińczycka, *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice 1987.

²⁵⁵ J. Łaszczyk, *Relacja uczeń–mistrz jako podstawa dla pedagogiki twórczości*, [w:] *O pedagogice twórczości*, J. Łaszczyk (red.), Warszawa 1997.

²⁵⁶ M. Żmudzka, *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok 2002, s. 84-88.

Również D. Jankowski uważa, że nie bez znaczenia dla rozwoju aktywności autoedukacyjnej jednostki są wczesne etapy edukacji szkolnej²⁵⁷. W zależności od tego, czy młody człowiek na drodze początkowej socjalizacji spotka się z inspiracją, wzorami, zachętą do rozwijania dbałości o swój rozwój, czy też – odwrotnie ze zniechęceniem, rozwijać się będzie lub też nie aktywność autoedukacyjna. Autor przypisuje ogromne znaczenie szkolnemu przygotowaniu ucznia do własnej pracy nad sobą. Uważa, że szkoła i nauczyciel stanowią znaczące siły, w przestrzeni społecznej, które mogą urzeczywistniać zadanie wzbudzania i efektywnego wspomagania dążeń autoedukacyjnych młodych ludzi. Dzierżymir Jankowski pisze: „zadania promujące autoedukację jako ważny składnik życia współczesnego człowieka musi spełniać szkoła i uczelnia wyższa. (...) są to instytucje oświatowe, które obejmują młodzież w tych jej fazach rozwojowych, które są najważniejsze dla wykształcenia stosownej postawy moralnej i dyspozycji osobowościowych niezbędnych dla zaistnienia procesów autoedukacyjnych”²⁵⁸. Szkoła jest środowiskiem, które winno wyzwolić, rozwinąć i ukształtować wytrwałość jednostki w dążeniu do rozwoju wszystkich cennych predyspozycji i talentów, a przy tym skompensować jej niedostatki. Powinna też nauczyć wychowanka samodzielnej pracy, umiejętnego jej organizowania, opanowania technik, a szczególnie przydatnych w tym – korzystania z mediów oraz konstruktywnego współdziałania z innymi jednostkami i w zespole. Nauczyć tego, oznacza ukształtować stosowne nawyki z równoczesnym kształtowaniem otwartości na zmianę siebie i zdolności modyfikowania swego zachowania, metod i technik działania. To szkoła, a w niej nauczyciel mogą stworzyć warunki materialno-techniczne, organizacyjno-metodyczne, sprzyjający klimat, które nie tylko umożliwiają rozwijanie owocnej aktywności autoedukacyjnej, ale mogą ją również maksymalnie wspomagać, inicjując zarazem współpracę samych uczniów w rozwiązywaniu podejmowanych przez nich zadań autoedukacyjnych.

Według W. Okonia²⁵⁹ proces samodzielnego uczenia się stanowi wyższy etap kształcenia. Osiągnięcie tego etapu jest potwierdzeniem wartości kształcenia, natomiast jego brak – w rozwoju jednostki, stawia pod znakiem zapytania wartość edukacji szkolnej. Szkoła jako instytucja wyspecjalizowana w oddziaływaniu na dzieci i młodzież, a przy tym odpowiedzialna za kształtowanie się ich osobowości może mieć ogromny wpływ na rozwój aspiracji do samodzielnej i twórczej pracy nad sobą. Jednym z głównych zadań edukacji szkolnej powinno być przygotowanie uczniów do samodzielnego uczenia się i kierowania własnym

²⁵⁷ D. Jankowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 133; idem, *Kształcenie formalne wobec zadania wzbudzania i wspomagania autoedukacji*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), Poznań 2003

²⁵⁸ Ibidem, s. 141.

²⁵⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 169.

rozwojem. Sprostanie temu zadaniu wymaga wzbogacenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych: przedstawienia takich propozycji i tworzenia sytuacji, które uwzględniałyby zagadnienia autoedukacji i dawały możliwość realizowania ich w praktyce szkolnej.

Przygotowanie uczniów do działań autoedukacyjnych nie może jednak przebiegać żywiołowo i wymaga stosowania odpowiednich form i metod zapewniających uczniom właściwe rozumienie tego typu działalności i kształtowanie pożądanych umiejętności autoedukacyjnych²⁶⁰. Zasadniczym warunkiem w realizacji tego zadania jest odpowiednie przygotowanie pracy własnej nauczyciela w tym zakresie. To przygotowanie nauczyciela do działań na rzecz wdrażania uczniów do samodzielnego kształcenia obejmuje poznanie nowych teorii i propozycji pedagogicznych oraz rozpoznanie potrzeb i możliwości uczniów. Dzięki temu możliwe jest zaplanowanie przemyślanych i konkretnych działań autoedukacyjnych, które następnie mogą być zrealizowane w praktyce.

W zasadniczej pracy wdrażającej, zaczynającej się od kształtowania umiejętności uczenia się, nauczyciel może stosować różne, wzajemnie przeplatające się formy i metody, które łącznie tworzą komplementarny system oddziaływań dydaktycznych przygotowujący uczniów do autoedukacji i dalszego, ciągłego doskonalenia. Umiejętne zastosowanie metod i sposobów uczenia się oraz organizowanie własnej pracy ucznia powinno prowadzić do zrozumienia właściwości procesu uczenia się, poznania jego etapów, prawidłowości, przekazu i przyswojenia treści. Podczas lekcji, która jest podstawową formą organizacyjną systemu pracy dydaktycznej, uczniowie uczą się obserwacji, słuchania wykładu, instrukcji, uczestniczenia w dyskusji i wymianie poglądów. Lekcja powinna też przygotowywać do pracy domowej – właściwego jej organizowania i wykonywania. Dobrze prowadzone i przygotowane lekcje wnoszą wiele wartości autoedukacyjnych, umożliwiają właściwe przygotowanie uczniów do podejmowania samodzielnych działań.

Kompetencje nauczyciela w przygotowaniu i przeprowadzeniu lekcji z uwzględnieniem różnych typów i możliwości organizacyjnych mają duże znaczenie w przyswojeniu przez uczniów właściwej organizacji i metod pracy umysłowej. Lekcja uczy różnych sposobów organizacji pracy, staje się terenem doskonalenia procesu uczenia się (pod kierunkiem nauczyciela), od sytuacji prostych do wszystkich jego modyfikacji i zróżnicowań. Od prostych metod słownego przekazu treści, nauczyciel przechodząc do metod bardziej złożonych obejmujących uczenie się problemowe i kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów, powinien następnie stosować metody z wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych, w tym korzystać z licznych propozycji nauczania pro-

²⁶⁰ J. Pólturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 172.

gramowego, gier dydaktycznych, metod kompleksowych czy metod łączących naukę teoretyczną z praktyką (warsztaty, laboratoria). Zakres zadań i powinności nauczyciela zależy w pewnym stopniu od tego, jakiego uczy on przedmiotu i w których klasach pracuje. Z pewnością inny zakres potrzeb wystąpi w pracy nauczyciela polonisty, a inny nauczyciela matematyki, inny też, jeżeli nauczyciel pracuje w szkole średniej, czy też uczy w szkole podstawowej. Niezależnie jednak od tego, każdy nauczyciel powinien czuć się odpowiedzialny za przygotowanie uczniów do zasad i metod samodzielnego uczenia się, za rozwijanie zainteresowań i zamiłowań przedmiotowych, za kształtowanie motywacji do autoedukacji i wzbogacanie form pracy pozalekcyjnej. Dla działań autoedukacyjnych uczniów bardzo przydatne jest również stwarzanie klimatu, który inspiruje do samodzielnej pracy przez rozwijanie ich zainteresowań i fascynowanie wiedzą oraz jej zdobywaniem. Konieczne jest zatem, by w systemie przygotowania uczniów do autoedukacji panowała w szkole atmosfera nauki i pracy, by samodzielne osiągnięcia uczniów były należycie ocenione i ukazywane innym. Istotne jest też, aby grono pedagogiczne uczestniczyło w widocznej dla uczniów autoedukacji i by poszczególni nauczyciele czy wychowawcy mogli imponować własnymi zainteresowaniami i osiągnięciami autoedukacyjnymi.

Autoedukacja jako kluczowy proces dla edukacji ustawicznej może funkcjonować na różnym poziomie w procesie edukacji całożyciowej. W omawianym procesie istotna jest świadomość dotycząca uczenia się, poczucie tego, że uczymy się dla siebie samych. Należy też podkreślić, że osoba podejmująca działalność autoedukacyjną podejmuje osobistą odpowiedzialność za wszystkie jej komponenty wynikające z definicji. Osoba posiadająca umiejętność autoedukacji na wysokim poziomie wie dokładnie co, jak i gdzie zdobywać i jakie czynności przeprowadzić, by osiągnąć postawione samodzielnie cele. Wielu autorów²⁶¹ podkreśla, że autoedukacja jest umiejętnością, której można się nauczyć i którą można doskonalić. Autoedukacja jako umiejętność wyróżnia się niezwykle wysokim stopniem złożoności oraz wymagającym od uczniów dużego wysiłku i determinacji w jej opanowaniu i wykorzystywaniu. Na podstawie charakterystyki modelu stadialnego rozwoju autoedukacji SSDL – *Staged Self-Directed Learning Model* (samokształcenia – takim terminem posługuje się autor omawianego modelu G. Grow²⁶²) można wskazać na rolę nauczyciela w rozwoju omawianego procesu. W modelu tym wyróżnia się cztery stadia.

²⁶¹ M.in. R. G. Brokett, R. Hiestra, *Self-Direction In Adult Learning; Perspectives on Theory, Research and Practice*, London – New York 1991, publikacja dostępna na stronie internetowej <http://www.distance.syr.edu/sdindex.html>; G. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*, [http://www.legleaf.net/ggrows/SSD/Model.html#Stage 1-4](http://www.legleaf.net/ggrows/SSD/Model.html#Stage%201-4); zob. też A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-MENTOR” 2005, nr 5 (12), s. 65-69.

²⁶² G. Grow, *Teaching Learners...*, op. cit.

W pierwszym stadium, w którym uczący się potrzebują autorytetu, oczekują na wskazówki co robić, jak i kiedy, brak im wiedzy, umiejętności, doświadczenia, motywacji i wiary we własne możliwości, że osiągną założone cele edukacyjne, rola nauczyciela sprowadza się do roli trenera. Jako trener powinien pozyskać zaufanie uczniów i wypracować swój autorytet. Od nauczyciela wymaga się bycia ekspertem, mistrzem w danej dziedzinie. Według autora, uczniowie czują się najlepiej w dobrze zorganizowanym środowisku uczenia się, gdzie stosowane jest rygorystyczne podejście do przedmiotu, a nauczanie ma jasną strukturę, jasno określone cele, odpowiednie sposoby ich osiągnięcia. Nauczyciel dąży do ukształtowania precyzyjnie zdefiniowanych umiejętności, określając jasno wymagania i cele, prowadzi uczniów do ich osiągnięcia. W tym stadium mają zastosowanie metody i techniki behawioralne. Takie podejście ma charakter edukacji tradycyjnej i jest niezgodne z podejściem humanistycznym, progresywnym, w którym zawsze eksponuje się aktywność uczącego się.

W stadium drugim, w którym uczący się wykazują zainteresowanie nauką, odpowiadają na techniki motywacyjne, są chętni do wykonywania powierzonych im zadań i widzą cel swojej pracy, nauczyciel staje się przewodnikiem. W tej roli wnosi entuzjazm i motywację, przekonuje, wyjaśnia, i stosuje podejście dyrektywne, ale dające wsparcie studentom. Nauczyciel powinien jasno wytłumaczyć, dlaczego dane umiejętności są ważne i jak wykonywane zadania pomogą je uzyskać, powinien wskazywać na konkretne rezultaty, jakie przyniesie praca studentów. Powinien stosować pochwały w celu wyzwolenia motywacji zewnętrznej i zachęty, aby rozbudzić motywację wewnętrzną. Podstawowym zadaniem nauczyciela w tej fazie jest przygotowanie studentów do umiejętności autoedukacji na wyższym poziomie. Nauczyciel powinien ćwiczyć ze studentami podstawowe umiejętności, takie jak np. samodzielne ustanawianie celów. Pomaga studentom w rozpoznaniu ich stylów uczenia się, ustanawia wysokie standardy i motywuje studentów do ich osiągnięcia. Kształcenie w tym stadium ma charakter dyrektywny, studentów traktuje się jak materiał do uformowania. Autor modelu podkreśla ważność takiego podejścia szczególnie w sytuacji, gdy studenci mają do czynienia z nowym i dość trudnym materiałem.

W trzeciej fazie, w której uczący się posiadają odpowiednie umiejętności i wiedzę, a ponadto mają już przekonanie, że sami odnoszą największe korzyści z własnej edukacji, nauczyciel występuje w roli facylitatora. Studenci są gotowi drążyć temat, ale pod wpływem dobrych wskazówek nauczyciela. Często w tej fazie sami, bez zachęt zgłębiają tematy, ale mogą potrzebować wsparcia w zakresie poczucia własnej skuteczności, wiary we własne siły i większej zdolności do współpracy z innymi i uczenia się od innych (*Tabela 1*).

Efektywność pracy studentów zależy od metapoznania, czyli od wiedzy na temat, jak się uczyć, jak mają wykorzystywać świadomie strategie uczenia

TABELA 1. Stadialny model rozwoju samokształcenia

	Uczący się	Nauczający	Przykład
Stadium 1	zależny	autorytet, trener	szkolenie z natychmiastową informacją zwrotną; ćwiczenia, wykład informacyjny; przezwyciężanie oporu, niechęci i niedostatków uczących się
Stadium 2	zainteresowany	motywujący, przewodnik	wykład dający impuls do dyskusji kierowanej przez nauczyciela; strategie uczenia się ukierunkowane na cel
Stadium 3	zaangażowany	facylitator	dyskusja wywołwana przez nauczyciela, który uczestniczy w niej na prawach równorzędnego uczestnika; seminarium; projekty grupowe
Stadium 4	samokształcający się	konsultant, wskazujący (możliwości)	praktyki, dysertacje, praca indywidualna lub samokształceniowe grupy

Źródło: G. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*, <http://www.logleaf.net/ggrow/SSD/Model.html#Figure1>

się. W tej fazie nauczyciel organizuje sytuacje, w których studenci uczą się, jak identyfikować i wartościować swoje własne doświadczenia życiowe i uczyć się z nich świadomie, a także jak wartościować i uczyć się świadomie od innych. Studenci w tym stadium rozwijają krytyczne myślenie i własną inicjatywę, bardzo dobrze współpracują z nauczycielem i innymi uczącymi się w projektowaniu i wdrażaniu projektów edukacyjnych. Nauczyciel jako facylitator staje się jednym z uczestników procesu uczenia się. Studenci mają coraz większy udział w procesie podejmowania decyzji, a nauczyciel głównie dba o komunikację między nimi i o wykorzystanie przez nich umiejętności, które już posiadają. Nauczyciel przedstawia te obszary wiedzy, które są im znane, ale gdzie często można wychwycić kwestie sprzeczne i kontrowersyjne. Dąży do wyposażenia studentów w metody i techniki większego wgłębiania się w zagadnienia oraz ich drążenia, a także interpretowania ich własnych doświadczeń, jak również sam może dzielić się swoimi doświadczeniami. Nauczyciel czyni starania, aby studenci stawali się coraz bardziej niezależnymi. Zaczyna od negocjowania ze studentami doraźnych celów i ich ewaluacji, a następnie stopniowo zwiększa ich zakres wolności w tym zakresie. Standardy edukacyjne nie są ustalane przez nauczyciela, ale są negocjowane ze studentami przy wzięciu pod uwagę standardów zewnętrznych (wymagań programowych, akredytacyjnych, itp.). Zaleca się w tym stadium stosowanie projektów, w których studenci mają dużą swobodę wykonania. Pamiętając o wcześniejszym spisaniu kryteriów oceny pracy, kontraktu edukacyjnego, listy zadaniowej itp., które pozwolą im śledzić postępy w realizacji projektu.

Nauczyciel w omawianej fazie rozwoju umiejętności autoedukacyjnych powinien ze szczególną troską dbać o to, aby studenci uczyli się określonych treści, ale też i tego, jak się uczyć.

W czwartym, ostatnim stadium, w którym uczący się ustanawiają własne cele i standardy edukacyjne, nauczyciel stosuje typowe podejście skoncentrowane na uczniu. Studenci wykorzystują pomoc ekspertów, instytucji i innych źródeł, aby osiągnąć postawione samodzielnie cele. Bycie niezależnym w tym stadium nie oznacza automatycznie bycia samym, wielu studentów będących na tym poziomie rozwoju umiejętności autoedukacyjnych potrzebuje towarzystwa i często tworzy grupy samokształceniowe. Są oni chętni i zdolni do wzięcia odpowiedzialności za swoje uczenie się, prowadzenie go oraz osiąganie efektów. Doskonałą się w zakresie umiejętności zarządzania czasem, projektami edukacyjnymi, samoewaluacji, zdobywania oraz selekcji informacji i wykorzystania różnych źródeł o charakterze edukacyjnym. Niektórzy słuchacze uczą się od nauczyciela, ale większość uczy się w warunkach daleko posuniętej autonomii (jedni są bardziej samodzielni w sensie ogólnym, inni tylko w niektórych sytuacjach edukacyjnych). Zadaniem nauczyciela w tym stadium nie jest nauczanie określonych treści, ale zwiększanie i wzbogacanie umiejętności edukacyjnych studentów. Naczelnym celem jest uczynić ze studenta dojrzałego twórcę i ewaluatora wiedzy czy mistrza w wykonywaniu określonych praktycznych umiejętności. Nauczyciel w tej fazie raczej usuwa się w cień, by nie zdominować słuchaczy. Głębsza relacja zachodzi między studentem a zadaniem, które ma do wykonania, codziennym życiem i innymi uczącymi się. Nauczyciel w tej fazie monitoruje postępy, ale ingeruje bardziej w sferę kompetencji autoedukacyjnych, aby podnieść je na wyższy poziom i dąży do tego, aby z czasem studenci zaczęli monitorować swoje postępy. Czwarte stadium rozwoju umiejętności autoedukacyjnych powinno prowadzić słuchaczy do „wyjścia na zewnątrz”, którzy z chęcią i odpowiednimi umiejętnościami będą starali się sami zdobywać wiedzę przez całe życie. Ważnym zadaniem nauczyciela w tym etapie jest „uczynić się niepotrzebnym dla studentów”.

Na podstawie analizy modelu SSDL, autorstwa G. Growa, można się przekonać, że autoedukacja jest umiejętnością, którą można rozwijać przez całe życie, przechodząc od stadium pierwszego (zupełnej zależności od nauczyciela) do stadium wyższego, z osiągnięciem stadium czwartego włącznie (wysokiej samodzielności studenta i niezależności od nauczyciela). Pragnę podkreślić, iż zależność od nauczyciela nie ma wymiaru negatywnego, jeśli pomaga ona w osiąganiu efektów i postępów w nauce oraz nie uzależnia studentów od pomocy nauczyciela na dłuższą metę. Na każdym etapie nauki, nawet posiadając umiejętności autoedukacyjne na bardzo wysokim poziomie, możemy zetknąć się z bardzo skomplikowanym, trudnym materiałem i będziemy zmuszeni poddać się dyrektywnemu nauczaniu.

Analiza modelu SSDL prowadzi do wniosku, że nie istnieje automatyczny transfer umiejętności autoedukacyjnych. Osiągnięcie wysokiego poziomu umiejętności autoedukacyjnych w jednej dziedzinie, w zakresie jednego tematu (przedmiotu) nie przenosi się automatycznie na inne dziedziny, zagadnienia treściowe. Poziom naszych umiejętności działań autoedukacyjnych jest zróżnicowany w zależności od treści, z jakimi mamy do czynienia podczas nauki.

W dzisiejszej, dość złożonej rzeczywistości zadaniem każdej szkoły i nauczycieli (a zwłaszcza uniwersytetu i nauczycieli akademickich) powinno być wyzwalanie motywacji i tworzenie odpowiednich warunków do aktywnej i samodzielnej pracy autoedukacyjnej studentów. W edukacji na poziomie wyższym, zagadnienie autoedukacji nabiera szczególnego znaczenia, gdyż samodzielność uczenia się jest często warunkiem efektywności kształcenia. W trakcie studiowania działania autoedukacyjne studentów są różne i mogą wiązać się z przygotowaniem do zajęć, zaliczeń, egzaminów. Studenci w ramach działalności autoedukacyjnej rozszerzają i utrwalają zakres wiedzy zdobywanej podczas zajęć dydaktycznych określonych programem. Autoedukacja związana może być również z przygotowaniem i opracowaniem pracy badawczej lub własnymi zainteresowaniami studenta.

Intencjonalny wpływ środowiska uczelnianego powinien sprzyjać rozwojowi studentów i ich aktywności w kreowaniu własnej osobowości. Stąd też, w nowoczesnym procesie kształcenia wzrasta ranga metod pobudzających aktywność i samodzielność studentów w sferze poznawczej i pozapoznawczej²⁶³, metod łączących nabywanie wiedzy teoretycznej z praktyczną, stymulujących rzeczywiste działanie i nabywanie praktycznych doświadczeń. Wzrasta też znaczenie metod, które warunkują współpracę uczestników w procesie kształcenia i odwołują się do dialogu²⁶⁴, wymagając aktywności obu podmiotów (nauczyciela i studenta).

Prowadzenie dialogu w uczelni „daje szansę odkrywania nowych wartości i kwestii, oddzielenie różnic pozornych od istotnych, daje więc szansę oddzielenia płaszczyzny, na której możliwa jest współpraca, od płaszczyzny, na której istnieje może tylko konfrontacja”²⁶⁵. Dialog między nauczycielami akademickimi a stu-

²⁶³ A. Krajewska, *Jakość...*, op. cit., s. 261- 265.

²⁶⁴ Zob. *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli*, D. Jankowska (red.), Warszawa 2007 oraz wcześniejsza książka *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*, D. Jankowska (red.), Warszawa 2003. W tych pozycjach autorka wskazuje na humanistyczny sens edukacji poprzez dialog.

O znaczeniu dialogu w kształtowaniu orientacji twórczych studentów pisze A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym. Refleksje teoretyczne*, [w:] *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej...*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), op. cit.

O dialogu jako płaszczyźnie pedagogicznego obcowania można przeczytać w książce: *Mistrzostwo pedagogiczne*, I. A. Zjaziuna (red.), tł. F. Szlosek, Warszawa – Radom 2005.

²⁶⁵ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998, s. 177.

dentami ma walory dydaktyczne, ponieważ jego celem „jest ujawnienie prawdy, rozumienie rzeczy, o których się mówi”²⁶⁶. Ma też znaczenie wychowawcze, gdyż uczy szacunku, tolerancji do różnicy zdań, poglądów, które mogą wyrażać zarówno studenci, jak i nauczyciele. Ponadto jest okazją do kształtowania twórczego myślenia, odważnego prezentowania swoich myśli, wieloaspektowego spojrzenia na dany problem.

Dzięki zastosowaniu aktywnych metod kształcenia w trakcie zajęć dydaktycznych, metod wymagających samodzielnych działań umysłowych i praktycznych, kształtowane są sprawności umysłowe, które umożliwiają autoedukację. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe czy metody heurystyczne zapewniają lepsze efekty w opanowywaniu wiedzy, rozwijają kreatywne myślenie, stwarzają okazję do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształtują twórcze postawy. Wyzwalaniu aktywności intelektualnej studentów służą szczególnie, różne odmiany gier dydaktycznych, m.in. metody sytuacyjne i symulacyjne. Kształtują one postawy wobec określonych wartości, służą aktywizowaniu uczących się i kształtowaniu wielu umiejętności poznawczych i społecznych, a zwłaszcza rozwijają twórcze myślenie²⁶⁷.

Stosowanie metod kształcenia eksponujących aktywność i samodzielność studentów pozwala kreować środowisko kształcenia, w którym jego uczestnicy w większym niż dotychczas zakresie podejmują współdziałanie, angażują się w interaktywną współpracę. Studenci w większym też stopniu uświadamiają sobie swoje zdolności i możliwości w uczeniu się i w wykorzystaniu wewnętrznych zdolności. Powoduje to wartościowe skutki dla jakości kształcenia – umożliwia wielostronny rozwój jednostki. Aktywne uczestnictwo studentów w budowaniu swojej wiedzy, nabywanie różnych doświadczeń i maksymalizowanie swoich umiejętności uczenia się pozwala na rozwijanie wielu procesów metapoznawczych: samoregulacji w uczeniu się, autorefleksji, samokontroli i samooceny.

Wpływ na efektywność pracy studentów i ich zaangażowanie w proces kształcenia mają także, dobrze przygotowane i poprawne, pod względem metodycznym zajęcia dydaktyczne. Do podstawowych form organizacyjnych zajęć, które stymulują samodzielność i angażują aktywność studentów należą konwersatoria, seminaria, zajęcia warsztatowe, laboratoryjne, fakultatywne. Wszystkie te formy zajęć stosowane w procesie kształcenia na uniwersytecie stwarzają studentom okazję do podejmowania działań autoedukacyjnych.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ J. Bogusz, *Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Warszawa 1978.

Jak pisze F. Bereźnicki²⁶⁸, treści kształcenia w szkole wyższej są realizowane najczęściej za pomocą dwóch podstawowych form i metod dydaktycznych: wykładów i różnego rodzaju ćwiczeń²⁶⁹. Ćwiczenia obok wielu ważnych zadań²⁷⁰ sprzyjają zapoznaniu się z metodyką pracy umysłowej i wdrażaniu do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych.

Inną ważną formą organizacji zajęć w uczelni są konwersatoria, polegające na dyskusji wykładowców ze studentami wokół wybranego problemu. Konwersatorium jest tą formą, która przybliży naukę, pozwala lepiej zrozumieć naukowe teorie i drogi dochodzenia do nich.

Zajęcia laboratoryjne stanowią jedną z form realizacji niektórych przedmiotów w uniwersytecie, która w dużym stopniu angażuje aktywność studentów, uczy ich samodzielnego myślenia i praktycznego stosowania zdobytej wiedzy. Do szczególnych walorów dydaktycznych zajęć laboratoryjnych można zaliczyć to, że:

- umożliwiają pogłębienie teoretycznych zasad przedmiotu,
- kształtują umiejętności stosowania teorii w praktyce i odwrotnie,
- wyrabiają umiejętności uzyskiwania informacji o świecie fizycznym w drodze pomiaru,
- prowadzą do zrozumienia znaczenia eksperymentu przy rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych,
- umożliwiają zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności,
- utrwalają zdobyte wiadomości i umiejętności²⁷¹.

Starannie przygotowane i poprawnie pod względem metodycznym prowadzone zajęcia seminaryjne są najbardziej efektywną formą stymulującą samodzielność i efektywność pracy studentów. W maksymalnym stopniu angażują ich proces kształcenia i studiowania, uczą samodzielnego myślenia i twórczego działania, krytycznego ujmowania problemów, stawiania hipotez, wyrabiają umiejętność trudnej sztuki dyskusowania²⁷².

Istnieje konieczność tworzenia warunków do autoedukacji poza zajęciami programowymi w zakresie:

- lokalowym (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria),

²⁶⁸ F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 194.

²⁶⁹ Ibidem. Autor opisuje różne rodzaje ćwiczeń: audytorne, laboratoryjne, projektowe, kliniczne, (charakterystyczne dla studiów medycznych), źródłowe, praktyczne, wyjaśniające, repetytorne, ćwiczenia – rozwiązywanie zadań, problemowe, ćwiczenia – gry dydaktyczne.

²⁷⁰ Ibidem, s. 195.

²⁷¹ T. Brodziński, *Zoptymalizowana struktura instrukcji do ćwiczeń laboratoryjnych w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, [w:] *Wybrane problemy kształcenia w szkole wyższej*, Szczecin 1983, s. 152.

²⁷² K. Denek, *Seminarium w procesie kształcenia szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 1, s. 62.

- materialnym (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, filmy i inne),
- czasowym (racjonalny rozkład zajęć),
- organizacyjnym (dostęp do literatury, pracowni, laboratoriów).

Skuteczność w nabywaniu technik oraz realizowaniu działań autoedukacyjnych może warunkować udostępnienie studentom środków medialnych w postaci programów komputerowych, filmów wideo i innych. One są bardzo przydatne w pracy własnej studentów.

8.3. Uwarunkowania środowiskowe

Kształtowanie się dążeń autoedukacyjnych młodych ludzi zależy również od czynników środowiskowych. Czynniki te, ujmowane w kategoriach środowiska rodzinnego, lokalnego, czy terytorialnego zazwyczaj w istotny sposób wyznaczają drogi kształceniowe dzieci i młodzieży²⁷³.

Każdy człowiek żyje i rozwija się w grupie, w otoczeniu podobnych sobie jednostek. Ludzie żyjący w grupie na określonym terytorium, zarówno dorośli, jak i dzieci tworzą pewną społeczność. Ta społeczność jest ważnym czynnikiem zewnętrznego świata, oddziałującego na kształtowanie się osobowości jednostki ludzkiej, gdyż jest częścią środowiska, w którym ona żyje i funkcjonuje. Bliskie otoczenie społeczne jednostki – rodzina, osoby znaczące, czy grupy rówieśnicze mogą mieć wpływ na podejmowanie wysiłku autoedukacyjnego. Mogą oni w jakimś zakresie osłabiać, czy utrudniać, ale też mobilizować i pełnić pomocniczą rolę w kontynuowaniu tego wysiłku²⁷⁴.

Szczególną rolę odgrywa środowisko rodzinne, które jest naturalnym środowiskiem wychowawczym, wprowadzającym młodą generację w krąg szerszych kontaktów społecznych. Jest ono pomostem między jednostką a społeczeństwem. Niezależnie od przemian, jakim rodzina ulega w procesie rozwoju społecznego funkcja wychowawcza rodziny była i jest nadal uważana za jedną z podstawowych. Rodzina stanowiąc instytucję wychowawczą odgrywa również zasadniczą rolę w zaspokajaniu najważniejszych potrzeb człowieka – potrzeby bezpieczeństwa, pomocy, współdziałania, bezpośrednich życzliwych kontaktów międzyludzkich. Zapewniając dziecku bezpieczeństwo, które jest szczególnie ważne we współczesnym świecie, staje się dla niego oparciem, tworzy warunki sprzyjające jego rozwojowi. Rodzina w zasadzie, jako pierwsza wprowadza jednostkę w świat wartości, przygotowuje do działania, racjonalnego myślenia, daje przykład współżycia i współdziałania społecznego. W rodzinie kształtują się

²⁷³ W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001, s. 27. W tej książce analizowałam aspiracje edukacyjne studentów w kontekście uwarunkowań środowiska rodzinnego.

²⁷⁴ J. Półturzycki, E. A. Wesołowska, *Nie tylko szkoła*, Warszawa 1987, s. 77-88.

pierwsze podstawowe pojęcia moralne, których siłę potęguje fakt, że powstają one w atmosferze bliskości, wzajemnego zaufania i oddania. Poprzez to rzutuje na całokształt wysiłków edukacyjnych podejmowanych przez jednostkę²⁷⁵.

Rodziny, które dobrze zaspokajają potrzeby swoich dzieci, tworzą im korzystne środowisko wychowawcze, dostarczać mogą pozytywnych, wartościowych przykładów, zachęcać do wysiłku w pracy nad sobą. Mogą udzielać pomocy w poznawaniu własnych uzdolnień, możliwości, także swoich braków i wad. Taka sytuacja ułatwia jednostce podejmowanie działań autoedukacyjnych. Również poziom wykształcenia rodziców, ich pozycja społeczna czy sytuacja materialna może w pewnym stopniu wpływać na dążenia autoedukacyjne dzieci i młodzieży²⁷⁶.

W całokształcie oddziaływań zewnętrznych zaznacza się także wpływ grup rówieśniczych w kształtowaniu się osobowości jednostki. Pomoc przyjaciół i kolegów stanowić może czynnik wspierający działania autoedukacyjne. Do najczęstszych form pomocy w podejmowanych i realizowanych przez jednostkę działaniach autoedukacyjnych należy budzenie wiary we własne siły i możliwości, akceptowanie i aprobowanie wysiłków nad doskonaleniem siebie, zachęcanie do samokontroli, samooceny swojego charakteru, wyników własnej pracy, zachowania w różnych sytuacjach, czy np. przybliżaniu odpowiedniej literatury²⁷⁷.

Wśród uwarunkowań środowiskowych mieści się również środowisko kulturowe, w którym żyje i funkcjonuje jednostka. Środowisko kulturowe, to oddziałujące na człowieka otoczenie złożone z wytworów ludzkich. Te wytwory obejmują zespół dóbr kultury, np. dzieła sztuki, placówki upowszechniania kultury, zagospodarowanie terenu, środki komunikacji. Mogą to być zarówno wytwory kultury światowej i narodowej, ale i lokalnej. Człowiek stykając się bardzo często z poszczególnymi elementami tego otoczenia kulturowego, a także środowiskiem kulturowym jako całością jest przez nie swoiście kształtowany. Między środowiskiem społecznym, w którym żyje jednostka, a środowiskiem kulturowym zachodzą ściśle związki oraz zależności i w jednakowym stopniu jest ona przez nie kształtowana. W praktyce trudno najczęściej oddzielić, w jakim stopniu człowiek jest kształtowany przez bezpośrednie kontakty międzyludzkie, od tego, w jakim stopniu pośrednio, przez ich wytwory. Życie kulturalne w poszczególnych środowiskach społecznych może wytwarzać niezwykle cenny typ kontaktów międzyludzkich, kształtując moralnie dodatnie postawy wobec innych ludzi, a także podnosić na wyższy poziom sferę uczestnictwa w kulturze. Zbio-

²⁷⁵ J. Izdebska, *Środowisko życia a środowisko wychowawcze ucznia*, [w:] *Kreatorzy...*, A. Karpińska (red.), op. cit., s. 187-190.

²⁷⁶ M. Dudzikowa, *O trudnej...*, op. cit.

²⁷⁷ S. Pacek, *Samowychowanie...*, op. cit., s. 116-120.

rowość nasycona dobrami kultury, mająca bogate, wszechstronne i na wysokim poziomie środowisko kulturalne, tym samym uzyskuje szansę tworzenia takich stosunków społecznych, które stanowić mogą korzystne warunki rozwoju jednostek²⁷⁸.

Te wszystkie kategorie środowisk: rodzinne, społeczne, kulturowe oddziałują na jednostkę równolegle stanowiąc naturalne warunki jej rozwoju i kształtowania się jej osobowości.

W świetle przedstawionej analizy, za najważniejsze rodzaje uwarunkowań procesu autoedukacji uznać można:

- uwarunkowania osobowościowe,
- uwarunkowania pedagogiczne,
- uwarunkowania środowiskowe.

Wielu autorów podkreśla, że tworzą one całościowy wielostronny obraz oddziaływań kształtujących pragnienia, zamierzenia i dążenia człowieka. Przyczyniają się do podejmowania i realizowania przez jednostkę działań autoedukacyjnych.

8.4. Uwarunkowania społeczne

Współcześnie zauważa się, że w coraz większym stopniu podejmowaniu działań autoedukacyjnych sprzyja, ale też i w pewnym stopniu wymusza, zmienność warunków życia oraz szeroko rozumiane przemiany społeczno, ekonomiczno, polityczne.

Głównym źródłem tych zachodzących zmian jest niebywale szybki i ogromny postęp w dziedzinie nauki i techniki, a zwłaszcza informatyki i elektroniki. Gwałtowny rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w ciągu ostatnich lat oraz możliwości ich zastosowań w praktyce, doprowadził do przyspieszonych przemian cywilizacyjnych. Pojawiające się coraz to nowsze i bardziej udoskonalone środki informacji i komunikacji stały się integralną częścią środowiska współczesnego człowieka. Powszechna dostępność rozmaitych mediów komunikowania pokonujących czas i przestrzeń pozwalających na przekaz wybranych informacji sprawia, że stały się one nieodłączną częścią codziennego życia. Są obecne w większości firm i domów prywatnych. Przenikają całą działalność wytwórczą i całe życie społeczne. Decydują o nowych formach produkcji i nowym sposobie życia, zmieniając go równocześnie w sposób trwały i nieuchronny. Przeobrażenia zachodzą w państwie, społeczności, jak i życiu każdego człowieka. Relacje międzyludzkie, w tym znaczna część wymiany informacji dokonuje się coraz częściej już nie w fizycznej przestrzeni, lecz przestrzeni niematerialnej, zwanej cyberprzestrzenią. Obecne środki przekazu są już

²⁷⁸ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa*, „Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze”, 1996, nr 10.

nie tylko nośnikiem informacji, ale stają się platformą spotkania wszelkiej ludzkiej aktywności – przetworzonej i elektronicznie zapisanej²⁷⁹.

Nowe technologie informacyjne i telekomunikacyjne dzięki swemu zasięgowi i wszechobecności stworzyły podłoże do gruntownej zmiany warunków i stylu życia społecznego. Tworzone i upowszechniane w coraz szybszym tempie nowe technologie powodują szereg zmian w infrastrukturze systemu ekonomicznego, wprowadzając nowe rozwiązania, wymuszając zmianę środków, metod i organizacji pracy. Zmiana stylu pracy wraz z ofertą nowych produktów i usług – w szczególności świadczonych poprzez sieć, wpływa na zmianę stylu życia. Tym samym, nowe możliwości techniczne, przemiany w gospodarce, stylu pracy i życia wpływają na zmianę organizacji społeczeństwa i jego instytucji. W wyniku tych specyficznych przeobrażeń powstaje nowy system funkcjonowania społeczeństw – społeczeństwo informacyjne²⁸⁰.

Współczesne społeczeństwa świata zachodniego wkraczają w nowy etap – konsekwentnie zmierzają ku globalnemu społeczeństwu informacyjnemu. Już nie ziemia, nie fabryki są podstawowymi instytucjami. Nowe społeczeństwa opierają się na informacji, wiedzy i komunikacji jako środkach produkcji. Zasadniczą rolę zaczynają odgrywać instytucje tworzące i dystrybuujące wiedzę²⁸¹.

Zdominowana nową technologią rzeczywistość, postępujący w wielu wymiarach proces globalizacji, stanowią kontekst, który posiada szereg implikacji dla procesu kształcenia współczesnego człowieka. Zasadniczego znaczenia nabiera edukacja – wzrasta rola wiedzy, kompetencji, wykształcenia. Szanse jednostki zależą coraz bardziej od jej zdolności kreatywnych, od umiejętności uczenia się nowych specjalności, jej przedsiębiorczości, od jej dobrego przygotowania. Oznacza to, że przyszłość jednostki zależeć będzie od jej nakładów na własną edukację. Rozwój cywilizacji informatycznej zmusza człowieka do intelektualnego rozwoju, zarówno jednostek, jak i ogółu.

Zasadniczy wpływ na kierunki rozwoju współczesnych społeczeństw wywierać będą trendy cywilizacji informatycznej. Będą się one przekształcać w społeczeństwa wiedzy, co oznaczać będzie:

- stały wzrost poziomu kwalifikacji i poszerzanie wiedzy,
- posiadanie umiejętności wykorzystania wiedzy w postaci informacji,

²⁷⁹ T. Goban-Klas, *Spoleczeństwo informacyjne szanse, zagrożenia, wyzwania*, referat wygłoszony na I Zjeździe Informatyki Polskiej, Warszawa 2001,

²⁸⁰ *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, Raport o rozwoju społecznym*, W. Cellary (red.), Warszawa 2002.

²⁸¹ T. Goban-Klas, *Spoleczeństwo...*, op. cit.

- społeczeństwo innowacyjne, czyli posiadające umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków życia i pracy oraz wysoki poziom wykształcenia i kultury²⁸².

Podstawę społeczeństwa wiedzy stanowi system gospodarki oparty na wiedzy, w której ważną rolę odgrywają nowe techniki i wysoka jakość kapitału ludzkiego.

W nowym społeczeństwie zgromadzone zasoby wiedzy decydują o charakterze wszystkich przedsięwzięć gospodarczych. Wiedza przełożona na język działań ekonomicznych jest najwartościowszym z zasobów, które przyczyniają się do tworzenia bogactwa: zmniejszania zapotrzebowania na surowce, siłę roboczą, czas, przestrzeń, itp.²⁸³ Wartość wiedzy jako „uniwersalnego substytutu” wzrasta w szybkim tempie. Staje się ona podstawowym i strategicznym zasobem, w przeciwieństwie do bogactw naturalnych zwiększa się i rośnie wraz z jej stosowaniem. O znaczeniu gospodarki „trzeciej fali” w coraz większym stopniu będzie decydować jej strategiczna i operacyjna umiejętność pozyskiwania, tworzenia, dystrybucji oraz stosowania wiedzy. W przeciwieństwie do gospodarki rolnej czy przemysłowej w dobie „elektronicznej gospodarki” istotne jest przede wszystkim to, co człowiek potrafi stworzyć za pomocą swego umysłu. Dziś praca w coraz większym stopniu staje się pracą kognitywną. Jak nigdy dotąd cenny staje się ludzki intelekt, wyobraźnia, wiedza. To one nadają wartość informacji, sprawiają, że przyjmuje ona postać generatywnej, oryginalnej wiedzy – źródła innowacji. Nowa ekonomia tworzy więc środowisko, w którym największe szanse mają społeczeństwa dobrze wykształcone. To właśnie wiedza i kompetencje jednostek ludzkich, ich zdolność do innowacji stają się siłą napędową współczesnych społeczeństw.

Edukacja i wykształcenie stają się w coraz większym stopniu głównymi wektorami identyfikacji, przynależności, awansu społecznego oraz rozwoju jednostki. Od edukacji i kształcenia się, czy to w formach zinstytucjonalizowanych czy nieformalnych zależeć będzie przyszłość jednostek i pełnia ich rozwoju. Inwestycje w sferze niematerialnej oraz waloryzacja zasobów ludzkich zwiększa globalną konkurencyjność, dynamizuje zatrudnienie, pozwala zachować zdobycze socjalne. W społeczeństwie „jutra” umiejętność uczenia się i posiadana wiedza będą określać stosunki społeczne ludzi. Pozycja każdego człowieka w obszarze wiedzy i umiejętności będą coraz wyraźniej determinować strukturę społeczną.

²⁸² A. Wilk, *Problematyka społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Polska w drodze do społeczeństwa informacyjnego*, „Przegląd Telekomunikacyjny”, 2001, nr 8-9.

²⁸³ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, t. I. Łoziński, Poznań 1996.

czeństw. Przyszłość społeczeństw będzie w dużym stopniu zależać od zdolności do przechodzenia ku społeczeństwu kognitywnemu²⁸⁴.

Dokonujące się przemiany zwiększają szansę dostępu każdej jednostki do informacji i wiedzy, ale ta „rewolucja informatyczna” potęguje także odczuwaną niepewność, czy wręcz zagrożenie. Z tego względu ustawiczna autoedukacja staje się podstawowym czynnikiem umożliwiającym ludziom zrozumienie zachodzących przeobrażeń, może również pomóc ludziom włączyć się aktywnie do świadomego udziału w tych procesach, wpływania na ich przebieg.

Ideę ustawicznej autoedukacji pojmuje się jako jedną z możliwych odpowiedzi na problemy i wyzwania współczesnej rzeczywistości, na co wskazuje wiele międzynarodowych raportów oświatowych (o czym pisałam wcześniej). Dostrzega się w niej szansę dla konkretnego człowieka, żyjącego w tej rzeczywistości. Trwająca przez całe życie permanentna samoedukacja ma ułatwić jednostce proces odnajdywania tożsamości, własnego miejsca w gwałtownie zmieniających się realiach codzienności²⁸⁵. Raport E. Fauera zalecając edukację ustawiczną podkreśla, że jedynie zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się zapewnić może człowiekowi stały rozwój, nadążanie za szybko rozwijającą się nauką oraz aktualizowanie zdobytej wiedzy. Człowiek współczesny powinien uczyć się planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości przez przygotowanie się do autoedukacji, do umiejętności uczenia samego siebie. Powinien uczyć się pracy, studiowania, rozwiązywania problemów i tworzenia nowych wartości.

Wymóg ustawicznej autoedukacji podyktowany jest ciągłą zmianą życia, stałym rozwojem społecznym i cywilizacyjnym, ciągłym postępowaniem, w wyniku którego pomnaża się wiedza ludzka oraz wzbogaca doświadczenie. W tych warunkach, by poradzić sobie w życiu, trzeba stale uzupełniać wykształcenie o nowe wiadomości i nawyki, neutralizując stare, nieaktualne stanowiące barierę nowoczesnego działania. Wymóg ustawicznej autoedukacji wypływa zatem z tego, że ludzie ciągle muszą poddawać rewizji swoją wiedzę, dokonywać kontroli i wymiany swoich umiejętności i nawyków, korygować przyswojone wzory działań czy też poglądów, przekonań, uwspółcześniać je, by odnaleźć się w sytuacjach kreowanych przez życie.

Zgodnie z zasadami przyjętymi przez Komisję w raporcie J. Delorsa, każdy uczestnik edukacji w XXI wieku powinien być aktywnym realizatorem uczenia się przez całe życie²⁸⁶.

²⁸⁴ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja Europejska, XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, Luxemburg 1995, wyd. polskie Warszawa 1997.*

²⁸⁵ *Uczyć się, aby być*, E. Faure, (red.), tł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

²⁸⁶ *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, J. Delors (red.), tł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

Zmiany w życiu człowieka w globalizującym się świecie są w dużym stopniu uwarunkowane jego postawą wobec własnej edukacji, ona zaś sama musi dostosowywać się do jego potrzeb życiowych, w tym potrzeb autoedukacyjnych, które ustawicznie będą się zmieniać i z pewnością poszerzać²⁸⁷.

Globalizacja jest zjawiskiem, procesem, który istotnie zmienia współczesny świat i ludzi²⁸⁸. Jest pojmowana jako wielowymiarowy proces społeczny, ekonomiczny i kulturowy niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki²⁸⁹. Z jednej strony służy postępowi i rozwojowi współczesnego świata, z drugiej zaś prowadzi społeczeństwa do podziałów, ekskluzywnych przegrupowań, dezagregacji i wyłączenia się z dotychczasowych wspólnot. Wprowadza zmiany w życiu codziennym jednostek, stwarza im duże szanse, m.in. łatwość komunikowania się, podróżowania, daje szansę na bezpośrednie poznawanie, zdobywanie doświadczeń z innymi kulturami. Jednak szanse te zależą od zdolności kreatywnych jednostek. To z pewnością szansa dla tych jednostek, które są zdolne do niezależnego planowania i organizowania własnych biografii²⁹⁰.

Na skutek zachodzących przemian stajemy się społeczeństwem otwartym zmierzającym do wielowymiarowej integracji z innymi społeczeństwami, dowodem czego jest przystąpienie Polski do Unii Europejskiej. Członkostwo w Unii Europejskiej łączy się zarówno z korzyściami, jak i z wymaganiami. Zjednoczenie Europy nie jest czymś danym, stanowi rzeczywistość potencjalną, wyzwanie możliwe do zrealizowania w przyszłości, wymagające usilnej pracy Polaków, w tym owocnej współpracy z innymi krajami²⁹¹. Wyzwanie to wiąże się z wykorzystaniem szans dalszego rozwoju. Szanse będą tym większe, w im większym stopniu wniesiemy do Europy własną kulturę, im większy będzie nasz realny potencjał i rzeczywiste osiągnięcia naukowe, gospodarcze itd. Wynikają z tego nowe zadania edukacyjne, a mianowicie: przygotowanie się do aktywnego uczestnictwa w życiu integrujących się państw naszego kontynentu. Podstawą jest nie tylko kształcenie się w zakresie języków obcych, ale też chodzi o przygotowanie się do kontaktów z innymi społeczeństwami, kulturami, czy systemami społeczno-ekonomicznymi.

²⁸⁷ A. de Tchorzewski, *Globalizacja jako źródło przesileń w edukacji*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003, s. 34-35.

²⁸⁸ Szerzej o globalizacji pisałam w książce pt. *Dynamika aspiracji...*, op. cit.

²⁸⁹ A. Zając, *Globalne procesy zmieniające świat wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, [w:] *Edukacyjne...*, A. Karpińska (red.), op. cit., s. 61-68.

²⁹⁰ E. I. Laska, *Proces samokształcenia wobec wyzwań globalizacji*, [w:] *Doskonalenie edukacji na poziomie wyższym i średnim u progu XXI wieku*, S. Kmiec, S. Wieczorek (red.), Rzeszów 2004, s. 21-25.

²⁹¹ J. Kulczycki, *Definiowanie europejskości w kontekście potrzeb pracy nauczyciela*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2003, s. 219-227.

Wraz z wyczerpywaniem się i zmniejszaniem bogactw naturalnych i energii, stanowiących podstawowe czynniki wzrostu gospodarczego w społeczeństwie przemysłowym, powstała konieczność poszukiwania innych, pozamaterialnych czynników powodujących wzrost gospodarki światowej²⁹². W rezultacie nastąpił zasadniczy wzrost znaczenia wiedzy, w tym wiedzy ekonomicznej. To źródło wzrostu gospodarczego jest odnawialne i nieograniczone. Zaczęły następować zmiany w sposobach produkcji, strukturze pracy i zatrudnieniu. Wiedza staje się czynnikiem strategicznym i czynnikiem zmian, tak jak wcześniej bogactwa naturalne i energia. W ostatnich dekadach minionego wieku następowały znaczące zmiany w sektorach zatrudnienia, rolnictwo i przemysł przestały być dominującymi w zatrudnieniu, a nastąpił wzrost zatrudnienia w sektorze usług. Ma to istotne następstwa dla pracodawców i poszukujących pracy. Dziś ogromnego znaczenia nabiera fachowość i kompetencje pracownika: dobra orientacja w zawodzie, wielostronna i operatywna wiedza, znajomość języków obcych, obsługa biurowych urzędów, a także gotowość do poszerzania kwalifikacji. Pracodawcy potrzebują pracowników posiadających predyspozycje do pracy w zespole, przedsiębiorczych, wykazujących inicjatywę, dynamicznych, kreatywnych, samodzielnych w podejmowaniu decyzji, a więc nie tylko posiadających wiedzę, ale jednocześnie umiejętności społeczne, komunikacyjne i profesjonalne. Są to kwalifikacje i kompetencje mające szerokie zastosowanie i warunkujące powodzenie w pracy.

W okresie, kiedy zdobywanie wykształcenia na poziomie wyższym nie zapewnia pomyślności na rynku pracy, najzdolniejsi młodzi dochodzą do wniosku, że kształceniu można nadać sens, widząc „wartość kształcenia samego w sobie”²⁹³.

9. Z dotychczasowych badań nad autoedukacją

Proces autoedukacji jest opisywany w wielu pozycjach książkowych i licznych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. W niewielu publikacjach można znaleźć prezentacje badań nad tym procesem. Dostępne badania syntetycznie przedstawiam poniżej.

Zespół uczonych, z Zakładu Pedagogiki Dorosłych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierunkiem Profesora Jerzego Semkowa prowadził badania, których generalnym celem uczynił ukazanie uwarunkowań i specyfiki procesów samokształceniowych podejmowanych przez uczestników działalności kulturalno-oświatowej oraz przez doskonalących swój warsztat

²⁹² K. Denek, *Inwestowanie w kształcenie*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2001.

²⁹³ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2004, s. 226.

nauczycieli i robotników przemysłowych²⁹⁴. Opracowania badań zostały zaprezentowane w dwóch pracach²⁹⁵ pod redakcją naukową J. Semkowa.

Redaktor opracowań, skoncentrował się na identyfikacji procesów samokształceniowych w placówce, na rozpoznaniu specyfiki działań samokształceniowych oraz na analizie czynników, które są usytuowane w placówkach kulturalno-oświatowych, warunkujących ów proces. W analizie zebranego materiału najwięcej miejsca zajmują najważniejsze czynniki, które mają decydujący wpływ na inspirowanie i rozwijanie samokształcenia uczestników. Autor dowiódł, że placówka kulturalno-oświatowa jest miejscem, w którym część uczestników podejmuje działalność samokształceniową. Wśród badanych form pracy z uczestnikami w placówce najbardziej wpływają na budzenie i rozwijanie potrzeb samokształceniowych te, które są organizowane systematycznie i ze znaczną częstotliwością. Uczony w badaniach potwierdził ważną rolę pracowników placówki w budzeniu, a szczególnie w rozwijaniu potrzeb samokształceniowych jej uczestników. Wykazał istotne znaczenie wyposażenia placówki w pomoce naukowo-dydaktyczne, a także warunków lokalowych w pracy placówki i jej możliwości w zakresie inspirowania uczestników do samokształcenia. Zwrócił również uwagę na efekty pracy placówki z punktu widzenia samokształcenia. We wnioskach z badań podkreśla potrzebę nadania wyższej rangi samokształceniu w działalności placówek kulturalno-oświatowych. Zauważa potrzebę odpowiedniego przygotowania w tym zakresie pracowników placówki, a w szczególności uświadomienie im istoty i znaczenia samokształcenia w procesach poznawczych. Kończy analizę badań stwierdzeniem, że „placówka kulturalno-oświatowa wydaje się być miejscem szczególnie predystynowanym do kreowania i rozwijania procesów samokształceniowych przebywających na jej terenie ludzi”²⁹⁶.

W drugim etapie badań autor dążąc do pogłębienia wiedzy o kształtowaniu się poszczególnych komponentów procesu samokształcenia, analizuje czynniki o charakterze społeczno-kulturowym determinujące podejmowanie i realizowanie samokształcenia przez poszczególne jednostki. Dokonuje analizy samokształcenia z punktu widzenia jednostki, a nie przez pryzmat zinstytucjonalizowanej działalności kulturalno-oświatowej. Przyjęcie takiej perspektywy badań nad samokształceniem pociągnęło za sobą zastosowanie metody badania indywidualnych przy-

²⁹⁴ *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (Koncepcje badawcze)*, J. Semków (red.), Wrocław 1981.

²⁹⁵ *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie I etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1983; *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie II etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1986.

²⁹⁶ J. Semków, *Samokształcenie a placówka kulturalno-oświatowa, [w:] Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie I etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1983, s. 29.

padków²⁹⁷. Techniki badawcze takie jak: rozbudowany wywiad środowiskowy, analiza dokumentów osobistych badanych oraz obserwacja, pozwoliły na wnikliwą charakterystykę świadomości celów samokształcenia badanych, motywacji działalności samokształceniowej oraz poziomu samodzielności poczynań podmiotu samokształcenia, jak też problemu autonomii jednostki. Wyniki badań dowodzą, że uświadamianie przez jednostkę celu procesu samokształcenia postępuje równolegle z kształtowaniem się jej poczucia samodzielności prowadzącego do autonomii. W świetle przeprowadzonych badań wyraźnie rysuje się związek motywów z celami samokształcenia. Analiza materiału jakościowego dokonana przez autora pozwoliła wyodrębnić niektóre czynniki znaczące w powstawaniu i rozwoju tendencji samokształceniowych. W świetle badań istotnym czynnikiem determinującym „tworzenie się swoistych jakby załączków tendencji samokształceniowych” jest rodzina. Badania również pokazują, że szkoła ma duże możliwości kształtowania aspiracji samokształceniowych wśród uczniów, a w szczególności kompetentni pedagodzy, którzy potrafią rozbudzić ciekawość poznawczą oraz wyzwać aktywność i samodzielność w procesie uczenia się.

Drugi członek zespołu badawczego – Anna Zawadzka, badała tzw. „samokształcenie wypoczynkowe”. Starła się określić zakres samokształcenia w czasie wolnym uczestników domu kultury. Dowiodła, że młodzi ludzie na ogół dysponują znaczną ilością czasu wolnego, ale nie umieją wykorzystać tych zasobów na pracę nad sobą (doskonaleniem swoich braków). Autorka dowodzi, że dom kultury może stanowić pomoc dla absolwentów szkoły średniej (taka była grupa badawcza) w stawianiu i rozwiązywaniu zadań samokształceniowych²⁹⁸.

Kolejna autorka zespołu – Walentyna Wnuk, za przedmiot swoich badań przyjęła zespołową formułę procesów samokształceniowych zachodzących w działalności kulturalno-oświatowej i przez badania potwierdziła, że grupy zorganizowane uczestnictwa w kulturze realizują funkcję samokształcenia zespołowego. Analizując materiał empiryczny wskazywała na wysokie efekty samokształceniowe organizowanej aktywności kulturalnej²⁹⁹.

Jolanta Fercz – członek zespołu badawczego, skoncentrowała swoją uwagę na samokształceniu nauczycieli w procesie zdobywania przez nich doświadczenia zawodowego. Autorka doszła do ważnego wniosku, że podjęcie świadomej

²⁹⁷ J. Semków, *Spoleczno-kulturowe determinanty procesu samokształcenia*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie II etapu badań), J. Semków (red.), Wrocław 1986.

²⁹⁸ A. Zawadzka, *Zakres samokształcenia w czasie wolnym młodzieży pracującej, uczestników domu kultury*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie I etapu badań), J. Semków (red.), op. cit.

²⁹⁹ W. Wnuk, *Samokształcenie w zespołowych formach uczestnictwa kulturalnego*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie I etapu badań), J. Semków (red.), op. cit.

i w dużym stopniu samodzielnej pracy samokształceniowej ściśle wiąże się z krytyczno-refleksyjną postawą podmiotu³⁰⁰.

Rolę niektórych osobowościowych czynników determinujących proces samokształcenia pracowników w wielkim zakładzie przemysłowym analizował M. Malewski³⁰¹. Poprzez swoje badania autor dowodzi, że poziom samokształcenia robotników przemysłowych jest stosunkowo niski. Wykazał również, że młodzi robotnicy wykazują silne orientacje na autoteliczne wartości pracy, a podwyższanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych zajmuje stosunkowo wysoką pozycję w ich systemie wartości. Zauważył też, że postępująca z wiekiem zmiana ich sytuacji społeczno-zawodowych powoduje stopniowe przekształcanie się orientacji autotelicznej na instrumentalną.

W zespole wrocławskich badaczy nad samokształceniem znalazła się również Anna Sławińska, która uczyniła przedmiotem badań zagadnienie motywacji samokształcenia³⁰². Autorka zmierzała do zbadania wpływu uczestnictwa w działalności kulturalno-oświatowej na powstawanie i rozwijanie motywacji do samokształcenia i doszła do wniosku, że samokształcenie będące ważnym ogniwem współczesnych systemów oświatowych ciągle jeszcze nie znajduje dostatecznego poparcia w praktyce. Zauważa się wyraźne braki w przygotowaniu nauczycieli-instruktorów, w przygotowaniu młodzieży, braki w bazie informacyjnej i materialnej instytucji, co nie stwarza optymalnych warunków do rozwoju samokształcenia uczestników.

Badania jakościowe i ilościowe dotyczące pracy młodzieży nad sobą prowadziła M. Dudzikowa³⁰³. Autorka badała, jaką wartość stanowi dla młodzieży szkolnej idea samodoskonalenia i wyodrębniła, ze względu na to kryterium, trzy grupy młodzieży. Grupa pierwsza obejmowała młodzież, która nisko ceni samodoskonalenie. Drugą grupę stanowiła młodzież, która wysoko ceni ideę pracy nad sobą. Trzecią grupę tworzyła młodzież, która najwyższej ceniła wartość samodoskonalenia. Drugim celem badań M. Dudzikowej było określenie zasięgu powszechności praktyki samodoskonalenia wśród badanej młodzieży. W związku z przyjętym kryterium wyłoniono cztery typy uczniów: dwa typy uczniów aktu-

³⁰⁰ J. Fercz, *Samokształcenie w procesie zdobywania przez nauczycieli doświadczenia zawodowego*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie I etapu badań), J. Semków (red.), op. cit.

³⁰¹ M. Malewski, *Doskonalenie zawodowe w systemie wartości robotników przemysłowych a ich aktywność samokształceniowa*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie II etapu badań), J. Semków (red.), op. cit.

³⁰² A. Sławińska, *Motywacja samokształcenia uczestników działalności kulturalno-oświatowej (na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury we Wrocławiu)*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie II etapu badań), J. Semków (red.), op. cit.

³⁰³ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985; idem, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.

alnie niepracujących nad sobą oraz dwa typy uczniów aktualnie pracujących nad sobą. Wśród uczniów aktualnie niepracujących nad sobą wyróżniono tych, którzy zarzekają się podjęcia tej pracy kiedykolwiek oraz uczniów, którzy wprowadzili aktualnie nie pracują nad sobą, ale w różnym stopniu deklarują gotowość podjęcia tej pracy. Typy uczniów aktualnie pracujących nad sobą obejmują: pracę nad sobą jako „powściągi” oraz pracę nad sobą jako autokreacja. Autorka w swoich badaniach prowadzi eksplanację uwarunkowań środowiskowo-społecznych i osobowościowych samodoskonalenia uczniów oraz wnikliwie charakteryzuje wyróżnione grupy uczniów różniące się stosunkiem do praktyki samodoskonalenia. Prezentuje również opinie młodzieży na temat udziału środowiska, a w tym środowiska szkolnego, w przybliżaniu wartości samodoskonalenia.

Badania nad samokształceniem nauczycieli w latach dziewięćdziesiątych XX wieku prowadził W. Prokopiuk³⁰⁴. Grupę badawczą stanowili nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących oraz szkół zawodowych. Ponadto w jej skład wchodził dyrektorzy szkół, metodycy oraz studenci uczelni i szkół nauczycielskich. Badania objęto makroregion północno-wschodni. Autor badań zmierzał do pokazania wieloaspektowości samokształcenia nauczycieli i poszukiwania jego nowego sensu. Analizy wskazały, iż nauczyciele różnych poziomów kształcenia tylko w stopniu zadowalającym posiadają wiedzę o świecie, o samym sobie, o istocie samokształcenia w ogóle i o problemach własnego samokształcenia. Badani nauczyciele w małym stopniu wykorzystują najnowszą wiedzę pedagogiczną w swojej pracy i są bezrefleksyjni. Istotę samokształcenia traktują bardzo wąsko i pragmatycznie przede wszystkim jako podnoszenie swoich kompetencji metodycznych w zakresie prowadzonego przedmiotu. Postawy nauczycieli wobec samokształcenia zostały określone jako ambiwalentne i negatywne. Gotowość badanych do reagowania i zachowania się w określony sposób wobec samokształcenia autor określił jako bardzo zróżnicowaną, na ogół umiarkowaną, z tendencją wzrostową w grupie nauczycieli najbardziej doświadczonych. Z materiału empirycznego rysuje się obraz nauczyciela dążącego do bycia profesjonalistą i działania autoedukacyjne nauczycieli są skoncentrowane wokół tego celu.

Badania nad samouctwem informacyjnym młodych nauczycieli akademickich przeprowadził K. Wenta³⁰⁵ w pierwszym kwartale 2001 roku w Uniwersytecie Szczecińskim. Traktując samouctwo informacyjne, wspierane technikami komputerowymi jako stały element autoedukacji i autokreacji nauczycieli akademickich, opisuje stosunek badanych, zwłaszcza niesamodzielnymi pracownikami

³⁰⁴ W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok 1992.

³⁰⁵ K. Wenta, *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Toruń 2003.

naukowo-dydaktycznych, do procesu informatyzacji szkoły wyższej oraz stosowania w badaniach naukowych, dydaktyce akademickiej i w zarządzaniu uczelnią zróżnicowanych technologii informacyjnych. Badani nauczyciele akademicy uważają (w 40%), że Polska jeszcze nie wkroczyła w XXI wiek jako społeczeństwo informacyjne, a nieco mniejsza grupa respondentów uważa przeciwnie, że nasz kraj już wkroczył do grona tych państw. Prawie 80% badanych nauczycieli odpowiedziało, że zachodzi potrzeba tworzenia i wdrażania kompleksowego planu wprowadzania Polski do społeczeństw informacyjnych. Respondenci w analizowanych badaniach wysoko (65%) oceniają wyposażenie uczelni w sprzęt komputerowy. Zróżnicowane są opinie respondentów na temat stopnia dostępności młodych nauczycieli do Internetu i poczty elektronicznej. Systemy informatyczne młodzi nauczyciele oceniają przeważnie jako dostateczne, mniejsze grupy ankietowanych określają jako dobre. Nauczyciele zauważają potrzebę wdrażania technik komputerowego wspomaganie nauki poprzez: kształcenie i dokształcanie informatyczne młodej kadry naukowo-dydaktycznej, zakup nowego sprzętu komputerowego wraz z urządzeniami peryferyjnymi, wdrażanie do korzystania z technologii informatycznej samodzielnej kadry naukowej i pracowników techniczno-naukowych. W prezentowanych poglądach nauczycieli można też zauważyć, że w ich pracy naukowej dominują tradycyjne narzędzia, tj. katalogi biblioteczne, książki i czasopisma. Co piąty badany wskazywał na możliwość stosowania takich narzędzi komputerowych, jak: skaner, Internet, poczta elektroniczna w procedurze gromadzenia materiału badawczego. W zakresie analizowania danych empirycznych pomocnymi są: baza danych, arkusz kalkulacyjny, program graficzny. W piśmarstwie naukowym przede wszystkim badani wykorzystują edytor tekstu, Internet i pocztę elektroniczną. Analizując opinie badanych na temat roli nowoczesnych technik informacyjnych w dydaktyce akademickiej można zauważyć, że rozkładają się one biegunowo przeciwstawnie, a mianowicie: dużą rolę odgrywają przede wszystkim: kserokopiarki (95,4%), komputer jako maszyna do pisania (81,8%), foliogramy i grafoskop (61,4%), kalkulator (56,8%), Internet (52,3%), poczta elektroniczna (40,9%). Liczne grupy badanych wskazywały, że znikomą rolę odgrywają: nagrania wideo (63,6%), projektor multimedialny (50%), nagłośnienie dużej sali dydaktycznej (50%), poczta elektroniczna (45,4%). Ważną rolę odgrywają techniki komputerowe w toku przygotowywania rocznych sprawozdań i okresowych sprawozdań z pracy naukowo-dydaktycznej. Z badań wynika również, że polskie szkolnictwo wyższe znajduje się w początkowym stadium przygotowania studentów do stosowania narzędzi informatycznych w toku studiów. Badani nauczyciele akademicy deklarują, że raczej odczuwają oczekiwania studentów wobec nich w zakresie wykorzystywania na zajęciach różnych technik informatycznych. Na pytanie o konkretne techniki informatyczne respondenci odpowiadali wymieniając: kserokopie materiałów

(75%), nagrania wideo (67,4%), projekcja multimedialna (47,7%), nagłośnienie sali (38,6%), przyzwolenie na nagrywanie wykładu (38,6%), projekcja grafoskopowa (36,4%). Studenci w ramach pracy własnej, w opinii badanych nauczycieli, stosują następujące narzędzia informatyczne: komputery, aby korzystać z sieci lokalnych i Internetu (81,8%), kserokopiarki (72,7%), komputery do elektronicznej korespondencji i dyskusji (63,6%), komputery jako maszyny do pisania (61,4%), komputery do skanowania (47,7%), kalkulatory (40,9%), telefony komórkowe (38,6%), urządzenia do elektronicznego nagrywania (31,8%), cyfrowe aparaty fotograficzne (15,9%), nagrania wideo (15,9%), kamery wideo (9,1%), projektory multimedialne (6,8%). Respondenci wskazywali również na związek stylu studiowania z korzystaniem z technik informacyjnych przez studentów. W deklaracjach badanych daje się zauważyć, że styl preferujący tzw. myślenie konstrukcyjne (50%) i styl z dominacją tendencji tzw. łatwych dróg w studiowaniu (38,6%) wyraźnie dominują, jeżeli chodzi o wspomaganie technikami informacyjnymi. Inne związki kształtowały się następująco: styl oparty o kanon, że „wszystko jest liczbą” (22,7%), styl subiektywnego myślenia (13,6%), styl wyrafinowanej filozofii (4,5%) i styl anarchizującej dekonstrukcji (4,5%). Badani nauczyciele akademicy w zdecydowanej większości (97,7%) wskazują na potrzebę korzystania z różnych narzędzi informatycznych przez studentów. Autor badań zwraca uwagę na potrzeby korzystania z różnych narzędzi informatycznych przez tzw. studencką mniejszość, a zwłaszcza przez studentów niepełnosprawnych (o różnym rodzaju niepełnosprawności). Badani na ogół podzielają pogląd, iż współczesne techniki komputerowe wytyczają nowe drogi od nauczania i studiowania do samokształcenia i samouctwa. Jak sądzi K. Wenta³⁰⁶, „znajdujemy się dopiero na początku drogi, na którą wchodzi nauczyciele i studenci, aby efektywniej pełnić swoje usługi edukacyjne na poziomie wyższym i zbliżyć się do wyższego poziomu jakości akademickiego kształcenia, aby coraz lepiej przygotować studentów do całościowej edukacji”.

Badani nauczyciele wskazywali również na przemiany w kulturze studiowania wywołane wpływem technologii informacyjnych. Ponad połowa respondentów (56,8%) sądzi, że kultura wizualna oddala w jakimś sensie człowieka od pisma i druku. Więcej niż jedna trzecia badanych (36,4%) sądzi, że kultura pisma (tekstu) bardziej kojarzy się z wysiłkiem intelektualnym aniżeli kultura wizualna. Inne wypowiedzi wokół tego zagadnienia kształtują się następująco: kultura wizualna bardziej odwołuje się do wrażliwości człowieka i nie dba o konkluzje i uogólnienia (18,2%), dla człowieka wychowanego w świecie mediów, świat obrazów komputerowych staje się bardziej spolegliwy i kontrastuje ze światem

³⁰⁶ Ibidem, s. 81.

rzeczywistym (11,4%), obraz telewizyjny i komputerowy czyni świat odrealniony (11,4%).

Respondenci odpowiadali na pytanie: na jakich etapach rozwoju ludzi studiujących nasila się proces dojrzewania do informacyjnego samouctwa? W odpowiedziach wskazywali przede wszystkim czynniki zewnętrzne, a mianowicie: po zakupie komputera dla siebie (70,4%); w czasie pisania pracy dyplomowej lub magisterskiej i innych (40,9%); zaraz po ukończeniu szkoły średniej i w trakcie wyboru kierunku studiów (13,6%); na pierwszych latach studiów (6,8%); w przypadku wyrażanych oczekiwań ze strony nauczyciela akademickiego (4,5%).

Z analizowanych badań wynika, że postawa studentów i nauczycieli akademickich wobec samouctwa informacyjnego jest pozytywna.

Badania nad zorganizowanym samokształceniem studentów w strukturze Wyższej Szkoły Oficerskiej im T. Kościuszki we Wrocławiu prowadził J. Maciejewski³⁰⁷. Autor analizował wpływ elementów porządku dnia w uczelni wojskowej oraz czasu wolnego na samokształcenie studentów. Wyjaśniał również wpływ elementów struktury dydaktycznej w szkole wyższej na proces samokształcenia badanych. Prowadził eksplanację wpływu warunków socjalnych na proces samokształcenia respondentów, sposobów wpływania na proces samokształcenia przez kadrę naukowo-dydaktyczną oraz innych czynników mających wpływ na samokształcenie, czy też czynników wpływających na zainteresowanie się studentów samokształceniem. Analizowane badania polegały na wyrażeniu opinii respondentów na temat wpływu poszczególnych czynników na ich proces samokształcenia. Samokształcenie w sygnalizowanych badaniach było traktowane, w moim odczuciu, jako nauka własna studentów przygotowujących się do zajęć programowych organizowanych w uczelni wojskowej.

Badania dotyczące nauki własnej studentów³⁰⁸ są zaprezentowane na licznej grupie badawczej, w szerokim zakresie w pracy pod naukową redakcją J. Zborowskiego³⁰⁹. W wymienionej publikacji przedstawiono stan gotowości studentów do samodzielnej nauki własnej, zadania dydaktyczne wpływające na naukę własną studentów oraz niektóre uwarunkowania efektywności nauki własnej studentów. Stanisław Palka³¹⁰ zaprezentował w świetle licznych badań postawy studentów wobec nauki własnej zróżnicowane wieloma zmiennymi, przeprowadził klasyfikację postaw oraz dokonał ich oceny na poszczególnych kierunkach studiów. Autor podkreślił znaczenie pracowników naukowo-dydaktycznych

³⁰⁷ J. Maciejewski, *Samokształcenie w procesie nauczania*, Warszawa 1998.

³⁰⁸ O walorach i uwarunkowaniach nauki własnej studenta pisze W. Kojs, *Wartości i wyznaczniki nauki własnej studenta – wybrane zagadnienia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 2-3.

³⁰⁹ *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), Warszawa 1976.

³¹⁰ S. Palka, *Postawa studentów wobec nauki własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*. J. Zborowski (red.), op. cit.

w kształtowaniu właściwych postaw studentów wobec nauki własnej. Niezbędnym elementem stanu gotowości studenta do tego typu działań jest opanowanie sztuki uczenia się. Witold Dobrołowicz³¹¹ przeprowadził badania wśród licznej grupy słuchaczy dotyczące wiadomości z zakresu sztuki uczenia się. Wyniki analiz wskazały, iż badani nisko oceniają swoje wiadomości z tego zakresu i w małym stopniu interesują się zagadnieniami racjonalizacji sposobów nauki własnej. Problematyka organizacji i techniki uczenia się wiąże się przede wszystkim z rozwiązywaniem zadań dydaktycznych, określonych programem nauczania i wymaganiami dydaktycznymi nauczycieli akademickich. Wojciech Kojs³¹² zaprezentował opracowane i sprawdzone empirycznie układy pytań i poleceń wspólnych dla pewnych grup zagadnień. Autor wskazał, że w prawidłowo organizowanym procesie dydaktycznym student powinien poznać zasadnicze pytania-problemy danej dyscypliny, dzięki czemu może sam kierować procesem dydaktycznym. Prawidłowo sformułowane pytania implikują cel pracy oraz ukazują drogę poszukiwania odpowiedzi, a także sugerują kierunek sterowania nauką własną. W kolejnych artykułach pracy zbiorowej ukazane zostały czynności studentów związane z przygotowaniem zadanych prac na ćwiczenia, referatów na żądany temat oraz czynności związane z przygotowaniem się do egzaminów³¹³. Przedstawione też zostały niektóre uwarunkowania nauki własnej studentów³¹⁴.

Poglądy na temat samowychowania studentów zebrał w swoich badaniach wśród młodzieży uczelni warszawskich S. Pacek³¹⁵. Badani przez autora studenci postrzegają przede wszystkim osobistą aktywność życiową, własną pracę nad rozwojem swojego intelektu i cech charakteru oraz dobre zdrowie jako czynniki determinujące osiąganie sukcesów i powodzenia w życiu. Młodzież studiująca wyznaje zasadę, że człowiek jest twórcą własnego życia, jego szczęście zależy od aktywności. Badani wysoko oceniają wśród czynników determinujących sukces życiowy gruntowne przygotowanie intelektualne, umiejętności radzenia sobie w życiu oraz planowanie własnych działań. Dostrzegają również znaczenie takich czynników, jak: protekcja, pieniądze, znajomości. Studenci dostrzegają nieprawidłowości w swoim postępowaniu wobec rodziców, rodzeństwa, rodziny

³¹¹ W. Dobrołowicz, *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), op. cit.

³¹² W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauce własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), op. cit.

³¹³ A. Łukawska, *Metody przygotowania się studentów do ćwiczeń*; J. Kędzierska, *Przygotowanie i wykorzystanie referatu na ćwiczeniach*; R. Kamieniecki, *Przygotowanie się studenta do egzaminów*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), op. cit.

³¹⁴ E. Orłof, *Źródła wiedzy rzeczowej studenta*; B. Adamczyk, *Organizacyjne uwarunkowania nauki własnej studentów*; J. Gołda, *Ekonomiczno-społeczne uwarunkowania nauki własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), op. cit.

³¹⁵ S. Pacek, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1977.

i deklarują chęć dokonania zmian w tym zakresie na lepsze. Badani doceniają wartość pracy, traktując ją nie tylko instrumentalnie, ale dostrzegają w niej ważny czynnik umożliwiający samorealizację. Studenci wykazują duże zainteresowanie przyszłą pracą, deklarują chęć doskonalenia pewnych dyspozycji niezbędnych w jej wykonywaniu w przyszłości. Respondenci surowo i krytycznie oceniają swój stosunek do życia społecznego i deklarują potrzebę zmian w tym zakresie. Wskazują na potrzebę poszanowania godności innych, szacunku dla cudzych poglądów, patriotyzmu, zaangażowania i szacunku dla pracy.

Autor w badaniach analizował samoocenę studentów i czynniki, które wpływają na dokonywaną samoocenę (z wyszczególnieniem opinii kolegów i przyjaciół). Przedstawił motywy podejmowania działań samowychowawczych oraz uzyskiwaną pomoc w prowadzeniu tych działań. Wskazał na cele, jakie badani chcieliby osiągnąć przez pracę nad sobą oraz metody wykorzystywane w tej pracy. Autor prezentowanych badań zwrócił uwagę na problemy życiowe, które młodzież rozwiązuje przez działania samowychowawcze.

Stefan Pacek na podstawie analizowanych badań własnych wyprowadził wnioski o potrzebie motywowania młodzieży do samowychowania i tworzenia przez instytucje, takie jak: rodzina, uczelnia i inne, warunków gwarantujących powodzenie tej pracy.

W rosyjskiej literaturze pedagogicznej³¹⁶ w centrum uwagi znajduje się problematyka przygotowania uczniów i studentów do pracy samokształceniowej. W licznych publikacjach autorzy opisują badania dotyczące samokształcenia uczniów. Często też są podejmowane badania³¹⁷ dotyczące pracy samokształceniowej studentów w szkołach pedagogicznych. Na podstawie badań³¹⁸ stwierdza się, że studenci w małym stopniu przejawiają systematyczną i świadomą działalność samokształceniową. Wciąż zauważa się potrzebę kształtowania technik efektywnej, twórczej pracy umysłowej. Autorzy badań zwracają uwagę, że szkoła wciąż jeszcze niedostatecznie przygotowuje do permanentnej pracy samokształceniowej, a uczelnia też nie stwarza odpowiednich warunków do rozwijania samokształcenia przyszłych nauczycieli. Badacze wyodrębnili następujące obszary samokształcenia studentów i nauczycieli:

- polityczny;

³¹⁶ A. K. Gromcewa, *Samoobrazowanie starszекlasników obszczеobrazowatielnoj szkoły*, Moskwa 1974; T. S. Zakirow, *Samoobrazowanije uczaszczichsia*, Kazań 1967; N. D. Iwanowa, *Priobraszczenie uczaszczichsia starszich klassow k rabotie po samoobrazowaniju*, Alma-Ata 1978;

³¹⁷ T. I. Gusiew, *Podgotowka studentow k pеdagogiczeskomu samoobrazowaniju w procesie ich samostojatielnoj raboty po pеdagogikie*, Moskwa 1974; I. L. Naumczenko, *Samoobrazowanije buduszczewo uczieliela*, Saranok 1974; N. D. Chmiel, N. D. Iwanowa, *Organizacija samoobrazowatielnoj raboty studentow*, Alma-Ata 1969.

³¹⁸ I. D. Iwanowa, *Sodierżanije i mietodika samoobrazowatielnoj raboty studentow pеdagogiczeskich wuzow*, Alma-Ata 1984.

- samokształcenie zgodne z określoną specjalnością zawodową;
- psychologiczno-pedagogiczny;
- kulturowy;
- naukowy pogląd na świat.

Analiza badań³¹⁹ nad obszarami samokształcenia prowadziła do wniosku, że treść samokształcenia jest związana z treściami kształcenia zinstytucjonalizowanego. Samokształcenie studentów z kierunków pedagogicznych wypełnione jest przede wszystkim treściami o charakterze psychologiczno-pedagogicznym. Treść samokształcenia stanowią dziedziny związane z zainteresowaniami studenta (literatura, sztuka), z uzyskaniem drugiej specjalności. Studenci rozwijają umiejętności, czytają książki, spotykają się i dyskutują z ciekawymi ludźmi. Studenci z każdym rokiem studiów dążą do rozszerzenia zakresu treści swoich działań samokształceniowych. Coraz częściej wiążą samokształcenie z działalnością badawczą.

Badacze rosyjscy, znawcy teorii i metodyki samokształcenia szczególnie uwagę zwracają na zasadę indywidualizacji. Podkreślają, że plan zajęć samokształceniowych, określenie treści, wybór metod i tempo pracy zależy od indywidualnych cech człowieka.

Duża liczba badań nad samokształceniem jest prowadzona w Stanach Zjednoczonych³²⁰. Jak piszą R. G. Brockett i R. Hiemstra, amerykańskie badania nad samokształceniem mieszczą się w trzech głównych obszarach:

- opisowe badania projektów uczenia się,
- badania ilościowe, dokonujące pomiarów poziomu samokształcenia,
- badania jakościowe.

Badania w pierwszym obszarze zostały zapoczątkowane przez A. Tougha w pracy pt. THE ADULT LEARNING PROJECTS (PROJEKTY UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH). Autor przez projekt edukacyjny rozumie „serię powiązanych epizodów (wydarzeń) odbywających się w sumie w ciągu przynajmniej 7 godzin”, gdzie „większa część motywacji danej osoby skierowana jest na uzyskanie i zapamiętanie określonej wiedzy i umiejętności oraz na wprowadzenie innych trwałych zmian w osobowości”. Epizod natomiast tłumaczy jako „ilość czasu poświęconego podobnym lub powiązanim ze sobą czynnościom, które nie są przerywane przez inne działania”. Przykładem takiego epizodu może być przeczytanie rozdziału książki, wizyta w muzeum itp. Badacz A. Tough zastrzegł, że owe 7 godzin nauki musi być zrealizowane w ciągu pół roku. Do badań zostali wybrani przed-

³¹⁹ Ibidem.

³²⁰ R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London – New York 1991, publikacja jest dostępna na stronie internetowej: <http://www.home.twentyrr.com/hiemstra/sdindex.html> oraz A. Frąckowiak, *Badania nad samokształceniem osób dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, R. Góralaska, J. Półturzycki (red.), Płock – Toruń 2004, s. 103-112.

stawiciele siedmiu grup społecznych: robotnicy, kobiety z niższej klasy średniej, mężczyźni z niższej klasy średniej, początkujący nauczyciele szkół podstawowych, politycy lokalni, profesorowie nauk społecznych oraz kobiety z wyższej klasy średniej posiadające dzieci w wieku przedszkolnym. W badaniach zastosowano technikę ustrukturyzowanego wywiadu. Analizy wykazały, iż dorośli są bardzo aktywni w dziedzinie samokształcenia. W ciągu roku respondenci zaangażowali się średnio w 8 projektów edukacyjnych. Ponadto liczba godzin przeznaczonych na naukę przewyższyła założoną przez A. Tougha i wynosiła średnio 104. Badania pozwoliły określić główne powody zaangażowania się w projekty edukacyjne, a mianowicie są to:

- przygotowanie się do pracy w danym zawodzie i podtrzymanie umiejętności zawodowych na odpowiednim poziomie,
- rozwiązanie specyficznego zadania lub problemu związanego z pracą zawodową,
- zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie niektórych aspektów rozwoju osobowego,
- kwestie związane z pełnieniem obowiązków domowych,
- uczenie się dla przyjemności, realizacja własnych zainteresowań.

Na podstawie własnych badań A. Tough doszedł do wniosku, że dorośli angażują się w projekty edukacyjne, aby zastosować zdobytą w nich wiedzę w określonych sytuacjach. W wyniku podjętych badań autor określił odpowiedzialność za zaplanowanie projektu edukacyjnego. Jak wynika z danych, większość (68%) respondentów zaplanowała takie projekty samodzielnie, 12% badanych podjęła je przy pomocy grupy lub jej lidera (w zorganizowanym środowisku edukacyjnym), natomiast 3% badanych skorzystało z innych źródeł nieosobowych, np. specjalnie zaprogramowanych materiałów samokształceniowych. Badania A. Tougha wykazały wpływ indywidualnej odpowiedzialności za planowanie uczenia się.

Drugi obszar badań nad samokształceniem dotyczył pomiaru samokształcenia i jego korelacji z innymi zmiennymi przy zastosowaniu SDLRS (*Self-Directed Learning Readiness Scale*), czyli skali do badania gotowości samokształceniowej, skonstruowanej przez L. M. Gugielmino w 1977 roku. Skala ta służy do określenia, w jakim stopniu osoby podejmujące edukację posiadają umiejętności i postawy najczęściej kojarzone z samokształceniem, według ich własnej oceny. Narzędzie to bada 58 właściwości (dyspozycji) w 5-stopniowej skali Likerta. Na podstawie analizy SDLRS wyłoniono 8 czynników związanych z gotowością do samokształcenia:

- postrzeganie uczenia się jako przyjemności,
- posiadanie koncepcji siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia,
- tolerancja na ryzyko, niejasności i komplikacje w uczeniu się,
- kreatywność,

- postrzeganie uczenia się jako procesu całonocnego i przynoszącego korzyści,
- inicjatywa w uczeniu się,
- rozumienie samego siebie,
- zaakceptowanie odpowiedzialności za własne uczenie się.

Wykorzystując skalę SDLRS badania na próbie 95 studentów college'u środowiskowego w 1986 roku przeprowadził M. M. Reynolds. Na podstawie tych badań zauważono, że gotowość do samokształcenia może być powiązana z chęcią uczenia się dla przyjemności. Z kolei osoby motywowane przez czynniki zewnętrzne, jak np. konieczność doskonalenia zawodowego, osiągają niższe wyniki na skali.

Należy jednak zaznaczyć, że skala SDLRS mierzy to, jak uczący się postrzegają swoje umiejętności w zakresie samokształcenia, nie mierzy natomiast samego zachowania (rzeczywistego uczestnictwa w samokształceniu). W związku z powyższym w roku 1982 A. M. Hassan przebadął 77 osób dorosłych w stanie Iowa. Autor badań wykazał znaczącą pozytywną korelację pomiędzy liczbą zrealizowanych projektów edukacyjnych i liczbą punktów uzyskanych na skali SDLRS, a zatem im więcej punktów uzyska dana osoba na skali, tym większe prawdopodobieństwo, że rzeczywiście podejmie samokształcenie.

W latach 1982-1983 przeprowadził badania R. S. Caffarelli i analizował relację między tym, jaką wartość przypisują kontraktom edukacyjnym³²¹ uczący się na studiach podyplomowych, a tym jak postrzegają oni swoją gotowość do samokształcenia. Wśród badanych większość wskazała, iż kontrakty edukacyjne są doskonałym narzędziem uczenia się. Autor badań wysnuł wniosek, iż zastosowanie kontraktu edukacyjnego jest przydatną strategią w promowaniu samokształcenia.

Skala opracowana przez L. M. Guglielmino była też wykorzystywana do badań relacji między gotowością do samokształcenia a kreatywnością, zdolnością do rozwiązywania problemów i stopniem zmiany osobowej. Badania potwierdziły istnienie takich korelacji.

Do pomiaru ilościowego samokształcenia wykorzystywano też narzędzie alternatywne, opracowane przez L. F. Oddi, zwane skalą OCLI (*Oddi Continuing Learning Inventory*), czyli Inwentarzem Uczenia się Ciągłego. Badania przy zastosowaniu omawianego narzędzia przeprowadziła na próbie 100 studentów Uniwersytetu w Montanie D.M. Shaw i stwierdziła, że istnieje korelacja między umiejętnością samokształcenia a rozwojem intelektualnym.

³²¹ Kontrakt edukacyjny, inaczej „Learning by contract”, to według M. S. Knowlesa „swojego rodzaju umowa pomiędzy uczącym się a nauczycielem, która określa cele uczenia się, sposób ich osiągnięcia (strategie i źródła uczenia się), dane, na podstawie których będzie możliwe określenie tego czy cele zostały osiągnięte oraz kryteria oceny tych danych” M. S. Knowles, *Using Learning Contract*, San Francisco, California 1986.

Trzeci obszar badań nad samoksztalceniem, wyróżniony przez R. G. Bracketta i R. Hiemstrę, obejmuje badania jakościowe. Analizy w tym obszarze prowadziły G. E. Spear i D. W. Mocker w 1984 roku. Autorki dowiodły, że zwykle nie istnieje takie zjawisko, jak „uprzednie planowanie” (*pre-planning*) uczenia się. W pojęciu okoliczności organizacyjnych uczenia się mieści się wybór kursu przez dorosłych spośród ograniczonej liczby alternatyw, które są im dostępne, a kurs strukturyzuje ich uczenie się. Na podstawie badań stworzono typologię warunków organizacyjnych uczenia się:

- typ I, pojedyncze zdarzenie/oczekiwane uczenie się. Typ ten dotyczy sytuacji, gdy dorośli angażują się w edukację, ale nie rozumieją, czego trzeba się nauczyć i jak. Wchodzą zatem w sytuację edukacyjną z oczekiwaniami, że „środki konieczne dla uczenia się będą zawarte w sytuacji i zostaną im udostępnione”;
- typ II, pojedyncze zdarzenie/nieoczekiwane uczenie się. Typ ten zawiera cechy charakterystyczne dla pierwszego, z tą tylko różnicą, że dorośli nie postrzegają siebie jako osób zaangażowanych w uczenie się;
- typ III, seria zdarzeń/powiązane uczenie się. Niektóre projekty edukacyjne mogą być postrzegane jako seria epizodów, która z pozoru układa się w linearny postęp w kierunku zamierzonego celu;
- typ IV, seria zdarzeń/niepowiązane uczenie się. Epizody trwają dłużej niż w typie III, dokonuje się kumulacja różnych niepowiązanych dotąd doświadczeń edukacyjnych.

Innym badaniem z tego obszaru jest projekt C. E. Kasworm z 1988 roku, dotyczący samoksztalcenia w środowisku szkoły wyższej. Autorka badała słuchaczy studiów podyplomowych i dyplomowych pracujących na pełnym lub częściowym etacie. Przeprowadziła wywiady i potwierdziła obecność i potencjał samoksztalcenia w grupie studentów podyplomowych. Badanie w grupie studentów dyplomowych wykazało, że większość (70%) z nich powróciła do uczelni w celu uzyskania gratyfikacji za ukończenie studiów i uzyskanie kredytów edukacyjnych. Autorka C. E. Kasworm postawiła swoim respondentom pytanie o to, jak postrzegają siebie jako uczniów i na podstawie otrzymanych odpowiedzi stworzyła następującą typologię:

- preferencja samoksztalcenia, akcentowanie uczenia się nieformalnego, minimalizowanie uczenia się opartego na testach i współzawodnictwie,
- wybiórcza kombinacja samoksztalcenia i podejścia ustrukturyzowanego w uczeniu się,
- preferencja „jakościowo ustrukturyzowanego uczenia się” z jasnym zestawem oczekiwań ze strony osoby prowadzącej kurs,

- preferencja uczenia się w ustrukturyzowanej klasie i dostosowania się do narzuconego systemu, by przebrnąć na kolejny etap edukacji.

Badania jakościowe przeprowadzone przez C. E. Kasworm dowodzą, że samokształcenie może być witalną częścią uczenia się w środowisku instytucjonalnym.

Zarysowane w sposób syntetyczny obszary badań nad samokształceniem obrazują kierunki zainteresowań badaczy analizowanym problemem. Pokazują, że proces samokształcenia zajmuje w edukacji dorosłych wysoką pozycję. Pozwoliły poznać dokładniej prawa, relacje, jakie zachodzą między różnymi czynnikami, a to z kolei pozwala na lepsze stworzenie warunków do organizowania samokształcenia dorosłych.

Przedstawiony zarys niektórych badań nad samokształceniem pozwala zaobserwować różnorodność podejść badawczych, które nie są dla siebie konkurencyjne, a raczej uzupełniają się nawzajem. W większości badania dotyczyły zbierania opinii respondentów na temat wpływu różnorodnych czynników na proces samokształcenia. Zauważa się brak badań dotyczących przebiegu procesu autoedukacji, analizy poszczególnych jego komponentów. Mam nadzieję, że podjęte przeze mnie badania będą przynajmniej w pewnym stopniu wypełniały tę lukę. ■

Autoedukacja studentów – koncepcja autorska

Przyjmując rozumienie autoedukacji jako proces rozwoju osobowości, w którym podmiot sam wyznacza sobie cele, treści, metody pracy, dokonuje autokontroli i autooceny oraz założenia psychologii poznawczej, według której człowiek jest postrzegany jako podmiot uczenia się, jako główny aktor owej sztuki (autoedukacji) i wyróżnia się trzy formy umyślowego zaangażowania osoby uczącej się: 1) formułowanie i/lub precyzowanie celu uczenia się; 2) uruchamianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych; 3) stosowanie strategii kontrolnych, dzięki którym możliwa jest ocena stopnia realizacji celu i ewentualna korekta postępowania¹, podejmuję próbę opracowania autorskiej koncepcji autoedukacji studentów, w której prezentuję komponenty procesu, a mianowicie cele, treści, metody i środki możliwe do zastosowania przez studentów w tym procesie, a także autokontrolę, autoocenę i autokorektę. Analiza literatury przedmiotu oraz dotychczasowych badań nad autoedukacją pozwoliła na zauważenie potrzeby opracowania autorskiej koncepcji autoedukacji studentów. W literaturze są opisywane niektóre elementy procesu autoedukacji, ale nie spotkałam się z jego całościowym ujęciem, które wynika z przyjętej przeze mnie definicji. Poza tym opisywane wcześniej niektóre elementy procesu ulegają przemianom, wymagają wielostronnego podejścia i aktualizowania. Potrzeba opracowania holistycznej koncepcji autoedukacji studentów jest implikacją wzrastającego znaczenia tego procesu w życiu człowieka (o czym pisałam we wprowadzeniu).

¹ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2., J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, s. 121.

1. Cele autoedukacji studentów

Wszelka świadoma działalność zmierza do osiągnięcia wytyczonych celów. Autoedukacja należy do kategorii działań świadomych i celowych. Cele autoedukacji są komponentem naczelnym tego procesu, wyznaczają inne elementy, ukierunkowują i porządkują działania jednostki. Mogą być ogólne i szczegółowe. Cele ogólne, często określane jako nadrzędne, są w różny sposób ujmowane przez autorów, są one wyprowadzane z ogólnych celów kształcenia i wychowania, bądź z konkretnych celów operacyjnych danego zakresu. Cele szczegółowe są konkretnymi opisami zachowań, zgodnymi z indywidualnymi potrzebami osób podejmujących autoedukację².

Według Cz. Maziarza cele autoedukacji polegają na dążeniu do osiągnięcia konkretnych uświadomionych zadań życiowych, do których jednostka z określonych względów przywiązuje znaczenie³. Zazwyczaj dążenia tego typu opierają się na motywacji praktycznej i służącej mają pomocą w urzeczywistnianiu określonych zadań życiowych. Człowiek kształtuje się przede wszystkim na podstawie własnych osobistych doświadczeń, z których wysnuwa wnioski i uogólnienia, przez co skłonny jest patrzeć na świat z perspektywy własnych przeżyć i dążyć do zaspokojenia własnych potrzeb indywidualnych. Cele autoedukacji stają się wyrazem konkretyzacji uświadomionych sobie potrzeb własnego rozwoju, własnych dążeń i aspiracji życiowych. W praktyce, zdaniem Cz. Maziarza, dużo większe znaczenie mają pewne wzorce życiowe, koncepcje, plany czy style życia. To one właśnie, stanowią siłę napędową dążeń i aspiracji ludzkich, nieraz nawet większą niż abstrakcyjne ideały, gdyż przybierają formę realnych planów działania i praktycznych sposobów zachowania⁴.

Indywidualne cele autoedukacji wynikają z określonych potrzeb jednostki. Osoba podejmuje działalność autoedukacyjną tylko wtedy, gdy odczuwa określoną potrzebę i pragnie ją zaspokoić. Te odczuwane potrzeby stanowią motywy skłaniające ją do wysiłku autoedukacyjnego.

Z punktu widzenia motywacji można wyróżnić wśród celów autoedukacji: cele utylitarne i bezinteresowne. Cele utylitarne, inaczej użyteczne to takie, których realizacja ma przynieść korzyści o charakterze materialnym (np. awans, nagroda, wynagrodzenie, ułatwienie sukcesu). Cele bezinteresowne prowadzą

² S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 11.

³ Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 22.

⁴ Ibidem, s. 21.

do zaspokojenia własnych subiektywnych potrzeb, bez chęci wyciągania z tego jakichkolwiek korzyści⁵.

Procesy autoedukacji, zdaniem W. Puśleckiego, są zjawiskiem zdeterminowanym określonymi potrzebami oraz zadaniami społecznymi i jednostkowymi. Zarówno potrzeby, jak i zadania charakteryzują się zmiennością zdeterminowaną rozwojem środowiska, stopniem zaawansowania umysłowego i kulturalnego jednostki, zawodem, jaki wykonuje oraz wieloma innymi czynnikami⁶. Podstawowe potrzeby społeczne i zadania autoedukacyjne jednostki, według autora, są:

- związane z pogłębianiem oraz renowacją wiedzy ogólnej i specjalistycznej,
- mające na celu doskonalenie kwalifikacji zawodowych,
- wynikające z aspiracji życiowych człowieka,
- wynikające z adaptacji do zmiennych warunków społeczno-cywilizacyjnych,
- związane z orientacją we współczesnych wydarzeniach w kraju i poza jego granicami,
- związane ze stosunkiem do drugiego człowieka, społeczeństwa lokalnego, narodu, innych narodów i porozumiewania się z nimi,
- wynikające z roli obywatela i pracownika,
- wynikające z przynależności do określonej organizacji społecznej bądź politycznej,
- wynikające z pełnienia rozmaitych funkcji i ról społecznych,
- związane z racjonalnym spożytkowaniem czasu wolnego,
- wynikające z poznania samego siebie.

Zaspokojenie wymienionych potrzeb oraz realizacja wynikających z nich zadań prowadzą do osiągnięcia użytecznych i bezinteresownych celów autoedukacji.

Nie zawsze indywidualne cele autoedukacji są od razu ostatecznie ukształtowane. Działania autoedukacyjne mogą zacząć się od wstępnych, fragmentarycznych projektów i pomysłów, które później w trakcie realizacji mogą być modernizowane, stopniowo krystalizować się i dojrzewać. Z upływem czasu cele stawać się mogą wręcz wymaganiami w pracy jednostki nad samodoskonaleniem. Jednak cele, jakie stawia przed sobą osoba podejmująca działalność autoedukacyjną nie powinny przekraczać jej własnych możliwości. Przy ich wytyczaniu istotne jest konkretne uściślenie, określenie np.: zakresu wiadomości, jakie chce sobie

⁵ Ibidem, s. 23.

⁶ W. Puślecki, *Samokształcenie (samouctwo)*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Wrocław 1986, s. 287.

przyswoić, czynności, jakie zamierza umieć wykonać czy sprawności, które chce właściwie opanować.

Zdaniem J. Półturzyckiego⁷, cele autoedukacji powinny obejmować cele ogólne systemu oświaty, cele kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych. Autoedukacja nie jest procesem realizowanym tylko przez młodzież szkolną i studentów, ale jest to także proces właściwy ludziom dorosłym. Stąd też, w takim ujęciu celami autoedukacji stają się indywidualnie realizowane cele oświaty dorosłych. Wówczas obok zadań i celów natury ogólnej podejmowane są w procesie autoedukacji cele kształcenia i doskonalenia zawodowego. Te z kolei w pierwszym etapie obejmują wyposażenie jednostki w wiedzę i umiejętności zawodowe o charakterze podstawowym oraz w wiadomości i umiejętności specjalistyczne właściwe dla różnych zawodów i specjalności. Rozwijanie zainteresowań zawodowych i wdrażanie do systematycznego podnoszenia kwalifikacji są kolejnymi celami kształcenia zawodowego. Stają się one również celami procesu autoedukacji.

Kazimierz Wojciechowski⁸ wychodzi z założenia, że cele oświaty dorosłych mogą i powinny być coraz szerzej realizowane poprzez autoedukację. W takim ujęciu zawierają się w celach ludzi dorosłych. Według tego autora cele współczesnej oświaty dorosłych można najogólniej sprowadzić do kształcenia pełnej osobowości, to znaczy takiej, która umie i chce dostosować się do szybkich przemian życia. Współczesność staje się coraz bardziej skomplikowana, konieczne jest zrozumienie wielu zachodzących procesów społecznych, ekonomicznych, politycznych. Podjęcie autoedukacji prowadzi do aktywnej postawy wobec zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości. Celem autoedukacji jest też orientowanie ludzi dorosłych we współczesności, która z racji bogactwa życia i wielu zmian jest dla wielu trudna do zrozumienia i pojęcia.

Podobne stanowisko zajmuje F. Urbańczyk⁹ dostrzegając, iż najważniejszym celem jest kształtowanie, na gruncie określonej wiedzy merytorycznej – u ludzi dorosłych takich cech jak aktywność, samodzielność i twórczość.

Dość szeroko i wnikliwie określa cele oświaty ludzi dorosłych B. Suchodolski¹⁰. Obok kształcenia doskonalącego w zawodzie, autor mocno uwydatnia interesy kształcenia ogólnego, wyróżniając potrzeby poznawcze dorosłych, potrzeby sprawnego i słusznego działania, potrzeby artystyczne i potrzeby introwertyczne. Oświata dorosłych popierając wykształcenie ogólne może pomniejszać bariery

⁷ J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 19.

⁸ K. Wojciechowski, *Samokształcenie w praktyce i teorii*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 361.

⁹ F. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s. 163.

¹⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. II, Warszawa 1959, s. 340.

powstające wśród ludzi na skutek rosnącego postępu technicznego i społecznego.

Henryk Skrzypczak¹¹ zajmując się problematyką kształcenia ludzi dorosłych pracujących uważa, że ludzie dorośli uprawiają autoedukację najczęściej w ramach zorganizowanej nauki. Kształcenie dorosłych odbywa się w szkołach dla pracujących, na kursach, w systemach zaocznych, wieczorowych, eksternistycznych. Cechą wspólną tych wszystkich systemów jest samodzielne uczenie się. O powodzeniu człowieka dorosłego w nauce decyduje przede wszystkim jego motywacja, a więc cel, który mu przyświeca. Motywacja podjęcia działalności autoedukacyjnej przez człowieka dorosłego określa jego zaangażowanie. Kandydatom do szkół dla pracujących, czy też korzystających z innych systemów kształcenia przyświecają określone cele, które stanowią zarazem cele procesu autoedukacji, mianowicie:

- podniesienie własnego poziomu wykształcenia ogólnego,
- uzupełnienie albo doskonalenie swoich kwalifikacji zawodowych,
- uzyskanie średniego wykształcenia jako nieodzownego warunku dalszego awansu zawodowego i społecznego¹².

Praca samodzielnie podejmującego naukę, w zależności od systemu kształcenia ma ściśle określone cele:

- 1) w zakresie wykształcenia ogólnego:
 - przyswojenie wiadomości kształtujących naukowy światopogląd,
 - rozwijanie zainteresowań i wyrabianie nawyków w pracy nad sobą,
 - doskonalenie sił poznawczych, a szczególnie procesów myślenia,
 - przygotowanie do sprawnego uczestnictwa w różnych formach życia społecznego,
- 2) cele w zakresie wykształcenia zawodowego:
 - zdobywanie odpowiednich wiadomości i umiejętności zawodowych decydujących o poziomie kwalifikacyjnym,
 - wdrażanie do samodzielnego zdobywania i wzbogacania wiedzy,
- 3) cele w zakresie wychowania:
 - doskonalenie swojej osobowości,
 - wyrabianie krytycyzmu,
 - kształtowanie przekonań,
 - wyrabianie należytej postawy moralnej,
 - rozbudzanie zainteresowań i kształtowanie nawyków kulturalnych oraz umiejętności przeżywania i oceny wartości estetycznych¹³.

¹¹ H. Skrzypczak, *Organizacja i metody samokształcenia*, Warszawa 1986, s. 10.

¹² Ibidem, s. 9.

¹³ Ibidem, s. 9-10.

Dorośli podejmujący naukę w zorganizowanych systemach kształcenia realizują formalny cel, jakim jest uzyskanie dyplomu, a jednocześnie rozwijają nawyki samodzielnej pracy, pogłębiają zasoby wiedzy ogólnej, wzbudzają chęć doskonalenia swojej osobowości.

Cele współczesnej autoedukacji dorosłych, zarówno w jej formalnym, jak i nieformalnym nurcie są bardzo rozległe i zróżnicowane, rozszerzają się też i różnicują coraz bardziej. Powodem jest przede wszystkim fakt, że współczesna cywilizacja i kultura stawiają człowiekowi coraz to nowsze wymagania. Aktualnie, zdaniem J. Skrzypczaka¹⁴, dostrzegana i formułowana jest grupa celów związana z potrzebą, a nawet koniecznością dostosowywania wiedzy i w pewnym zakresie kultury ludzi dorosłych do nowych zupełnie niemal, w porównaniu z niedawną naszą rzeczywistością, okoliczności życia społecznego, politycznego i zawodowego.

Według Z. Wiatrowskiego¹⁵ aktualnie, najczęściej w procesie autoedukacji realizowane są następujące cele i zadania:

- samodzielne doskonalenie świadomości i zgodnego z nią działania,
- samodzielne poznawanie świata, rodzących się zjawisk oraz nowości nauki i techniki,
- doskonalenie działalności zawodowej i pracy,
- podnoszenie kultury osobistej, wrażliwości estetycznej i kultury współżycia.

Zdaniem tego autora, autoedukacja stanowi ważny wyznacznik współczesnego sposobu bycia i rzutuje na nowy rodzaj powinności edukacyjnych ludzi dorosłych. Przede wszystkim chodzi o taki udział jednostki w procesie autoedukacji, dzięki któremu następuje doskonalenie własnej osoby, własnego stanowiska pracy, własnego otoczenia i udziału w życiu społecznym.

Zofia Matulka¹⁶ rozpatrując autoedukację w kategorii procesu komunikacyjnego sądzi, iż proces ten polega na samodzielnym doborze i przyswajaniu sobie informacji potrzebnych do określonego celu. Najważniejszym zadaniem osoby podejmującej działalność autoedukacyjną jest zdobycie umiejętności panowania nad wielością docierających zewsząd informacji. Żyjemy w okresie tak zwanej „rewolucji informatycznej”, do współczesnego człowieka dociera z różnych źródeł potok niezliczonych informacji, przede wszystkim poprzez środki masowego przekazu. Pociąga to za sobą konieczność dokonywania świadomej i krytycznej selekcji informacji oraz syntetyzowania ich w procesie recepcji. Dzisiaj człowiek

¹⁴ J. Skrzypczak, *Nowe technologie edukacyjne w dydaktyce dorosłych i ich możliwości*, [w:] *Teraźniejszość i przeszłość edukacji dorosłych*, T. Aleksander (red.), Toruń 1999, s. 139.

¹⁵ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 388.

¹⁶ Z. Matulka, *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa 1979.

musi sam nauczyć się panować nad ogromnym zasobem docierających do niego wiadomości, by nie stać się tylko biernym ich odbiorcą, nie pograć się w chaosie grożącym dezintegracją osobowości i umieć je twórczo wykorzystać. Chodzi głównie o ukształtowanie umiejętności panowania nad informacjami, właściwej ich recepcji i celowego nimi operowania. Nowe wiadomości muszą łączyć się w koherentne całości z tymi już przyswojonymi, aby wiedza człowieka była w pełni operatywna. Wydaje się to niezbędne wobec konieczności rozwiązywania w życiu człowieka różnego typu zadań intelektualnych i praktycznych, w których zawsze występuje element twórczości, a to wymaga dyspozycyjności jego wiedzy.

Rozpatrując autoedukację jako proces w rozumieniu szerokim, którego naczelnym celem jest wielostronny rozwój osobowości jednostki, osoba, która dba o wielostronny rozwój własnej osobowości, tzn. dąży do zdobywania określonych wiadomości o otaczającej rzeczywistości i o samej sobie, kształtuje niezbędne umiejętności i sprawności, kształtuje system wartości i przekonań, rozwija zdolności poznawcze oraz swoje zamiłowania i zainteresowania, przygotowuje się do wykonywania wybranego zawodu bądź ustawicznie dba o podniesienie kwalifikacji zawodowych, aktywnie uczestniczy w dorobku kultury i życiu społecznym, a także dba o rozwój własnej indywidualności (tożsamości)¹⁷. Powyższe cele autoedukacji mają postać celów ogólnych i zostały one wyprowadzone z ogólnych celów kształcenia i wychowania¹⁸. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zmianę hierarchii celów edukacji szkolnej, według której pierwszą pozycję zajmuje kategoria celów dotycząca kształtowania systemu wartości, postaw i przekonań, następne miejsce wyznacza się dla kategorii – rozwijanie

¹⁷ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 159-160.

¹⁸ W Raporcie o stanie oświaty przez Komitet Ekspertów zostały sformułowane następujące cele samokształcenia:

- stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznanych powszechnie wartości (rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej, znajomości roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej (...), pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki, znajomość kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury (...), tradycją, (...) kształtowanie w sobie cech postawy internacjonalistycznej). (...) Aby to osiągnąć, należy poznać życie innych narodów, ich historię, kulturę, idee oraz role i miejsce w świecie współczesnym;

- należyte przygotowanie do zawodu, wykonywania pracy i obowiązków zawodowych (...) – każdy powinien sam dbać nie tylko o swoje kwalifikacje i przydatność zawodową, ale także o podnoszenie swych kwalifikacji, by w zmieniającym się świecie nadążyć za rozwojem techniki, nauki i produkcji. Prócz kwalifikacji formalnych niezmiernie istotne jest rozwijanie osobowościowych cech przydatnych w wybranym zawodzie, doskonalenie swej postawy wobec wykonywanego zawodu;

- aktywny udział każdego w dorobku kultury narodowej, w poznawaniu jej dziedzictwa, tradycji, i osiągnięć w kształtowaniu jej aktywnego oblicza, jej cech i wartości;

- kierowanie rozwojem własnej indywidualności (...), stawianie przed sobą ambitnych celów oświatowych i stopniowe ich realizowanie.

osobowości, kolejne dla kształtowania umiejętności, a dopiero na ostatnim miejscu plasuje się zdobywanie wiadomości¹⁹.

Wykształcenie każdego człowieka składa się z wielu elementów, cech i wartości, stąd też w dość szerokim znaczeniu i nowoczesnym ujęciu polski raport formułuje cele autoedukacji. Są to najogólniejsze cele tego procesu, niemniej jednak skoncentrowane na wielostronnym rozwoju jednostki. Obok tych celów nadrzędnych w procesie autoedukacji występują konkretnie określone cele stanowiące zadania i zakres działań autoedukacyjnych zgodnych z bezpośrednimi potrzebami jednostki.

Student w procesie autoedukacji realizuje cele operacyjne (szczegółowe), a zatem konieczna jest operacjonalizacja niektórych wymienionych powyżej ogólnych celów autoedukacyjnych.

Zdobywanie określonych wiadomości jako ogólny cel autoedukacji może obejmować:

- zdobywanie wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów;
- zdobywanie wiadomości związanych z zainteresowaniami;
- zdobywanie wiadomości o samym sobie;
- zdobywanie wiadomości o autoedukacji człowieka;
- zdobywanie wiadomości związanych z przyszłym zawodem;
- zdobywanie wiadomości związanych ze zmianami dokonującymi się w rzeczywistości;
- zdobywanie wiadomości związanych z inną dziedziną.

Ważnym celem autoedukacji jest kształtowanie umiejętności i sprawności, które będą pomocne w uzyskaniu powodzenia w wybranym przez siebie zawodzie, zwiększaniu szans na zatrudnienie oraz radzeniu sobie w zmieniającej się rzeczywistości. Można wymienić niektóre z nich:

- solidne ustne i pisemne umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności w zakresie technologii informatycznych;
- umiejętność i potrzeba ciągłego uczenia się;
- umiejętność pracy zespołowej;
- umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych;
- ukierunkowanie na wynik i umiejętność podejmowania decyzji;
- umiejętności interpersonalne (komunikacja interpersonalna, empatia)²⁰.

¹⁹ Piszą o tym: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.

²⁰ P. Blasi, *The of Institutions of Higher Education In the New Europe*, [in:] *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*, Elsevier Science, W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), Oxford, New York, Tokyo, 1999.

Wśród zdolności poznawczych, o które powinien dbać student w procesie autoedukacji należy wymienić:

- zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji;
- zdolność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie;
- zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu i umiejętność jego rozwiązania;
- zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia;
- rozwijanie myślenia twórczego;
- rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości.

Do celów autoedukacji związanych z przygotowaniem do zawodu można zaliczyć:

- pogłębianie wiadomości z wybranej specjalności;
- zdobywanie kwalifikacji zawodowych w uczelni;
- zdobywanie kwalifikacji zawodowych poza uczelnią;
- rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie;
- kształtowanie swej postawy wobec przyszłego zawodu;
- poznawanie zadań związanych z wykonywaniem określonego zawodu.

Cele autoedukacji związane z dążeniem do rozwijania osobowości w kierunku uznawanych powszechnie wartości obejmują:

- rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej;
- poznawanie roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej;
- pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki;
- poznawanie kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury, tradycją;
- kształtowanie postawy tolerancyjnej;
- poznawanie życia innych narodów, ich języka, historii i kultury²¹.

Aktywne uczestnictwo studenta w życiu kulturalnym może obejmować:

- zwiedzanie muzeów i galerii sztuki;
- uczęszczanie do teatru;
- uczęszczanie do kin;
- uczęszczanie na koncerty do filharmonii;
- uczęszczanie na koncerty muzyki rozrywkowej;
- zwiedzanie zabytków architektury.

Aktywny udział studenta w życiu społecznym może obejmować:

- udział w organizacjach i zrzeszeniach społecznych;
- udział w organizacjach charytatywnych;

²¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla...*, op. cit., s. 159

- udział w organizacjach religijnych;
- udział w organizacjach politycznych
- udział w organizacjach naukowych.

Powyższa operacjonalizacja celów autoedukacji, z pewnością daleka do wyczerpującej, celu naczelnego, czyli wielostronnego rozwoju osobowości, stanowi podstawę do planowania pracy autoedukacyjnej oraz jej autokontroli i autooceny.

2. Treści autoedukacji studentów

Dla realizacji głównego celu pracy autoedukacyjnej, tzn. formowania wielostronnie rozwiniętej, twórczej i aktywnej osobowości jednostki, konieczna jest odpowiednia treść autoedukacji.

Niezbędne są treści, dzięki którym będą się rozwijały wszystkie sfery osobowości studenta. Powinny znaleźć się treści, które pozwolą jednostce na aktywność intelektualną, czyli poznawanie świata i siebie. Jednostka poznaje przez przyswajanie nagromadzonej przez ludzkość wiedzy o rzeczywistości, a znaczną jej część odkrywa sama, generuje wiedzę rozwiązując problemy, doskonaląc w ten sposób zdolności twórcze. Konieczne są treści, dzięki którym student będzie przeżywał wartości i je wytwarzał oraz treści, które pozwolą mu na aktywność praktyczną, w której toku będzie zmieniać rzeczywistość lub kreować, kształtować samodzielność i twórczość w działaniu. Zajmując się doborem treści do autoedukacji jednostka powinna uwzględnić odpowiedni zakres oraz jakość materiału wypełniającego swą treścią ów proces.

Autoedukacja, a zdaniem Cz. Maziarza²² samokształcenie może dotyczyć różnych dziedzin, a mianowicie: dziedziny intelektualnej, czyli uczenie się samodzielne; dziedziny społeczno-moralnej, czyli urabianie swego charakteru; dziedziny zawodowej, czyli doskonalenie się w zawodzie; dziedziny artystyczno-estetycznej; dziedziny życia codziennego. Każda z powyższych dziedzin obejmuje określonego rodzaju treści, które mogą wypełniać proces autoedukacji studenta.

Współcześnie proponuje się dziewięć obszarów, zakresów, czy też kategorii permanentnej autoedukacji, rozwijających różne wymiary osobowości człowieka. Są to: komunikowanie, cielesność człowieka, czas, przestrzeń, sztuka, obywatelstwo, obszar moralności, technika, nauka.

²² Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 24.

Komunikowanie²³ obszar ten obejmuje problematykę komunikowania i porozumiewania się ludzi między sobą, co wynika z podstawowej zdolności człowieka do „wykraczania poza samego” siebie i uczestniczenia w życiu innych ludzi. Zdaniem B. Groombridge’a²⁴ jedynie jednostka ludzka posiada możliwość wymiany idei, poglądów, dzielenia się wrażeniami czy uczuciami. Komunikowanie się jest procesem złożonym – to zarówno tworzenie, jak i odbiór przekazów. Jest podzieleniem i wymianą informacji, uczuć, znaczeń, ale to nie tylko wyrażanie, ale i zdolność słuchania, rozumienia innych ludzi. Jednym z kluczowych dylematów współczesności jest brak wzajemnego zrozumienia i porozumiewania się. Paradoksalnie wręcz, kiedy to właśnie epoka współczesna stwarza nieograniczone możliwości zwielokrotniania procesów porozumiewania się dzięki nowym technologiom informacyjnym. Odkrywają się przez to nowe szanse, ale i wyzwania dla działań autoedukacyjnych człowieka. Pojawia się potrzeba wyrobienia umiejętności artykułowania i wyrażania się w różnych mediach, opanowania zdolności krytycznego odbioru treści zawartych w przekazach medialnych.

W całokształcie procesów, zmierzających do wielostronnego rozwoju osobowości jednostki ważną dziedzinę stanowi ciało. Cieleśność człowieka – zdaniem Jose Marii Cagigal²⁵, jest podstawą wszelkiego myślenia, uczucia i woli. Poprzez cieleśność, zmysły, aktywność motoryczną jednostka poznaje otaczającą rzeczywistość, poszukuje w niej miejsca, kształtuje ją i kreuje samą siebie. Cieleśność człowieka jest tym wymiarem jego życia, który ma w najwyższym stopniu charakter egzystencjalny. J. M. Cagigal sugeruje, że rozwój osobowości uzależniony jest od rozwoju cieleśności, od takich składników witalnego doświadczenia jak ego człowieka, jak inne istoty ludzkie oraz materialna rzeczywistość. Rozwój cieleśności nie powinien przejawiać się tylko poprzez doskonalenie fizyczne, to także złożony aspekt ludzkiej zmienności i tożsamości, akceptacji i niechęci, konkretnego zakorzenienia. W całokształcie procesów, które prowadzą do opanowania przez każdego człowieka, tego, co jest zasadnicze dla jego obecności w świecie i co określa jego autentyczność – ciało stanowi dziedzinę bycia, a nie posiadania. O ile dzięki umysłowi można uwolnić się od czasu, czy przestrzeni, o tyle wydobyć się z własnej „powłoki cieleśnej” nie jest możliwe. Narzuca ona swoją obecność w każdej chwili i w każdym miejscu. Zgodność z rzeczywistością cieleśną, uczynienie z niej „narzędzia” dostosowanego do percepcji i wykorzystanie własnych zasobów ekspresji i komunikowania, pojawia się jako podstawowy cel

²³ B. Groombridge, *Komunikowanie*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), t. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995, s. 53 i n.

²⁴ Ibidem, s. 53 i n..

²⁵ Por. J. M. Cagigal, *Człowiek cieleśny*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 65 i n.

uczenia się życia i bycia. Zagadnienie cielesności człowieka znaleźć się powinno w centrum zainteresowań działań autoedukacyjnych.

Jose M. Cagigal wypowiadając się na temat cielesności człowieka, nawiązuje do teorii rozwoju człowieka według J. Piageta, zwracając uwagę na znaczenie rozwoju motorycznego dla rozwoju intelektualnego. Wskazuje, że brak znajomości czynników fizycznych bądź ich lekceważenie prowadzi do wielkich strat w osobowości, bowiem „właśnie przez cielesność, przez zmysły i (...) przez motoryczność jednostka opanowuje rzeczywistość fizykalną, która jej służy jako ramy istnienia”.

Współcześnie mamy do czynienia z ewolucją poglądów związanych z ciałem (ze zwrotem ku cielesności). Obserwujemy zainteresowanie się ciałem pedagogów, publicystów, filozofów, według których cielesność człowieka jest podstawowym warunkiem jego egzystencji²⁶. Zbyszko Melosik²⁷ zwraca uwagę, iż „coraz częściej rytm życia wyznaczony jest przez rytm stosunku człowieka z własnym ciałem. Kontrolowanie własnego ciała daje poczucie kontroli nad własnym życiem”. Autor pisze, iż w społeczeństwie i kulturze konsumpcji tożsamość jednostki ludzkiej jest stopniowo wymywana z tego, co tradycyjnie nazywano umysłem lub duszą, jest „przenoszona na powierzchnię” i uosabiana przez wizualne reprezentacje. Człowiek tworzy własną tożsamość przez konstruowanie wizualnego image swojego ciała. Utrzymanie dobrej kondycji fizycznej, a także psychicznej wymaga permanentnego uczenia się, zdobywania wiedzy, kształtowania określonych umiejętności. W procesie autoedukacji jednostka powinna dbać o rozwój psychomotoryczny osobowości.

Istotnym elementem do zrozumienia naszej przeszłości, terażniejszości i przyszłości jest czas. Zdaniem Gastona Pineau²⁸, czas pozwala uchwycić postrzegane zjawiska i rzeczy w procesie rozwoju, ciągłość lub brak ciągłości, pewne regularności w ich przebiegu. Każda żywa istota uwarunkowana jest przez czynnik czasu. Stanowi on kolejny obszar procesów samorozwoju człowieka. Jednym z celów uczenia się jednostki jest ustalenie pozytywnego i aktywnego stosunku do czasu. Według G. Pineau, od czasu nie ma ucieczki, nie ma sposobu powrotu do przeszłości, ani też nie można zatrzymać biegu czasu. Czas czyni coś z człowiekiem, do czegoś obliguje i z czegoś zwalnia. Związek między czasem a procesem autoedukacji stanowi jego istotę. Jest składnikiem i narzędziem niezbędnym dla wszelkich procesów tworzenia. Ta twórczość znajduje właśnie, szczególne uzasadnienie w stosunku do istoty ludzkiej – do jej stawania się. Sens czasu zaznacza się w różny sposób w życiu człowieka. Czas jest nie tylko wymia-

²⁶ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

²⁷ *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Z. Melosik (red.), Toruń – Poznań 1999, s. 89.

²⁸ Por. G. Pineau, *Czas*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 89 i n.

rem doświadczenia jednostki, ale także czymś, co przewija się przez wszystkie jej osobiste przeżycia, zespała je. W znacznym stopniu czas jest substancją procesów uczenia się, co wyraża się na wiele sposobów. Zrozumienie czasu i jego funkcji oznacza zrozumienie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Dominacja określonej orientacji czasowej ma wpływ na to, kim jesteśmy. Czas jest znakiem jakościowych zmian osobowych. Żyjemy w czasie przeszłym za sprawą swojej pamięci, w czasie teraźniejszym poprzez doznawanie aktualności zdarzeń i ustawiczne modyfikowanie zasobów pamięci, żyjemy także w czasie przyszłym za sprawą wizji i projekcji – tworzonej perspektywy. Każdy z tych czasów rzeźbi w człowieku swoje znaczenie. Czas przeszły, przeżyty, osobiście doznany uewnętrznia się rekonstrukcją zdarzeń minionych, utrwala to, co było. Czas teraźniejszy wyznaczony aktualnością chwili, działa na rzecz zachowania status quo, czas przyszły zmusza do projekcji nowej rzeczywistości, a tym samym do działań innowacyjnych. Czas nas czymś obdarowuje, ale i do czegoś zobowiązuje, a wraz z jego upływem czegoś pozbawia i z czegoś uwalnia. Zrozumienie czasu pozwala postrzegać zjawiska i rzeczy w procesie ich rozwoju, dostrzegać ciągłość lub jej brak, pewne regularności występujące w przebiegu tych zjawisk i procesów. Zdaniem G. Pineau, człowiek powinien dążyć do opanowania umiejętności optymalnego wykorzystywania czasu w swoim życiu. Sugestie autora dotyczące tego, co rzeczywiście można uczynić, by racjonalnie wykorzystać czas, to:

- myśleć w sposób historyczny, to znaczy obejmować umysłem wydarzenia życia i składniki doświadczenia w aspekcie ich rozwoju, ich przeciwieństw i sprzeczności;
- uświadomić sobie siebie jako rzeczywistość historyczną, która dzięki następstwu wydarzeń i okoliczności przedstawia jedność organiczną;
- usytuować się w stosunku do przyszłości związanej z przeszłością, zakorzenionej w chwili teraźniejszej i zorientowanej ku przyszłości;
- zaakceptować zmianę i uczestniczyć, w miarę możliwości, w działaniach zmierzających do wprowadzania koniecznych przeobrażeń.

Gaston Pineau wyjaśnia, iż pełne ukształtowanie osobowości odbywa się przez połączenie działań, które człowiek podejmuje z tym, co zostało zaprogramowane genetycznie. Dzięki takiemu procesowi każda jednostka staje się tym, kim jest w stanie się stać. Autor zwraca uwagę na czas nocy jako czas szczególnie istotny dla samorozwoju. Czuwanie nocą jest jedynym w swoim rodzaju doświadczeniem samorozwoju. Jest to kształtowanie siebie, tworzenie form dzięki zawiłym splotom zewnętrznych i wewnętrznych wymagań i impulsów.

Józef Kargul²⁹ pisze, iż „zmieniła się organizacja życia codziennego, zróżnicowały się sposoby wykonywania pracy, pojawiło się nowe podejście do czło-

²⁹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej...*, op. cit., s. 87 i n.

wieka – zaczęto go postrzegać i traktować jako jednostkę autonomiczną, odpowiedzialną za swoje wybory, kreującą własną tożsamość, realizującą własną drogę życiową”. Autor prezentuje trzy perspektywy analizy czasu wolnego i edukacji, a mianowicie: edukacja „do” czasu wolnego, edukacja „w” czasie wolnym, edukacja „poprzez” czas wolny.

Wśród wielu obszarów autoedukacji można wyróżnić kategorię przestrzeni, która ściśle wiąże się z innymi dziedzinami tego procesu. Zdaniem Guy’a Saeza³⁰ nasza tożsamość zależy od naszego stosunku do przestrzeni, który odzwierciedla się w naszym zachowaniu wobec innych osób oraz wobec kultury. Dzięki tym relacjom człowiek odkrywa siebie, rozwija, kreuje i odczytuje określone systemy symboli, czyli kulturę. Przestrzeń wyraża horyzontalny wymiar ludzkiego życia. Przestrzeń, podobnie jak czas na trwałe uobecnia się w dziejach człowieka. Od zarania swego istnienia człowiek ma potrzebę miejsca jako znaku swego bezpieczeństwa, ma także potrzebę przestrzeni jako znaku bezkresu dla myśli i własnej fizyczności. Człowiek jest istotą umiejscowioną w przestrzeni. Przestrzeń to istotny składnik świata człowieka. Im człowiek bardziej oswaja przestrzeń tworząc w niej miejsca, tym świat staje się dla niego bardziej przychylny. Miejsca stają się za sprawą człowieka, dzięki ludzkim porozumieniom, są uporządkowaną strukturą znaczeń. Zdaniem G. Saeza, w istocie, nasz stosunek do przestrzeni jest stosunkiem do innych ludzi, do kultury. Za pośrednictwem przestrzeni lepiej zdajemy sobie sprawę z tego, kim jesteśmy, co przeżywamy, jakim wartościom dajemy pierwszeństwo. Człowiek, który w swej pamięci nie ma miejsc, do których chętnie wraca, przynajmniej pamięcią, jest na swój sposób pozbawiony więzi z innymi ludźmi. Oznacza to, że nie pojawiły się w jego życiu zdarzenia wyznaczone siłą związków z drugim człowiekiem lub nie był on zdolny do ich odbioru. Im więcej miejsc człowiek zaznacza na Ziemi, tym jest bogatszy. Miejsca te utrwała w głębokich pokładach pamięci, są one oparciem, azylem, są źródłem sensu. Przestrzeń wiąże się z otwarciem, ekspansją, wolnością – jest podatna na metaforyczność ujęć. Guy Saez wyraźnie również dostrzega zagrożenia, jakie świat współczesny stanowi dla rozwoju człowieka. Z jednej strony, za sprawą oddziaływania mediów, które pozwalają jednostce cały czas uczestniczyć we wszystkich wydarzeniach, następuje niezwykle wzbogacenie przestrzennego doświadczenia świata. Z drugiej zaś strony następuje nie mniej spektakularne zubożenie przestrzeni jednostkowej. Ważne jest jak człowiek sytuje się w świecie, a przede wszystkim jak ten świat odbiera. Bycie w świecie wymaga wielości dróg jego odbioru, wielości spojrzeń z różnych perspektyw. Konieczne staje się uczenie umiejętności zdobywania wolności, na drodze poszerzania własnych przestrzennych doświadczeń.

³⁰ Por. G. Saez, *Przestrzeń*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 111 i n.

Doniosłą funkcję w kształtowaniu umysłu, uczuć oraz zmysłów, zdaniem I. Wojnar³¹, pełni sztuka. Stanowi wyraz ludzkich potrzeb ekspresyjnych, a także potwierdzenie twórczych możliwości człowieka. Zdaniem I. Wojnar, sztuka pełni znaczącą rolę i funkcję w kształtowaniu umysłu, uczuć i zmysłów. Jest swoistą instancją edukacyjną, która zawiera wartości wszechstronnie wzbogacające istotę ludzką, nie tylko w sferze estetycznej, ale także moralnej i intelektualnej. Edukacja przez sztukę poszerza wyobraźnię, pobudza dyspozycje twórcze, staje się również gwarantem wspólnoty i porozumienia poprzez akceptowane dzieła i wartości dziedzictwa kulturowego. Odgrywa też istotną funkcję jako czynnik humanizacji człowieka stojącego w obliczu cywilizacji technokratycznej, zorientowanej konsumpcyjnie. Kształcenie estetyczne powinno przygotowywać do otwartości i tolerancji, do akceptacji – w miarę możliwości, szerokiej różnorodności faktów artystycznych, a przy tym do kierowania się własnym wyborem, niezależnym od panującej mody. Odgrywa też ważną funkcję jako czynnik humanizacji człowieka. Edukacja przez sztukę sprzyja rozbudzaniu wrażliwości, kształtowaniu systemu wartości, rozwijaniu zdolności poznawczych (w tym szczególnie myślenia twórczego) oraz nabywaniu wiedzy.

Ważny zakres autoedukacji człowieka stanowi obywatelstwo. Jest ono czynnikiem kształtującym polityczną i społeczną tożsamość jednostki, przejawiającą się w tym, jak człowiek działa w społeczeństwie, jak myśli na tematy społeczne, co wobec nich czuje, jak wyraża idee i próbuje wpływać na ludzi i wydarzenia. Podstawą działań autoedukacyjnych może być też sfera przeżyć i aktywność typu polityczno-obywatelskiego. Zarówno w takim zakresie, w jakim konieczna jest człowiekowi wiedza o tych zagadnieniach, własne poglądy i opinie, jak i w zakresie realizowanej aktywności praktycznej. Według A. Melo³² polityka powinna być sprawą każdego człowieka, przede wszystkim po to, by zrozumieć ewolucję świata i siły, jakie na nie wpływają, a także po to, by znaleźć własne miejsce w życiu politycznym i odegrać aktywną rolę obywatela. W tym kontekście autor przedstawia trzy grupy celów rozwijających polityczną i obywatelską świadomość jednostki, mianowicie:

- wiedza – rozumienie polityki wymaga posiadania wiedzy o składnikach stanowiących substancję społeczeństwa oraz czynnikach, które wpływają na jego ewolucję i na jego przekształcenia;
- informacja – w społeczeństwie demokratycznym obywatel powoływany jest do wyrażania swoich poglądów na temat sytuacji i problemów lokalnych i ogólnonarodowych, w obliczu ogromnej ilości wyborów i decyzji, jakie należy podjąć niezbędną jest informacja. Jeśli obywatel nie jest

³¹ Por. I. Wojnar, *Sztuka*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 129 i n.

³² A. Melo, *Obywatelstwo*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 41 i n.

właściwie poinformowany, nie jest w stanie dokonać trafnych wyborów. Poinformowany jest ten człowiek, który ma rozwinięty zmysł krytyczny wobec różnych źródeł informacji;

- działanie – rola aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym rozwija pewne zachowania i postawy, które otwierają umysł na różne zakresy rzeczywistości politycznej. Aktywne uczestnictwo uczy rozumienia powiązań między różnymi typami władzy i funkcjonowania struktur społecznych.

Z autoedukacją ściśle łączy się uczenie się moralności. W przekonaniu H. Kitagawy³³ uczenie się moralności w znacznej mierze wiąże się z wszelkim wysiłkiem edukacyjnym. Człowiekiem moralnym jest ten, kto w pewnych okolicznościach będzie zdolny do przeciwstawienia się władzy instynktu, do poświęcenia interesu osobistego na rzecz wyższych racji oraz na rzecz wartości uznawanych za uniwersalne. Autor zwraca uwagę na współczesne wyzwania moralne, którymi obejmuje konflikty między narodami, rasami, cywilizacjami, ideologiami. W następstwie tych zagrożeń pojawia się niepokój, poczucie niepewności i jako przeciwieństwo – najczęściej przemoc. Jednym z podstawowych problemów współczesności staje się głęboki kryzys wartości moralnych. Wobec ograniczenia zasad moralnych wywodzących się z przeszłości, poszukuje się nowych, uniwersalnych zasad moralności. Ta nowa moralność, zdaniem H. Kitagawy, o charakterze uniwersalnym winna opierać się na takich elementach jak: racjonalność, altruizm, humanizm. Miałaby to być moralność humanistyczna, która pomogłaby ludziom w osiągnięciu poczucia własnej tożsamości i pełniejszego porozumienia z innymi ludźmi. Podstawową kategorią powinna być empatia, czyli zdolność do współbrzmienia z przeżyciami drugiego człowieka i równocześnie zdolność do poświęceń. Proponowana edukacja moralna musi wykraczać poza sferę poznawczą, a więc nie tylko wyposażać w wiedzę o moralności, ale pobudzać zdolności do czynienia dobra w konkretnej praktyce stosunków międzyludzkich. Autor podkreśla, by jednostka w swoim życiu zmierzała do poznania samej siebie i do samodoskonalenia. W uczeniu się moralności ważną jest świadomość istoty człowieka moralnego oraz dążenie do stawania się takim człowiekiem.

Życie człowieka w społeczeństwie informacyjnym wymaga korzystania z osiągnięć techniki. Technika³⁴ stanowi kolejną dziedzinę, w której realizuje się aktywność człowieka. Związana jest z odwiecznymi ludzkimi dążeniami do podporządkowania sobie sił przyrody i doskonalenia zręczności w posługiwaniu się coraz sprawniejszymi narzędziami. W kontekście tego obszaru ujawnia się powi-

³³ Por. H. Kitagawa, *Obszar moralności*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 161 i n.

³⁴ Por. P. Novaes, *Technika*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 47, 183 i n.

zanie między podstawowymi elementami ludzkiej natury: myśleniem i działaniem. Współczesny świat wymaga od człowieka zarówno umiejętności działania wyspecjalizowanego, jak też samodzielne myślenia, nieustannie pobudzanej ciekawości i krytycyzmu. Skoro rozwój i postęp zakładają stałe doskonalenie technologii, stąd też musi temu towarzyszyć lepsze kształcenie ludzi – większa ich samodzielność umysłowa, czyli umiejętne wiązanie kształcenia typu zawodowego z kształceniem ogólnym. Zdaniem P. Novaesa pożądanym zakresem edukacji umożliwiającym jednostce rozwój wszystkich jej możliwości powinien utrzymywać spójność myślenia z działaniem. Autor uważa, że:

- niezbędne jest jednoczesne kształcenie przygotowujące do zawodu i rozbudzanie krytycyzmu, dociekliwości i wyobraźni u człowieka,
- potrzebna jest edukacja prowadząca ku doskonaleniu jednostki, a nie tylko zwiększająca jej produktywność,
- praktyka zawodowa powinna zawierać elementy kreatywności, a nie być jedynie powtarzaniem tych samych czynności,
- należy wykorzystywać technologię do rozwoju jednostki, większe znaczenie przypisywać aspektom ludzkiej aktywności, skierować uwagę na indywidualne i społeczne wartości, a nie bezkrytycznie dostosowywać się do wszelkich innowacji technicznych,
- istotnym czynnikiem twórczości w działaniu jest trafny wybór kierunku swego zawodu, zgodny z powołaniem i zainteresowaniem jednostki.

Nauka jako kolejny obszar autoedukacji permanentnej, rozumiany jako postrzeganie świata, opisywanie i wyjaśnianie go w sposób naukowy. Poszukiwanie i odkrywanie zależności między zjawiskami, naukowe rozumowanie sprzyja kształtowaniu postawy naukowej, kreowaniu człowieka rozumiejącego otoczenie, przygotowanego do posługiwania się nowoczesnymi mediami i technikami. Sytuacja współczesnego człowieka w znacznym stopniu wyznaczona jest jego stosunkiem do nauki. Umiejętność racjonalnego myślenia i działania, kultura umysłu powinna w coraz silniejszym stopniu charakteryzować nie tylko uczonych, ale także wszystkich ludzi. Kształcenie umysłowe, wyrabianie naukowego poglądu na świat powinno zaczynać się już od uszanowania i zaspokojenia dziecięcej ciekawości świata, pobudzania wielostronnych zainteresowań i zdolności do logicznego myślenia. Zdaniem J. M. Gago³⁵ myśl naukowa stanowi podstawowy element indywidualnych poszukiwań podejmowanych przez każdego człowieka, by odnaleźć związek między różnymi danymi i różnymi zakresami jego istnienia. Myśleć w sposób naukowy to znaczy starać się postrzegać świat tak, by rozumieć związki między pozorami a rzeczywistością i czerpać z tej obserwacji interpretację teoretyczną, która byłaby satysfakcjonująca dla

³⁵ Por. J. M. Gago, *Zmysł naukowy*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 197 i n.

umysłu. W tym poszukiwaniu ludzki umysł posługuje się złożonym procesem, który obejmuje: obserwowanie faktów, ich określenie, wyjaśnienie przyczyn tych zjawisk i zastosowanie znanych praw, aby wyjaśnić związki pomiędzy faktami i wydarzeniami. Ten wysiłek poszukiwania i wyjaśniania stanowi proces uczenia się myślenia naukowego, który jednostka podejmuje po to, by nie być bezsilną w przekształcaniu warunków swojej egzystencji. Autor zaleca aktywny sposób osiągania tego celu, który polega na zdobywaniu wiedzy, tworzeniu własnej wiedzy oraz na działaniu zorientowanym na przekształcanie konkretnej rzeczywistości.

Zasygnalizowane obszary obejmują różnorodne treści, które powinny wypełniać proces autoedukacji współczesnej jednostki, ale nie wyczerpują wymiarów ludzkiej osobowości. Konieczne jest, jak sądzi P. Lengrand³⁶, wykorzystanie maksymalne ludzkiego potencjału, aby człowiek rozwijał się do granic swoich zdolności. Podkreśla stałą potrzebę rozwoju jednostki we wszystkich wymiarach i zakresach zdolności.

3. Metody autoedukacji studentów

Metody, jak wynika z definicji autoedukacji, są ważnym komponentem tego procesu. Do realizacji wyznaczonych celów i treści niezbędne są określone metody autoedukacji, które należy rozumieć jako systematycznie stosowany sposób pracy własnej ukierunkowany na osiągnięcie i realizację wyznaczonych celów³⁷.

Czesław Maziarz³⁸ zwraca uwagę na szczególną rolę, jaką odgrywają metody w procesie samokształcenia, gdyż „decydują w szczególności o rodzaju wykonywanych operacji myślowych, co z kolei wpływa na rozwijanie określonych dyspozycji, sił psychicznych, sprawności intelektualnych, a w konsekwencji wyznacza ogólny kierunek rozwoju umysłowego”.

Wincenty Okoń³⁹ proponuje za Cz. Maziarzem następujące metody samokształcenia:

- czytanie i studiowanie literatury,
- słuchanie i dyskutowanie,
- czerpanie wiedzy z innych źródeł,

³⁶ Por. Ibidem, s. 211.

³⁷ Por. S. Karaś, *Samokształcenie w zawodzie*, Warszawa 1980, s. 33; Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 7; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 182; Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 107.

³⁸ Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 107.

³⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 163.

- pisemne opracowywanie zagadnień,
- uczestniczenie w życiu kulturalnym (w ramach czasu wolnego).

Józef Pólturzycki⁴⁰ opisuje następujące metody samodzielnego uczenia się:

- obserwację jako metodę uczenia się,
- korzystanie z wykładów,
- korzystanie z dyskusji,
- korzystanie z podręczników i innych książek,
- sporządzanie notatek,
- wykonywanie ćwiczeń,
- formułowanie i rozwiązywanie problemów i inne.

Franciszek Berezniński⁴¹ biorąc za podstawę teorię kształcenia wielostronnego, wyróżnia cztery grupy metod uczenia się:

- metody recepcyjne: obserwacja, korzystanie ze słowa mówionego (korzystanie z wykładów, opisów, opowiadań, rozmów, porad i instrukcji słownych), korzystanie z podręczników (metoda zapamiętywania dosłownego, metoda zapamiętywania niedosłownego, sporządzanie notatek, korzystanie z ilustracji, tabel, wykresów, schematów), czytelnictwo czasopism;
- metody heurystyczne, badawcze: korzystanie z dyskusji, uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie;
- metody ekspresyjne: drama, korzystanie z filmu, audycji telewizyjnych, sztuki teatralnej;
- metody ćwiczebne: ćwiczenia w opanowywaniu podstawowych umiejętności, niezbędnych w procesie samokształcenia.

Powyższa klasyfikacja metod kształcenia obejmuje różnorodne metody pracy autoedukacyjnej, podczas stosowania których jednostka jest aktywna wielostronnie, aktywizuje wszystkie sfery osobowości.

Na podstawie przeglądu różnych klasyfikacji można stworzyć następujący rejestr kategorii metod autoedukacyjnych, który stanowi sumę prezentowanych metod w różnych klasyfikacjach:

- obserwacja,
- korzystanie ze słowa mówionego,
- korzystanie z dyskusji,
- korzystanie z podręczników i innych książek,
- czerpanie wiedzy z różnych źródeł (Internet, banki informacji),
- uczenie się przez badanie (rozwiązywanie problemów),
- korzystanie z filmów, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury,

⁴⁰ J. Pólturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 136-157.

⁴¹ F. Berezniński, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 308-325.

- korzystanie z audycji telewizyjnych i radiowych,
- ćwiczenie w opanowywaniu podstawowych umiejętności,
- pisemne opracowywanie zagadnień.

Metody z dokonanego rejestru poddane zostaną krótkiej charakterystyce.

Obserwacja jest podstawową metodą zdobywania informacji o otaczającej rzeczywistości. Ze swej natury jest pierwszym i zasadniczym sposobem zdobywania wiedzy o świecie. W każdym procesie uczenia się obserwacja znajduje szerokie zastosowanie. Zazwyczaj towarzyszy ona innym metodom uczenia się, ponieważ odpowiada przede wszystkim pokazowi i występuje wówczas, gdy wykorzystuje się różne środki dydaktyczne, które konkretyzują treść słowną, np. wykładu czy prelekcji⁴². Uczący się mogą obserwować w procesie autoedukacji eksponowane obrazy, przedmioty, obrazy ruchome zarejestrowane na filmie, czynności, a także dzieła sztuki czy inscenizacje. Są bogate i różnorodne możliwości ilustracji treści stanowiących przedmiot autoedukacji. Wartościowej i skutecznej obserwacji należy się jednak uczyć. Ucząc się obserwacji trzeba zdawać sobie sprawę z istoty tego, co się obserwuje, gdyż inaczej postrzega się przedmioty, a inaczej procesy, zjawiska, działania. O wartości obserwacji decyduje także jej cel, czyli co i po co trzeba obserwować, co jest ważne, np. czy liczba elementów czy kolejność czynności jakiejś sprawności. Każda obserwacja powinna prowadzić do lepszego zrozumienia istoty poznawanych i przyswajanych wiadomości, pojęć i procesów. Rozwijanie umiejętności obserwacji zapewnia zwiększenie aktywności w procesie samodzielnego uczenia się, przyspiesza proces poznawania, a przez to wzbogaca autoedukację.

Korzystanie ze słowa mówionego polega na zdobywaniu wiadomości i informacji w procesie autoedukacji przez słuchanie żywego słowa w postaci wykładów, odczytów, referatów czy audycji radiowych i telewizyjnych. Żywe słowo jest najprostszą formą przekazu informacji. Stąd też, we wszelkiej pracy umysłowej podkreśla się znaczenie umiejętnego słuchania, zwłaszcza słuchania wykładu czy też w prowadzeniu rozmowy. Dla osób uprawiających indywidualną działalność autoedukacyjną jest to dość atrakcyjna metoda, ze względu na urzeczywistnianie osobistych, żywych kontaktów z grupą. Służy przy tym także wymianie myśli, opinii, zapoznawaniu się np. z wybitnymi autorytetami czy specjalistami reprezentującymi różne dziedziny nauki, kultury, sztuki bądź polityki. Wszystko to, może stanowić czynnik pobudzający zainteresowania i aktywność intelektualną, skłaniającą do refleksji i wzbogacającą umysł⁴³. Słuchanie wykładów czy odczytów powinno być jednak czynne, gdyż wartość autoedukacyjną posiada tylko aktywne uczestnictwo. Słuchając wykładu należy uczyć się i jednocześnie nad

⁴² J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 136.

⁴³ Ibidem, s. 46-49.

nim pracować, a jest to możliwe, ponieważ człowiek szybciej myśli niż mówi. Już w trakcie wykładu słuchający mogą dokonywać różnych operacji myślowych: kojarzenia słyszanych treści, wiązania ich w pewien określony plan, na własny użytek, z kolei ten plan powinien łączyć się z tym, co już jednostka wie na dany temat. Słuchając należy zmierzać do tego, by koncentrować się na treściach ważnych. Efektywne słuchanie wykładów, odczytów czy referatów wymaga opanowania jeszcze umiejętności technicznej, jaką jest szybkie notowanie. Notowanie sprzyja ponadto zapamiętywaniu. Podczas sporządzania notatek należy utrwalać przede wszystkim najbardziej istotne zagadnienia i najważniejsze z podawanych przez wykładowcę informacje⁴⁴. Doskonaląc proces samodzielnego kształcenia trzeba dbać, by korzystanie z wykładów przynosiło jak najwięcej korzyści. Powinno się do każdego wykładu przygotować, ćwiczyć się w umiejętności wyodrębniania poszczególnych myśli i informacji. Pozwala to łatwiej i szybciej rozumieć słyszany tekst.

Korzystanie z dyskusji jest grupową formą rozważania i analizowania określonego problemu, która zmierza do lepszego, bardziej obiektywnego poznania jego istoty, wartości i przydatności przez wspólną wymianę myśli, doświadczeń i poglądów⁴⁵. W procesie autoedukacji dyskusja jest metodą, dzięki której można poznawać nowe, nieznanne wcześniej wiadomości, analizować je i utrwalać w swej pamięci. Można również to utrwalenie łączyć ze stosowaniem. Dyskusja stwarza możliwość, w pewnym stopniu wypróbowania dotychczasowej pracy autoedukacyjnej jednostki. Umożliwia wprowadzenie w życie jej wyników, a więc ich praktyczne zastosowanie. Każda dyskusja, jeśli ma przynieść jak najwięcej korzyści uczestnikom powinna spełniać pewne wymagania natury organizacyjnej, jakie wynikają z wewnętrznej struktury dyskusji. Musi być przede wszystkim zaplanowana, a jej temat i cel winien odpowiadać zainteresowaniom dyskutantów. Ważną sprawą jest też miejsce dyskusji gwarantujące uczestnikom wygodę i stwarzające atmosferę, która zachęca do pracy umysłowej. Aby dyskusja przebiegała sprawnie i planowo, należy wyodrębnić zagadnienia, które poddane zostaną dyskusji. Biorąc natomiast udział w dyskusji trzeba uważnie słuchać innych, aby poznać i zrozumieć każdy głos i każde stanowisko.

Korzystanie z podręczników jest jedną z istotnych umiejętności w procesie uczenia się, bowiem poznawanie i rozumienie tekstu znacznie ułatwia ten proces i czyni pracę umysłową bardziej świadomą⁴⁶. Osoba uprawiająca działalność autoedukacyjną korzysta najczęściej w swojej samodzielnej pracy głównie

⁴⁴ O sztuce korzystania z wykładu oraz technikach notowania pisze S. Rudniański, *Technologia Pracy umysłowej*, wyd. V, Warszawa 1957.

⁴⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 25-34.

⁴⁶ Idem, *Jak studiować zaocznie*, Toruń 1997, s. 43-45.

z przekazu drukowanego: książek, skryptów, prasy i innych wydawnictw. Dlatego istotnym zadaniem w samodzielnej pracy jest dobór książek i umiejętność właściwego z niej korzystania. Wybór odpowiedniej książki nie jest rzeczą łatwą ze względu na obszerność literatury naukowej i popularnonaukowej dotyczącej niemal każdej dziedziny. Aby uniknąć „zbędnego” czytania w celu przyswojenia sobie potrzebnych wiadomości i informacji, należy dobierać odpowiednie książki. Bardzo praktyczne jest wtedy korzystanie z pomocy znawców problematyki, czy też korzystanie z informacji bibliograficznej i katalogów rzeczowych. Uczenie się z podręcznika polega na ważnym jego czytaniu i rozumieniu całego tekstu. Stąd też, czytający tekst powinien od razu dokonywać podziału informacji na już mu znane, nieznane, ale zrozumiałe oraz na takie, których nie rozumie. Te ostatnie trzeba starać się w różny sposób wyjaśniać np. korzystając ze słowników czy encyklopedii. Warunkiem rozumienia tekstu jest umiejętność jego analizowania, to znaczy wydobywania z niego wszystkich istotnych informacji, a następnie tworzenia z nich logicznej całości. Czytanie książek należy łączyć z czytelnictwem różnych czasopism. Jednego nie da się zastąpić drugim, ponieważ każdy z tych rodzajów piśmiennictwa spełnia inne funkcje, które nie są „przenośne”⁴⁷. Książki zawierają wiedzę naukową, w pewien sposób usystematyzowaną według kryteriów naukowych. Czasopisma natomiast stanowią dla czytelnika przede wszystkim źródło wiadomości bieżących z życia naukowego, społecznego, gospodarczego, politycznego czy kulturalnego. Zapewniają stały dostęp do aktualnych wydarzeń, zjawisk i procesów dokonujących się na całym świecie. Czytanie stanowi podstawę w procesie zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, pełni zasadniczą funkcję w procesie kształcenia, jest ważnym zagadnieniem w dziedzinie pracy umysłowej, dlatego też należy je systematycznie usprawniać.

Wykonywanie ćwiczeń jest ważną metodą w procesie autoedukacji, ponieważ obok nabywania wiadomości, istotnym zadaniem jest kształtowanie umiejętności i nawyków. Ćwiczenia polegają na opanowaniu określonych czynności, które są konsekwentnie powtarzane w celu rozwinięcia odpowiedniej sprawności czy umiejętności⁴⁸. W ich wyniku jednostka opanowuje szereg czynności, zwłaszcza sprawności manualne. Wiele treści i zadań przedmiotowych, może być realizowana jedynie poprzez zajęcia ćwiczeniowe. Mogą to być zarówno zadania z zakresu praktycznego przygotowania do zawodu, jak też zadania z przedmiotów ogólnokształcących. Praktyczne uczenie się wymaga nie tylko znajomości zasad i kolejności działań, ale przede wszystkim wyćwiczenia ruchów i całościowego ujęcia czynności, jaka jest przedmiotem opanowania. Jedynie przez odpowiednie ćwi-

⁴⁷ Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 116-117.

⁴⁸ J. Pólturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 153.

czenia, powtarzane, doskonalone i uzupełniane można zapewnić sobie właściwe opanowanie potrzebnych umiejętności i nawyków. Prowadząc samodzielną naukę danej czynności czy sprawności należy się kierować takimi wskazaniem, jak:

- uświadomić sobie nazwę i znaczenie opanowywanego działania,
- określić, na podstawie zdobytych wiadomości, reguły działania, ich sens i znaczenie dla opanowywanej umiejętności oraz jej przydatność,
- obejrzeć wzór działania – u osoby znającej ją (np. instruktora) lub z zapisu filmowego,
- poddać własne wykonanie pod kontrolę instruktora, by nie wprowadzać działań zbędnych,
- systematycznie ćwiczyć posługiwanie się opanowaną umiejętnością,
- kontrolować i oceniać wykonywane ćwiczenia,
- wprowadzić różnorodne formy powtórzeń w odmiennych ujęciach i sytuacjach⁴⁹.

Stale się powinno zdawać sobie sprawę z tego, że opanowanie umiejętności wymaga czasu, cierpliwości, konsekwencji i kontroli. Jednak nikt za ćwiczącego zadań tych wykonać nie może i tylko on decyduje o jakości opanowania umiejętności i sprawności.

Czerpanie wiedzy z różnych źródeł jest metodą, która w ciągu ostatnich lat nabiera coraz większego znaczenia, gdyż dokonuje się olbrzymi postęp w dziedzinie elektronicznych mediów komunikowania. Nowe elektroniczne media, a zwłaszcza sieć informacyjna Internet znalazły duże zastosowanie w procesie kształcenia⁵⁰. W znacznym stopniu umożliwiają one i wzbogacają też proces autoedukacji. Multimedialny i interaktywny charakter nowych mediów posiada ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy. Media te stały się znakomitymi źródłami różnorodnych informacji (obrazowych, słownych, dźwiękowych, działaniowych), wyzwalając przy tym wielostronną aktywność. Dzięki sieciom informacyjnym olbrzymie ilości informacji i usług stają się dostępne niemal dla każdego użytkownika. Jedną z największych zalet ich wykorzystywania jest to, że można dostosować technologię do własnych potrzeb. Mając dostęp do informacji zgromadzonych w bazach informatycznych nie trzeba czekać na ich interpretację, każdy indywidualnie decyduje, czego chce się uczyć, kiedy i jak. Komputer i technologia internetowa pozwala na łączenie się z innymi użytkownikami sieci, z wykładowcami, umożliwia udział w zajęciach grupowych, dyskusyjnych, realizacji wspólnych projektów badawczych, w przygotowaniu się np. do egzaminów, zapewnia uczestnictwo w videokonferencjach. Korzystanie z nowych elektronicznych mediów jest pomocne jednostce przy konstruowaniu jej własnej

⁴⁹ Ibidem, s. 154-155.

⁵⁰ R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Warszawa 2001, s. 58 i 84.

wiedzy, kształtowaniu umiejętności intelektualnych, rozwijaniu dociekliwości poznawczej. Jednak dostęp do informacji może mieć wręcz drugorzędne znaczenie, jeśli jednostka jest mało aktywna. Musi się wiązać z procesem uczenia się, przede wszystkim krytyczną refleksją na temat samej informacji. Konieczne jest ćwiczenie umiejętności szybkiego szukania właściwych informacji, selekcjonowania ich i twórczego wykorzystania.

Metody heurystyczne – to uczenie się przez badanie, przez rozwiązywanie problemów. Problemem jest trudność teoretyczna lub praktyczna, którą jednostka napotyka i rozwiązuje w wyniku własnego myślenia i działania, jakie są niezbędne do jej rozwiązania⁵¹. Metody problemowe są metodami samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Ich istota sprowadza się do tego, że nie pozwalają one jednostce przechodzić obojętnie obok sytuacji, których nie umie sobie wytłumaczyć lub rozwiązać, ale wywołując zaciekawienie zmuszają jednostkę do analizy sytuacji, wyodrębnienia tego, co jest jej nieznanie i wyzwają chęć poszukiwania rozwiązania danej trudności. Metody heurystyczne sprzyjają rozwinięciu zdolności poznawczych, kształtowaniu zdolności obserwacji oraz samodzielności myślenia. Sytuacje problemowe prowadzą do nabywania nowych przeżyć i doświadczeń. W toku rozwiązywania określonego problemu jednostka uświadamia sobie brak wiadomości i umiejętności w określonym zakresie. Ta niewiedza skłania ją do poszukiwania nowych źródeł informacji. W celu rozwiązania zadania – problemu osoba na podstawie już posiadanego zasobu wiedzy oraz korzystając z nowych źródeł wiadomości wysuwa hipotezy i koncepcje rozwiązania, ocenia je, weryfikuje, by określić właściwe rozwiązanie. Właściwy tok postępowania dla uczących się metodą problemową przedstawia się następująco:

- dostrzeganie problemów na podstawie obserwacji określonych rzeczy, zjawisk, wydarzeń lub procesów,
- formułowanie hipotez zmierzających do rozwiązania tych problemów,
- wskazywanie logicznych następstw tych hipotez,
- zdecydowanie o tym, jakie materiały źródłowe są niezbędne dla oceny wybranej hipotezy,
- analizowanie, interpretacja i ocena danych pod kątem ich zgodności z rozwiązywanym problemem,
- ocena hipotez w świetle zebranych danych,
- postępowanie zgodne z hipotezą uznaną za słuszną⁵².

⁵¹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 286-292.

⁵² J. Pólturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 156.

Zatem słuchacze rozwiązując problem muszą umieć dostrzegać problemy, interpretować je i formułować hipotezy rozwiązania, wskazywać ich słuszność i następstwa. Każdy uczestnik procesu autoedukacji powinien nie tylko chcieć, ale i umieć dostrzegać, formułować i rozwiązywać problemy, gdyż sprzyja to jego aktywności i samodzielności poznawczej. Ponadto rozwija myślenie i twórcze podejście do otaczającej rzeczywistości.

Korzystanie z filmów, audycji radiowych i telewizyjnych, oglądanie spektakli teatralnych czy udział w imprezach artystycznych stanowi dla jednostki w procesie autoedukacji źródło różnorodnych wiadomości. Uczestniczenie w życiu kulturalnym daje duże możliwości, które mogą być wykorzystane dla własnych celów autoedukacyjnych. Niewątpliwie bogatym źródłem informacji są programy radiowe i telewizyjne pochodzące z powszechnie dostępnych środków masowego przekazu. Fakt, że zasadniczym celem rozwoju umysłowego współczesnego człowieka jest dążenie do wysokiej kultury myślenia, nie musi oznaczać bynajmniej, iż nie są mu potrzebne w wielu wypadkach gotowe wzorce, porady czy wskazówki praktyczne pomagające w rozwiązywaniu problemów życiowych. Telewizja i inne media odgrywają znaczącą rolę dydaktyczno-wychowawczą, nie tylko przez masowe upowszechnianie kultury, czy prezentowanie wzorów osobowych, ale także dzięki podejmowaniu różnorodnych problemów i zagadnień pobudzających do myślenia⁵³. Dla celów autoedukacyjnych szczególnie znaczenie mają programy informacyjne i edukacyjne. Istotna rola środków masowego oddziaływania polega na tym, w przypadku autoedukacji, że mogą one intensyfikować i krystalizować istniejące przekonania, postawy, zainteresowania i upodobania czytelników, widzów i słuchaczy. Duże możliwości edukacyjne i wychowawcze reprezentują również muzea, wystawy, galerie. Pozwalają one zobaczyć wiele obiektów związanych z różnymi dziedzinami kultury i nauki bądź też mogą pobudzać zainteresowania kulturalne. Wystawy sztuki dostarczając doznań i przeżyć emocjonalnych są również niezastąpionym środkiem kształtowania sfery emocjonalnej osobowości. Zwiedzanie przynosi najwięcej korzyści, gdy jest podejmowane w określonym celu, jest gruntowne i materiał spostrzeżeniowy i uczuciowy zostanie właściwie uporządkowany. Uczestnictwo jednostki w życiu kulturalnym powinno być aktywne, a nie sprowadzać się do biernego konsumowania dóbr kulturalnych.

Pisemne opracowywanie zagadnień w procesie samodzielnego uczenia się jest bardzo ważną i przydatną umiejętnością. Najczęściej wykorzystywaną jest sporządzanie notatek, które należy rozumieć jako utrwalanie na piśmie w skróconej, ale zrozumiałej formie – treści, myśli, wniosków i skojarzeń. Notowanie zwiększa poziom rozumienia np. wykładu ponad dwukrotnie. Podobne korzy-

⁵³ Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 124-125.

ści daje notowanie spostrzeżeń z obserwacji, czy też posługiwanie się notatkami w trakcie korzystania z podręczników, książek popularnonaukowych itp. Najczęściej spotykanym rodzajem notowania jest streszczenie, wyciągi, inny typ notatek stanowią schematy i zestawienia, dość powszechnym rodzajem notatki jest również plan, ujmujący daną treść w punktach. Sposób pisemnego opracowywania książek zależy od tego, czy daną książkę osoba zamierza studiować, czy tylko pobieżnie przeglądnąć. Wiadomości należy wynotować wówczas, gdy zależy czytelnikowi na ich zapamiętaniu i dostrzega ich przydatność do czegoś. Sporządzanie właściwych notatek z przeczytanej lektury może przybierać różne formy: konspektu, zestawienia tez, wypisania cytatów. Sposób notowania zależy od celu, jaki stawia sobie czytelnik i od treści książki. Jeżeli treść książki nie jest skomplikowana można ograniczyć się do ułożenia planu pracy. Jeśli natomiast w książce tylko niektóre informacje są interesujące, można poprzestać jedynie na ich wynotowaniu. Kiedy jednak książka jest bardzo wartościowa i zawiera dużo nowego i trudnego do zrozumienia materiału dobrze jest zrobić konspekt. Aktywność osoby realizującej działalność autoedukacyjną powinna przejawiać się także w samodzielnym podejmowaniu opracowań pisemnych i to w różnorodnej postaci. Ze względu na funkcję kształcącą metodycy rozróżniają opracowania pisemne, takie jak:

- uczące ścisłości wyrażania myśli – sprawozdania, opisy ścisłe (przedmiotów, sytuacji), streszczenia, artykuły,
- opracowania pisemne ćwiczące w wyrażaniu indywidualnych przeżyć, jak opowiadania, eseje, opisy literackie⁵⁴.

Opanowanie sztuki wypowiedzi na piśmie wymaga długotrwałych ćwiczeń, jednak dostarcza osobie kształcącej się wiele satysfakcji z trafnego wyrażania spostrzeżeń, myśli i uczuć.

Stosowanie metody w działaniach autoedukacyjnych zależy od celów i treści, jakie chcemy realizować. Jarosław Rudniański⁵⁵ sugeruje dostosować je do siebie, do swojej sytuacji, do swego charakteru i zainteresowań. Autor podkreśla, że praca umysłowa, uczenie się prowadzi do powodzenia za pomocą z góry określonej metody, określonego planu, ale należy też pamiętać o zmianie metody na lepszą.

4. Środki wykorzystywane w autoedukacji

Wielostronność procesu autoedukacji wymaga wielu umiejętności organizacyjnych i technicznych w zakresie korzystania z różnych źródeł wiedzy. To zaś

⁵⁴ Ibidem, s. 121.

⁵⁵ J. Rudniański, *Jak się uczyć?*, wyd. XI, Warszawa 1989.

rzutuje na konieczność poznania przez jednostkę różnych pomocy ułatwiających jej samodzielną pracę w dochodzeniu, wyszukiwaniu i korzystaniu ze źródeł informacji. Istotną rolę w procesie autoedukacji odgrywają środki dydaktyczne, z których jednostka może korzystać.

Środki dydaktyczne są to „przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć”⁵⁶. W odniesieniu do procesu autoedukacji środki dydaktyczne można określić jako przedmioty, które umożliwiają i ułatwiają przebieg tego procesu oraz sprzyjają realizacji celów autoedukacyjnych.

Według J. Skrzypczaka⁵⁷, podstawowym składnikiem każdego środka dydaktycznego, jego rdzeniem merytorycznym jest komunikat w nim zawarty, związany z treściami określonego programu kształcenia. Komunikat ten jest w sensie fizycznym zespołem bodźców sensorycznych uzupełniającym werbalne komunikaty, np. wykładowcy lub też stanowiącym samodzielne źródło uczenia się. W zakres tego pojęcia (środki dydaktyczne) wchodzi nośnik komunikatu, a więc podłoże, na którym została zapisana konkretna informacja, inaczej zwany materiałem dydaktycznym oraz urządzenie umożliwiające przekazanie komunikatu odbiorcy, nazywane – w zależności od rodzaju środka dydaktycznego, kanałem przekazu albo środkiem przekazu.

Samodzielna praca jednostki podejmującej proces autoedukacji wymaga przygotowania i stosowania różnych środków wspierających i ułatwiających uczenie się. Środki dydaktyczne powinny być wykorzystywane zarówno przy zaznajamianiu się z nowymi informacjami i wiadomościami, jak i przy ich utrwalaniu oraz w czasie kontroli i oceny swojej działalności. W celach tych wykorzystać można zarówno środki, zwane tradycyjnie pomocami dydaktycznymi, jak i nowoczesne rozwiązania i propozycje wynikające z rozwoju techniki i elektroniki, a zwłaszcza telewizji, komputeryzacji itp., czyli powszechnie dziś nazywane nowoczesne media elektroniczne.

W procesie autoedukacji powszechnie stosowane są różnego typu środki drukowane, które „umożliwiają samoukowi osiągnięcie zamierzonych efektów, podtrzymują i rozwijają zainteresowania poznawcze. Zestaw środków drukowanych powinien być możliwie bogaty i obejmować podręczniki, słowniki, leksykony, encyklopedie, poradniki zawodowe i czasopisma fachowe”⁵⁸. Oprócz tego, znaczną pomoc mogą stanowić prace popularnonaukowe, które uzupełniają i wzbogacają wiedzę zawartą w innych pracach drukowanych.

⁵⁶ W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 371.

⁵⁷ J. Skrzypczak, W. Skrzydlewski, *Środki dydaktyczne*, [w:] *Encyklopedia...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 319.

⁵⁸ S. Karaś, *Samokształcenie...*, op. cit., s. 24.

Duże znaczenie także w działalności autoedukacyjnej mają środki techniczne, a szczególnie audiowizualne, których posiadanie jest niezwykle korzystne w samodzielnej pracy jednostki⁵⁹. Są to m.in.:

- magnetofon stwarzający możliwość nagrywania na taśmie i odtwarzanie potrzebnych informacji,
- mały projektor do ewentualnej projekcji filmów,
- mały rzutnik do ewentualnego prześwietlania przeźroczy,
- przeglądarki do ewentualnego prześwietlania przeźroczy,
- maszyny dydaktyczne zwane „trenerami” i repetytorami, czyli urządzeń symulujące działanie różnych nowoczesnych urządzeń.

Środki te, będące do dyspozycji użytkownika mogą znacznie ułatwić uczenie się. Rozwijają one również zdolności poznawcze, szczególnie spostrzegawczość wzrokową i słuchową, angażują przez oddziaływanie emocjonalne, a tym samym wyzwalają aktywność umysłową oraz wdrażają do systematycznej obserwacji.

Bogactwo i różnorodność środków dydaktycznych sprawia, że autorzy podają własne propozycje ujęć klasyfikacyjnych, ukazując przy tym ich wielorakie funkcje w procesie kształcenia. Zdaniem J. Skrzypczaka, odgrywają one we współczesnym procesie kształcenia rolę bardzo istotną – praktycznie, dopiero one umożliwiają prawidłowe jego prowadzenie⁶⁰. Ze względu na charakter komunikatów zawartych w środkach dydaktycznych, autor ten wyróżnia zewnętrzne środki dydaktyczne, którymi są obiekty wzięte wprost z rzeczywistości (czyli „przedmioty rzeczywiste”) oraz różnego rodzaju zastępniki tych obiektów. Przedmioty rzeczywiste komunikują wprost o rzeczywistości, to obiekty informujące same o sobie, oddziałując przy tym na wszystkie zmysły. Ich zastępniki natomiast komunikują w takim stopniu, w jakim są do odtwarzanych obiektów podobne. Zastępniki dzielone są najczęściej na tzw. środki modelowe, środki audiowizualne i maszyny dydaktyczne. W grupie środków modelowych wyróżnia się modele statyczne i dynamiczne. Środki audiowizualne dzieli się dodatkowo na:

- środki słuchowe (audytywne) czyli komunikaty dźwiękowe zapisane na płytach, taśmach magnetofonowych lub przekazywane poprzez odbiornik radiowy,
- komunikaty wzrokowe (wizualne) czyli obrazy statyczne bądź dynamiczne prezentowane za pośrednictwem tablic, plansz czy zapisane na folii, taśmie fotograficznej, filmowej i odtwarzane za pomocą urządzeń projekcyjnych, takich jak: przeglądarki, projektoskopy, diaskopy,

⁵⁹ H. Skrzypczak, *Organizacja...*, op. cit., s. 36.

⁶⁰ J. Skrzypczak, W. Skrzydlewski, *Środki dydaktyczne*, [w:] *Encyklopedia...*, K. Wojciechowski (red.), op. cit., s. 319-320.

- komunikaty audiowizualne, czyli obrazy udźwiękowione zapisane na taśmie filmowej i bezpośrednio transmisje telewizyjne odtwarzane następnie przy zastosowaniu projektorów filmowych, dźwiękowych, czy magnetowidów bądź też innych urządzeń telewizyjnych.

Do maszyn dydaktycznych zaliczane są tak zwane instruktory, egzaminatory, repetytory, trenery i maszyny wielofunkcyjne, w tym komputery wraz z odpowiednimi komunikatami programującymi. Najważniejszym obecnie środkiem dydaktycznym jest podręcznik w swojej wersji konwencjonalnej należącej w zasadzie do środków drukowanych, natomiast w nowocześniejszym rozwiązaniu wzbogacony w liczne środki audiowizualne i programy komputerowe.

Środki dydaktyczne, zdaniem J. Skrzypczaka, w procesie kształcenia pełnią funkcję dwojakiego rodzaju, a mianowicie: informacyjną oraz przetwarzania informacji dla rozwijania tych określonych umiejętności intelektualnych. W ramach tej drugiej funkcji środki dydaktyczne mogą m.in. współdziałać bądź też samodzielnie realizować takie zadania, jak kontrola, aktywizacja, weryfikacja, uogólnianie, motywowanie⁶¹.

Według Cz. Kupisiewicza walory dydaktyczne środków technicznych są wielorakie, ale w praktyce wyrażają się głównie w spełnianiu funkcji poznawczej, w nieco mniejszym stopniu realizowana jest funkcja kształcąca i dydaktyczna⁶². Funkcja poznawcza polega na tym, że dzięki środkom słuchacz poznaje określone fragmenty rzeczywistości, natomiast funkcja kształcąca sprzyja rozwijaniu zdolności poznawczych, uczuć i woli. Z kolei funkcja dydaktyczna wyraża się w tym, że środki dydaktyczne stanowią istotne źródło zdobywania wiadomości i umiejętności, ułatwiają zrozumienie treści procesu kształcenia, weryfikację hipotez, a także umożliwiają sprawdzanie swoich efektów uczenia się. Czesław Kupisiewicz proponuje następującą klasyfikację środków dydaktycznych, w której wyróżnia:

- środki wzrokowe, obejmujące naturalne przedmioty, narzędzia itp. oraz modele, obrazy, wykresy, mapy, diagramy, podręczniki,
- środki słuchowe pozwalające przekazywać dźwięki, magnetofon, radio itp.,
- środki wzrokowo-słuchowe (audiowizualne) np. film dźwiękowy, nagranie telewizyjne,
- środki częściowo automatyzujące proces kształcenia: maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe itp.

⁶¹ Ibidem, s. 320.

⁶² Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994, s. 245.

Wielość i różnorodność proponowanych środków dydaktycznych powodować może zmiany w zakresie form i metod uczenia się. Często mają one istotny wpływ na dobór metod oraz sposobu realizacji procesu samodzielnego uczenia się.

Do najczęściej stosowanych – we wszystkich rodzajach kształcenia, środków dydaktycznych, zdaniem W. Okonia należą:

- 1) środki proste:
 - środki słowne (podręczniki i inne teksty drukowane),
 - proste środki wzrokowe (modele, obrazy, wykresy, mapy),
- 2) środki złożone:
 - mechaniczne środki wzrokowe (aparat fotograficzny, diaskop, teleskop),
 - środki słuchowe (radio, magnetofon),
 - środki słuchowo-wzrokowe (film, telewizja),
 - środki automatyzujące proces uczenia się (maszyny dydaktyczne, gabinety językowe, komputery)⁶³.

W procesie samodzielnego uczenia się, zdaniem tego autora, można mówić o czterech funkcjach samych środków dydaktycznych. Ułatwiają one i pogłębiają poznawanie samej rzeczywistości, poznawanie wiedzy o rzeczywistości, kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość.

Wprowadzenie do procesu autoedukacji urozmaiconych środków dydaktycznych intensyfikuje doskonalenie wielu umiejętności i sprawności. Dość istotny jest ich udział w rozwijaniu sprawności poznawczo-badawczych. Ich wpływ jest bardzo rozległy, począwszy od prostych sprawności ruchowych i umiejętności matematycznych poprzez szeroki zakres umiejętności niezbędnych przy poznawaniu różnych zjawisk, procesów, aż do sprawności charakterystycznych dla twórczego, kreatywnego myślenia oraz sprawności badawczych. Wykorzystanie różnorodnych środków dydaktycznych w procesie autoedukacji stwarza duże możliwości zwiększania efektów osobotwórczych tego procesu i jego wpływu na wielostronny rozwój.

W świetle powyższych ujęć różnych autorów, do najważniejszych środków dydaktycznych wykorzystywanych w procesie autoedukacji należą:

- podręczniki tradycyjne i elektroniczne,
- encyklopedie tradycyjne i elektroniczne,
- słowniki tradycyjne i elektroniczne,
- czasopisma specjalistyczne•tradycyjne i elektroniczne,
- poradniki zawodowe tradycyjne i elektroniczne,
- telewizja,

⁶³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 303-305.

- radio,
- magnetofon,
- magnetowid,
- odtwarzacze: CD, DVD, MP3, MP4,
- komputer wraz z oprogramowaniem,
- Internet,
- inny sprzęt audiowizualny.

Współcześnie coraz bardziej powszechnie stosowanymi środkami dydaktycznymi w procesie autoedukacji są nowe media elektroniczne. Podstawowe media elektroniczne w autoedukacji to przede wszystkim urządzenia i materiały, a także instytucje (telewizja, Internet), które umożliwiają zdobywanie informacji lub przekazują informację od nadawcy do odbiorcy w formie komunikatów skonstruowanych ze słów, obrazów, dźwięków⁶⁴. Media umożliwiają uczącym się wykonywanie określonych czynności o charakterze intelektualnym i manualnym oraz komunikowanie się. Całe bogactwo nowych mediów można m.in. podzielić ze względu na kryterium złożoności, czy ze względu na poziom aktywizowania jednostki. Najbardziej przydatny dla praktyki jest podział na media proste i złożone. Media proste są łatwe w stosowaniu, gdyż posiadają jednoelementowy charakter i nie wymagają urządzeń technicznych. Natomiast media złożone, czyli techniczne zawierają urządzenie techniczne, (np. komputer, diaskop, magnetowid) i oprogramowanie urządzeń, czyli materiały dydaktyczne np. kasyety, programy komputerowe i multimedialne na dyskach, płytach. Ciągły rozwój komputerów i multimedii powoduje, że dzieli się je również ze względu na poziom interaktywności odbiorców, a mianowicie na media:

- media podające (transmisyjne), które zapewniają transmisję komunikatów,
- media interaktywne – umożliwiające interakcje uczącego się oraz zapewniające wielostronny charakter aktywności uczących się.

W praktyce nowe media elektroniczne stają się znakomitymi źródłami informacji, a także umożliwiają samodzielne organizowanie procesu uczenia się, w niektórych przypadkach pełniąc funkcję alternatywnych nauczycieli.

We współczesnym procesie kształcenia, a także w procesie autoedukacji wyróżnia się trzy zasadnicze funkcje nowych mediów, mianowicie: funkcję poznawczo-kształcącą, emocjonalno-motywacyjną i działaniowo-interakcyjną⁶⁵. Funkcja poznawczo-kształcąca przejawia się w tym, że media zdecydowanie rozszerzają pole poznawcze uczącego się poprzez udostępnianie różnorodnych

⁶⁴ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

⁶⁵ *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), Poznań 2000.

informacji o całej rozległej rzeczywistości, rozwijając jednocześnie procesy percepcyjne, intelektualne i wykonawcze jednostki. Oznacza to, że media stanowią jednocześnie źródło informacji dla jednostki i narzędzie rozwoju intelektualnego. Znaczącą cechą mediów jest to, że za ich pomocą można obejrzeć te fragmenty rzeczywistości, które są niedostępne w bezpośredniej obserwacji. Stosując różnego rodzaju specjalne techniki media przedłużają zasięg zmysłów, stają się w pewnym sensie „przedłużeniem człowieka”. Za ich pomocą można wybiórczo przedstawiać rzeczywistość i analizować. Przez selektywne i odpowiednio zhierarchizowane przedstawienie treści do opanowania, medialne komunikaty dydaktyczne pomagają w selekcji informacji i ich strukturalizacji. Szczególnym walorem mediów jest też możliwość dynamicznego przedstawiania statycznych treści kształcenia, czyli ożywianie i dynamizowanie informacji za pomocą animacji komputerowej. Ma to znaczącą rolę dla spostrzeżeniowego i myślowego aktywizowania odbiorców. Zupełnie nowe możliwości poznawcze i kształcące w procesie autoedukacji stwarzają też techniki rzeczywistości wirtualnej, za pomocą których można symulować niemal całą otaczającą człowieka rzeczywistość. Człowiek najpełniej poznaje świat, kiedy zaangażowana jest w ten proces poznawczy cała jego osobowość – wszystkie procesy psychiczne, nie tylko sfera intelektualna, ale i emocjonalno-motywacyjna. Nowe media posiadają szczególną siłę angażowania całej jednostki, wobec czego pełnią też funkcję emocjonalną. Poprawnie zaprojektowane i wykonane media dydaktyczne np. nagranie audialne, obrazy ekranowe, filmy, programy komputerowe i multimedialne, wywołują określone przeżycia intelektualne, ale też wzruszenia, przeżycia emocjonalno-ekspresyjne, przez co z kolei rozbudzają zaangażowanie i zainteresowanie poznawanymi treściami. Grafika, fonografia, film, multimedia, czyli przekazy medialne mają wiele wspólnego ze sztuką – posiadają określoną dramaturgię, oddziałują na jednostkę całym zespołem środków wyrazowych i pięknem obrazu czy słowa, bogactwem różnorodnych efektów akustycznych. Media stają się przez to również narzędziem w nawiązywaniu „kontaktu pozaintelektualnego”, realizowanego w sferze emocjonalnej, która w kształtowaniu osobowości człowieka zajmuje istotne miejsce. Między emocjami a motywacją istnieje dość ścisły związek. Stąd też, media oddziałując na sferę emocjonalną jednostki, uruchamiają określone procesy motywacyjne, wzbudzają zainteresowanie poznawanymi treściami. Zaangażowanie emocjonalne czyni proces uczenia się bardziej efektywnym. To wieloaspektowe oddziaływanie mediów jest też wartościowe dla kształtowania systemu wartości jednostki, jej przekonań i postaw, a więc dla jej wychowania. Oczywiście jest, że mogą przyczynić się do kształtowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych postaw. Zależy to od przekazywanych treści, dlatego też istotnym jest właściwy dobór przekazów medialnych. Współczesne media spełniają też funkcję działaniową i interakcyjną umożliwiając działania motoryczne i komunikowanie się. Ta działaniowa ich funk-

cja jest szczególnie ważna w procesie kształcenia umiejętności i sprawności manualnych. Dzięki natomiast swojej interaktywności, pozwalają wzajemnie komunikować się. Umożliwiają nie tylko przekazywanie informacji, ale również prowadzenie dialogu z innymi osobami niezależnie od tego, jaka przestrzeń je dzieli. Interaktywność najnowszych mediów elektronicznych powoduje, że powstają zupełnie nowe metody i formy edukacji, m.in.: a) komunikowanie elektroniczne, polegające na szybkim komunikowaniu się np. z wykładowcą czy specjalistą w określonej dziedzinie, za pomocą sieci Internet, b) telelekcje i wideokonferencje umożliwiające uczestnikom wzajemne „widzenie” się, „słyszenie”, dyskutowanie, mimo swej fizycznej nieobecności w wirtualnej klasie. Jest to możliwe za sprawą tak zwanej telematyki, czyli połączenia technik telekomunikacyjnych i informacyjnych.

Spośród wielu tych środków do najbardziej uniwersalnych, powszechnie stosowanych i mających najszerze zastosowanie w pracy autoedukacyjnej należy komputer wraz z odpowiednim oprogramowaniem. Praca z komputerem wymusza na uczącym się przestrzeganie pewnych zasad w zakresie zbierania, przetwarzania i prezentowania wiadomości⁶⁶. Sprzyja wzrostowi umiejętności logicznego rozumowania, jasnego wyrażania myśli, precyzowania problemów i hipotez. Nabycie tych umiejętności poszerza możliwości w zakresie całokształtu działań autoedukacyjnych jednostki, przyczyniając się do ogólnego rozwoju, jak też zwiększenia skuteczności samodzielnego uczenia się. Ze względu na znaczenie komputera dla procesu autoedukacji i samodoskonalenia, wskazać można następującą rolę, jaką pełni:

- nauczyciela, korepetytora,
- narzędzia wspierającego prace uczącego się,
- narzędzia służącego rozrywce połączonej z nauką.

Komputer funkcjonując w roli nauczyciela – korepetytora angażuje uczących się interakcyjnie, zapisuje i kieruje ich postępowaniem. Komputerowe programy oparte na zasadzie „inteligentnego nauczyciela” można najogólniej podzielić na:

- nauczanie różnych przedmiotów,
- uczenie się określonych umiejętności,
- nauczanie języków obcych.

Komputer w roli narzędzia wspierającego pracę uczących się – wykorzystywanie komputera jako narzędzia obejmuje szeroką gamę funkcji użytkowych, pomagających użytkownikowi wykonać określone zadania szybciej, wydajniej i efektywniej. Jeśli uczący się wie, co należy zrobić, to komputer ułatwia mu realizację zamierzeń. Jest to najbardziej rozpowszechniona funkcja, jaką w procesie autoedukacji pełni ten uniwersalny środek techniczny. Możliwości, jakie daje komputer wraz z oprogramowaniem są znaczne, zaliczyć do nich można:

⁶⁶ J. Pólturzycki, *Jak studiować...*, op. cit., s. 118-124.

- 1) programy służące jako narzędzia do codziennego użytku, które obejmują: narzędzia wykorzystywane do zapisywania, redagowania tekstów, wykonywania prostych obliczeń i zestawień rachunkowych, tworzenia własnej bazy informacyjnej oraz obliczeń statystycznych np. prowadzonych badań. Wyróżnić można tu następujące programy:
 - edytory tekstowe,
 - bazy danych,
 - arkusze kalkulacyjne,
 - programy statystyczne,
- 2) wykorzystanie komputera do prezentacji materiału nauczania, programy o charakterze multimedialnym to m.in.:
 - książki elektroniczne,
 - podręczniki,
 - zbiory grafik,
 - aplikacje multimedialne,
- 3) programy wspierające proces opracowywania materiału; wspomagają one poszukiwanie informacji oraz dokumentację, mają najczęściej charakter multimedialny. Wciąż wzrasta liczba różnego typu archiwów elektronicznych zawierających zasoby archiwalne i biblioteczne, programy wspierające poszukiwanie informacji to m.in.:
 - przewodniki,
 - poradniki i leksykony,
 - atlasy (anatomiczne, geograficzne itp.),
 - katalogi,
 - słowniki językowe,
 - systemy wyszukiwania informacji (dane bibliograficzne, wyniki badań, katalogi wydawnictw).

Z kolei poszukiwanie dokumentacji ułatwiają:

 - opracowania firm i instytucji oświatowych,
 - opracowania nauczycieli akademickich i oświatowych,
 - programy do analiz (materiału nauczania),
- 4) programy rozwijające umiejętności twórcze – osoby uczące się wykazują różne potrzeby estetyczne, ich zaspokojenie może być wielorakie, dzięki odpowiednim programom można zarówno tworzyć, jak i też otrzymywać dodatkowe informacje. Narzędzia komputerowe pozwalają na dokonywanie wyborów, w tej grupie wyróżnić można takie programy, które:
 - dotyczą sztuki,
 - obejmują twórczość komputerową,
 - programowanie wirtualnej rzeczywistości;

- 5) programy wspomagające narzędziowo proces autoedukacji. Grupa tych programów w dużym stopniu usprawnia procesy projektowania, przygotowywania danych bądź przeglądania zbiorów bibliotek, zdjęć, rysunków oraz pozwala tworzyć własne prezentacje multimedialne;
- 6) programy uzupełniające – wielokrotnie w procesie autoedukacji zachodzi potrzeba dokonywania symulacji zjawisk, procesów czy uzyskania informacji od ekspertów; pomocne wówczas są gotowe programy doradcze lub umożliwiające symulację;
- 7) programy do wspomagania procesu zapamiętywania informacji – służą one do szybkiego opanowania i skutecznego zapamiętywania wiedzy; pozwalają na indywidualizowanie procesu uczenia się poprzez regulowanie szybkości nauki, nadzorowanie i planowanie własnego procesu uczenia się;
- 8) programy do kontroli wyników uczenia się, komputer służyć też może do oceny własnych osiągnięć; prowadzenie samokontroli własnych postępów w nauce oraz możliwość ich oceny ma istotne znaczenie dla osoby realizującej proces autoedukacji.

Wykorzystanie natomiast komputera do gier i zabaw może również przynieść wymierne korzyści dla opanowania różnych umiejętności, czy określonej wiedzy. Przy czym, chodzi tu przede wszystkim o gry silnie aktywizujące i zachęcające uczącego się do współzawodnictwa z komputerem. Gry, które służą do zabawy jednocześnie mogą uczyć, co może być także korzystne dla procesu samodzielnego zdobywania wiadomości. Gry komputerowe można ująć w następujące grupy:

- gry zręcznościowe,
- gry symulacyjne,
- gry sytuacyjne,
- gry edukacyjne,
- gry intelektualne⁶⁷.

Systematycznie wzbogaca się udział środków dydaktycznych, nie tylko w zakresie ich liczebności i czasu wykorzystania, ale także w tych fazach procesu autoedukacyjnego, które obejmują przetwarzanie, utrwalanie, kontrolę i ocenę własnej wiedzy, umiejętności czy sprawności. Zgodnie ze współczesną tendencją – stałego rozwoju techniki i elektroniki, pojawiać się będą coraz to nowsze i doskonalsze propozycje pomocy dydaktycznych⁶⁸.

Wprowadzenie nowych pomocy i środków dydaktycznych w procesie autoedukacji powinno być połączone z przygotowaniem jednostki do świadomego

⁶⁷ Ibidem, s. 125-126.

⁶⁸ *Media...*, W. Strykowski (red.), op. cit.

z nich korzystania. Trzeba uczyć się korzystania z poszczególnych typów środków dydaktycznych, np. z filmów, sieci Internet czy innych – dotychczas sobie nieznanymi możliwości przekazu informacji. Pamiętać należy jednak o tym, że nie gromadzenie środków, ale ich właściwe dostosowanie do metod i treści spełnić może warunek racjonalności i efektywności procesu autoedukacyjnego. Łączenie środków, metod i treści powinno być wcześniej zaplanowane i przygotowane i wyznaczone przez cele autoedukacji.

5. Autokontrola, autoocena i autokorekta

Autokontrola, autoocena i autokorekta to procesy autoregulacyjne, które są integralną częścią autoedukacji. Te trzy czynności są bardzo istotne, a umiejętność ich wykonywania decyduje o rezultatach procesu. Konieczna jest umiejętność organizowania tych procesów samodzielnie i zarazem elastycznie, w dostosowaniu do własnych potrzeb i własnych możliwości.

Kontrolowanie stopnia przyswojenia wiedzy i opanowania sprawności oraz ocenienie osiągniętych rezultatów przez osobę uczącą się nazywamy samokontrolą i samooceną. Po stwierdzeniu ewentualnych błędów, braków czy niedociągnięć osoba ucząca się przeprowadza autokorektę, polegającą na poprawianiu własnych błędów i uzupełnieniu braków, jakie zauważy na drodze samokontroli i samooceny. Te wszystkie trzy czynności autoregulacyjne wykonywać należy starannie, dokładnie i przede wszystkim obiektywnie.

Samokontrola⁶⁹ i samoocena, które są procesami ze sobą powiązаныmi przebiegają poprawnie tylko wtedy, gdy osoba ucząca się ma dokładną świadomość celu ogólnego, cząstkowego i etapowego, jaki ma osiągnąć, gdyż one stanowią układ odniesienia. Według niektórych definicji procesu autoedukacji, istotną rolę w przypadku samokontroli i samooceny odgrywa wzorzec, który musi być dokładnie określony oraz musi być taki, aby można było porównać z nim osiągnięte rezultaty. Zgodność z wzorcem stanowi kryterium oceny w procesie samokontroli i samooceny.

J. Półturzycki⁷⁰ wyróżnia następujące rodzaje samokontroli:

- samokontrolę bieżącą – stale towarzyszącą samodzielnemu uczeniu się i autoedukacji;
- samokontrolę sporadyczną – występującą przed podsumowaniami, sprawdzianami i egzaminami;

⁶⁹ Na szczególne znaczenie samokontroli w działalności człowieka wskazuje B. R. Kuc, *Samokontrola – metoda dobrej roboty*, Warszawa 1984.

⁷⁰ J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 202-204.

- samokontrolę rozpoznawczą – celem jej jest określenie przez ucznia swoich możliwości i swojej wiedzy w dziedzinie dotychczas nie poznawanej systematycznie;
- samokontrolę naturalną – każdy sprawdza swoje przygotowanie i uzyskane rezultaty tak, jakby był kontrolowany przez nauczyciela;
- samokontrolę myślową – odbywa się w myśli, bez głośnego wypowiedzania się;
- samokontrolę porównawczą – zachodzi wówczas, gdy stykamy się z innymi osobami i możemy obserwować ich pracę i zapoznać się z jej wynikami;
- samokontrola obserwacyjna – wywodzi się z samokontroli myślowej i porównawczej, polega na obserwowaniu rzeczywistości edukacyjnej, pracy kolegów, zaleceń wykładowców, rezultatów własnej pracy itd.

Samokontrola wiąże się ściśle z umiejętnością analizy i syntezy przyswajanych informacji. Syntetyzowanie informacji może stać się sposobem samokontroli, a poprawność jego wykonania – kryterium oceny uczących się samodzielnie. Dobre operowanie wiedzą świadczy o jej przyswojeniu w sensie zapamiętania, rozumienia i przetwarzania.

Rezultaty, jakie powinno się osiągnąć w procesie autoedukacji, są określone skonkretyzowanymi celami, które przybierają postać wymagań stawianych sobie samemu. Obiektywne poznanie własnych możliwości jest rzeczą podstawową. Wymagania w zakresie wiedzy i różnorodnych sprawności muszą je uwzględniać i być ściśle do nich dostosowane. Wymagania te nie mogą być ani wysokie, ani niskie, gdyż niemożność sprostania pierwszym powoduje zniechęcenie, natomiast łatwość sprostania drugim nie daje satysfakcji.

Władysław Puślecki⁷¹ wskazuje na pewne metody samokontroli. Aby samokontrola była wyczerpująca i instruktażowa należy:

- ściśle przestrzegać, aby każda czynność wykonywana podczas samodzielnego uczenia się była co pewien czas sprawdzana, czy wykonywana jest właściwie;
- korygować natychmiast każde stwierdzone uchybienia;
- wykorzystywać podręczniki i zeszyty przedmiotowe do sprawdzenia wiedzy na określony temat;
- rozwiązując zadania przestrzegać przede wszystkim kolejności poszczególnych działań, każde cząstkowe działanie musi być dokładnie sprawdzone;

⁷¹ W. Puślecki, *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i w praktyce*, Opole 1976, s. 86, 87

- do samokontroli wykorzystywać encyklopedie, słowniki, tablice matematyczne, podręczniki szkolne, notatki i inne środki umożliwiające sprawdzenie poprawności tego, czego się uczymy;
- przeprowadzać od czasu do czasu sprawdziany tego, co było czy jest przedmiotem uczenia się.

Z samokontrolą nierozzerwalnie wiąże się samoocena, która jest krytycznym ustosunkowaniem się samouka do efektów działania wchodzących w zakres autoedukacji, łącznie z wysuwaniem wniosków zmierzających do doskonalenia procesu samodzielnego uczenia się.

Aby samemu dokonać oceny własnej nauki należy:

- dokładnie zorientować się, co z danego tematu umie się i w jakim zakresie;
- w pamięci nakreślić obraz tego, co było przedmiotem uczenia się, zwracając szczególną uwagę na dodatnie i ujemne strony przyswojenia określonej wiedzy;
- ustosunkować się do tego, czy w danym temacie wystąpiło porównywanie przedmiotów i zjawisk, ich cech oraz czy przeprowadzone ono zostało wyczerpująco, w sposób niebudzący zastrzeżeń;
- zastanowić się nad skutecznością wykorzystanych środków w procesie autoedukacji;
- ocenić czasochłonność określonego działania będącego przedmiotem samodzielnego uczenia się⁷².

Na podstawie wyników autokontroli i autooceny można dokonać autokorekty, która polega na poprawianiu błędów. Mogą to być niedostatki w zakresie zapamiętywania i jeszcze mało operatywnych wiadomości. Wówczas taka autokorekta ma na celu przyswojenie sobie uzupełniających informacji. Aby autokorekta była skuteczna, trzeba dobrze zdawać sprawę z własnych niedostatków oraz sposobów ich uzupełnienia i wyrównywania. Korygowanie niedostatków może odbywać się przez uzupełnianie informacji, wykonywanie dodatkowych ćwiczeń memoryzacyjnych, łączenie informacji w nowe syntezy, wyćwiczenie różnorodnych sprawności.

Wszystkie zabiegi autokorektywne są skuteczne tylko wtedy, gdy usuwa się wszelkie usterki, stosuje się systematyczność, właściwą liczbę i pożądane rozłożenie w czasie. Zabiegi owe muszą być wykonywane ze świadomością celu, z uśmiałym nastawieniem woli po to, by osiągnąć pożądany efekt. Powtarzanie zabiegów korektywnych wymaga cierpliwości i wytrwałości.

Procesy autoregulacyjne powinny dotyczyć przebiegu i efektów autoedukacji. Ustawiczna analiza działań przygotowawczych, realizacyjnych, porealizacyj-

⁷² Ibidem, s. 88, 89

nych, kontrolnych i oceniających dostarcza informacji i metainformacji o różnicach i podobieństwach między stanami pożądanymi i rzeczywistymi⁷³.

Zaprezentowana autorska koncepcja autoedukacji studentów prowadzi do konstatacji, iż autoedukacja, podobnie jak kształcenie, ma wszelkie cechy procesu, jest swoistym procesem oświatowo-wychowawczym. ■

⁷³ W. Kojis, *Autoedukacja jako wyznacznik osobowego i społecznego rozwoju*, [w:] *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.

Metodologia badań własnych

1. Założenia według przyjętej koncepcji metodologicznej

Autoedukacja jest procesem realizowanym przez człowieka w ciągu całego życia. W podjętej próbie empirycznego rozpoznania autoedukacji zamierzam uchwycić pewien moment tego całożyciowego procesu, który przypada na okres studiów. Etap autoedukacji wybrany do empirycznej eksploracji wydaje mi się bardzo ważny, gdyż w szkole wyższej autoedukacja dominuje nad edukacją kierowaną, a także efekty autoedukacji studentów warunkują jej pomyślność w dalszym życiu. Zdaję sobie sprawę z trudności badania autoedukacji wynikających ze złożoności procesu, jego wieloaspektowości oraz różnych perspektyw badawczych. Podjęta próba diagnozowania autoedukacji dotyczy określonego momentu oraz uwzględnia perspektywę podmiotu procesu. Zauważam doniosłość innych perspektyw oglądu interesującego procesu, chociażby badanie z punktu widzenia nauczycieli akademickich. Tę perspektywę chciałabym uwzględnić w dalszych badaniach nad autoedukacją studentów.

W przyjętej koncepcji metodologicznej przedmiotem badań jest autoedukacja. Podmiotem analiz empirycznych są studenci kierunków pedagogicznych¹ pięciu uniwersytetów. Badania przeprowadziłam zgodnie z założeniem, aby dotrzeć do studentów z różnych regionów naszego kraju. W związku z tym podjęłam badania w Uniwersytecie Warszawskim, największym uniwersytecie polskim, położonym w centrum kraju, który obchodził w 2006 roku 190-ty

¹ Jestem przekonana o ważności autoedukacji studentów wszystkich kierunków studiów. Do badań wybrałam celowo jeden kierunek, ponieważ ze studentami z kierunku pedagogicznego jest ułatwiony dialog uwzględniający terminologię typowo dydaktyczną, to stwierdzenie oparte jest na moich wieloletnich poczynaniach badawczych nad złożonym fenomenem, jakim jest autoedukacja. O dialogu w pedagogicznych badaniach można przeczytać [w:] U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

jubileusz. Przeprowadziłam badania w Uniwersytecie Wrocławskim położonym w południowo-zachodniej części kraju, który w roku 2002 obchodził trzechsetlecie swego istnienia. W regionie północno-zachodnim przeprowadziłam badania wśród studentów Uniwersytetu Szczecińskiego, młodego uniwersytetu, który istnieje od 1985 roku po przekształceniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie. Wybrałam do badań dwa uniwersytety w regionie wschodnim: na południu – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, który został powołany do życia dnia 23 października 1944 roku, a na północy regionu wschodniego – Uniwersytet w Białymstoku, młody, samodzielny uniwersytet, który w 2007 roku obchodził swój 10-ty jubileusz, wcześniej Filia Uniwersytetu Warszawskiego.

Badani studenci stanowią grupę zróżnicowaną pod względem cech socjodemograficznych². Badaniom poddani zostali studenci dwóch roczników: drugiego, którzy są na początku drogi studiowania i piątego, którzy już wkrótce tę drogę zakończą³. Taki dobór studentów wynika z założenia, iż rok studiów różnicuje opinie studentów dotyczące przebiegu i poziomu ich autoedukacji, jak też zdania na temat wpływu oddziaływań uniwersytetu i zmian w rzeczywistości na realizację ich autoedukacji.

W kontekście zasygnalizowanych zmian cywilizacyjnych i założeń teoretycznych opracowałam koncepcję autoedukacji studentów i zamierzam ją zweryfikować w badaniach, w świetle opinii respondentów. W nurcie dyskusji nad misją uniwersytetu i jego miejscem w systemie szkolnictwa wyższego (w sytuacji powstawania wielu wyższych szkół zawodowych) usytuowałam badania nad procesem autoedukacji studentów w uniwersytecie. Zakładając, że w uniwersytecie o zachowanych cechach konstytutywnych (uczelni o wielowiekowej tradycji), są stwarzane optymalne warunki do autoedukacji studentów. Jestem przekonana, że inne szkoły wyższe o wysokim poziomie naukowym i dydaktycznym również zapewniają odpowiednie warunki do autoedukacji studentów.

Badania nad procesem autoedukacji studentów ujmuję w kontekście dokonujących się zmian, a przede wszystkim kształtowania się społeczeństwa wiedzy, integracji i globalizacji świata oraz wymagań rynku pracy.

Diagnoza przebiegu i efektów autoedukacji studentów oraz rozpoznanie poglądów studentów dotyczących wpływu niektórych czynników (usytuowanych w uniwersytecie i zmieniającej się rzeczywistości) na przebieg i poziom podejmowanego pozwoliła na wypracowanie wskazań praktycznych dla podniesienia efektywności autoedukacji, a także rozwoju i dynamizacji procesu, jak również ukształtowania wewnętrznej potrzeby ustawicznego uczenia się stu-

² Charakterystyka badanej grupy znajduje się w dalszej części tego rozdziału, p. 2.

³ Pragnę zaznaczyć, iż byli to studenci studiów jednolitych 5-letnich magisterskich, ostatnie roczniki w okresie wdrażania procesu bolońskiego.

dentów. Dokonane analizy prowadzą do wskazania na potrzebę zmian w uniwersytecie (w procesie edukacji uniwersyteckiej) zmierzających w kierunku inspirowania i tworzenia warunków w uniwersytecie do autoedukacji studentów. Przeprowadzone poszukiwania i diagnoza pozwoliły również na sformułowanie pewnych zależności, które warto weryfikować w dalszych badaniach nad autoedukacją, jak też określać istotność tych relacji, ich siłę i natężenie.

Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami sformułowano problemy badawcze:

- jak przebiega autoedukacja studentów?
- jaki jest poziom autoedukacji studentów?
- czy i jak, zdaniem studentów, uniwersytet stwarza warunki do ich autoedukacji?
- czy i jak, zdaniem studentów, zmieniająca się rzeczywistość wpływa na ich autoedukację?

Sformułowane problemy mają postać ogólną. Dla potrzeb badawczych w przyjętej koncepcji postawiono kilka pytań szczegółowych:

- a) dotyczących komponentów procesu autoedukacji:
 - jakie cele autoedukacji realizują studenci?
 - jakie treści realizują studenci w ramach autoedukacji?
 - jakie metody stosują w procesie autoedukacji?
 - jakie środki wykorzystują studenci w procesie autoedukacji?
 - jakie okoliczności w procesie studiowania wykorzystują studenci do autoedukacji?
- b) odnoszących się do oddziaływań uniwersytetu na przebieg i poziom autoedukacji studentów:
 - czy i jak metody stosowane przez nauczycieli akademickich wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów?
 - czy i jak formy organizacji zajęć w uczelni wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów?
 - czy i jak panujące relacje nauczyciel – student w uniwersytecie wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów?
 - czy i jak zakres i rodzaj oddziaływań nauczyciela wpływa na przebieg i poziom autoedukacji studentów?
 - czy i jak baza dydaktyczna uniwersytetu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji studentów?
- c) wiążących się ze zmianami rzeczywistości i ich wpływem na przebieg i poziom autoedukacji studentów:
 - czy i jak zmiany cywilizacyjne wpływają na autoedukację studentów?
 - czy i jak zjawisko globalizacji wpływa na ich autoedukację?
 - czy i jak integracja krajów Europy wpływa na autoedukację studentów?

– czy i jak wymagania rynku pracy wpływają na autoedukację studentów?

Po sformułowaniu problemów badawczych, zgodnie z tradycyjną metodologią pedagogiki, następnym krokiem jest przyjęcie odpowiadających im hipotez, a zatem zarysowanie związków i zależności zachodzących między zmiennymi, które poprzez badania powinny być udowodnione. Taki porządek jest uzasadniony przy rozstrzygnięciu wielu problemów badawczych, a szczególnie konieczny w analizach, w których badacz określa obiekty poddające się pomiarowi i poszukuje między nimi zależności przyczynowo-skutkowych, które można weryfikować za pomocą testów statystycznych.

Nie zawsze jednak w badaniach pedagogicznych musimy koncentrować się na weryfikowaniu zależności, często badania mogą prowadzić do poszukiwania i sformułowania relacji między zmiennymi. Barbara Żechowska⁴ opisując wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice, wymienia badania nieeksperymentalne, a w ich ramach m.in. typ badań eksploracyjno-diagnostycznych. Istotą ich jest poszukiwanie (eksploracja) i poznawanie ukrytych faktów (zdarzeń, sytuacji, właściwości ludzi). Badania tego typu mają charakter opisowy. Badacz koncentruje się w nich na stwierdzeniu, jakie są wartości czy cechy pewnych zmiennych, z jaką częstotliwością i z jakim nasileniem one występują. Poddaje tak zgromadzony materiał ocenie na tle wyników innych badań, na tle przyjętych teorii i jej stwierdzeń i na tej podstawie określa zasięg generalizacji wniosków oraz ich wartość predykcyjną.

Ten typ badań nie wymaga też stosowania statystycznych analiz korelacyjnych (choć, jak się wydaje, ich nie wyklucza)⁵. Charakteryzowany typ badań pedagogicznych jest szczególnie przydatny w poznawaniu zjawisk społecznych trudno mierzalnych, kiedy chcemy je poznać takimi, jakimi one są, a nie stwierdzić, czy odpowiadają ustalonym uprzednio standardom, względnie, kiedy zjawiska te mieszczą się w obszarze zagadnień związanych z subiektywnością człowieka, jego przekonaniami, czy przeżyciami. Wydaje mi się, że do takich problemów należy autoedukacja człowieka, przedmiot badań bardzo szeroki, złożony i wieloaspektowy. Typ badań eksploracyjno-diagnostycznych, w moim przekonaniu, jest najbardziej trafny w przyjętej koncepcji badań nad złożonym fenomenem, jakim jest autoedukacja studentów.

Zdaję sobie sprawę, że w przyjętej koncepcji badawczej analizuję opinie studentów o autoedukacji oraz ich zdania na temat wpływu oddziaływań uczelni i dokonujących się zmian w rzeczywistości na przebieg i poziom autoedukacji.

⁴ B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Katowice 1985, s. 64.

⁵ Ibidem, s. 66.

Dostrzegam znaczenie badań, które pozwolą analizować i wyciągać wnioski dotyczące bezpośrednio tego fenomenu poznawczego.

Nieodzownym warunkiem skutecznego rozwiązywania sformułowanych problemów badawczych jest właściwy dobór – trafnych i rzetelnych sposobów postępowania badawczego⁶.

Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi do przeprowadzenia badań posłużyła metoda sondażu diagnostycznego, która jest sposobem gromadzenia wiedzy o dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach, które posiadają znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje⁷.

W badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego najczęściej występujące techniki to wywiad, ankieta, analiza dokumentów, techniki statystyczne i inne.

Zgodnie z powyższym, w badaniach została zastosowana ankieta⁸ oraz analiza dokumentów. Zostały jej poddane następujące dokumenty: informatory o poszczególnych uczelniach (m.in. ich funkcjonowanie, tradycje, liczba studentów) oraz plany studiów.

Jako podstawowe narzędzie badawcze posłużył skonstruowany przez autorkę badań kwestionariusz ankiety skierowany do studentów. Pytania w nim zawarte dotyczyły:

- a) przebiegu procesu autoedukacji:
 - realizowanych przez studentów celów ogólnych i szczegółowych procesu autoedukacji
 - realizowanych treści w procesie autoedukacji
 - stosowanych metod podczas autoedukacji
 - stosowanych środków dydaktycznych w procesie autoedukacji
 - samooceny studentów dotyczącej działań autoedukacyjnych
 - okoliczności, w których badani podejmują działania autoedukacyjne;
- b) wpływu oddziaływań uniwersytetu na przebieg i poziom autoedukacji studentów:
 - stosowanych przez nauczycieli akademickich metod kształcenia
 - stosowanych w uniwersytecie form organizacyjnych zajęć
 - relacji nauczyciel – student występujących w uniwersytecie
 - zakresu i rodzaju oddziaływań nauczyciela akademickiego

⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 27

⁷ Ibidem, s. 79–80.

⁸ Ankieta, według M. Łobockiego, to technika gromadzenia informacji polegająca na wypełnianiu, najczęściej samodzielnie przez respondentów, specjalnych kwestionariuszy w obecności lub częściowej bez obecności ankietera.

- wpływu bazy dydaktycznej, w którą wyposażony jest uniwersytet;
- c) wpływu zachodzących zmian (integracyjnych, globalizacyjnych, cywilizacyjnych i gospodarczych) na poziom autoedukacji studentów:
 - tworzenia się społeczeństwa wiedzy
 - postępującego procesu globalizacji
 - integracji naszego państwa z Unią Europejską
 - sytuacji na rynku pracy.

Respondenci udzielali odpowiedzi stosując pięciostopniową skalę, która obejmowała następujące stopnie: 5 – bardzo duży, 4 – duży, 3 – średni, 2 – mały, 1 – bardzo mały.

Kwestionariusz zawierał również pytania zamknięte, wymagające wyboru jednej lub kilku odpowiedzi oraz pytania, tzw. otwarte, w których studenci zostali poproszeni o uzupełnienie i uargumentowanie wypowiedzi.

W orientacjach badawczych współczesnej pedagogiki występują wyraźnie dwa kierunki związane z badaniami empirycznymi ilościowymi i badaniami empirycznymi jakościowymi⁹. Badania ilościowe, oparte na paradygmacie scjentyistycznym (logiczno-pozytywistycznym, empirycznym) polegają na ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów – przedstawianych w formie różnych zestawień i opisów z uwzględnieniem statystyki opisowej i matematycznej. Badania zgodne z taką orientacją metodologiczną stają się niewystarczające w sytuacji uprawiania pedagogiki jako nauki humanistycznej. Orientacja humanistyczna zakłada konieczność całościowego (holistycznego) i jakościowego (subiektywnego) badania zjawisk, by w ten sposób lepiej rozumieć świat, poprawnie w nim działać i umiejętnie kierować sobą. Zakłada, że celem badania jest rozumienie badanych zjawisk. Zrozumienie to jest niemożliwe bez całościowego (holistycznego) podejścia, które uwzględni kontekst, w jakim tkwią badane jednostki. W akcie rozumienia ogromną rolę gra empatia, wczuwanie się, zatem podkreśla się wagę ujęć subiektywnych. Badania utrzymywane w tym nurcie przybierają postać badań jakościowych. Metodologia badań jakościowych budowana jest na filozoficznych podstawach fenomenologii, hermeneutyki i wiąże się z socjologiczną teorią interakcjonizmu symbolicznego¹⁰.

⁹ S. Palka, *Podejście jakościowe w procesie poznania dydaktycznego*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, K. Denek, F. Berezniński (red.), Toruń 2001, s. 42; E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998, s. 43-44; idem, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1; R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3; H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1989, nr 3.

¹⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994; L. Herwatz, *Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirischerziehungswissenschaftlichen Forschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1995, nr 5.

Jeden i drugi typ badań nie wykluczają się wzajemnie, a jedynie uzupełniają i dopełniają. Większość problemów badawczych wymaga zastosowania w pedagogice obu typów badań. Współcześni pedagodzy i metodolodzy stoją na stanowisku potrzeby wiązania badań ilościowych i jakościowych w pedagogice. Wynika to z charakteru przedmiotu badań – niektóre zmienne pedagogiczne wymagają badań ilościowych, inne – jakościowych. Istnieje potrzeba uzupełniania oraz weryfikacji danych jakościowych materiałem ilościowym i uzupełniania postępowania ilościowego procedurami jakościowymi¹¹.

Fenomen poznawczy, jakim jest autoedukacja, w moim przekonaniu, wymaga zastosowania obu orientacji metodologicznych. Możliwie pełny obraz odpowiedzi na postawione problemy badawcze można uzyskać łącząc jakościowe i ilościowe podejście metodologiczne. W badaniach jakościowych zastosowałam metodę biograficzną¹², która według M. Łobockiego może występować w dwóch odmianach: w postaci metody monograficznej i metody indywidualnych przypadków¹³. Sens i znaczenie, jakie nadaje student procesowi autoedukacji można poznać analizując biografie (autobiografie) osób badanych. Zastosowana metoda biograficzna, w jej odmianie autobiograficznej, usytuowana w nurcie jakościowej orientacji metodologicznej pozwala wyjść w badaniach od samego, świadomego i autonomicznego podmiotu procesu autoedukacji. Zastosowana metoda jakościowa pozwala ukazać w sposób pełny doświadczenie jednostki oraz proces przeżywania tego doświadczenia. W rezultacie można odkryć znaczenie, jakie jednostka nadaje swym działaniom¹⁴. Wykorzystano autobiografię tematyczną, dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań autoedukacyjnych. Powyższa metoda dała możliwość spojrzenia na proces autoedukacji badanych „ich oczami” oraz zrozumienia znaczenia i motywów zachowań autoedukacyjnych młodzieży studiującej. Badania

¹¹ S. Palka wyraźnie zgłasza potrzebę wiązania obu rodzajów postępowania badawczego i ją uzasadnia, [w:] S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 61-65; idem, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006.

¹² Biografia według H. Blumera, oznacza wszystkie formy wyrażanych w pierwszej osobie „sprawozdań odnoszących się do indywidualnej osoby i uczestnika życia społecznego”, cyt. [w:] E. Hałas, *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990, s.197.

Zgodnie ze stanowiskiem N. K. Denzina – „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia”. Cyt. za J. K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990, s. 13. O metodzie biograficznej również pisze T. Z. Sarleja, *Metoda biograficzna w badaniach jakościowych*, [w:] *Badanie – dojrzwowanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, K. M. Czarnecki, E. Szłosek (red.), Radom – Piotrków Trybunalski 2002, s. 88-104.

Metodę biograficzną stosuje w swoich badaniach O. Czerniawska. Zob. m.in. *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, O. Czerniawska, E. Dubas (red.), Warszawa 2002.

¹³ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit.

¹⁴ W. Dróżka, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997 nr 4, s. 6-22; idem, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 2004.

przy wykorzystaniu metody biograficznej pozwoliły na zilustrowanie, a jednocześnie wzbogacenie obrazu elementów procesu autoedukacji (celów, treści, metod, środków, samokontroli i samooceny) wypowiedziami respondentów. Studenci po zapoznaniu się z definicją autoedukacji i po jej analizie przystąpili do napisania refleksji o realizacji tego procesu. Zebrane wypowiedzi słuchaczy¹⁵ na temat ich autoedukacji poddano wielokrotnej analizie. Zgodnie z założeniami metodologicznymi analizy jakościowej¹⁶ dokonano redukcji danych i wyboru wypowiedzi respondentów do prezentacji, czyli ilustracji poszczególnych elementów autoedukacji. Zebrany materiał jakościowy był pomocny również przy analizie materiału ilościowego i wyrowadzaniu wniosków.

Uzyskany materiał empiryczny prezentowano w postaci danych procentowych (w odniesieniu do całej grupy badanej) i wartości średniej arytmetycznej (uwzględniając drugi i piąty rok studiów) na wykresach oraz w postaci przytoczonych wypowiedzi autobiograficznych respondentów na temat określonych kwestii przedmiotu badawczego.

Przebieg autoedukacji, czyli analizę poszczególnych komponentów procesu prezentowano na wykresach utworzonych na podstawie danych procentowych deklaracji respondentów określonych stopni ich realizacji. Zastosowanie pomiaru w formie skalowania pozwoliło na zastosowanie operacji statystycznych, obliczenia średniej arytmetycznej punktów oceny i określić ich zróżnicowanie ze względu na rok studiów.

Poziom autoedukacji studentów, zmierzając do uzyskania wiarygodnych danych, określono w dwojaki sposób. Pierwszy, to dokonanie przez respondentów samooceny, wykorzystując stopnie zastosowanej skali oraz drugi, który polegał na obliczeniu poziomu autoedukacji na podstawie deklaracji stopnia realizacji przez nich celów ogólnych. Do deskrypcji poziomu autoedukacji studenta (wysoki, średni, niski) wykorzystano numeryczną skalę szacunkową pięciostopniową oraz metody kwantyfikacji: ocenę punktową i porządkową.

Respondenci przy każdej kategorii celów ogólnych autoedukacji określali stopień realizacji, wykorzystując skalę pięciostopniową. Korzystając z metod kwantyfikacji, a dokładnie z oceny punktowej, której istota polega na subiektywnym przypisywaniu poszczególnym kategoriom odpowiedniej liczby punktów, zsumowano punkty (stopnie skali) przy dziewięciu kategoriach celów ogólnych¹⁷. Maksymalnie respondent mógł uzyskać 45 punktów.

¹⁵ Poproszono studentów podczas zajęć dydaktycznych o napisanie autobiografii dotyczącej ich autoedukacji, na prośbę odpowiedziało 55 osób, do analizy zakwalifikowano 46 autobiografii.

¹⁶ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tł. St. Zabielski, Białystok 2000, s. 11-12.

¹⁷ R. Kolman, *Ilościowe określanie jakości*. Warszawa 1973, s. 102.

Biorąc za podstawę inną metodę kwantyfikacji – ocenę porządkową, której istota polega na szeregowaniu ocenianych obiektów w kolejności pogarszającego się (lub polepszającego się) stanu ocenianych subiektywnie cech, ustalono również przedziały punktowe dla trzech poziomów autoedukacji studentów:

- wysoki od 31 do 45 punktów
- średni od 16 do 30 punktów
- niski od 0 do 15 punktów.

Exemplifikację empiryczną autoedukacji studentów, poszczególne komponenty, samoocenę i okoliczności podejmowania procesu w trakcie studiów, ilustrowano również wypowiedziami respondentów wybranymi z analizowanych autobiografii.

Rozpoznanie oddziaływań uczelni na przebieg i poziom autoedukacji badanych przedstawiano dwojako, po pierwsze przy każdym z elementów oddziaływań prezentowano jego diagnozę w opinii studentów, po drugie ilustrowano stopień wpływu każdego rodzaju oddziaływań uniwersytetu na autoedukację w opinii studentów. Wykresy ilustrujące wpływ uczelni na autoedukację słuchaczy były tworzone na podstawie danych procentowych stopni występowania lub wpływu poszczególnych elementów oraz na podstawie miar średniej arytmetycznej, co pozwoliło pokazać różnicowanie ze względu na rok studiów badanych.

Autoedukacja studentów w kontekście wymagań współczesności została zaprezentowana również na wykresach opracowanych na podstawie wskaźników procentowych oraz miar średniej arytmetycznej deklarowanych stopni wpływu poszczególnych wymagań zmieniającej się rzeczywistości na przebieg i poziom autoedukacji.

Prezentowany materiał empiryczny w postaci licznych wykresów poddano analizie szczegółowej, która stała się podstawą do wyprowadzenia pewnych uogólnień i sformułowania wskazań praktycznych dla studentów skierowanych na rozwijanie i doskonalenie ich autoedukacji oraz nauczycieli akademickich i całej społeczności akademickiej uniwersytetu w celu stwarzania optymalnych warunków do autoedukacji studentów.

Wpisując się w typ badań eksploracyjno-diagnostycznych przyjęto do rozstrzygnięcia problemów ilościowo-jakościowy tok postępowania badawczego, a w jego ramach zastosowano jako podstawowy, uznawany za „miękką odmianę”¹⁸ metod ilościowych, sondaż diagnostyczny, realizowany za pomocą ankiety dla studenta i analizy dokumentów. Istotnym uzupełnieniem obydwu technik była analiza autobiografii napisanych przez niektórych (chętnych) studentów, a także obserwacja uczestnicząca i metoda dialogowa. Miały one miejsce w trakcie

¹⁸ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 74.

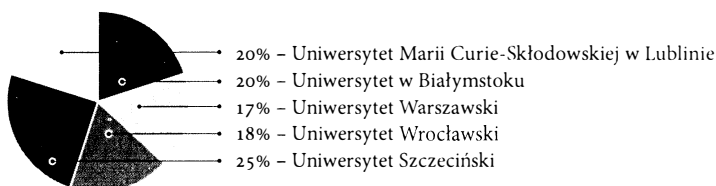
badania, ale przede wszystkim podczas uczestnictwa w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w uniwersytecie. Wykłady, konwersatoria i seminaria prowadzone przez autorkę opracowania były okazją do obserwacji i rozmów ze studentami o ich autoedukacji.

Warto też wspomnieć, że badania prezentowane w tej książce były poprzedzone badaniami pilotażowymi¹⁹ (435 studentów z Uniwersytetu w Białymstoku z różnych kierunków studiów) oraz licznymi analizami prowadzonymi przez seminarzystów pod moim kierunkiem, obejmującymi studentów z różnych kierunków i różnych uczelni państwowych i niepaństwowych. Wcześniejsze badania były fragmentarycznie publikowane w pracach zbiorowych i na łamach czasopism pedagogicznych, ale przede wszystkim posłużyły opracowaniu koncepcji, doskonaleniu narzędzi badawczych oraz podjęciu pewnych decyzji związanych z badaniami zasadniczymi, które analizuję w tym opracowaniu.

2. Charakterystyka grupy badanej

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów w roku akademickim 2007/2008, łącząc uzasadnienie co do wyboru grupy badanej z wypowiedzią W. Okonia²⁰: „studia wyższe to stan, gdzie samokształcenie ma pełne szanse brać górę nad kierowanym uczeniem się”. Grupa badana liczyła 892 osoby, byli to studenci drugiego i piątego roku z pedagogicznych kierunków studiów pięciu uniwersytetów. Liczebność grup badanych (około 20%) z poszczególnych uniwersytetów prezentuje wykres 1.

WYKRES 1. Badani według uniwersytetów



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

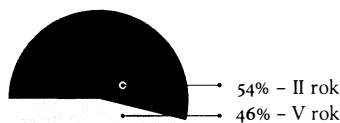
W badaniach wzięło udział 54% studentów z drugiego roku i 46% studentów z piątego roku. Podczas badań dało się zauważyć, że studenci piątego roku w paź-

¹⁹ Pragnę zaznaczyć, iż grupa badań pilotażowych nie wchodzi w skład grupy badań prezentowanych w tej książce.

²⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 157.

dzienniku, a więc na początku roku akademickiego są mniej dostępni, w mniejszym stopniu uczęszczają na zajęcia programowe w uczelni (wykres 2.).

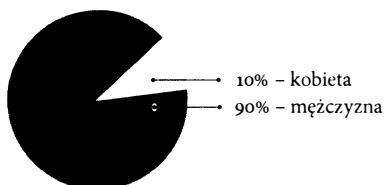
WYKRES 2. Rok studiów badanych



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rozkład badanych według płci jest typowy dla kierunku pedagogicznego, gdzie zdecydowanie dominują kobiety (90%) i tylko 10% mężczyzn studiuje na danym kierunku.

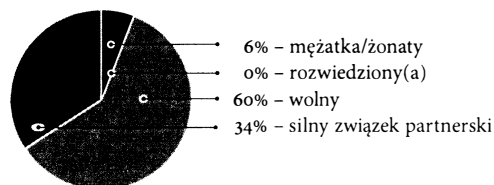
WYKRES 3. Płeć badanych



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Charakterystykę grupy badanej pod względem stanu cywilnego prezentuje wykres 4., z którego wynika, że wśród badanych dominuje grupa studentów w stanie wolnym (60%) i dość liczną grupę stanowią studenci, którzy są w silnych związkach partnerskich. W związku małżeńskim pozostaje 6% badanych.

WYKRES 4. Stan cywilny badanych

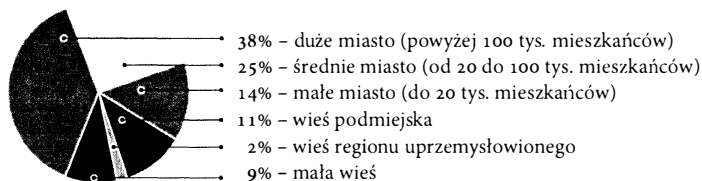


ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Badani reprezentują różnorodne typy stałego miejsca zamieszkania (wykres 5.). Zdecydowana większość respondentów pochodzi z miasta (prawie 80%), w tym 40% studentów pochodzi z dużego miasta, czyli miasta, w którym znajduje się uniwersytet i prawie tyle samo z mniejszych okolicznych miast. Ze wsi

rekrutuje się ponad 20% badanych, w tym 11% ze wsi podmiejskiej, 9% ze wsi regionu przemysłowego, a z małej wsi tylko 2% studentów.

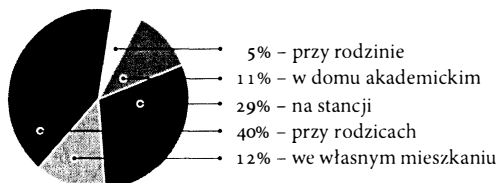
WYKRES 5. Typ stałego miejsca zamieszkania badanych



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z miejscem stałego zamieszkania wiąże się sytuacja mieszkaniowa słuchaczy podczas studiów. Najwięcej zamieszkuje z rodzicami, są to przede wszystkim studenci, którzy pochodzą z dużych miast. Prawie 30% badanych korzysta ze stacji, a tylko 11% z domu studenta i tyle samo mieszka przy rodzinie oraz 5% badanych we własnym mieszkaniu.

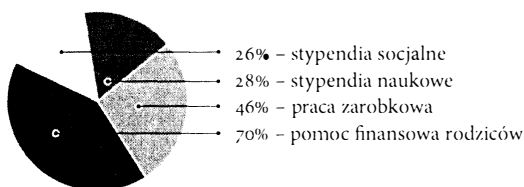
WYKRES 6. Miejsce zamieszkania studentów podczas studiów



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Przebieg i efekty autoedukacji w dużym stopniu są uzależnione od sytuacji finansowej studentów. Respondenci problemy finansowe rozwiązują w różny sposób (wykres 7.).

WYKRES 7. Rozwiązywanie problemów finansowych przez studentów podczas studiów



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Najwięcej (70%) studentów korzysta z pomocy finansowej rodziców, prawie połowa (46%) badanych pracuje i zarabia na swoje utrzymanie. Prawie 30% bada-

nych otrzymuje stypendium naukowe i tyle samo respondentów korzysta ze stypendium socjalnego.

Wspólną cechą łączącą badane osoby jest studiowanie na kierunku pedagogicznym²¹. Badania nad procesem autoedukacji wśród studentów – przyszłych pedagogów ma tym większe znaczenie, że każdy nauczyciel powinien permanentnie podejmować autoedukację, aby doskonalić swoje kwalifikacje zawodowe, aby być nauczycielem refleksyjnym, a także by rozwijać potrzebę autoedukacji u swoich wychowanków i kształtować niezbędne umiejętności w tym zakresie. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela powinni mieć rozbudzoną motywację do podejmowania autoedukacji, znać podstawy teoretyczne, znać poszczególne elementy procesu, a przede wszystkim umieć wdrażać swoich wychowanków do autoedukacji. ■

²¹ Jeszcze raz chciałabym zaznaczyć, że ze studentami z kierunku pedagogicznego jest bardziej kompetentny dialog uwzględniający terminologię typowo dydaktyczną niż ze studentami z innych kierunków. Moje przekonanie oparte jest na wieloletnich badaniach nad autoedukacją wśród studentów różnych kierunków i różnych uczelni.

Autoedukacja studentów w świetle opinii badanych – próba empirycznej egzemplifikacji koncepcji

Przyjmując rozumienie autoedukacji jako proces rozwoju osobowości, w którym podmiot sam wyznacza sobie cele, treści, metody pracy, dokonuje autokontroli i autooceny oraz założenia psychologii poznawczej, według których człowiek jest postrzegany jako podmiot uczenia się, jako główny aktor owej sztuki (autoedukacji) i wyróżnia się trzy formy umysłowego zaangażowania osoby uczącej się: 1) formułowanie i/lub precyzowanie celu uczenia się; 2) uruchamianie i wprowadzanie w życie strategii poznawczych; 3) stosowanie strategii kontrolnych, dzięki którym możliwa jest ocena stopnia realizacji celu i ewentualna korekta postępowania¹, opracowałam autorską koncepcję autoedukacji studentów, a w tym rozdziale podejmuję próbę jej empirycznej egzemplifikacji. Prezentuję komponenty procesu, a mianowicie cele, treści, metody i środki stosowane przez studentów w procesie autoedukacji oraz autoocenę tego procesu przez badanych. Przedstawiam również okoliczności, w których badani podejmują działania autoedukacyjne. Autoedukację studentów ilustruję z perspektywy podmiotu, czyli w świetle opinii deklarowanych przy odpowiedziach na pytania ankietowe i wypowiedzi pisemnych wybranych z analizy autobiografii.

1. Cele autoedukacji realizowane przez badanych

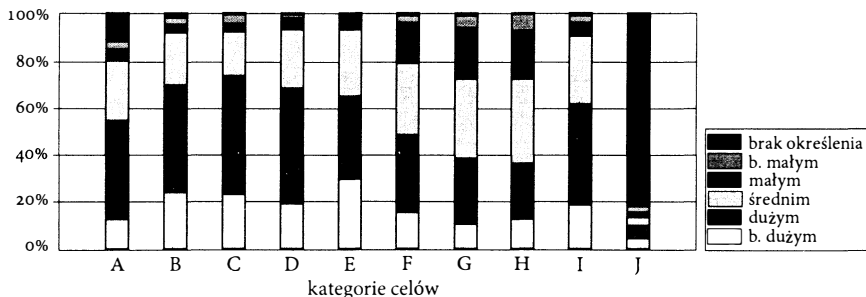
Cele autoedukacji są komponentem naczelnym tego procesu, wyznaczają inne elementy, ukierunkowują i porządkują działania jednostki. Cele autoedukacji mogą być ogólne i szczegółowe. Cele ogólne, często określane jako nadrzędne,

¹ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, s. 121.

są w różny sposób ujmowane przez autorów, są one wyprowadzane z ogólnych celów kształcenia i wychowania, bądź z konkretnych celów operacyjnych danego zakresu. Cele szczegółowe są konkretnymi opisami zachowań, zgodnymi z indywidualnymi potrzebami osób podejmujących autoedukację². Rozpatrując autoedukację jako proces w rozumieniu szerokim, według zaprezentowanej wcześniej koncepcji, określone zostały cele ogólne i dokonano ich operacjonalizacji. W tej części opracowania prezentuję cele autoedukacji realizowane przez studentów w świetle ilościowych i jakościowych badań własnych. Zwracam też uwagę na zróżnicowanie stopnia realizacji celów ogólnych i szczegółowych ze względu na rok studiów badanych.

W przeprowadzonych badaniach ilościowych pytano studentów, w jakim stopniu realizują ogólne oraz szczegółowe cele autoedukacji. Respondenci posługując się skalą pięciostopniową określali stopień realizacji przy każdej podanej kategorii celów. Przy niektórych kategoriach badani nie zajęli stanowiska, w związku z tym pojawiła się na skali kategoria – brak określenia. Wykres 8. prezentuje deklaracje studentów realizacji ogólnych celów autoedukacji.

WYKRES 8. Ogólne cele autoedukacji realizowane przez studentów



A – opanowanie wiedzy z określonej dziedziny; B – kształtowanie umiejętności; C – kształtowanie postaw i przekonań; D – rozwijanie zdolności poznawczych (krytyczne myślenie); E – rozwijanie własnych zainteresowań; F – przygotowanie do zawodu (ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych); G – aktywny udział w życiu społecznym; H – aktywny udział w życiu kulturalnym; I – kierowanie rozwojem własnej indywidualności; J – inne

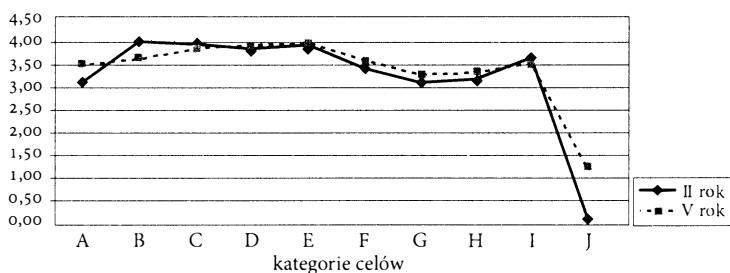
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Najwięcej badanych deklaroowało w bardzo dużym i dużym stopniu kształtowanie umiejętności (73%) oraz kształtowanie postaw i przekonań (77%). Bardzo podobnie kształtują się deklaracje badanych w stopniu bardzo dużym i dużym dotyczące rozwijania zdolności poznawczych (69%) i rozwijania własnych zainteresowań (68%). Studenci w zdecydowanej większości (64%) w bardzo dużym i dużym stopniu

² S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 11.

kierują rozwojem własnej indywidualności. Ponad połowa badanych (54%) w bardzo dużym i dużym stopniu zdobywa wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów. Tylko połowa badanych realizuje cel autoedukacji związany z przygotowaniem do zawodu. Około 40% badanych w bardzo dużym i dużym stopniu aktywnie uczestniczy w życiu kulturalnym i życiu społecznym. Należy zauważyć, iż te cele wykazują najmniejsze zainteresowanie wśród badanych.

WYKRES 9. Ogólne cele autoedukacji realizowane przez studentów drugiego i piątego roku



A – opanowanie wiedzy z określonej dziedziny; B – kształtowanie umiejętności; C – kształtowanie postaw i przekonań; D – rozwijanie zdolności poznawczych (krytyczne myślenie); E – rozwijanie własnych zainteresowań; F – przygotowanie do zawodu (ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych); G – aktywny udział w życiu społecznym; H – aktywny udział w życiu kulturalnym; I – kierowanie rozwojem własnej indywidualności; J – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

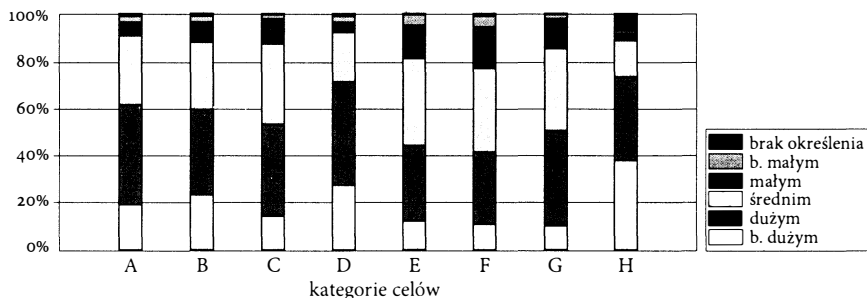
Obliczenie średniej arytmetycznej stopni realizacji poszczególnych kategorii celów ogólnych wśród studentów drugiego i piątego roku (wykres 9.) pokazuje, iż realizacja ich przebiega podobnie w obu grupach badanych. Niewielkie rozbieżności występują tylko przy niektórych kategoriach celów. Opanowanie wiedzy z określonej dziedziny w nieco wyższym stopniu jest realizowane przez studentów drugiego roku niż studentów piątego roku. Natomiast kształtowanie systemu wartości w wyższym stopniu realizują studenci drugiego niż piątego roku. Nieco niższe wskaźniki średniej można zaobserwować wśród studentów drugiego roku przy takich kategoriach celów, jak: przygotowanie do zawodu, udział w życiu kulturalnym i społecznym. Należy zwrócić uwagę, iż studenci piątego roku częściej niż ich młodszy koledzy podejmują inne cele niż zaproponowane do realizacji w procesie autoedukacji.

Często w analizowanych wypowiedziach autobiograficznych pojawiały się sformułowania celów autoedukacji w postaci bardzo ogólnej, a mianowicie: „celem jest doskonalenie, urozmaicenie, rozwijanie, hartowanie osobowości; całkowite rozwijanie własnej osobowości; wielostronny rozwój osobowości”, (autobiografia nr 28) bądź też były formułowane cele w następującej postaci: „rozwój

fizyczny, kulturalny, duchowy, intelektualny” (autobiografia nr 5) często szczególnie podkreślany.

Wykres 10. prezentuje deklaracje studentów dotyczące realizacji celów szczególnych autoedukacji związanych z kształtowaniem umiejętności.

WYKRES 10. Cele autoedukacji dotyczące kształtowania umiejętności realizowane przez studentów



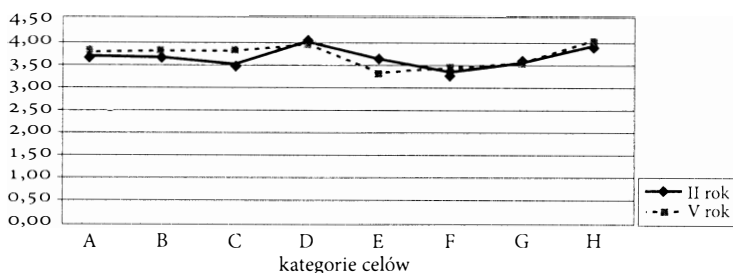
A – ustne i pisemne umiejętności komunikacyjne; B – sprawne posługiwanie się komputerem; C – umiejętność ciągłego uczenia się; D – umiejętność pracy zespołowej; E – umiejętność posługiwania się językami obcymi; F – elastyczność i umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych; G – ukierunkowanie na wynik i umiejętność podejmowania decyzji; H – umiejętności interpersonalne (komunikacja interpersonalna, empatia)

ŹRÓDŁO: badania własne

W zakresie kształtowania umiejętności ponad 70% badanych deklaruje umiejętność pracy w zespole i umiejętności personalne. Nieco mniej, bo ponad 60% studentów w bardzo dużym i dużym stopniu deklaruje ustne i pisemne umiejętności komunikacyjne oraz sprawne posługiwanie się komputerem. Połowa badanych deklaruje na wysokim poziomie umiejętność ciągłego uczenia się, umiejętność posługiwania się językami obcymi oraz ukierunkowanie na wynik i umiejętność podejmowania decyzji. Nieco mniejsze zainteresowanie wykazali badani wobec celu umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych. Można zauważyć, że respondenci w ramach autoedukacji kształtują na wysokim poziomie wiele umiejętności, które będą pomocne w radzeniu sobie w zmieniającej się rzeczywistości oraz w uzyskaniu powodzenia w wybranym zawodzie, jak też zwiększeniu szans na zatrudnienie.

Na podstawie wskaźników średniej arytmetycznej (wykres 11.) stopnia realizacji celów związanych z kształtowaniem umiejętności przez studentów drugiego i piątego roku można zauważyć, iż bardzo podobnie rozkładają się deklaracje w obu grupach. Jedynie umiejętność ciągłego uczenia się w wyższym stopniu kształtują studenci piątego roku niż studenci drugiego roku. Natomiast umiejętność posługiwania się językami obcymi realizowana jest w wyższym stopniu wśród studentów drugiego niż piątego roku.

WYKRES 11. Cele autoedukacji dotyczące kształtowania umiejętności realizowane przez studentów drugiego i piątego roku



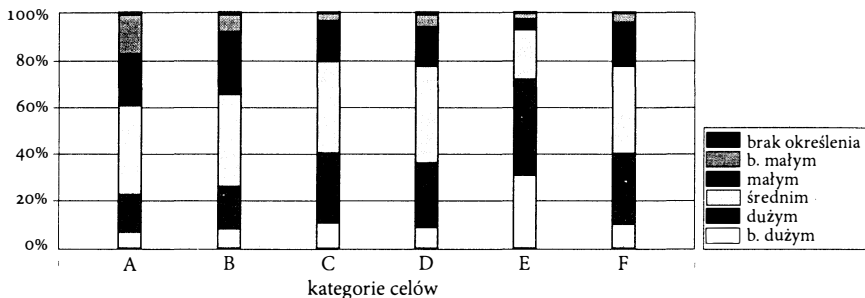
A – ustne i pisemne umiejętności komunikacyjne; B – sprawne posługiwanie się komputerem; C – umiejętność ciągłego uczenia się; D – umiejętność pracy zespołowej; E – umiejętność posługiwania się językami obcymi; F – elastyczność i umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych; G – ukierunkowanie na wynik i umiejętność podejmowania decyzji; H – umiejętności interpersonalne (komunikacja interpersonalna, empatia)

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Badani w autobiografiach wskazywali, że poprzez autoedukację zmierzają do kształtowania i doskonalenia umiejętności. Najczęściej są to umiejętności związane ze zdobywaniem kwalifikacji zawodowych. Uczą się posługiwania językiem obcym, często pojawiają się sformułowania: „Celem autoedukacji jest pogłębianie znajomości języka angielskiego (francuskiego, włoskiego). Uczę się języka migowego” (autobiografia nr 6). Badani podejmują różnego rodzaju kursy, a mianowicie: „kurs opiekuna kolonijnego, kurs sternika jachtowego, kurs prawa jazdy” (autobiografia nr 23). Niektórzy codziennie ćwiczą umiejętność gry na gitarze lub innym instrumencie muzycznym. Doskonają też umiejętności dotyczące obsługi komputera, programów komputerowych i Internetu. Wielu studentom zależy na nabywaniu umiejętności interpersonalnych (komunikacji interpersonalnej, empatii).

Wykres 12. przedstawia wyniki z badań dotyczących deklaracji studentów w odniesieniu do kształtowania systemu wartości, postaw i przekonań, które jako cel ogólny 73% badanych deklarowało w bardzo dużym i dużym stopniu.

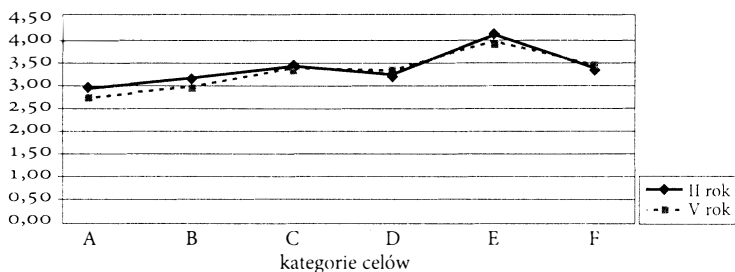
Z analizy deklaracji celów szczegółowych związanych z kształtowaniem systemu wartości, postaw i przekonań wynika, że najbardziej uznawaną wartością przez studentów jest tolerancja. Tę kategorię celów autoedukacji związanych z dążeniem do rozwijania osobowości w kierunku uznawanych powszechnie wartości ponad 70% badanych zadeklarowało w bardzo dużym i dużym stopniu. Inną kategorią celów tego rodzaju jest pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki, którą około 50% respondentów zadeklarowało w bardzo dużym i dużym stopniu. Bardzo zbliżone deklaracje wystąpiły przy kategorii poznawanie życia innych narodów, ich historii, kultury. Nieco niższe

WYKRES 12. Cele autoedukacji związane z dążeniem studentów do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości

A – rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej; B – poznawanie roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej; C – pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki; D – poznawanie kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury, tradycją; E – kształtowanie postawy tolerancyjnej; F – poznawanie życia innych narodów, ich historii, kultury

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

wskaźniki procentowe odnotowano przy kategorii poznawanie kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury, tradycją. Cel szczegółowy związany z rozwijaniem uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej był deklarowany przez nielicznych studentów w dużym stopniu, większość deklarowała tę kategorię w średnim stopniu, dość liczna grupa w małym i bardzo małym stopniu. Dążenia badanych do pogłębiania i doskonalenia znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki oraz poznawania kraju wraz z jego potencjałem gospodar-

WYKRES 13. Cele autoedukacji związane z dążeniem studentów drugiego i piątego roku do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości

A – rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej; B – poznawanie roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej; C – pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki; D – poznawanie kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury, tradycją; E – kształtowanie postawy tolerancyjnej; F – poznawanie życia innych narodów, ich historii, kultury

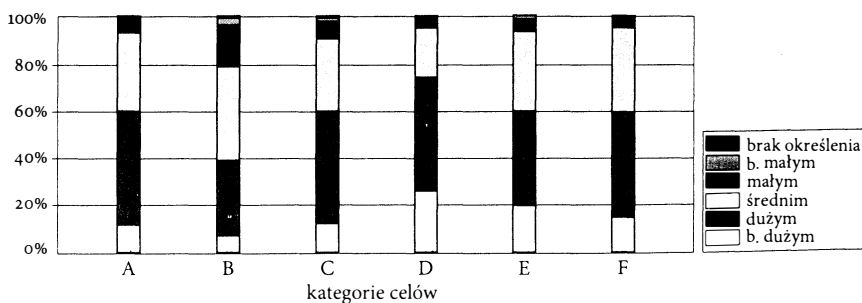
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

czy, pięknem natury, tradycją są przejawem uczuć i postaw patriotycznych i dumy narodowej młodzieży. Może nazwy: „uczucia i postawy patriotyczne”, „duma narodowa” nie są tak powszechnie stosowane, szczególnie wśród młodzieży, stąd tak wypadły deklaracje. Pocieszające jest to, że badani na równi traktują dążenia do poznawania swego narodu, kraju i poznawanie życia innych narodów. Takie postawy są przejawem rozumienia zachodzących zmian w kraju i w Europie, a także na świecie. Można sądzić, że integracja europejska, globalizacja świata, to zagadnienia bliskie respondentom.

Rozpatrując średnie arytmetyczne stopnia realizacji celów autoedukacji związanych z dążeniem studentów do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości w grupach wyróżnionych ze względu na rok studiów wyraźnie daje się zauważyć zbliżone wskaźniki deklaracji. Na uwagę zasługuje niewiele wyższa średnia studentów drugiego roku przy deklaracjach takich kategorii, jak: rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej, poznawanie roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej oraz kształtowanie postawy tolerancyjnej. Można przypuszczać, iż rysuje się tendencja wśród studentów z młodszych roczników do większego doceniania swego narodu i kraju, otaczania troską, a zatem rozwijania postaw patriotycznych.

Powyżej 60% badanych wśród ogólnych celów autoedukacji deklarowało rozwijanie zdolności poznawczych.

WYKRES 14. Cele autoedukacji związane z rozwijaniem zdolności poznawczych realizowane przez studentów



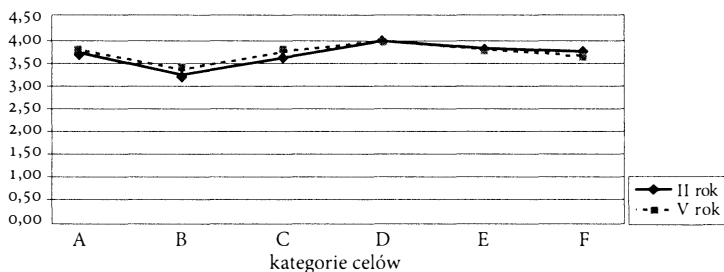
A – zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji; B – sprawność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie; C – zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu; D – zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia; E – rozwijanie myślenia twórczego; F – rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z analizy deklaracji celów szczegółowych związanych z kształtowaniem zdolności poznawczych wynika, że na najwyższym poziomie studenci rozwijają w ramach autoedukacji zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia. Ponad 60% respondentów deklaruje w bardzo dużym i dużym stopniu zdolność

przyjmowania i przetwarzania informacji, rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości, rozwijanie myślenia twórczego oraz zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu. Około 40% w bardzo dużym i dużym stopniu oraz 50% w średnim stopniu studentów rozwija sprawność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie. Powyższa zdolność jest bardzo ważna w procesie kształtowania się społeczeństwa wiedzy i bardzo trudna do opanowania w erze „szumu informacyjnego”.

WYKRES 15. Cele autoedukacji związane z rozwijaniem zdolności poznawczych realizowane przez studentów drugiego i piątego roku



A – zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji; B – sprawność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie; C – zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu; D – zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia; E – rozwijanie myślenia twórczego; F – rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z wykresu 15. wyraźnie widać, iż cele autoedukacji związane z rozwijaniem zdolności poznawczych są realizowane przez studentów w obu grupach bardzo podobnie. Minimalne różnice są widoczne przy kategoriach: zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji oraz sprawność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie, które nieco w mniejszym stopniu są realizowane przez studentów drugiego roku niż przez ich starszych kolegów.

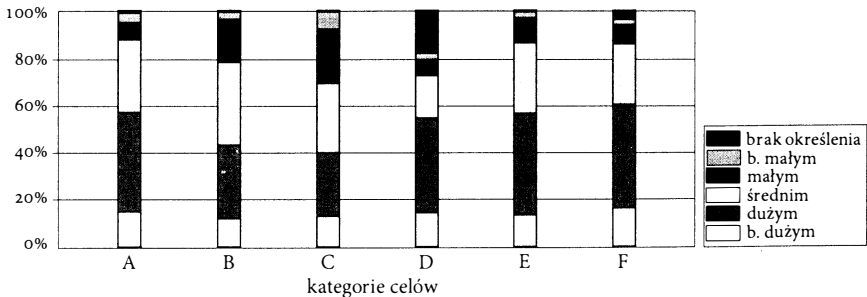
Analiza autobiografii pozwala zauważyć, że studenci w ramach autoedukacji za mało uwagi poświęcają na rozwijanie własnych zdolności poznawczych, tj. zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji; zdolność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie; zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu i umiejętność jego rozwiązania; zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia; rozwijanie myślenia twórczego; rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości. W świetle badań ilościowych (w sytuacji przedstawienia konkretnych kategorii w kafeterii) studenci deklarowali na wysokim poziomie realizację tychże celów. Wydaje mi się, że taka sytuacja wynika z braku świadomości i umiejętności określenia celów, które faktycznie są realizowane w procesie autoedukacji. W tym miejscu pragnę przytoczyć tekst jednego z respondentów

zapisany na ostatniej stronie kwestionariusza ankiety „dziękuję bardzo Pani za zmuszenie mnie do refleksji nad moją autoedukacją”, który dodatkowo mnie przekonuje o potrzebie refleksji i badań nad autoedukacją.

Liczne grupy studentów (powyżej 60%) deklarowały wśród celów ogólnych na wysokim poziomie rozwijanie zainteresowań i zamiłowań oraz kierowanie rozwojem własnej indywidualności. Powyższe kategorie celów mieszczą się w grupie celów autonomicznych, których źródło tkwi w wewnętrznych potrzebach jednostki podejmującej autoedukację. Można przypuszczać, że respondenci zauważają ogólne tendencje zmian w wieku XXI. Jak wielu autorów wskazuje, że jest to wiek narodzin „nowego indywidualizmu”, który można uznać za najbardziej posuniętą postać autonomii ludzkiej. Często spotyka się z nazwą „wiek edukacji”, w którym ogromnego znaczenia nabiera autoedukacja.

Ponad połowa badanych w procesie autoedukacji podejmuje realizację celu ogólnego – przygotowanie do zawodu. Wykres 16. przedstawia deklaracje respondentów w zakresie realizacji powyższego celu ogólnego.

WYKRES 16. Cele autoedukacji związane z przygotowaniem studentów do zawodu

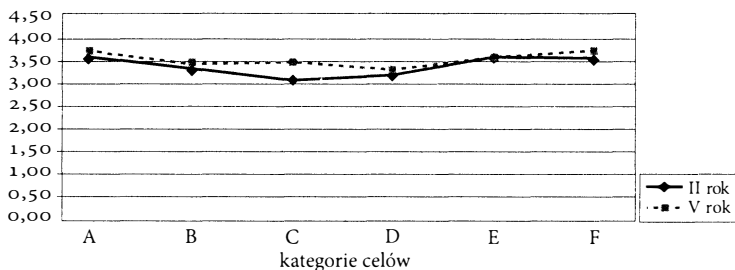


A – pogłębianie wiedzy z wybranej specjalności; B – zdobywanie kwalifikacji zawodowych w uczelni; C – zdobywanie kwalifikacji zawodowych poza uczelnią; D – rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie; E – kształtowanie swej postawy wobec przyszłego zawodu; F – poznawanie zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

W zakresie przygotowania do zawodu studenci przede wszystkim pogłębiają wiedzę ze specjalności związanej z wybranym zawodem, kształtują swoją postawę wobec przyszłego zawodu. Podobnie deklaracje badanych kształtują się przy kategoriach takich, jak: poznawanie zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu, rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie. Respondenci zdobywają kwalifikacje zawodowe w uczelni i w mniejszym nieco stopniu poza uczelnią.

WYKRES 17. Cele autoedukacji związane z przygotowaniem studentów do zawodu (deklaracje studentów drugiego i piątego roku)



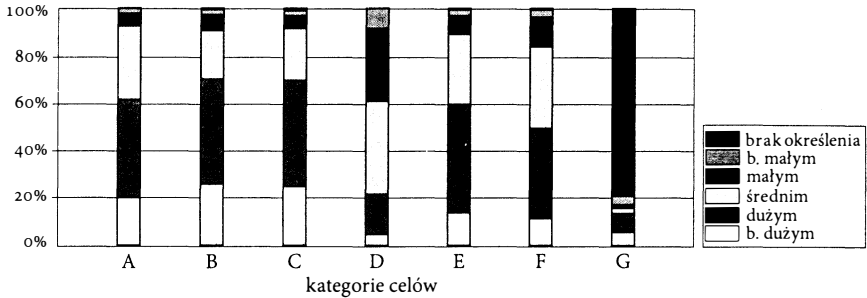
A – pogłębianie wiedzy z wybranej specjalności; B – zdobywanie kwalifikacji zawodowych w uczelni; C – zdobywanie kwalifikacji zawodowych poza uczelnią; D – rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie; E – kształtowanie swej postawy wobec przyszłego zawodu; F – poznawanie zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rozpatrując deklaracje realizacji celów związanych z przygotowaniem do zawodu przez studentów dwóch roczników daje się zauważyć wyższe wskaźniki średnich arytmetycznych w przypadku studentów piątego roku przy następujących kategoriach celów: pogłębianie wiedzy z wybranej specjalności, zdobywanie kwalifikacji zawodowych poza uczelnią (przy tej kategorii największa rozbieżność), rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie oraz poznawanie zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu. Rozkład średnich arytmetycznych zaprezentowany na wykresie 17. pozwala przypuszczać, iż studenci drugiego roku w mniejszym stopniu koncentrują się na przygotowaniu do zawodu niż ich starsi koledzy. Oni bardziej skupiają się na studiowaniu w rozumieniu ogólnego rozwoju, a studenci piątego roku już częściowo są na rynku pracy. Z rozmów ze studentami, a także z obserwacji studentów wynika, iż wielu z nich na piątym roku już pracuje.

Przy celu – opanowanie wiedzy – studenci wymieniali dziedziny, związane z wybranym kierunkiem studiów.

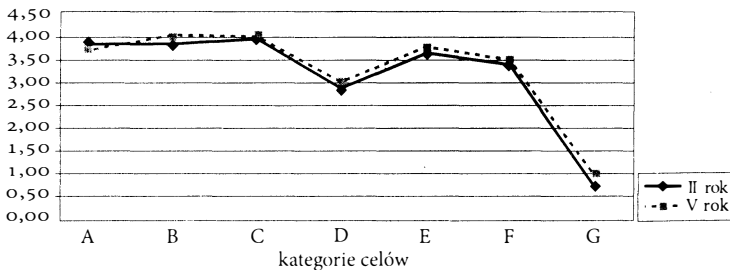
Najwięcej studentów (ponad 70%) deklarowało w bardzo dużym i dużym stopniu zdobywanie wiadomości związanych z zainteresowaniami i o samym sobie. Ponad 60% respondentów deklaruje na wysokim poziomie zdobywanie wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów i przyszłym zawodem. Połowa respondentów deklaruje w bardzo dużym i dużym stopniu zdobywanie wiadomości związanych ze zmianami dokonywanymi się w rzeczywistości. Tylko co czwarty student deklaruje w bardzo dużym i dużym stopniu zdobywanie wiadomości o autoedukacji człowieka. Taki wynik może sugerować potrzebę analizy i opisu, refleksji nad procesem autoedukacji, co też czynię w niniejszym opracowaniu.

WYKRES 18. Wiadomości zdobywane przez studentów w ramach autoedukacji

A – wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów; B – wiadomości związane z zainteresowaniami; C – wiadomości o samym sobie; D – wiadomości o autoedukacji człowieka; E – wiadomości związane z przyszłym zawodem; F – wiadomości związane ze zmianami dokonywanymi się w rzeczywistości; G – wiadomości związane z inną dziedziną

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Tylko nieliczni studenci wskazywali na zdobywanie wiadomości związanych z inną dziedziną, nie zaproponowaną w kafeterii pytania ankietowego. Najczęściej wymieniali następujące dziedziny: medycynę, sztukę, psychologię, języki obce, historię, fotografię, literaturę piękną.

WYKRES 19. Wiadomości zdobywane przez studentów drugiego i piątego roku w ramach autoedukacji

A – wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów; B – wiadomości związane z zainteresowaniami; C – wiadomości o samym sobie; D – wiadomości o autoedukacji człowieka; E – wiadomości związane z przyszłym zawodem; F – wiadomości związane ze zmianami dokonywanymi się w rzeczywistości; G – wiadomości związane z inną dziedziną

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

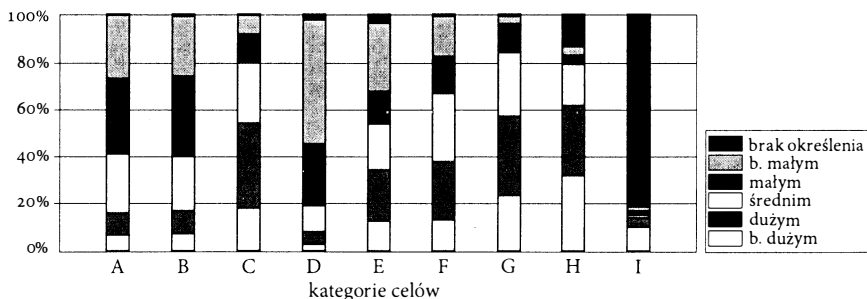
Miary średniej arytmetycznej stopnia realizacji celów związanych ze zdobywaniem wiadomości dla studentów dwóch roczników pokazują, że słuchacze rozpoczynający i kończący studia podobnie je deklarowali. Można zauważyć minimalne różnice w deklaracjach, a mianowicie młodsi studenci bardziej są skoncentrowani na zdobywaniu wiadomości związanych z kierunkiem studiów

(co, moim zdaniem, jest oczywiste), starsi natomiast w większym stopniu zdobywają wiadomości związane z zainteresowaniami, częściej również zajmują się wiadomościami z wiązanymi z innymi dziedzinami.

Badani w swoich wypowiedziach w postaci autobiografii wskazując na cele, jakie realizują w ramach autoedukacji, najczęściej wyróżniali zdobywanie wiadomości. Wiadomości dotyczyły dziedzin związanych z kierunkiem studiów, często studenci wymieniali psychologię. Pisząc: „uczę się, aby lepiej rozumieć drugiego człowieka, poznawać psychikę młodego człowieka” (autobiografia nr 2). Studenci dążą do poznawania innych kultur, np. ukraińskiej, łemkowskiej, huculskiej. Często badani pisali, iż głównym celem autoedukacji jest poszerzenie wiadomości zgodnych z ich zainteresowaniami.

Najmniejsze zainteresowanie studenci wykazali wobec uczestnictwa w życiu **społecznym i kulturalnym**.

WYKRES 20. Uczestnictwo studentów w życiu kulturalnym



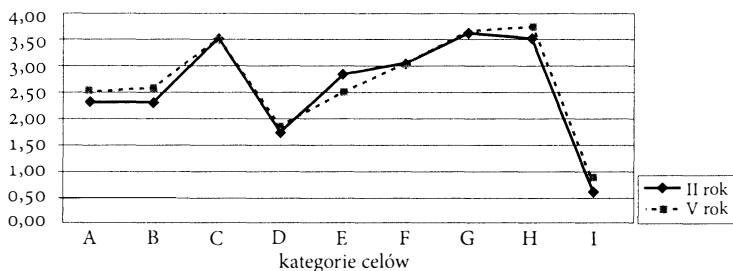
A – zwiedzanie muzeów i galerii sztuki; B – uczęszczanie do teatru; C – uczęszczanie do kin; D – uczęszczanie na koncerty do filharmonii; E – uczęszczanie na koncerty muzyki rozrywkowej; F – zwiedzanie zabytków architektury; G – podróże; H – oglądanie filmów na wideo i w telewizji; I – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z analizy uczestnictwa studentów w życiu kulturalnym wynika, że badani najczęściej oglądają filmy na wideo i w telewizji. Dość często uczęszczają do kin i podróżują. Około 40% badanych w bardzo dużym i dużym stopniu uczęszcza na koncerty muzyki rozrywkowej oraz zwiedza zabytki architektury. Takie cele, jak: zwiedzanie muzeów i galerii sztuki, uczęszczanie do teatru, na koncerty do filharmonii są realizowane przede wszystkim w stopniu małym i bardzo małym. Inne kategorie celów z zakresu uczestnictwa w życiu kulturalnym są podejmowane sporadycznie przez nieliczne grupy respondentów. Stan ten jest bardzo niepokojący, może być wskazówką dla edukacji zorganizowanej w instytucjach, aby więcej uwagi zwracać i więcej czasu poświęcać oraz organizować częściej kontakty z wartościami kultury. Niezbędne jest organizowanie w szkołach strategii

ekspozycyjnej w procesie kształcenia z wykorzystaniem metod waloryzacyjnych. Uczenie się przez przeżywanie prowadzi do rozwoju sfery afektywnej osobowości, do rozbudzenia wrażliwości na wartości różnego rodzaju i do rozwoju potrzeby kontaktu z kulturą, aktywnego uczestnictwa w odbiorze i tworzeniu dorobku kulturowego.

WYKRES 21. Uczestnictwo studentów drugiego i piątego roku w życiu kulturalnym



A – zwiedzanie muzeów i galerii sztuki; B – uczęszczanie do teatru; C – uczęszczanie do kin; D – uczęszczanie na koncerty do filharmonii; E – uczęszczanie na koncerty muzyki rozrywkowej; F – zwiedzanie zabytków architektury; G – podróże; H – oglądanie filmów na wideo i w telewizji; I – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

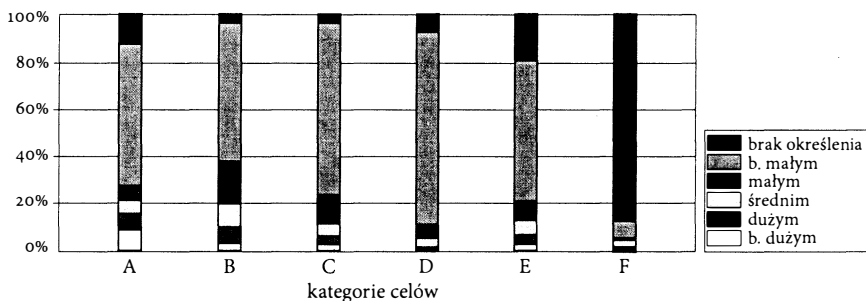
Analiza wartości średniej arytmetycznej stopnia aktywności badanych drugiego i piątego roku w życiu kulturalnym pokazuje pewne różnice przy niektórych kategoriach celów tego rodzaju. Przy kategoriach: zwiedzanie muzeów i galerii sztuki, uczęszczanie do teatru, których stopień realizacji plasuje się na poziomie niskim (2,5) widoczna jest dominacja studentów piątego roku. Na koncerty muzyki rozrywkowej w większym stopniu uczęszczają studenci rozpoczynający studia. Formę aktywności w życiu kulturalnym, jaką jest oglądanie filmów na wideo i w telewizji, w większym stopniu realizują studenci kończący studia. Oni też w większym stopniu podejmują inne formy aktywności kulturalnej.

Respondenci w autobiografiach wskazywali, iż zmierzają do rozwoju sfery duchowej, artystyczno-estetycznej własnej osobowości. Na przykład „kształcę się w kierunku muzycznym. Samodzielnie uczę się gry na bębnach afrykańskich, a także należę do zespołu folkowego Łuczyna, tworzącego muzykę białoruską” (autobiografia nr 12). Inna wypowiedź studenta: „dbam o rozwój kulturalny, oglądam seanse filmowe w kinie, spektakle teatralne, a później odbywam rozmowy, dyskuje na ten temat z przyjaciółmi” (autobiografia nr 41). Także wypowiedź: „staram się być na bieżąco, staram się uczestniczyć w życiu kulturalnym, chodzę na spotkania «młodych poetów»” (autobiografia nr 17). Oto jeszcze jedna wypowiedź, świadcząca o realizacji celów związanych z rozwojem sfery emo-

cyjonalnej osobowości: „dużo czasu poświęcam na rozwój mojej pasji, jaką jest aktorstwo” (autobiografia nr 24). Bądź też wypowiedź: „uczestniczę z ogromną przyjemnością w próbach chóru akademickiego przy Uniwersytecie w Białymstoku” (autobiografia nr 2).

Z analizy materiału ilościowego dotyczącego uczestnictwa studentów w życiu społecznym (wykres 22.) wynika, że badani nie przejawiają dużego zaangażowania w tym zakresie działalności.

WYKRES 22. Uczestnictwo studentów w życiu społecznym



A – organizacje i zrzeszenia społeczne; B – organizacje charytatywne; C – organizacje religijne; D – organizacje polityczne; E – organizacje naukowe; F – inne

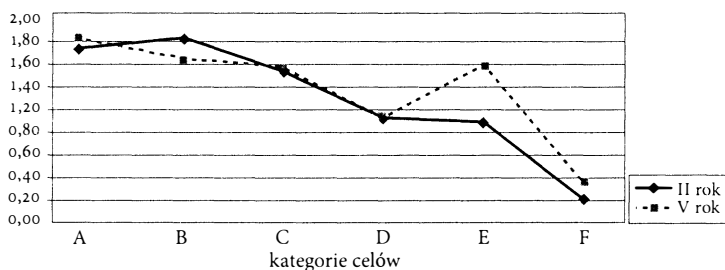
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Tylko nieliczna grupa respondentów uczestniczy w organizacjach i zrzeszeniach społecznych oraz organizacjach charytatywnych i religijnych. W bardzo małym stopniu studenci deklarują uczestnictwo w życiu politycznym³. Zaskakujący jest rozkład wskaźników procentowych przy organizacjach naukowych, gdyż obserwacje aktywności studentów w kołach naukowych (bardzo licznych np. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku) wskazują na wysoki stopień aktywności w tym zakresie życia społecznego.

Stwierdzając z wielkim niepokojem bardzo niski stopień uczestnictwa w życiu społecznym studentów (średnia arytmetyczna plasuje się poniżej 2 przy skali pięciostopniowej) można zauważyć występujące różnice przy niektórych formach uczestnictwa studentów ze względu na rok studiów. Słuchacze drugiego roku w większym stopniu uczestniczą w organizacjach charytatywnych niż studenci piątego roku. Natomiast badani kończący studia w większym stopniu uczestniczą w organizacjach i zrzeszeniach społecznych oraz w organizacjach naukowych, co należy szczególnie podkreślić.

³ Na obojętność obywatelską („odobywatelnienie” postaw młodzieży studenckiej) wskazuje Z. Kwieciński w swojej książce: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

WYKRES 23. Uczestnictwo studentów drugiego i piątego roku w życiu społecznym



A – organizacje i zrzeszenia społeczne; B – organizacje charytatywne; C – organizacje religijne;
D – organizacje polityczne; E – organizacje naukowe; F – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Badani w autobiografiach wykazali, że aktywnie uczestniczą w życiu społecznym, a mianowicie: „pracuję z dziećmi jako wolontariusz” (autobiografia nr 6) oraz inna wypowiedź: „należę do Klubu Inteligencji Katolickiej w Stowarzyszeniu Civitas Chrystiana” (autobiografia nr 35). O aktywności studentów w organizacjach charytatywnych może świadczyć też wypowiedź: „uczestniczę w programie «Starszy brat, starsza siostra», co pozwala mi poznać różne problemy dzieci i ułatwi późniejszą pracę w zawodzie” (autobiografia nr 21). Także wypowiedź: „realizuję autoedukację w czasie pracy z drużyną harcerską” (autobiografia nr 45).

W autobiografiach nieliczni studenci wskazali na rozwój sprawności fizycznej jako cel autoedukacji. Wypowiedź studenta: „ciało i jego cudowne możliwości również rozwijam, co wyostreza i usprawnia moje zmysły i pozwala lepiej docenić i rozumieć otaczającą rzeczywistość” (autobiografia nr 25), podkreśla ogromne znaczenie sprawności fizycznej w życiu człowieka. Studenci dbając o kondycję fizyczną uczestniczą w zajęciach na siłowni, jeżdżą na rowerze oraz organizują wycieczki do lasu. Niektórzy badani są świadomi tego, że zaniedbują zdrowie, wypowiadali się na ten temat w autobiografiach.

Reasumując analizę deklaracji studentów w zakresie realizacji celów ogólnych i szczegółowych autoedukacji można zauważyć, że badani są nastawieni na kształtowanie umiejętności, chcą być przygotowani do udziału w rzeczywistości otaczającej. Zmierzają do kształtowania postaw i przekonań, czyli chcą wyrażać swój stosunek do rzeczywistości. Dbają o stronę formalną swojego rozwoju poprzez rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań. Respondenci deklarują zdobywanie wiadomości, szczególnie z dziedziny związanej z wybranym zawodem, dbają również o kształtowanie cech przydatnych w wybranym zawodzie oraz zmierzają do poznawania zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu. Słuchacze zdobywają kwalifikacje zawodowe w uczelni i poza

uczelnia. Większość badanych w małym stopniu zdobywa wiedzę o autoedukacji. Studenci wykazują niską aktywność w życiu kulturalnym i społecznym. Wielostronny rozwój osobowości obejmuje rozwój wszystkich jej sfer. Z badań wynika, że studenci szczególnie dbają o rozwój sfery poznawczej, w mniejszym stopniu o rozwój sfery emocjonalnej i psychomotorycznej.

Analiza miar średniej arytmetycznej stopnia realizacji poszczególnych celów autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku pozwala zauważyć, że rozkładają się one bardzo podobnie przy większości kategorii celów, tylko przy niektórych występują niewielkie różnice w stopniu ich realizacji. Studenci rozpoczynający studia bardziej koncentrują się na ogólnym rozwoju własnej osobowości, gdy studenci kończący studia bardziej są nastawieni na przygotowanie do zawodu, a często są już na rynku pracy. Na uwagę zasługuje różnica w stopniu uczestnictwa w organizacjach naukowych, gdzie bardziej zaangażowani są studenci piątego, a nie drugiego roku. W tym miejscu rodzi się obawa o upadek aktywności naukowej studentów w sytuacji wdrażania procesu bolońskiego, trzy-stopniowego systemu kształcenia wyższego, skrócenia czasu trwania poszczególnych etapów. Jeśli studenci drugiego roku studiów jeszcze nie są zaangażowani w życie naukowe studentów, to nie można liczyć, że aktywność naukowa będzie rozwijana na trzecim roku, kiedy będą oni już nastawieni na zakończenie studiów na tym etapie.

Reasumując analizę celów autoedukacji realizowanych przez studentów w świetle badań ilościowych i jakościowych można zauważyć pewne rozbieżności, które bardzo trudno porównywać ze względu na różne podejście badawcze. W świetle badań ilościowych (w sytuacji przedstawienia konkretnych kategorii w kafeterii) studenci deklarowali na wysokim poziomie realizację pewnych celów (np. rozwijanie zdolności poznawczych), a w świetle badań jakościowych respondenci nie wskazywali na realizację tychże celów. Wydaje mi się, że taka sytuacja wynika z braku świadomości i umiejętności określenia celów, które faktycznie są realizowane w procesie autoedukacji. Niektóre kategorie celów (np. uczestnictwo w życiu kulturalnym czy społecznym) były mocno akcentowane w wypowiedziach autobiograficznych, a bardzo słabo wypadły w świetle badań ilościowych.

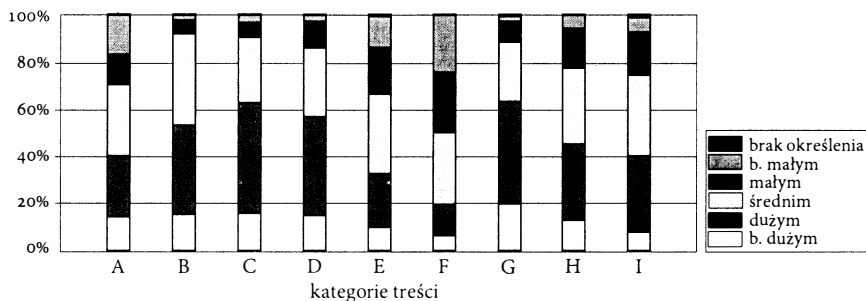
2. Treści autoedukacji realizowane przez studentów

Dla realizacji celów pracy autoedukacyjnej konieczna jest odpowiednia treść autoedukacji. Niezbędne są treści, dzięki którym będą się rozwijały wszystkie sfery osobowości studenta. W nawiązaniu do opracowanej koncepcji autoedukacji studentów pragnę przypomnieć, iż współcześnie rozpatruje się dziewięć

obszarów permanentnej autoedukacji, które w tej części książki poddają analizie.

Wyniki uzyskane z badań ilościowych dotyczących treści realizowanych przez studentów prezentuje wykres 24.

WYKRES 24. Treści realizowane przez studentów w procesie autoedukacji



A – rozwój sprawności fizycznej; B – rozwijanie umiejętności komunikowania się, zdolności krytycznego wypowiedzenia się; C – kształtowanie stosunku wobec przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości; kształtowanie własnej tożsamości; D – racjonalne organizowanie i wykorzystywanie czasu; E – zainteresowanie sztuką; F – świadomość i aktywność w życiu politycznym; G – rozwój sfery moralnej; H – zainteresowanie postępem techniki oraz korzystanie z osiągnięć techniki; I – zainteresowanie nauką

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że studenci proces autoedukacji wypełniają przede wszystkim treściami z obszarów: przestrzeń i moralność, czyli szczególną troską otaczają dziedzinę społeczno-moralną, a więc w szczególności dbają o kształtowanie swego charakteru. Realizację treści z obu obszarów ponad 60% badanych deklaruje w bardzo dużym i dużym stopniu, 30% respondentów deklaruje w stopniu średnim, a pozostali w małym i bardzo małym stopniu.

Obszar przestrzeni, czyli kształtowanie naszego stosunku do otoczenia, innych osób oraz kultury jest bardzo ważny w życiu człowieka. Dzięki tym treściom człowiek odkrywa siebie, rozwija, kreuje i odczytuje określone systemy symboli, czyli kulturę, a zarazem kształtuje własną tożsamość.

Jak pisze J. Kargul⁴ „zmieniła się organizacja życia codziennego, zróżnicowały się sposoby wykonywania pracy, pojawiło się nowe podejście do człowieka – zaczęto go postrzegać i traktować jako jednostkę autonomiczną, odpowiedzialną za swoje wybory, kreującą własną tożsamość, realizującą własną drogę życiową”.

⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001, s. 87 i n.

Respondenci najwyraźniej zauważają te zmiany i kreują własną tożsamość, planują i realizują własną drogę życiową.

W wypowiedziach w postaci autobiografii badani nie zwracali uwagi na moralność jako obszar autoedukacji, na uczenie się moralności i dążenie do życia według zasad moralnych, na obszar, który w dużym stopniu był deklarowany w wypowiedziach ankietowych.

Badani w procesie autoedukacji dużą uwagę przywiązują do racjonalnego organizowania i wykorzystywania czasu. Ponad 50% badanych deklaruje te treści w bardzo dużym i dużym stopniu, 25% w średnim stopniu i pozostali w małym stopniu.

W autobiografiach obszar czasu nie został wyeksponowany przez badanych, co nie znaczy, że nie jest przez nich realizowany. Można przypuszczać, że ten obszar autoedukacji jest realizowany bardziej okazjonalnie, spontanicznie, a w małym stopniu jest uświadamiany. Czas jako kategoria autoedukacji jest istotnym dla człowieka elementem do zrozumienia jego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Człowiek nieustannie uczy się optymalnego, racjonalnego wykorzystywania czasu w swoim życiu. Badani często w swoich wypowiedziach wskazywali na brak czasu jako czynnik utrudniający realizację działań autoedukacyjnych. Można zatem przypuszczać, że respondenci zbyt mało uwagi poświęcają temu obszarowi autoedukacji, zbyt mało pracują nad optymalną organizacją i wykorzystywaniem czasu.

Ważnym obszarem autoedukacji badanych jest komunikowanie. Treści z tego obszaru ponad 50% respondentów deklaruje w bardzo dużym i dużym stopniu, 40% badanych deklaruje w średnim stopniu i tylko 10% studentów w małym i bardzo małym stopniu.

Permanentne kształtowanie umiejętności komunikowania jest wyzwaniem społeczeństwa uczącego się. Nadrzędnym celem każdej jednostki jest doskonałe kompetencji komunikowania.

Ważna jest dbałość o elokwencję ciała, które jest narzędziem i środkiem komunikowania, prezentowania się. „Ciało jest podstawowym medium wszystkiego(...)”⁵.

W komunikowaniu istotna jest zdolność posługiwania się głosem, należy odpowiednio eksponować, przekazywać subtelne niuanse i postawy tonem. Należy dążyć do większej zrozumiałości i donośności, stosownie do sytuacji.

Ważna jest zdolność do wielu rodzajów przemawiania: formalnego, nieformalnego, ekspresywnego, deskryptywnego, twardego i uspokajającego.

⁵ B. Groombridge, *Komunikowanie*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995, s. 56.

Człowiek powinien być zdolnym do dobrego przemawiania w różnych warunkach fizycznych i emocjonalnych dystansów, a mianowicie intymnie, bratersko, publicznie. Ważną umiejętnością jest wyrażanie miłości, czy też umiejętność dyskusowania. Student powinien być zdolnym do funkcjonowania w grupie roboczej, jak i w zespole rozrywkowym.

W życiu człowieka ważna jest zdolność do posługiwania się aprobowanym akcentem i idiomami. Nieoceniona jest zdolność bycia rozumianym dla szerokiej rzeszy ludzi i rozumienia ludzi z różnych środowisk. Istotne jest rozumienie innych systemów komunikowania, języków obcych, komputera, matematyki, pisma nutowego.

Warto kształtować zdolność do uważnego słuchania, słyszenia znaczenia i zajmowania stanowiska obserwatora wrażliwego, zauważać zakłócenia komunikowania. Duży zasięg środków masowego przekazu prowadzi do pewnego rodzaju nieuwagi, obojętności na informacje. Należy rozwijać zdolność do czytania i oceny wiadomości przekazywanych przez mass media, a także umieć reagować na przekazy publiczne.

Istotną umiejętnością jest zdolność do myślenia logicznego i wyrażania się logicznie.

Każdy człowiek ma potrzebę zdobycia umiejętności komunikowania się na poziomie zgodnym z jego własnymi celami, temperamentem i uzdolnieniami. Komunikowanie jest umiejętnością głęboko zindywidualizowaną. Różnice w poziomie owych umiejętności są powodowane różnymi czynnikami, m.in. uzdolnieniami, poziomem wykształcenia, pełnionymi rolami czy sprawowaniem władzy.

Komunikowanie może odbywać się z samym sobą, np. w osobistym pamiętniku, w modlitwie czy medytacji.

Kompetencje komunikacyjne są ważne w życiu każdego człowieka, ale szczególnie są znaczące w pracy nauczyciela. Komunikowaniu pedagogicznemu można przypisać kilka swoistych cech. Komunikowanie pedagogiczne jest procesem, który charakteryzuje się dynamiką i zmiennością oraz zależy od celów i relacji edukacyjnych. Komunikowanie w klasie szkolnej jako grupie formalnej i w grupie uczniowskiej jako zespole nieformalnym, opiera się na uzgadnianiu znaczeń i redukowaniu niepewności, ciągłej transakcji i wartościowaniu w dochodzeniu do wspólnoty wartości i poglądów.

Powodzenie procesów porozumiewania się nauczyciela z uczniami warunkuje w znaczącym stopniu obraz siebie (nauczyciela i ucznia), samowiedza i samoświadomość, poczucie własnej wartości i dobry kontakt ze sobą samym.

Komunikowanie się nauczyciela z uczniami dotyczy pewnych wartości, takich jak: zaufanie, odpowiedzialność, rozumna otwartość wobec ucznia i otoczenia.

Umiejętne komunikowanie się obejmuje przekaz werbalny, niewerbalny oraz słuchanie, czyli zdolność empatycznego kontaktu z uczniem, umiejętność zasłużenie na „bycie słuchanym”.

Fundament kompetencji komunikowania nauczyciela stanowi jego postawa, umiejętności pedagogiczne oraz szeroko rozumiana wiedza pedagogiczna i psychologiczna.

Nauczyciel zobowiązany jest do ustawicznego zdobywania wiedzy i kształtowania kompetencji komunikacyjnych⁶.

Warto przytoczyć zasady, czy też reguły efektywnej komunikacji, które mogą być szczególnie przydatne nauczycielom, pragnącym doskonalić, polepszać oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze.

Jedną z zasad sprzyjających efektywnemu komunikowaniu jest asertywne zachowanie w relacjach z innymi ludźmi. Nauczyciel stosujący asertywny styl zachowania przyjmuje, że jest jednym z uczestników procesu edukacyjnego, tak samo ważnym jak inni. Reprezentuje własne interesy, ale uwzględnia też interesy innych uczestników. Szanuje godność innych, ale nie pozwala nikomu naruszać swojej godności, nie pozwala też sobą manipulować. Posiada przeświadczenie, że ma on wiele do zaoferowania grupie uczniów, którą kieruje, ale i uczniowie mogą wnieść nowe wartości, swoje propozycje.

Drugą zasadą, łączącą się z poprzednią, jest stosowanie partnerskiego stylu porozumiewania się. Nauczyciel prowadzący rozmowę w sposób partnerski dba o realizację potrzeb, oczekiwań, preferencji własnych, jak i uczniów. Komunikujące się strony powinny zrealizować swoje zamierzenia i dla obu porozumiewanie się powinno okazać się satysfakcjonujące⁷.

Kolejna zasada sprzyjająca efektywnej komunikacji dotyczy postawy otwartej na partnera. Otwartości sprzyja zaufanie i zdolność do decentracji oraz empatii. Zaufaniu towarzyszy poczucie pewności i bezpieczeństwa, które warunkują otwarte i bezpośrednie komunikowanie. Nauczyciel respektujący tę zasadę potrafi uwzględnić punkt widzenia rozmówcy (ucznia), umie spojrzeć na daną kwestię z jego perspektywy⁸.

Niezwykle ważną dla komunikowania pedagogicznego jest reguła mówiąca o byciu wiarygodnym nadawcą, ponieważ wtedy słuchacze mają zaufanie do tego, co komunikuje nauczyciel, czyli po prostu mu wierzą⁹. Nauczyciel powinien być

⁶ G. Koć-Seniuch, *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Białystok 1995, s. 127-158.

⁷ L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa 1978.

⁸ E. Trzebińska, *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1993, s. 283.

⁹ J. Melibruda, *Ja - Ty - My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986.

postrzegany przez uczniów jako znawca spraw, o których mówi, jako człowiek, który chce uczniom pomóc. Respektowaniu tej zasady sprzyja postawa zaangażowania, zdolność do wyrażania wobec odbiorców ciepła i życzliwości.

Według kolejnej zasady skutecznego i sprawnego komunikowania zaleca się zapewnianie dopływu informacji zwrotnych, czyli wiadomości, jakie uczniowie otrzymują na własny temat od nauczyciela. Są one źródłem wiedzy uczniów o tym, jak są postrzegani i oceniani przez nauczyciela. Stanowią szczególnie obszar dla kreowania „pedagogiki sukcesu” uczestników procesu edukacyjnego. Takie informacje są potrzebne uczniom i nauczycielom.

Z powyższą zasadą wiąże się reguła, według której zaleca się zapewnienie zgodności wewnętrznej między informacjami, które nauczyciel przekazuje za pomocą słów a tymi, które komunikuje niewerbalnie. Przekaz jest jasny, zrozumiały i przekonujący wtedy, gdy treść wypowiedzianych sądów, opinii, słów znajduje odzwierciedlenie w towarzyszących im zachowaniach niewerbalnych, takich jak postawa ciała, gesty, wyraz twarzy.

Zaprezentowane powyżej zasady efektywnego i sprawnego komunikowania stanowią początek listy postulatów formułowanych na gruncie komunikowania pedagogicznego.

Podsumowując moje rozważania na temat komunikowania, jednego z obszarów autoedukacji studenta, pragnę zwrócić uwagę na kształtowanie umiejętności mówienia językiem żyrafy¹⁰, czyli językiem serca, którym warto posługiwać się w życiu codziennym, jak i w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Model porozumiewania się bez przemocy proponowany przez Marshalla Rosenberga¹¹ jest narzędziem, za którego pomocą można lepiej wyrazić uczucia i potrzeby. Język żyrafy, ssaka lądowego o największym w porównaniu do masy ciała sercu i najdłuższej szyi, gdzie serce symbolizuje uczucia, a długa szyja umożliwia zdolność patrzenia i wnikania w głębi siebie i drugiego człowieka, zapewnia warunki rozmowy sprzyjającej współpracy. Porozumiewanie się według modelu PBP (Porozumiewanie Bez Przemocy) obejmuje zwykle cztery etapy: spostrzeganie, uczucia, potrzeby i prośbę. Punktem wyjścia do zastosowania języka żyrafy jest umiejętne rozpoznanie sytuacji, w której znaleźliśmy się i chcemy podjąć komunikowanie. Po wnikliwej analizie sytuacji należy zwerbalizować swoje uczucia, a następnie określić swoje potrzeby. Ostatnią fazą porozumiewania się językiem żyrafy jest wyrażenie konkretnej prośby. W języku żyrafy nie występują oceny, żądania, czy negowanie prawa wyboru, charakterystyczne dla języka szakala, a dominuje szczerść i empatia.

Fakt, iż komunikowanie jest obszarem wypełniającym często proces autoedukacji studentów, potwierdzają wypowiedzi z autobiografii: „staram się wymie-

¹⁰ M. Nowak, *Mów do mnie językiem żyrafy*, „Nowa Szkoła” 1/2004, s. 33-36.

¹¹ M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, tł. M. Kłobukowski, Warszawa 2003.

niać poglądy z innymi osobami pracującymi z dziećmi (osobiście oraz poprzez listy dyskusyjne); bardzo ważne w autoedukacji jest rozmawianie, uczyć się znajdowania kompromisów w relacjach z innymi ludźmi” (autobiografia nr 22). Studenci w ramach autoedukacji dużo uwagi przywiązują do uczenia się komunikowania, uczą się umiejętności artykułowania i wyrażania swoich myśli, nabywają umiejętności krytycznego wypowiedzania się na poruszany temat, jak też rozwijają zdolność do słuchania i rozumienia treści wyrażanych przez innych.

Zbliżony rozkład wskaźników procentowych można zauważyć przy dwóch obszarach autoedukacji badanych, a mianowicie sprawności fizycznej i nauce. Badani w średnim stopniu dbają o rozwój sprawności fizycznej. Około 40% badanych deklaruje w dużym stopniu realizację tych treści w procesie autoedukacji, też około 30% respondentów deklaruje realizację ich w stopniu średnim, a pozostali studenci realizują je w stopniu małym i bardzo małym. W całokształcie procesów zmierzających do wielostronnego rozwoju jednostki ważną dziedzinę stanowi ciało. Poprzez cielesność, zmysły i aktywność motoryczną człowiek poznaje otaczającą rzeczywistość, poszukuje w niej miejsca, kształtuje ją i kreuje samego siebie.

Pragnę zauważyć, że mimo dużego zainteresowania cielesnością człowieka wśród przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz reklam prezentowanych przez środki masowego przekazu, dbanie o kondycję fizyczną wśród studentów nie cieszy się bardzo dużym powodzeniem.

Podobnie rozkładają się wskaźniki procentowe przy kategorii zainteresowanie nauką, naukowym tłumaczeniem świata. Badani w swoich wypowiedziach autobiograficznych również mocno akcentują poznawanie świata, opisywanie i wyjaśnianie go w sposób naukowy.

Zainteresowanie postępem techniki oraz korzystanie z jej osiągnięć wykazuje ok. 50% badanych na wysokim poziomie, 30% na średnim oraz 20% na niskim poziomie.

Obszary – sztuki i polityki są najbardziej zaniebdywane przez studentów. Sztuką interesuje się w bardzo dużym i dużym stopniu około 30% studentów; w średnim stopniu około 40% badanych respondentów i 30% respondentów w małym i bardzo małym stopniu. Zatem nieliczni studenci deklarują aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym.

Dużo miejsca w procesie autoedukacji badanych w świetle wypowiedzi autobiograficznych, w przeciwieństwie do opinii zebranych za pomocą sondażu diagnostycznego, zajmuje sztuka, która pełni doniosłą rolę w kształtowaniu umysłu, uczuć oraz zmysłów, odgrywa też ważną funkcję jako czynnik humanizacji człowieka¹². Kontakt studentów ze sztuką sprzyja rozbudzaniu wrażliwości, kształtowaniu systemu wartości, rozwijaniu zdolności poznawczych, a w tym szczególnie

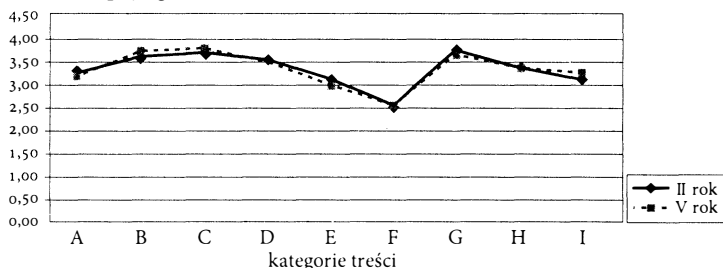
¹² I. Wojnar, *Sztuka*, [w:] *Obszary...*, P. Lengrand (red.), op. cit., s. 38.

myślenia twórczego, nabywaniu wiedzy. Studenci wskazują, iż podejmują próby tworzenia sztuki, a mianowicie: „zacząłem malować, tworzyć, a także często fotografuję” (autobiografia nr 5).

Życiem politycznym studenci są zainteresowani przede wszystkim w małym i bardzo małym stopniu (50% badanych), w średnim stopniu życiem politycznym interesuje się 30% respondentów i tylko 20% studentów w dużym stopniu interesuje się i zajmuje polityką.

W świetle wypowiedzi autobiograficznych badani proces autoedukacji wypełniają aktywnością społeczną, chociaż odczuwa się brak zainteresowania sprawami państwa. Życie polityczne nie jest eksponowane w analizowanych autobiografiach.

WYKRES 25. Treści realizowane w procesie autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku



A – rozwój sprawności fizycznej; B – rozwijanie umiejętności komunikowania się, zdolności krytycznego wypowiedzania się; C – kształtowanie stosunku wobec przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości; kształtowanie własnej tożsamości; D – racjonalne organizowanie i wykorzystywanie czasu; E – zainteresowanie sztuką; F – świadomość i aktywność w życiu politycznym; G – rozwój sfery moralnej; H – zainteresowanie postępem techniki oraz korzystanie z osiągnięć techniki; I – zainteresowanie nauką

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rozkład wartości średnich arytmetycznych stopnia realizacji poszczególnych obszarów autoedukacji ze względu na rok studiów jest bardzo do siebie zbliżony. Minimalne różnice występują tylko przy niektórych zakresach treści, a mianowicie studenci kończący studia w nieco większym stopniu realizują obszar komunikowania, przestrzeni i nauki. Studenci drugiego roku, co jest bardzo pocieszające, w większym stopniu realizują obszar sztuki. Mam wielką nadzieję, że dokonujące się zmiany w naszym systemie edukacyjnym zmierzają we właściwym kierunku, większą troską otacza się ekspozycyjną strategię kształcenia wraz z zastosowaniem metod waloryzacyjnych, a w konsekwencji w większym stopniu rozbudza się potrzebę aktywności w życiu kulturalnym.

Z analizy opinii studentów dotyczących realizowanych treści w procesie ich działań autoedukacyjnych wyraźnie widać zgodność w deklaracjach realizacji

celów i odpowiadających im treści. Podsumowując analizę deklaracji studentów poszczególnych obszarów autoedukacji można zauważyć, iż największym zainteresowaniem cieszą się treści z następujących zakresów: przestrzeń i moralność. W następnej kolejności studenci biorą pod uwagę racjonalne wykorzystywanie czasu w życiu, zainteresowanie osiągnięciami techniki i ich wykorzystaniem oraz naukę. Ważnym obszarem autoedukacji studentów jest komunikowanie oraz trochę w mniejszym stopniu dbanie o kondycję fizyczną. Obszary – sztuki i polityki są zaniedbywane przez studentów, tylko nieliczni deklarują w dużym stopniu uczestnictwo w życiu kulturalnym i politycznym.

Z badań wynika, iż autoedukacja studentów dotyczy przede wszystkim dziedziny intelektualnej, moralnej, w mniejszym stopniu dziedziny społecznej i artystyczno-estetycznej. Diagnoza takiego stanu może być wskazówką dla edukacji zorganizowanej w instytucjach, aby więcej uwagi zwracać i więcej czasu poświęcać oraz organizować częściej kontakty z wartościami kultury. Niezbędne jest organizowanie w szkołach strategii ekspozycyjnej w procesie kształcenia z wykorzystaniem metod waloryzacyjnych. Uczenie się przez przeżywanie prowadzi do rozwoju sfery afektywnej osobowości, do rozbudzenia wrażliwości na wartości różnego rodzaju i do rozwoju potrzeby kontaktu z kulturą, aktywnego uczestnictwa w odbiorze i tworzeniu dorobku kulturowego.

Sądzę, że podmiot procesu autoedukacji powinien dbać o takie treści, które pozwolą mu nabywać kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dobie gwałtownych przemian, a mianowicie: zdolność do zmian, możliwość komunikowania, organizowania i solidaryzowania się, życia i pracy w społeczeństwie informacji, asertywność, przedsiębiorczość, właściwe sprzedawanie się pracodawcy, autoprezentacja, praca w zespole, łatwość nawiązywania kontaktów¹³.

Reasumując analizę badań ilościowych, gdzie respondenci zwykle byli proszeni o określenie stopnia realizacji wymienionych obszarów autoedukacji i badań jakościowych, czyli wypowiedzi w postaci autobiografii, można zauważyć pewne rozbieżności w materiale empirycznym. W wypowiedziach autorskich, inicjowanych przez samych respondentów wiele obszarów autoedukacji zostało pominiętych, nawet takich (np. moralność, czas), które były deklarowane w badaniach ilościowych w dużym stopniu.

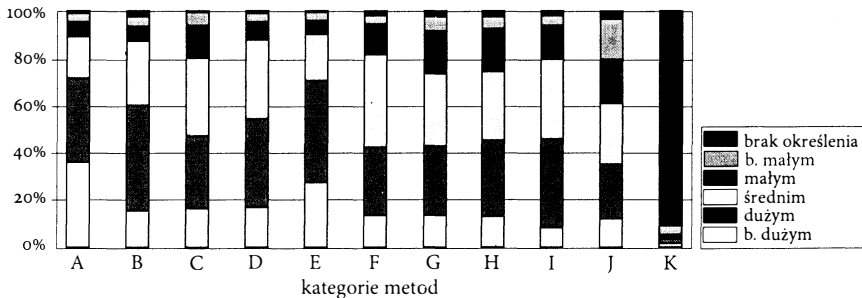
¹³ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 65.

3. Metody autoedukacji stosowane przez studentów

Metody, jak wynika z definicji autoedukacji, są ważnym komponentem tego procesu. Do realizacji wyznaczonych celów¹⁴ i treści¹⁵ niezbędne są określone metody autoedukacji, które należy rozumieć jako systematycznie stosowany sposób pracy własnej ukierunkowany na osiągnięcie i realizację wyznaczonych celów¹⁶.

Studenci wypełniając kwestionariusz ankiety zaznaczali stopień (za pomocą skali pięciostopniowej) stosowania podanej kategorii metody autoedukacji. Była też możliwość wpisania innej, niewymienionej metody, ale z takiej możliwości tylko nieliczni respondenci skorzystali.

WYKRES 26. Metody autoedukacji stosowane przez studentów



A – obserwacja; B – korzystanie ze słowa mówionego (np. wykładów, prelekcji); C – uczestnictwo w dyskusji; D – czytanie i studiowanie podręczników i innych książek; E – czerpanie wiedzy z różnych źródeł, tj. Internet; F – uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie; G – korzystanie z filmu, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury; H – korzystanie z audycji telewizyjnych i radiowych; I – ćwiczenia w opanowywaniu podstawowych umiejętności; J – pisemne opracowywanie zagadnień; K – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Studenci, jak wynika z badań, najczęściej wykorzystują obserwację (76% w bardzo dużym i dużym stopniu) i czerpanie wiedzy z różnych źródeł, tj. z In-

¹⁴ Fragment wcześniej prowadzonych badań dotyczących celów autoedukacji studentów prezentowałam w opracowaniu: *Cele samokształceniowe realizowane przez studentów-przyszłych pedagogów*, [w:] *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2004, s. 203-209.

¹⁵ Fragment wcześniej prowadzonych badań dotyczących treści realizowanych w procesie autoedukacji przez studentów prezentowałam w opracowaniu: *Obszary samokształcenia studentów w świetle literatury i badań*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Kraków 2005, s. 245-256.

¹⁶ Por. S. Karaś, *Samokształcenie w zawodzie*, Warszawa 1980, s. 33; Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 7; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 182; Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 107

ternetu (75% w bardzo dużym i dużym stopniu). Respondenci realizują założone cele autoedukacji poprzez obserwację. Obserwacja jest metodą stale wykorzystywaną przez człowieka w procesie uczenia się. Wnikliwa, dokładna, wyczerpująca obserwacja dostarcza nam bogatego materiału do uogólnień i innych procesów umysłowych, a przede wszystkim do krytycznego i twórczego myślenia. Można tu przywołać teorię uczenia się społecznego, której czołowym reprezentantem jest A. Bandura, a zakłada ona, że człowiek uczy się pewnych czynności jedynie obserwując. Czynnikiem motywującym do uczenia się jest wzmocnienie zastępcze. Jednostka obserwuje działania wybranego wzorca, który osiąga sukces i odbiera to jako wzmocnienie słuszności jego działania, a więc naśladuje go, ponieważ spodziewa się nagrody, podobnej do tej, jaką uzyskał wybrany wzorzec¹⁷. Taka metoda uczenia się jest bardzo pomocna w opanowywaniu nowych podstawowych umiejętności, ale nie może być ograniczona tylko do kopiowania, ponieważ uczenie się staje się wtedy bezrefleksyjnym naśladowaniem wzorca. Joanna Rutkowiak¹⁸ wskazuje, że uczenie się od innych może być zniwalające, ponieważ człowiek uzależnia się od wzorca. Uczenie się przez naśladowanie jest charakterystyczne dla uczenia się rynkowego, w którym środki masowego przekazu oferują wzory, modele, które wymagają jedynie skopiowania, a nie zachęca do samodzielności w myśleniu, do krytycznego spojrzenia na rzeczywistość.

W obecnych czasach korzystanie z Internetu staje się bardzo powszechne. Internet umożliwia dostęp do informacji naukowej, zapewnia wymianę myśli, uczy demokracji, współpracy, wspomaga rozwój nauki, kultury i sztuki. Umożliwia różnorodne rodzaje usług sieci komputerowej, takich jak: poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, serwisy informacyjne i WWW, dostęp do baz danych, konferencje na bieżąco IRC, wideokonferencje, narzędzia do pracy zespołowej itd. Mając dostęp do sieci wyszukuje się i przetwarza wybrane informacje. Dzięki Internetowi edukacja staje się dobrem globalnym. Każdy z tych sposobów wykorzystania Internetu daje użytkownikowi ogromne możliwości w dziedzinie gromadzenia nowych informacji. Zasoby Internetu są ogromne i wciąż rosną. Nigdy wcześniej uczeń/student nie miał tak łatwego dostępu do tylu informacji jednocześnie oraz takich możliwości komunikowania się. Ta powszechna dostępność do różnorodnych usług oferowanych przez sieć oraz informacji może spowodować pozytywne oraz negatywne skutki. Informacje są tylko materiałem do konstruowania przez człowieka wiedzy o nim samym i otaczającym świecie. Nadmiar informacji może przyczynić się do utożsamiania informacji

¹⁷ Por. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, tł. M. Babiuch, A. Matczak (red.). Warszawa 1995, s. 60-65; *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Kraków 2005, s. 29.

¹⁸ *Uczenie się od outsidera. Perspektywy europejskiej współpracy edukacyjnej*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1997.

z wiedzą, jako jednego z następstw kultu informacji. Duża liczba szybko przekazywanych informacji powoduje trudności w ich przetwarzaniu, dokonywaniu selekcji, wartościowaniu, analizowaniu, systematyzowaniu i recepcji. W społeczeństwie wiedzy chodzi o coś więcej, mianowicie o przetworzenie informacji w wiedzę w sposób krytyczny, tzn. taki, w którym człowiek rozpoznaje zakłócenia komunikacyjne i jest zdolny do demistyfikacji „złudzeń poznawczych”¹⁹. Człowiek żyjący w świecie ryzyka i społeczeństwie wiedzy staje przed koniecznością ustawicznego przekształcania informacji w wiedzę, która będzie podstawą jego mądrości. O związkach między danymi a mądrością pisze R. Pachociński²⁰: „dane nie mają obiektywnej wartości; mają tylko wartość symboliczną. Wartości nabierają wtedy, gdy symbole zostaną zinterpretowane przez ludzi. (...) Struktury danych mogą być widoczne dzięki zastosowaniu różnych narzędzi analitycznych, np. w obrębie statystyki. Możemy nadawać znaczenie danym, umieszczając je w kontekście społeczno-kulturowym (...). Powiązania pomiędzy elementami informacji stanowią podstawę wiedzy. (...) Można więc powiedzieć, że wiedza to informacje umieszczone w kontekście. Wiedza może być użyta do dobrych i złych celów. Z kolei implikacje wynikające z wiedzy stanowią podstawę naszej mądrości. Implikacje takie są widoczne, gdy uczymy innych. Mądrość to wiedza umieszczona w systemie wartości w celu właściwego jej użycia”.

Studenci (ok. 60% w stopniu bardzo dużym i dużym) w procesie autoedukacji wykorzystują metody recepcyjne, takie jak: metody oparte na słowie: korzystanie ze słowa mówionego (korzystanie z wykładów, opisów, opowiadań, rozmów, porad i instrukcji słownych), korzystanie z podręczników (metoda zapamiętywania dosłownego, metoda zapamiętywania niedosłownego, sporządzanie notatek, korzystanie z ilustracji, tabel, wykresów, schematów), czytelnictwo, czasopism. Z wykresu wynika, że studenci najczęściej korzystają z podręczników i innych książek. Taki stan jest zadowalający w sytuacji powszechnie zauważanego obniżenia zainteresowania się czytelnictwem książek.

Wielu autorów²¹ podkreśla szczególne znaczenie studiowania odpowiedniej literatury w pracy autoedukacyjnej. Jak pisze F. Bereźnicki²² „jest rzeczą bezsporną, że samokształcenie polega przede wszystkim na czytaniu, ściślej – studiowaniu odpowiedniej literatury. Czytanie jest jedną z form uczenia się tekstu drukowanego. Proces ten polega na recepcji treści pojęć, a więc rozumie-

¹⁹ *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, M. Kofta, T. Szustrowa (red.), Warszawa 1991.

²⁰ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 57-58.

²¹ Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 108; S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 86; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 230-231.

²² F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, op. cit., s. 230-231.

niu i zapamiętywaniu treści. Wartości kształcające ma jedynie czytanie umiejętne z zastosowaniem specjalnej techniki opanowania treści”.

Zdaniem J. Pólturzyckiego²³ „podstawowym źródłem wiedzy (...) jest słuchanie. W wyniku badań ustalono, że zależnie od typów osobowości i treści poznawczych zakres wiedzy pochodzącej ze słuchania waha się w granicach od 20 do 50 procent; ten dość wysoki odsetek wskazuje na ważną rolę, jaką odgrywa słuchanie różnego rodzaju wypowiedzi w procesie nabywania wiadomości”.

Korzystanie ze słowa mówionego należy połączyć z dyskutowaniem, aby autoedukacja była efektywna i prowadziła do wielostronnego rozwoju osobowości człowieka. Z badań wynika, że studenci rzadziej korzystają z dyskusji niż z innych metod werbalnych, mimo tego, że według założeń, zmierza do lepszego, bardziej obiektywnego poznawania istoty problemu, jego wartości i przydatności przez wspólną wymianę myśli, doświadczeń i poglądów, przy stałym konfrontowaniu teoretycznych rozważań z rzeczywistością. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż dyskusja jest efektywną metodą uczenia się i mogą w niej występować wszystkie kolejne stadia procesu poznawczego. Może też występować jedno stadium, np. utrwalanie i stosowanie wiedzy albo jej poznawanie z wypowiedzi innych osób.

Zdecydowanie obniżają się wskaźniki procentowe przy metodzie uczenia się przez rozwiązywanie problemów. Jest to metoda heurystyczna, generatywna, wymagająca pełnego zaangażowania umysłowego. Osoba ucząca się zauważa i uświadamia sobie problem. Poszukuje drogi rozwiązania problemu, a następnie weryfikuje pomysły jego rozwiązania. W toku takiego działania umysłowego uczący się wykorzystuje posiadaną wiedzę, porządkuje ją i systematyzuje, a także generuje nową, która od razu jest operatywna. Sądzę, że metoda uczenia się przez rozwiązywanie problemów może prowadzić do uzyskania mądrości życiowej, której sednem jest krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy oraz dobre jej wykorzystanie. Zbigniew Pietrański²⁴ podaje minimalną dietę umysłową jako warunek poprawy jakości sądów i decyzji, a mianowicie: próbować własnych rozwiązań, patrząc z kilku perspektyw; sięgać po kompetentne rady ze świadomością, że z początku będzie się w nich szukać potwierdzenia własnych konkluzji. Mądrość życiowa, to świetne wyposażenie umysłu, wysoka ogólna kultura poznawcza, połączona z obszerną wiedzą o życiu. Inne cechy mądrości życiowej to: krytyczny stosunek do własnej wiedzy, ujmowanie spraw w szerokim kontekście, szukanie uzasadnień, unikanie myślenia życzeniowego, patrzenie z wielu perspektyw, przewidywanie konsekwencji.

²³ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 136-137

²⁴ Z. Pietrański, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.

We współczesnej rzeczywistości telewizja, radio należą do powszechnych środków przekazu. W procesie autoedukacji ponad 40% studentów korzysta w bardzo dużym i dużym stopniu z owych środków. Około 30% respondentów korzysta z audycji telewizyjnych i radiowych w średnim stopniu i 30% badanych w małym stopniu.

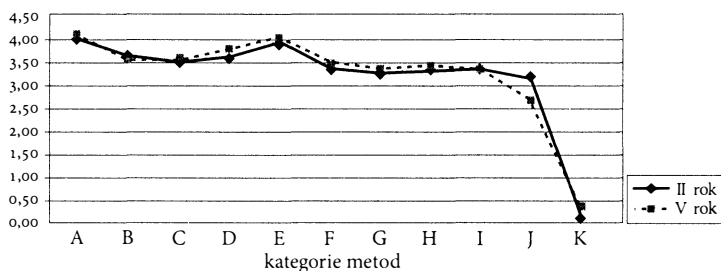
Mniejszym zainteresowaniem cieszą się metody ekspresyjne w autoedukacji studentów, a mianowicie: korzystanie z filmu, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury. Około 40% studentów wykorzystuje omawiane metody autoedukacji w stopniu bardzo dużym i dużym, około 30% w stopniu średnim i 30% badanych w stopniu małym i bardzo małym. Pragnę zwrócić uwagę na ważność metod waloryzacyjnych w procesie autoedukacji studentów (przyszłych pedagogów). To metody waloryzacyjne pozwalają rozwijać sferę emocjonalną osobowości człowieka. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, odbieranie i przeżywanie różnego rodzaju wartości przyczynia się do rozbudzenia wrażliwości na wartości, kształtowania postaw twórczych. Można przypuszczać, że zbyt małe korzystanie z dóbr kultury może być spowodowane trudnościami w dostępie do nich bądź brakiem potrzeby kontaktu z kulturą, która nie została ukształtowana (rozbudzona) w środowisku rodzinnym i w dotychczasowej edukacji.

Można zauważyć pewną rozbieżność między deklaracjami realizacji celu autoedukacji dotyczącego kształtowania umiejętności a deklaracjami stosowania metody ćwiczeń w opanowaniu umiejętności. Kształtowanie umiejętności jako cel autoedukacji był deklarowany na wysokim poziomie, natomiast metoda ćwiczeń w opanowaniu umiejętności można określić, że jest deklarowana tylko na średnim poziomie. Pragnę dodać, że dbanie o własny wielostronny rozwój obejmuje posiadanie bogatej wiedzy o rzeczywistości i o sobie, ale przede wszystkim umiejętności jej wykorzystania w życiu. W procesie kształtowania umiejętności ważne miejsce zajmują ćwiczenia obok innych ważnych momentów takich, jak: uświadomienie nazwy i znaczenia danej umiejętności, ustalenie naukowych podstaw (reguł) wykonania umiejętności, wzorowy pokaz wykonania umiejętności, pierwsze próby wykonania umiejętności pod kontrolą nauczyciela.

Pisemne opracowanie zagadnień jako metoda autoedukacji jest wykorzystywana przez około 40% badanych w bardzo dużym i dużym stopniu, ponad 30% w średnim stopniu i ponad 30% w małym i bardzo małym stopniu. W procesie uczenia się bardzo ważną umiejętnością jest sporządzanie notatek, które może przybierać postać: streszczeń (przedstawienie w skrócie najważniejszych informacji, zagadnień i ich powiązań), wyciągów (dosłowne wypisywanie tez, wniosków, cytatów lub fragmentów tekstu), opinii własnych o poznanej treści (swoje uwagi o poznanej książce, wykładzie, dyskusji), schematów i zestawień tabelarycznych oraz planów (ujęcie treści w punktach, które mogą być sformułowane w postaci tytułów, tez, zdań pytających lub oznajmiających). O wysokich

walorach kształcących jest przygotowywanie artykułów, referatów, czy też pisanie esejów.

WYKRES 27. Metody autoedukacji stosowane przez studentów drugiego i piątego roku



A – obserwacja; B – korzystanie ze słowa mówionego (np. wykładów, prelekcji); C – uczestnictwo w dyskusji; D – czytanie i studiowanie podręczników i innych książek; E – czerpanie wiedzy z różnych źródeł, tj. Internet; F – uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie; G – korzystanie z filmu, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury; H – korzystanie z audycji telewizyjnych i radiowych; I – ćwiczenia w opanowywaniu podstawowych umiejętności; J – pisemne opracowywanie zagadnień; K – inne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Analizując wartości średniej arytmetycznej stopnia stosowania metod autoedukacji i rok studiów można zauważyć bardzo zbliżony rozkład miar w obu grupach studenckich. Studenci piątego roku w większym stopniu niż ich młodszy koledzy wykorzystują czytanie i studiowanie podręczników, czerpanie wiedzy z różnych źródeł, tj. z Internetu oraz uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie. Zaskoczeniem jest wyższa średnia arytmetyczna wśród studentów drugiego roku przy wykorzystaniu pisemnych opracowań zagadnień. Moim zdaniem, słuchacze piątego roku w większym stopniu powinni wykorzystywać tę metodę autoedukacji, chociażby przy pisaniu pracy magisterskiej.

W wypowiedziach autobiograficznych badani najczęściej wskazywali, iż w ramach autoedukacji czytają i studiują podręczniki oraz inne książki, bądź też coraz częściej wymieniają teksty z Internetu. Wybór książek do czytania jest uzależniony od zainteresowań badanych. Inną metodą autoedukacji studentów często stosowaną jest dyskusja (uczestnictwo w dyskusji). Badani cenią spotkania koleżeńskie, ale też (jak podkreślają) spotkania z ciekawymi ludźmi, podczas których mogą wymieniać poglądy na nurtujący temat, kształtować swoje przekonania i system wartości, a jednocześnie (o czym pisałam wcześniej) kształtować umiejętność komunikowania. Rozmowy i dyskusje badani prowadzą również drogą wirtualną, wykorzystując komunikatory typu: czat, gadu-gadu i inne. Studenci w swoich wypowiedziach wskazywali na korzystanie ze słowa mówionego,

a mianowicie: „uczęszczam na wykłady, konferencje tematyczne, gdzie mam okazję posłuchać pisarzy, naukowców, specjalizujących się w konkretnej tematyce” (autobiografia nr 23). Respondenci w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów autoedukacji korzystają z filmów, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury. Często też korzystają z audycji telewizyjnych i radiowych. Dobór audycji jest uzależniony od zainteresowań badanego. Studenci zmagają się z wnikliwym postrzeganiem otaczającej rzeczywistości, a zatem systematycznie wykorzystują obserwację jako metodę autoedukacji, która dostarcza materiału do podejmowania dyskusji z przyjaciółmi, do wyprowadzania wniosków. Inną metodą autoedukacji wymienianą przez badanych jest ćwiczenie niezbędnych umiejętności, a mianowicie: posługiwanie się językami obcymi, czy też migowym, umiejętność posługiwanie się komputerem i programami komputerowymi, umiejętność komunikowania, umiejętność pracy w zespole, umiejętności interpersonalne (komunikacja interpersonalna, empatia), umiejętności organizacyjne, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych, jak też umiejętność gry na instrumentach muzycznych oraz różnorodne umiejętności praktyczne, niezbędne w życiu codziennym. Z przedstawioną metodą wiąże się kolejna metoda działań praktycznych, stosowana szczególnie w podejmowanych działaniach społecznych, naukowych, kulturalnych.

Reasumując zaprezentowany fragment wyników z badań nad stosowaniem metod autoedukacji przez studentów można zauważyć, że dominującymi są metody recepcyjne, takie jak: obserwacja oraz metody oparte na słowie: korzystanie ze słowa mówionego, korzystanie z podręczników, czytelnictwo czasopism oraz korzystanie z innych źródeł, tj. Internet. Wciąż zbyt rzadko studenci wykorzystują tak wysoko efektywną, o bogatych walorach metodę uczenia się przez rozwiązywanie problemów. Należy zwrócić szczególną uwagę na metody waloryzacyjne oparte na aktywności emocjonalnej, która jest wciąż zaniedbywana w procesie edukacji i autoedukacji, a inteligencja emocjonalna jest tak ważna w życiu każdego człowieka. Badani mało uwagi przywiązują do ćwiczeń w opanowaniu umiejętności, co można potraktować jako konsekwencję edukacji tradycyjnej, nastawionej na przekazywanie i zapamiętywanie ogromnego zasobu informacji i niedbanie o operatywność wiedzy. Mała samodzielność i aktywność studentów przejawia się w rzadkim stosowaniu metody pisemnego opracowania zagadnień.

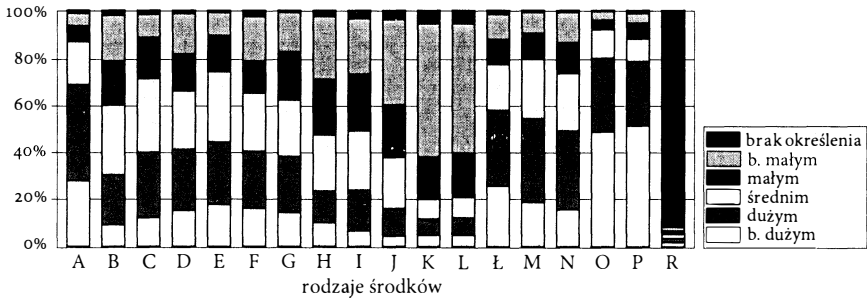
4. Środki wykorzystywane przez studentów w autoedukacji

Wielostronność procesu autoedukacji wymaga wielu umiejętności organizacyjnych i technicznych w zakresie korzystania z rozmaitych źródeł wiedzy. To zaś rzutuje na konieczność poznania przez jednostkę różnych pomocy ułatwiających

jej samodzielną pracę w dochodzeniu, wyszukiwaniu i korzystaniu ze źródeł informacji. Istotną rolę w procesie autoedukacji odgrywają środki dydaktyczne, z których jednostka może korzystać.

Realizacji zamierzonych celów autoedukacyjnych przez studentów sprzyjają odpowiednio dobrane środki dydaktyczne. Badani najczęściej wykorzystują różnego typu środki drukowane, a mianowicie podręczniki, książki zgodne z zainteresowaniami, czasopisma specjalistyczne oraz prasę codzienną. Studenci wykorzystują też materiały wtórne, tzn. kserowane notatki kolegów. Niektórzy badani dbają o powiększenie kolekcji własnych książek. Coraz częściej studenci wymieniają wśród środków, z których korzystają realizując cele autoedukacji, komputer wraz z programami i Internet. Na podstawie analizy wypowiedzi studentów można zauważyć, że rzadko współczesny student korzysta z encyklopedii, leksykonów, słowników. Ważne miejsce wśród środków wykorzystywanych w autoedukacji studentów zajmuje radio i telewizja, czy też wideofilmy.

WYKRES 28. Środki stosowane przez studentów w procesie autoedukacji



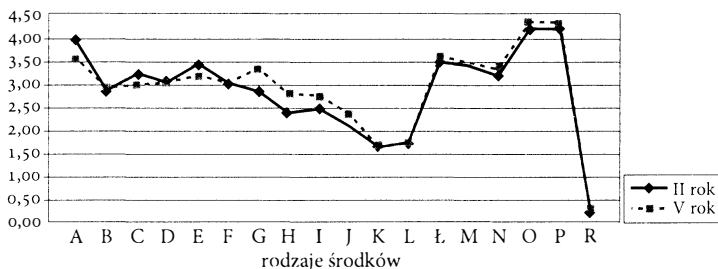
A – podręczniki tradycyjne; B – podręczniki elektroniczne; C – encyklopedie tradycyjne; D – encyklopedie elektroniczne; E – słowniki tradycyjne; F – słowniki elektroniczne; G – czasopisma fachowe w wersji tradycyjnej; H – czasopisma fachowe w wersji elektronicznej; I – poradniki zawodowe tradycyjne; J – poradniki zawodowe elektroniczne; K – magnetofon; L – magnetowid; Ł – odtwarzacze: CD, DVD, MP3, MP4; M – telewizja; N – radio; O – komputer; P – Internet; R – inny sprzęt audiowizualny

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z danych przedstawionych na wykresie 28. wynika, że deklaracje studentów dotyczące stosowania środków w pracy autoedukacyjnej zależą od wykorzystania określonych metod. Najczęściej są wykorzystywane podręczniki tradycyjne oraz komputer wraz z Internetem. Książki podręczne, takie jak: encyklopedie, słowniki w wersji tradycyjnej i elektronicznej są wykorzystywane przez ok. 40% w stopniu dużym z wyższymi wskaźnikami przy wersjach tradycyjnych. Poradniki i czasopisma specjalistyczne wykorzystuje co czwarty student, częściej w wersji tradycyjnej niż elektronicznej. Magnetofon, magnetowid to środki, które w małym stopniu są wykorzystywane przez badanych. W większym stop-

niu respondenci wykorzystują odtwarzacze: CD, DVD, MP3, MP4 oraz telewizję i radio.

WYKRES 29. Środki stosowane w procesie autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku



A – podręczniki tradycyjne; B – podręczniki elektroniczne; C – encyklopedie tradycyjne; D – encyklopedie elektroniczne; E – słowniki tradycyjne; F – słowniki elektroniczne; G – czasopisma fachowe w wersji tradycyjnej; H – czasopisma fachowe w wersji elektronicznej; I – poradniki zawodowe tradycyjne; J – poradniki zawodowe elektroniczne; K – magnetofon; L – magnetowid; Ł – odtwarzacze: CD, DVD, MP3, MP4; M – telewizja; N – radio; O – komputer; P – Internet; R – inny sprzęt audiowizualny

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Analiza miar średniej arytmetycznej stopnia wykorzystywania środków w autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku pozwala zauważyć podobny rozkład. Studenci rozpoczynający studia, którzy są skoncentrowani na ogólnym rozwoju własnej osobowości (o czym świadczyły wcześniej opisywane wyniki) w większym stopniu wykorzystują podręczniki, encyklopedie i słowniki w wersji tradycyjnej. Natomiast słuchacze starsi, którzy bardziej są nastawieni na przygotowanie do zawodu (na co też wcześniej wskazywałam) w większym stopniu wykorzystują poradniki i czasopisma specjalistyczne, zarówno w wersji tradycyjnej, jak i elektronicznej.

Analiza komponentów procesu autoedukacji realizowanego przez badanych pozwala na pewne refleksje. Można zauważyć, że studenci dbają w ramach autoedukacji przede wszystkim o rozwój sfery intelektualnej, w mniejszym stopniu zaś o rozwój sfery emocjonalnej i psychomotorycznej. Analiza stosowanych metod i środków w procesie autoedukacji przez badanych prowadzi do zarysowania pewnych strategii działania zmierzających do osiągnięcia wyznaczonych celów. Najczęściej wykorzystywana jest strategia recepcyjna, rzadziej strategia operacyjna, waloryzacyjna (ekspozycyjna) i problemowa.

Pewne wskazywane w tekście rozbieżności w wynikach badań ilościowych i jakościowych pozwalają na konstatację, iż niektórych celów, czy treści słuchacze nie uświadamiają w procesie autoedukacji (nie formułowali ich w autobiografiach), natomiast w deklaracjach ankietowych wskazywali na nie w dużym

stopniu i odwrotnie, niektóre były akcentowane w autobiografiach, a w odpowiedziach na pytania ankietowe były deklarowane w małym stopniu. Taki obraz rozpoznawanego procesu autoedukacji studentów przekonuje o potrzebie refleksji i badań nad tym złożonym fenomenem poznawczym.

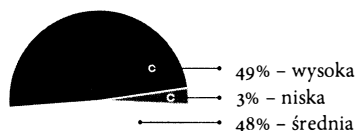
Występujące niewielkie różnice w stopniu realizacji celów i związanych z nimi treści, ze względu na rok studiów badanych, wskazują na implikacje, iż słuchacze rozpoczynający studia bardziej koncentrują się na ogólnym rozwoju własnej osobowości, a kończący studia bardziej są nastawieni na przygotowanie do zawodu.

5. Poziom autoedukacji studentów

W kwestionariuszu ankiety postawiono respondentom pytanie dotyczące rozumienia terminu autoedukacja. Studenci odpowiadali: „rozwój własnej osobowości, doskonalenie siebie, własna edukacja, samokształcenie”.

Poproszono studentów o dokonanie samooceny przebiegu i efektów ich autoedukacji (wykres 30.).

WYKRES 30. Samoocena studentów przebiegu i efektów autoedukacji



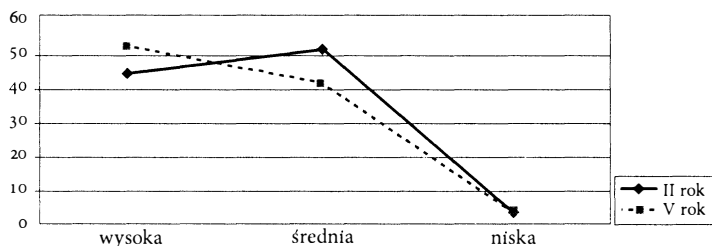
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z badań ilościowych wynika, że prawie połowa (49%) studentów ocenia przebieg i efekty autoedukacji wysoko. O podobnej liczebności grupa, bo stanowiąca 48% badanych ocenia przebieg i efekty działań autoedukacyjnych na średnim poziomie. Tylko 3% studentów zadeklarowało, że ich autoedukacja przebiega w stopniu niskim.

Analizując samoocenę studentów drugiego i piątego roku przebiegu i efektów autoedukacji widoczne jest zróżnicowanie. Więcej słuchaczy piątego roku deklaruje wysoką samoocenę działań autoedukacyjnych, natomiast średnią samoocenę deklaruje więcej rozpoczynających studia.

Studenci w swoich autobiografiach również podjęli próbę oceny własnej autoedukacji. Na podstawie analizy tego fragmentu autobiografii można zauważyć, że niektórzy badani wysoko oceniają działania autoedukacyjne. Przytoczę

WYKRES 31. Samoocena studentów drugiego i piątego roku przebiegu i efektów autoedukacji

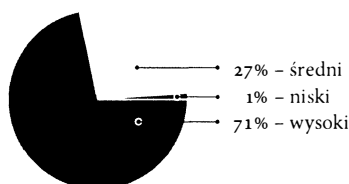


ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

przykładowe wypowiedzi: „myślę, że moja autoedukacja przebiega na wysokich obrotach. Swoją autoedukację oceniam jako bardzo dobrą” (autobiografia nr 29). Większość studentów oceniała realizację autoedukacji na średnim poziomie, ze wskazaniem na konieczność jej intensyfikacji. Na przykład wypowiedź: „moja autoedukacja przebiega na średnim poziomie. Myślę, że powinienem bardziej poszerzać swoje wiadomości” (autobiografia nr 15) czy też inna wypowiedź: „autoedukację w moim życiu oceniam w stopniu średnim, choć w ciągu ostatnich trzech lat wyraźnie nastąpiła poprawa” (autobiografia nr 13). Niektórzy badani oceniają autoedukację w stopniu małym, ale wyrażają przekonanie o konieczności jej intensyfikacji. O tym może świadczyć wypowiedź: „na razie autoedukacja przebiega w małym stopniu, ale postaram się włożyć w nią więcej wysiłku” (autobiografia nr 31).

Poziom autoedukacji studentów określono na podstawie ich deklaracji stopnia realizacji celów ogólnych²⁵.

WYKRES 32. Poziom autoedukacji badanych



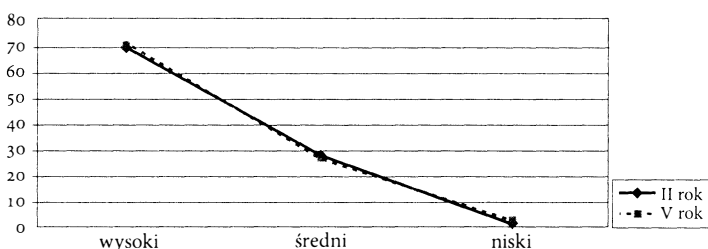
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Przyjęte założenia metodologiczne i metody statystyczne pozwoliły wyznaczyć poziom autoedukacji studentów, który w sposób graficzny jest prezentowany na wykresie 32. Spośród ogółu badanych 71% stanowią studenci o wysokim poziomie autoedukacji. Średni poziom autoedukacji wykazuje 27% badanych. Studenci o niskim poziomie autoedukacji stanowią najniższy odsetek, bo 1%.

²⁵ Procedura określenia poziomu autoedukacji studentów została opisana w rozdziale 3, p. 1.

Warto zauważyć, że rozkład danych procentowych na wykresach 30. i 32. jest bardzo zbliżony. Na podstawie powyższych danych można przypuszczać z dużym prawdopodobieństwem, że przedstawiony obraz poziomu autoedukacji studentów jest faktycznie prawdziwy. Dwa sposoby określenia tego obrazu, a mianowicie na podstawie samooceny i deklaracji badanych co do stopnia realizacji celów autoedukacyjnych, doprowadziły do zbliżonych wyników.

WYKRES 33. Poziom autoedukacji badanych drugiego i piątego roku



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rozpatrując poziom autoedukacji studentów drugiego i piątego roku wskaźniki procentowe rozkładają się jednakowo (wykres 33.). Studenci rozpoczynający i kończący studia wykazują taki sam poziom autoedukacji. Generalnie należy zauważyć, iż studenci reprezentują bardzo wysoki poziom autoedukacji. Wyższy poziom uzyskano w wyniku jego wyznaczania na podstawie stopnia realizacji celów ogólnych niż na podstawie samooceny badanych.

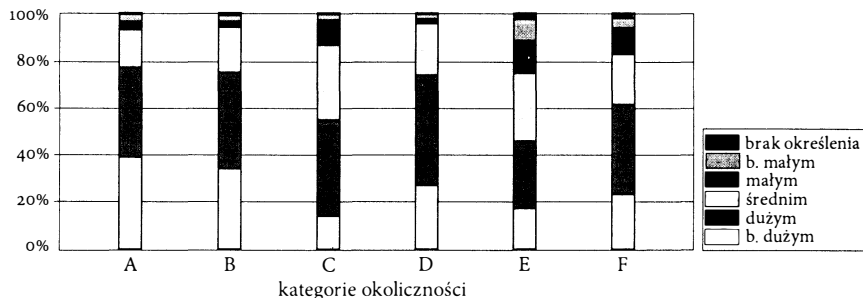
6. Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów do realizowania autoedukacji

Przyjmując założenie, że w uniwersytecie autoedukacja studentów dominuje nad edukacją kierowaną, warto zwrócić uwagę na okoliczności w toku studiów, w których ów proces szczególnie występuje, bądź zostaje zintensyfikowany.

Z badań ilościowych, prezentowanych na wykresie 34. wynika, że prawie 80% studentów w bardzo dużym i dużym stopniu podejmuje autoedukacyjne działania w momencie przygotowywania się do egzaminów i zaliczeń.

Respondenci intensyfikują swoje działania autoedukacyjne też przygotowując i opracowując prace zaliczeniowe (77% w bardzo dużym i dużym stopniu). Ponad 60% badanych podejmuje autoedukację w bardzo dużym i dużym stopniu z własnych zainteresowań. Z podobną intensywnością studenci pracują w ramach autoedukacji w momencie przygotowywania się do ćwiczeń.

WYKRES 34. Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów do realizowania autoedukacji

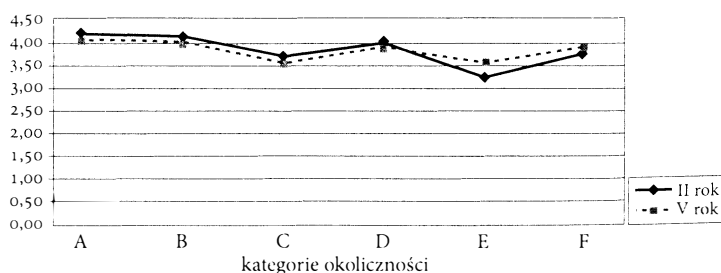


A – przygotowanie się do egzaminów; B – przygotowanie się do zaliczeń; C – przygotowywanie się do ćwiczeń; D – przygotowanie i opracowanie pracy zaliczeniowej; E – opracowanie pracy badawczej; F – wynikające z własnych zainteresowań

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Analiza okoliczności studiowania wykorzystywanych do realizowania autoedukacji ze względu na rok studiów (wykres 35) pokazuje, że młodsi studenci podejmują autoedukację przede wszystkim podczas przygotowywania się do zajęć programowych typowych dla słuchaczy rozpoczynających studia, starsi w większym stopniu realizują autoedukację podczas opracowania pracy badawczej (prowadzą badania i piszą pracę magisterską) oraz w okolicznościach wynikających z własnych zainteresowań.

WYKRES 35. Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów drugiego i piątego roku do realizowania autoedukacji



A – przygotowanie się do egzaminów; B – przygotowanie się do zaliczeń; C – przygotowywanie się do ćwiczeń; D – przygotowanie i opracowanie pracy zaliczeniowej; E – opracowanie pracy badawczej; F – wynikające z własnych zainteresowań

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne.

Badani w swoich wypowiedziach również wskazywali, że autoedukacja przebiega intensywnie w określonych momentach studiów, a mianowicie w momencie przygotowań do kolokwium, zaliczeń, egzaminów. O tym świadczą wypowiedzi:

„podejmuję autoedukację przed kolokwium, w sesji egzaminacyjnej oraz wtedy, gdy przedmiot jest wykładany w sposób niezwykle interesujący, albo wtedy, gdy coś mnie naprawdę zainteresuje. Gdy zagadnienie mnie interesuje, sięgam po dodatkowe wiadomości. W moim przypadku autoedukacja występuje w momencie przygotowań do ćwiczeń i egzaminów” (autobiografia nr 28). W analizowanych autobiografiach pojawiały się też wypowiedzi o systematycznej realizacji procesu autoedukacji. Oto konkretna wypowiedź: „Takim momentem podczas studiów, który mobilizuje mnie do autoedukacji jest każdy dzień. Nie można jednego tygodnia w ciągu sesji poświęcić na naukę, ja wolę systematycznie wszystko sobie w głowie układać” (autobiografia nr 25).

Analiza komponentów procesu autoedukacji w świetle opinii badanych potwierdza opracowaną koncepcję i jednocześnie wskazuje na potrzebę doskonalenia badanego procesu.

Powyższą analizę przebiegu i poziomu procesu autoedukacji studentów można traktować jako inspirację badanych do autorefleksji nad własną autoedukacją i dążenia do modyfikacji i podwyższenia efektywności oraz sugestię dla nauczycieli akademickich, którzy mają duży wpływ i możliwości w zakresie zapoznania z różnymi metodami samodzielnego uczenia się, jak też wdrażania do sprawnej i efektywnej samodzielnej pracy studentów. Szczególne znaczenie mają powyższe badania wśród słuchaczy – przyszłych pedagogów, którzy zobowiązani są do ustawicznej autoedukacji, a dodatkowo ich zadaniem jest rozbudzać potrzebę, inspirować do autoedukacji wychowanków oraz kształtować u nich umiejętności pracy samodzielnej. ■

Stwarzanie warunków w uniwersytecie do autoedukacji studentów w świetle opinii badanych

Na podstawie analizy jakościowego i ilościowego materiału empirycznego dotyczącego autoedukacji studentów można zauważyć, że badani stawiają sobie ambitne cele do zrealizowania. Niektóre wyraźnie precyzują, uświadamiają sobie i wytrwale dążą do ich realizacji. Respondenci mają trudności z określeniem niektórych celów i obszarów, których dotyczy ich autoedukacja. Wykorzystują różnorodne metody autoedukacji i z nimi związane środki dydaktyczne. Wydaje się, że studenci w uniwersytecie dopiero pojmują znaczenie i uczą się realizacji działań autoedukacyjnych. W moim odczuciu badani wielu kwestii związanych z tym procesem nie uświadamiają. Stąd też zauważam konieczność podejmowania zagadnienia autoedukacji w różnych okolicznościach w toku studiów, aby słuchacze bardziej świadomie i odpowiedzialnie przystępowali do jej realizacji.

Możliwości rozwojowe studenta zależą nie tylko od jego potencjału rozwojowego, ale również od warunków, w których potencjał ten może się realizować. Szkoły wyższe są środowiskiem zdolnym wpływać na kierunek i dynamikę przekształceń osobowościowych studiującej młodzieży.

To w środowisku uczelni może wystąpić najbardziej pożądana w wychowawczo sytuacja – pełne zharmonizowanie intencjonalnych oddziaływań zewnętrznych z aktywnością autoedukacyjną młodzieży, której celem jest chęć rozwoju własnej osobowości¹. Uczelnia funkcjonując jako zintegrowana całość potrafi tworzyć warunki wszechstronnej działalności studentów i przez nią wzbudzać aktywność młodzieży. Jest to instytucja o rozbudowanej strukturze i każdy jej element podejmuje różnego rodzaju oddziaływania na studentów. Istota tych oddziaływań zawiera się m.in. w płaszczyźnie stosowanych metod i technik pracy z młodzieżą, w formach jej organizacji, w oddziaływaniach nauczycieli akademickich,

¹ K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, Warszawa 1984, s. 18.

czy też w tworzonych przez uczelnię warunkach materialnych, technicznych. Kompleksowy charakter tych intencjonalnych oddziaływań uczelni sprawia, że staje się ona rzeczywistym terenem wielostronnej aktywności studentów.

Na przebieg i efekty autoedukacji studentów ogromny wpływ ma szkoła wyższa², której zadaniem (a szczególnie uniwersytetu i nauczycieli akademickich) jest wyzwalanie odpowiedniej motywacji i tworzenie odpowiednich warunków do aktywnej i samodzielnej pracy studentów. Oddziaływanie szkoły wyższej na autoedukację studentów może odbywać się w ramach zajęć programowych, jak i poza zajęciami programowymi.

W badaniach zmierzano do rozpoznania warunków tworzonych w uniwersytecie do autoedukacji studentów. Zwrócono uwagę na opinie badanych na temat wpływu metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich, form organizacji zajęć w uniwersytecie, charakteru relacji nauczyciel-student oraz bazy dydaktycznej na przebieg i poziom ich autoedukacji. Poddano również analizie zróżnicowanie opinii studentów ze względu na rok studiów badanych.

1. Wpływ metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów

Kształtowanie sprawności umysłowych studentów, umożliwiających autoedukację odbywa się przez stosowanie aktywnych metod kształcenia w trakcie zajęć dydaktycznych, metod wymagających samodzielnych działań umysłowych i praktycznych. Należą do nich metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, takie jak: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe, metody heurystyczne. Cechą istotną kształcenia problemowego jest aktywność badawcza studenta, pojawiająca się w określonej sytuacji i zmuszająca go do dostrzegania i stawiania problemów, do formułowania hipotez i ich weryfikowania w toku operacji umysłowych i praktycznych. Chciałabym dodać, że kształcenie problemowe zapewnia lepsze efekty w opanowaniu wiedzy, a przede wszystkim rozwija produktywnie myślenie, kształci postawy twórcze. Stosowanie różnorodnych technik myślenia twórczego przyczynia się do rozwijania wrażliwości na problemy, stwarza okazję do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształci postawy innowacyjne³. Wysoki stopień aktywności intelektualnej zapewniają różne odmiany gier dydaktycznych. Służą one kształtowaniu postaw wobec określonych warto-

² Szerzej o oddziaływaniach uniwersytetu na autoedukację studentów pisałam w artykule - W. Wróblewska, *Uniwersytet a samokształcenie studentów*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), Kraków 2003, s. 189-199.

³ *Technika twórczego myślenia*, A. Góralski (red), Warszawa 1980; Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1979.

ści, aktywizowaniu uczących się, kształtowaniu wielu umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak: rozwiązywanie problemów, prowadzenie negocjacji i dyskusji, a przede wszystkim kształtowaniu myślenia twórczego. Spośród wielu gier dydaktycznych najbardziej przydatne do zastosowania w szkole wyższej są metody sytuacyjne i symulacyjne⁴.

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

Przyjmując założenie, że wielostronne kształcenie staje się podstawą wielostronnej autoedukacji, uwzględniłam w badaniach (z pewnymi zmianami) klasyfikację metod proponowaną przez W. Okonia zgodną z założeniami teorii kształcenia wielostronnego. W tej klasyfikacji wyróżnia się cztery grupy metod: metody asymilacji wiedzy, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzacyjne i metody praktyczne. Z klasyfikacji wyłączyłam metodę wykładu, ponieważ w dydaktyce szkoły wyższej częściej wykład traktuje się jako formę organizacji zajęć⁵. Dodałam do rejestru analizowanych metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich w uniwersytecie metody oparte na obserwacji.

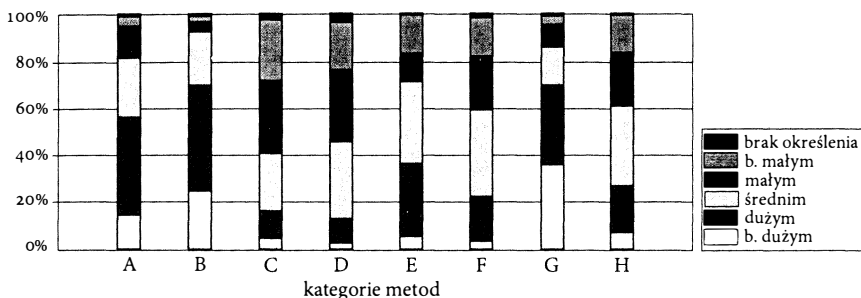
Wykres 36. przedstawia deklaracje studentów w sprawie stosowania przez nauczycieli akademickich metod kształcenia podczas zajęć edukacyjnych. Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że nauczyciele stosują w bardzo dużym (zdaniem 38% studentów) i dużym stopniu (zdaniem 35% badanych) pracę z książką.

Kolejną metodą stosowaną przez nauczycieli w bardzo dużym (29%) i dużym stopniu (44%) jest dyskusja. W następnej kolejności można wymienić pogadankę, którą zdaniem 58% badanych nauczyciele stosują w bardzo dużym i dużym stopniu. Podobnie rozkładają się deklaracje badanych przy metodach problemowych i metodach praktycznych. Ponad 30% respondentów deklaruje, iż te metody są stosowane przez nauczycieli akademickich w dużym stopniu i ponad 39% w stopniu średnim. Około 30% respondentów zauważa, że nauczyciele metody praktyczne stosują w małym i bardzo małym stopniu.

⁴ F. Bereźnicki, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, [w:] *Student - nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, E. Radecki (red.), Szczecin 1998, s. 96-97.

⁵ F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006; S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny praktycznej*, [w:] *Wprowadzenie do...*, op. cit., s. 16.

WYKRES 36. Metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich



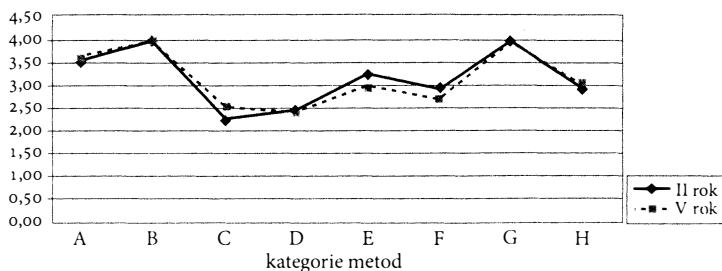
A – pogadanka; B – dyskusja; C – gry dydaktyczne; D – metody waloryzacyjne (impresyjna, ekspresyjna); E – metody problemowe; F – metody oparte na obserwacji; G – praca z książką; H – metody praktyczne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Metody oparte na obserwacji są stosowane przez nauczycieli przede wszystkim w średnim stopniu, tak uważa ponad 30% badanych. Tylko co czwarty student deklaruje, że nauczyciele stosują je w bardzo dużym i dużym stopniu i co czwarty słuchacz deklaruje stosowanie ich przez nauczycieli w małym i bardzo małym stopniu.

Z przedstawionych danych wynika, że metody waloryzacyjne są rzadko stosowane przez nauczycieli akademickich. Połowa respondentów deklaruje stosowanie tych metod przez nauczycieli w stopniu małym i bardzo małym, około 40% badanych deklaruje stosowanie ich w średnim stopniu i tylko 10% deklaruje stosowanie tych metod przez nauczycieli w stopniu dużym.

WYKRES 37. Metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich w opinii studentów drugiego i piątego roku



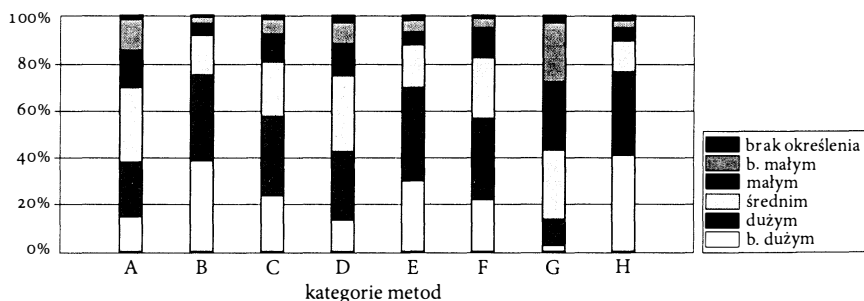
A – pogadanka; B – dyskusja; C – gry dydaktyczne; D – metody waloryzacyjne (impresyjna, ekspresyjna); E – metody problemowe; F – metody oparte na obserwacji; G – praca z książką; H – metody praktyczne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Najbardziej niekorzystnie wypadły deklaracje respondentów przy grach dydaktycznych. Prawie 60% badanych deklaruje stosowanie gier przez nauczycieli w stopniu bardzo małym i małym. Około 30% studentów uważa, że nauczyciele akademicy stosują gry dydaktyczne w stopniu średnim i tylko nieco ponad 10% w stopniu dużym.

Rozpatrując deklaracje studentów drugiego i piątego roku dotyczące stopnia stosowania metod kształcenia przez nauczycieli akademickich można zauważyć, że rozkład wartości średnich arytmetycznych przy większości metod jest jednakowy. Występują niewielkie różnice przy niektórych metodach, a mianowicie studenci piątego roku w większym stopniu deklarują stosowanie przez nauczycieli gier dydaktycznych, natomiast studenci drugiego roku deklarują w większym stopniu stosowanie metod problemowych i metod opartych na obserwacji.

WYKRES 38. Opinie studentów na temat metod stosowanych przez nauczycieli, które inspirują ich do podejmowania autoedukacji



A – pogadanka; B – dyskusja; C – gry dydaktyczne; D – metody waloryzacyjne; E – metody problemowe; F – metody oparte na obserwacji; G – praca z książką; H – metody praktyczne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z danych przedstawionych na wykresie 38. wynika, że 79% badanych uważa, iż dyskusja w bardzo dużym i dużym stopniu inspiruje ich do autoedukacji i prawie 80% respondentów jest zdania, iż metody praktyczne w bardzo dużym i dużym stopniu wpływają na podejmowanie przez nich autoedukacji. Ponad 70% badanych uważa, że w bardzo dużym i dużym stopniu metody problemowe wpływają na podejmowanie przez nich działań autoedukacyjnych. Gry dydaktyczne, zdaniem 61% respondentów są metodami, które w bardzo dużym i dużym stopniu wpływają na podejmowanie przez nich autoedukacji i zdaniem co czwartego studenta są metodami, które w średnim stopniu inspirują ich do autoedukacji. Podobnie, bo 60% badanych uważa, że metody oparte na obserwacji w dużym i bardzo dużym stopniu wpływają na przebieg i efekty ich autoedukacji.

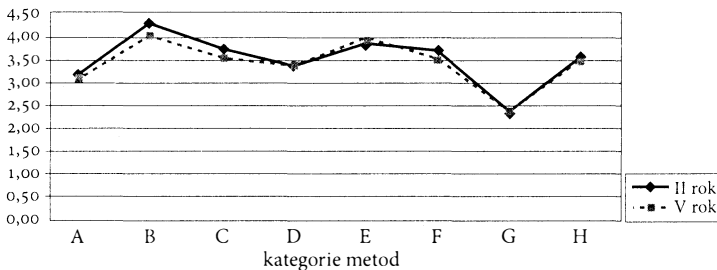
Badani nie dostrzegają znaczącego wpływu metod waloryzacyjnych na ich autoedukację. Taki stan badań wiąże się z tym, że respondenci (o czym pisałam

wcześniej) nie przejawiają dużej aktywności w życiu kulturalnym, mało miejsca zajmuje obszar sztuki w procesie autoedukacji badanych.

Zdaniem respondentów, pogadanka jest metodą stosowaną przez nauczycieli akademickich, która w mniejszym stopniu niż inne wyżej wskazywane wpływa na ich autoedukację.

Praca z książką jest metodą, która zdaniem badanych (51%) w małym stopniu wpływa na ich autoedukację, 33% respondentów uważa, że w średnim stopniu i tylko ok. 14% deklaruje duży stopień wpływu tej metody na autoedukację. Należy zwrócić uwagę, że praca z książką jako metoda kształcenia, jak wynika z deklaracji badanych, jest najczęściej stosowana przez nauczycieli.

WYKRES 39. Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat metod stosowanych przez nauczycieli, które inspirują ich do podejmowania autoedukacji



A – pogadanka; B – dyskusja; C – gry dydaktyczne; D – metody waloryzacyjne; E – metody problemowe; F – metody oparte na obserwacji; G – praca z książką; H – metody praktyczne

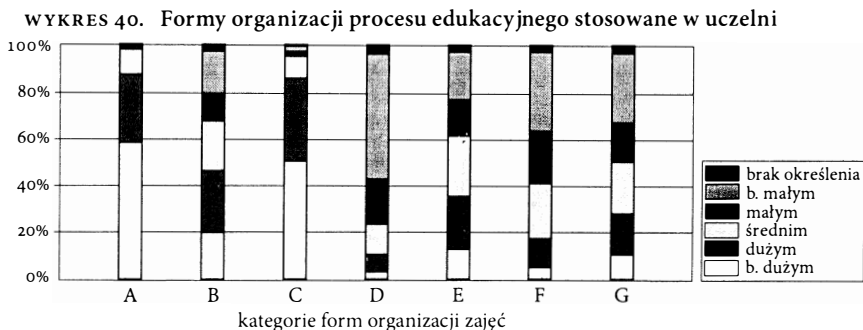
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Opinie studentów różnych roczników dotyczące wpływu stosowanych metod kształcenia przez nauczycieli na ich autoedukację kształtują się są bardzo podobnie. Zdaniem studentów drugiego roku w większym stopniu takie metody, jak: pogadanka, dyskusja, gry dydaktyczne i metody oparte na obserwacji wpływają na ich autoedukację. Natomiast studenci piątego roku uważają, że w większym stopniu wpływają metody problemowe na ich autoedukację.

Reasumując rozpoznanie opinii badanych na temat wpływu metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów można zauważyć, że szczególnie takie metody, jak: dyskusja, metody praktyczne i problemowe inspirują ich do działań autoedukacyjnych. Metody te, zdaniem respondentów, nie są stosowane w bardzo dużym stopniu przez nauczycieli w procesie edukacyjnym w uniwersytecie. Badani deklarują stosowanie w bardzo dużym stopniu pracy z książką, a zatem metody, która ich zdaniem, co jest bardzo słuszne, nie inspiruje, bądź wpływa w małym stopniu na podejmowanie działań autoedukacyjnych.

2. Wpływ form organizacji zajęć w uniwersytecie na przebieg i poziom autoedukacji studentów

Kształtowaniu sprawności umysłowych umożliwiających autoedukację służą nie tylko stosowane przez nauczycieli akademickich metody czy środki, ale także formy organizacyjne zajęć. Okazję do podejmowania działań autoedukacyjnych stwarzają w szczególności te formy zajęć ze studentami, które stymulują samodzielność i aktywność, uczą twórczego działania, krytycznego ujmowania problemów czy wyrabiają umiejętność trudnej sztuki dyskusowania. Studiowanie literatury pozwala zauważyć, że wyzwaniu aktywności i samodzielności studentów służą przede wszystkim takie formy kształcenia uniwersyteckiego, jak: ćwiczenia, konwersatoria, seminaria, czy zajęcia laboratoryjne.



A – wykład; B – konwersatorium; C – ćwiczenia; D – zajęcia laboratoryjne; E – seminarium;
F – zajęcia warsztatowe; G – zajęcia fakultatywne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Materiał empiryczny przedstawiony na wykresie 40. dotyczy deklaracji studentów odnoszących się do form organizacji procesu edukacyjnego stosowanych w uczelni. Z danych wynika, że najczęściej stosowanymi formami organizacji procesu edukacyjnego w uczelni są ćwiczenia i wykłady (90% badanych deklaruje te formy w bardzo dużym i dużym stopniu). Badania zatem potwierdzają teorię i obserwacje procesu edukacyjnego w szkole wyższej. Jak pisze F. Bereźnicki⁶, treści kształcenia w szkole wyższej są realizowane najczęściej za pomocą dwóch podstawowych form i metod dydaktycznych: wykładów i różnego rodzaju ćwiczeń⁷.

⁶ F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 194.

⁷ Ibidem, autor opisuje różne rodzaje ćwiczeń: audytoryjne, laboratoryjne, projektowe, kliniczne, (charakterystyczne dla studiów medycznych), źródłowe, praktyczne, wyjaśniające, repetytoryjne, ćwiczenia – rozwiązywanie zadań, problemowe, ćwiczenia – gry dydaktyczne.

Ćwiczenia obok wielu ważnych zadań⁸ sprzyjają zapoznaniu się z metodyką pracy umysłowej i wdrażaniu do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych.

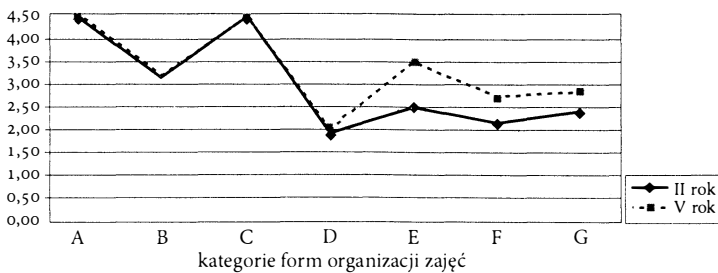
W następnej kolejności badani (50%) w bardzo dużym i dużym stopniu deklarują konwersatoria, polegające na dyskusji wykładowców ze studentami wokół wybranego problemu. Konwersatorium jest tą formą, która przybliża naukę, pozwala lepiej zrozumieć naukowe teorie i drogi dochodzenia do nich.

Zdaniem 37% badanych seminarium występuje w szkole wyższej w dużym i bardzo dużym stopniu. Starannie przygotowane i poprawnie pod względem metodycznym prowadzone zajęcia seminaryjne są najbardziej efektywną formą stymulującą samodzielność i efektywność pracy słuchaczy. W maksymalnym stopniu angażują ich proces kształcenia i studiowania, uczą samodzielnego myślenia i twórczego działania, krytycznego ujmowania problemów, stawiania hipotez, wyrabiają umiejętność trudnej sztuki dyskusowania⁹.

Prawie 30% badanych uważa, że w uniwersytecie w dużym stopniu występują zajęcia fakultatywne i co piąty student deklaruje występowanie w uniwersytecie w dużym stopniu zajęć warsztatowych.

Zajęcia laboratoryjne były deklarowane przez badanych przede wszystkim w małym stopniu. Stanowią one jedną z form realizacji niektórych przedmiotów w uniwersytecie, która w dużym stopniu angażuje aktywność studentów, uczy ich samodzielnego myślenia i praktycznego stosowania zdobytej wiedzy¹⁰.

WYKRES 41. Formy organizacji procesu edukacyjnego stosowane w uczelni w opinii studentów drugiego i piątego roku



A – wykład; B – konwersatorium; C – ćwiczenia; D – zajęcia laboratoryjne; E – seminarium; F – zajęcia warsztatowe; G – zajęcia fakultatywne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

⁸ Ibidem, s. 195.

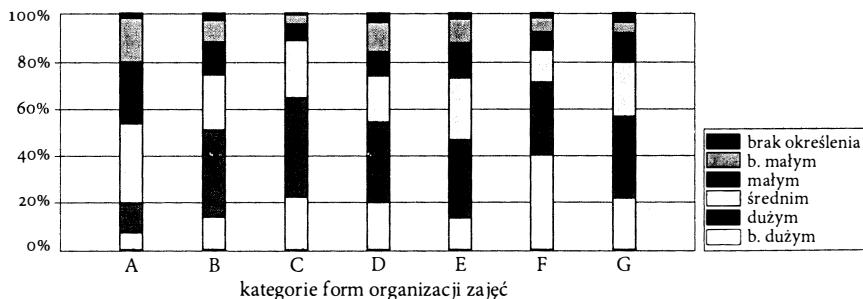
⁹ K. Denek, *Seminarium w procesie kształcenia szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 1, s. 62.

¹⁰ O walorach zajęć laboratoryjnych pisałam w części teoretycznej opracowania, rozdział 1, p. 2.

Zdania studentów drugiego i piątego roku na temat stopnia występowania form organizacji zajęć w uniwersytecie są bardzo zbliżone. Studenci piątego roku jedynie wskazują na występowanie w większym stopniu seminarium, zajęć warsztatowych i fakultatywnych. Różnice występujące są kwestią oczywistą gdyż, jak wynika z analizy planów studiów powyższe formy organizacji zajęć występują we wszystkich badanych uczelniach na starszych latach studiów.

Dane przedstawione na wykresie 42. dotyczą opinii studentów na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uniwersytecie, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji.

WYKRES 42. Opinie studentów na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uczelni, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji



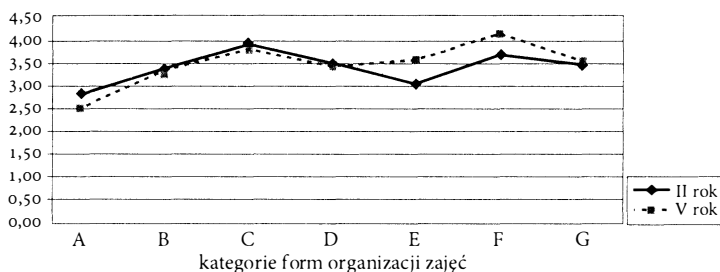
A – wykład; B – konwersatorium; C – ćwiczenia; D – zajęcia laboratoryjne; E – seminarium; F – zajęcia warsztatowe; G – zajęcia fakultatywne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z przedstawionych opinii wynika, że w bardzo dużym i dużym stopniu zajęcia warsztatowe (76% deklaracji) i ćwiczenia (68% deklaracji) sprzyjają podejmowaniu autoedukacji przez studentów. W następnej kolejności w bardzo dużym i dużym stopniu (około 60%) są deklarowane zajęcia fakultatywne i laboratoryjne. Studenci zauważają też znaczny wpływ seminarium na ich autoedukację. W znaczącym stopniu podejmowaniu autoedukacji przez studentów sprzyjają konwersatoria (42% deklaracji w dużym stopniu). Należy zwrócić uwagę na fakt, że zajęcia warsztatowe, laboratoryjne, zdaniem studentów, są rzadko stosowane w uczelni.

W opinii studentów formą, która w małym stopniu wpływa na podejmowanie autoedukacji, jest wykład. Warto dodać, że jest to forma organizacji procesu edukacyjnego najczęściej stosowana w uczelni.

WYKRES 43. Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uczelni, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji



A – wykład; B – konwersatorium; C – ćwiczenia; D – zajęcia laboratoryjne; E – seminarium; F – zajęcia warsztatowe; G – zajęcia fakultatywne

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uczelni, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji są zróżnicowane. Studenci rozpoczynający studia w większym stopniu dostrzegają wpływ wykładów i ćwiczeń na przebieg i efekty autoedukacji. Natomiast słuchacze kończący studia deklarują w większym stopniu wpływ seminarium, zajęć warsztatowych i fakultatywnych na ich autoedukację.

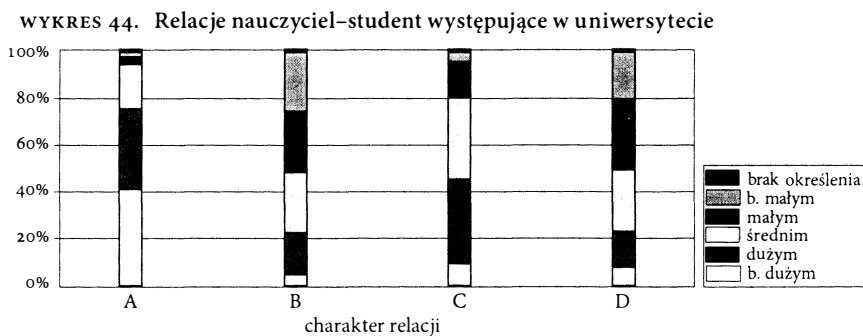
Reasumując diagnozę wpływu form organizacji zajęć w uniwersytecie na przebieg i efekty autoedukacji studentów można zauważyć, że forma zajęć, jaką jest wykład, jest stosowana w dużym stopniu w uniwersytecie, ale zdaniem respondentów, w małym stopniu wpływa na podejmowanie przez nich autoedukacji. Inne formy, takie jak: zajęcia warsztatowe, fakultatywne, laboratoryjne oraz seminaria w dużym stopniu, zdaniem słuchaczy, wpływają na podejmowanie przez nich autoedukacji, ale występują dopiero na starszych latach studiów lub występują w bardzo małym stopniu (zajęcia laboratoryjne). W przypadku tylko dwóch form organizacji zajęć w uniwersytecie, ćwiczeń i konwersatoriów można zauważyć pewną zgodność między deklaracjami studentów dotyczących stopnia stosowania ich w uniwersytecie i deklaracjami stopnia ich wpływu na podejmowanie autoedukacji.

3. Wpływ charakteru relacji nauczyciel–student na przebieg i poziom autoedukacji studentów

W dużym stopniu autoedukacja studentów jest uwarunkowana charakterem relacji pomiędzy studentami i nauczycielami akademickimi, zachodzącymi

w sytuacjach dydaktycznych. Zdaniem K. Jaskota¹¹, sytuacje dydaktyczne, ze względu na regularność, stabilność elementów, powtarzalność, charakter zachodzących w nich interakcji, rozłożenie w długich przedziałach czasowych, zawierają najwięcej możliwości tworzenia korzystnych warunków rozwoju studenta w czasie pobytu w uczelni.

Na wykresie 44. są przedstawione dane dotyczące deklaracji słuchaczy w sprawie relacji nauczyciel–student występujących w uniwersytecie.



A – oficjalne (formalne); B – przedmiotowe; C – o charakterze podmiotowym; D – mistrz–student

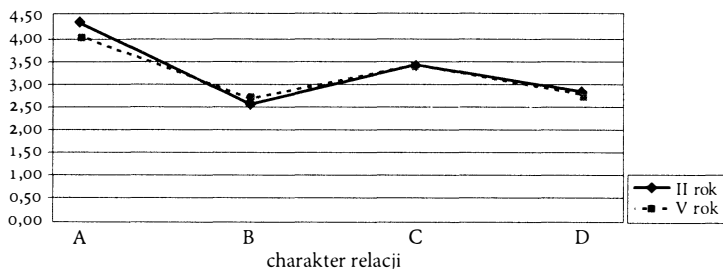
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z materiału empirycznego przedstawionego na powyższym wykresie wynika, że najczęściej występują relacje formalne (46% deklaracji w stopniu bardzo dużym i 34% deklaracji w stopniu dużym). Połowa badanych wskazuje w stopniu dużym występowanie relacji podmiotowych. Co piąty student deklaruje w stopniu dużym relacje przedmiotowe i 28% badanych deklaruje w stopniu dużym relacje mistrz–student. Szczególnie znaczące są relacje mistrz–student, w których występują ludzie poszukujący prawdy¹². Na szczególną uwagę zasługuje typ relacji podmiotowych w uniwersytecie, w których student jest osobą aktywną, zaangażowaną, ma poczucie wpływu na własny rozwój i otaczającą go rzeczywistość, może dokonywać wyboru przedmiotów studiów i dróg działania, samodzielnie podejmować decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność.

¹¹ K. Jaskot, *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996 nr 4, s. 13-14.

¹² O walorach relacji mistrz–student pisałam w rozdziale 1, p. 8, s. 107.

WYKRES 45. Relacje nauczyciel–student występujące w uniwersytecie w opinii studentów drugiego i piątego roku

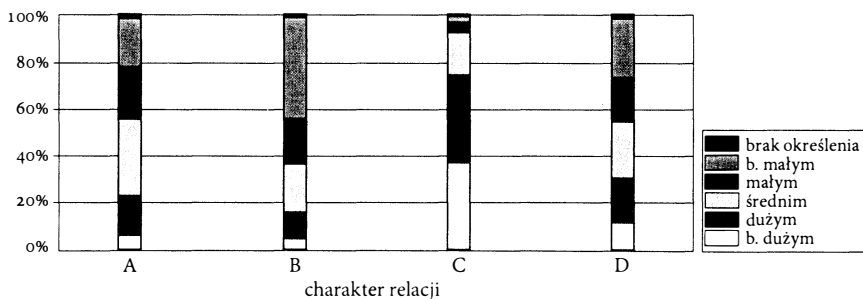


A – oficjalne (formalne); B – przedmiotowe; C – o charakterze podmiotowym; D – mistrz–student

ŹRÓDŁO: badania własne

Przedstawionych opinii studentów na temat występujących relacji w uniwersytecie nie różnicuje rok studiów. Jedynie studenci rozpoczynający studia w nieco wyższym stopniu deklarowali relacje oficjalne.

WYKRES 46. Opinie studentów na temat wpływu relacji nauczyciel akademicki–student na autoedukację

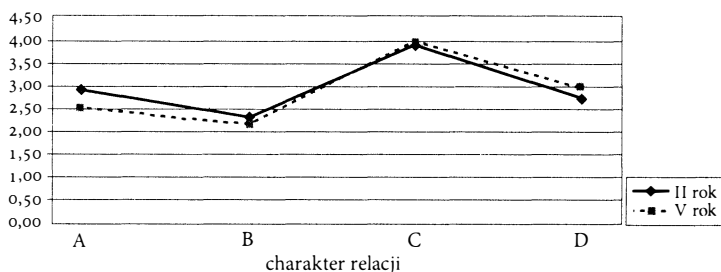


A – oficjalne (formalne); B – przedmiotowe; C – o charakterze podmiotowym D – mistrz–student

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

W opinii studentów przede wszystkim relacje nauczyciel akademicki–student o charakterze podmiotowym wpływają na przebieg i efekty autoedukacji. Badani (34% w stopniu bardzo dużym i dużym) dostrzegają również wpływ relacji mistrz–student na ich autoedukację. W zdecydowanie mniejszym stopniu, zdaniem respondentów, na ich działania autoedukacyjne wpływają relacje formalne. W bardzo małym stopniu wpływają na przebieg i efekty autoedukacji studentów relacje przedmiotowe.

WYKRES 47. Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat wpływu relacji nauczyciel akademicki–student na autoedukację



A – oficjalne (formalne); B – przedmiotowe; C – o charakterze podmiotowym; D – mistrz–student

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Opinie studentów na temat wpływu relacji nauczyciel akademicki–student na przebieg i poziom autoedukacji są zróżnicowane ze względu na rok studiów. Studenci drugiego roku dostrzegają w większym stopniu wpływ relacji formalnych i przedmiotowych na ich autoedukację. Studenci piątego roku w większym stopniu wskazują na wpływ relacji mistrz–student na przebieg i efekty autoedukacji.

Reasumując analizę relacji nauczyciel–student występujących w uniwersytecie można zauważyć, że najczęściej występują relacje formalne, które w małym stopniu wpływają na podejmowanie i realizację działań autoedukacyjnych przez studentów. W większym stopniu, jak wskazują respondenci, wpływają na podejmowanie autoedukacji relacje o charakterze podmiotowym, czy też relacje typu mistrz–student, ale wymieniane relacje zdecydowanie rzadziej występują w uniwersytecie.

4. Rola nauczyciela w rozwoju procesu autoedukacji studentów

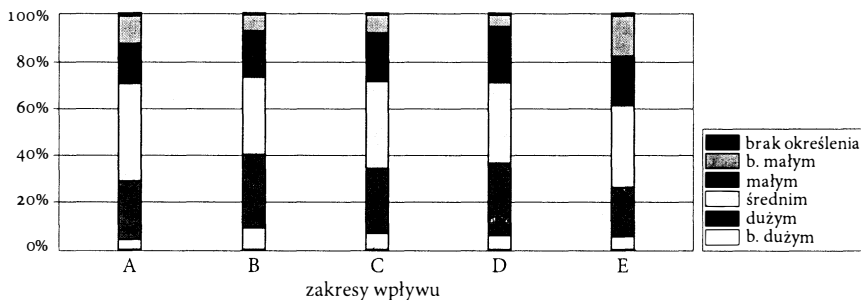
Autoedukacja jako kluczowy proces dla edukacji ustawicznej może funkcjonować na różnym poziomie w procesie edukacji całożyciowej. W omawianym procesie istotna jest świadomość dotycząca uczenia się, poczucie tego, że uczymy się dla siebie samych. Należy też podkreślić, że osoba podejmująca działalność autoedukacyjną przyjmuje osobistą odpowiedzialność za wszystkie jej komponenty omawiane w opracowanej koncepcji. Osoba posiadająca umiejętność autoedukacji na wysokim poziomie wie dokładnie co, jak i gdzie zdobywać i jakie czynności przeprowadzić, by osiągnąć postawione samodzielnie cele. Wielu autorów¹³ podkreśla, że autoedukacja jest umiejętnością, której można

¹³ M.in. R. G. Brokett, R. Hiestra, *Self-Direction In Adult Learning; Perspectives on Theory, Research and Practice*, London – New York 1991, publikacja dostępna na stronie internetowej <http://www-distance.syr.edu/sdlindex.html>; G. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*, <http://www.logleaf.net/ggrows/SSD/>

się nauczyć i którą można doskonalić. Autoedukacja jako umiejętność wyróżnia się niezwykle wysokim stopniem złożoności oraz wymagającym od uczniów dużego wysiłku i determinacji w jej opanowaniu i wykorzystywaniu. Na podstawie charakterystyki modelu stadialnego rozwoju autoedukacji SSDL – *Staged Self-Directed Learning Model* (samokształcenia – takim terminem posługuje się autor omawianego modelu G. Grow¹⁴) można wskazać na rolę nauczyciela w rozwoju omawianego procesu¹⁵.

Badania ilościowe przeprowadzone wśród studentów pozwalają zauważyć, jakie elementy autoedukacji studentów i w jakim stopniu kształtują się pod wpływem oddziaływań nauczycieli akademickich (wykres 48.) oraz jakiego rodzaju oddziaływania nauczycieli i w jakim stopniu wpływają na przebieg i efekty autoedukacji (wykres 50.).

WYKRES 48. Zakresy wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów



A – wyznaczanie i formułowanie celów autoedukacji; B – dobór treści autoedukacji; C – stosowanie określonych metod i technik autoedukacji; D – stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych; E – dokonywanie autokontroli, autooceny i autokorekty efektów autoedukacji

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Badani deklarowali, iż nauczyciele przede wszystkim wpływają na dobór treści autoedukacji. Deklaracje kształtują się następująco: 42% w dużym stopniu i prawie taki sam odsetek studentów deklarował w średnim stopniu oddziaływanie nauczycieli na kształtowanie się elementu autoedukacji, jakim są treści. Realizowane treści kształcenia jako rodzaj oddziaływań nauczycieli na przebieg i poziom autoedukacji (wykres 50.) były deklarowane najwyżej przez studentów w dużym stopniu (53%) i średnim stopniu (ponad 30%). Zatem z badań wynika,

Model.html#Stage 1-4; zob. też A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-MENTOR” 2005, nr 5 (12), s. 65-69.

¹⁴ G. Grow, *Teaching Learners...*, op. cit.

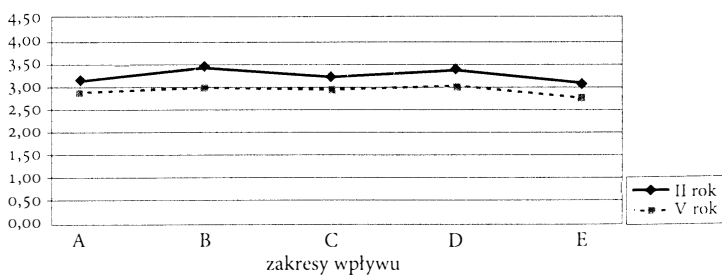
¹⁵ Model został opisany w rozdziale 1, p. 8.

że nauczyciele często zadają określone partie materiału do samodzielnej opracowania, w ramach autoedukacji bądź inspirują ich do poszukiwania treści na dany temat. Realizowane treści przez nauczycieli w procesie kształcenia też w znacznym stopniu wpływają na przebieg i efekty autoedukacji słuchaczy.

Bardzo zbliżony rozkład wskaźników procentowych można zaobserwować przy deklaracjach dotyczących oddziaływań nauczycieli akademickich na wyznaczanie i formułowanie celów autoedukacyjnych (31% w dużym stopniu i 43% w stopniu średnim). Uświadamianie i operacjonalizacja celów edukacyjnych podczas zajęć jako rodzaj oddziaływań nauczycieli na przebieg i efekty autoedukacji studentów był też wysoko deklarowany (34% w dużym stopniu i 44% w stopniu średnim). Można przypuszczać, co dowodzą też badania, że pierwsze ogniwo procesu kształcenia według elastycznej teorii ogniwi W. Okonia w większości przypadków zajęć jest poprawnie realizowane. Nauczyciele przywiązują dużo uwagi do uświadamiania celów edukacyjnych zajęć, co prowadzi do sprawnej ich realizacji, świadomości podejmowanych zadań, a cele stają się też uświadomionymi kryteriami ewaluacji przebiegu i efektów działań edukacyjnych. Należy podkreślić, że prawidłowo realizowane pierwsze ogniwo warunkuje w znacznym stopniu realizację dalszych ogniwi procesu kształcenia i autoedukacji.

Z badań wynika, że w dość dużym stopniu nauczyciele wyposażają studentów w środki do wykorzystania w procesie autoedukacji, w mniejszym stopniu, jak deklarują badani nauczyciele stosują środki dydaktyczne na prowadzonych zajęciach, które wpływają na przebieg i efekty autoedukacji studentów.

WYKRES 49. Zakresy wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów (opinie studentów drugiego i piątego roku)



A – wyznaczania i formułowania celów autoedukacji; B – doboru treści autoedukacji; C – stosowania określonych metod i technik autoedukacji; D – stosowania odpowiednich środków dydaktycznych; E – dokonywania autokontroli, autooceny i autokorekty efektów autoedukacji

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

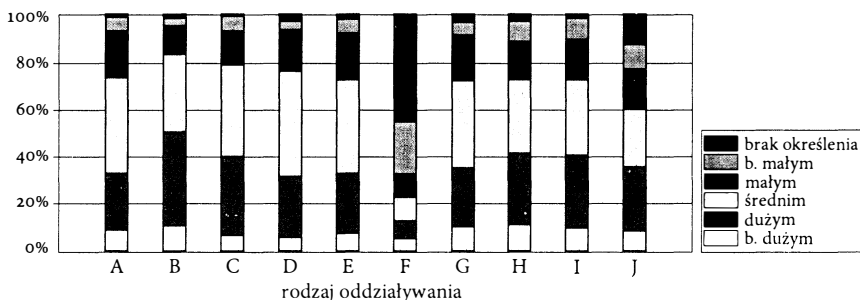
Bardzo podobnie rozkładają się wskaźniki procentowe (35% w dużym stopniu i 40% w średnim stopniu) przy elementach autoedukacji: stosowanie określonych metod i technik oraz dokonywanie autokontroli, autooceny i autokorekty efektów

autoedukacji i stopniach kształtowania ich przez nauczycieli akademickich. Taki rozkład materiału empirycznego wskazuje na potrzebę zwrócenia większej uwagi na kształtowanie odpowiednich metod i technik autoedukacji, a także wdrażanie studentów do autokontroli, autoewaluacji i autokorekty przebiegu i efektów procesu.

Analiza zakresów wpływu nauczycieli na przebieg i poziom autoedukacji studentów ze względu na rok studiów pokazuje, że studenci drugiego roku postrzegają w każdym zakresie większy wpływ nauczycieli na ich autoedukację niż studenci piątego roku.

Podjmując zagadnienie roli nauczyciela w rozwoju autoedukacji studentów istotne jest rozpatrzenie rodzajów oddziaływania nauczyciela na autoedukację badanych.

WYKRES 50. Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów



A – uświadamianie i operacjonalizacja celów kształcenia; B – realizowane treści kształcenia; C – stosowane metody pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczycieli; D – stosowane formy organizacji procesu edukacyjnego przez nauczycieli; E – stosowane środki dydaktyczne przez nauczycieli; F – dodatkowe zajęcia; G – postawa nauczycieli wobec procesu autoedukacji; H – autoedukacja nauczycieli; I – poradnictwo, materiały metodyczne; J – konsultacje

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

W świetle badań studenci wśród rodzajów oddziaływań nauczycieli akademickich na przebieg i poziom ich autoedukacji dość wysoko deklarowali uświadamianie i operacjonalizację celów kształcenia oraz realizowane treści, o czym już pisałam wcześniej (przy analizie zakresów oddziaływań nauczyciela). Podobnie rozkładają się wskaźniki procentowe (ponad 40% w stopniu dużym i ponad 30% w stopniu średnim) przy kilku rodzajach oddziaływań: stosowane metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, autoedukacja nauczycieli. Respondenci w dużym stopniu deklarowali też konsultacje, gdyż w tej formie spotkań z nauczycielem widzą czynnik rozwoju ich procesu autoedukacji. Podczas konsultacji studenci mogą prowadzić rozmowy na nurtujące ich problemy, a nauczyciele dostarczać wskazówek dotyczących sposobów i technik pracy, wykorzystania określonych źródeł (ich doboru i właściwego wykorzystania), a także często podczas konsultacji wspierać duchowo (wzmacniać poczucie własnej skuteczności, wiary we własne siły).

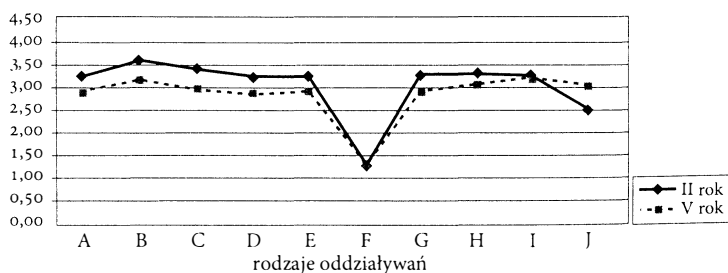
Innym rodzajem oddziaływań nauczycieli na autoedukację studentów, jak wskazują badania, jest poradnictwo i materiały metodyczne. Często w pracy dydaktyczno-wychowawczej można zauważyć, że studenci oczekują gotowych recept w postępowaniu, których bardzo trudno udzielać, a może takich recept nie ma w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości. Każda nowa sytuacja jest inna, którą należy szybko przeanalizować i podjąć właściwą decyzję, jak postąpić.

W znacznym stopniu (43% w dużym stopniu i 32% w średnim stopniu) na autoedukację studentów wpływa autoedukacja nauczycieli akademickich. Nauczyciel zaangażowany we własny proces autoedukacji oddziałuje własnym przykładem, ma bogate doświadczenia, którymi może się podzielić.

Ważnym rodzajem oddziaływań na autoedukację studentów jest postawa nauczycieli wobec autoedukacji. Nauczyciel, który posiada wiedzę na temat autoedukacji, ma pozytywny stosunek do pracy samodzielnej oraz w swoich działaniach przejawia zaangażowanie w ten proces, staje się wzorem do naśladowania dla studentów, staje się autorytetem i mistrzem.

Opinie badanych dotyczące rodzaju oddziaływań nauczycieli akademickich na autoedukację słuchaczy są zróżnicowane ze względu na rok studiów (wykres 51.). Można zaobserwować deklaracje w większym stopniu przy każdym rodzaju oddziaływań studentów drugiego roku niż piątego. Jedynie konsultacje studenci piątego roku deklarują w większym stopniu niż słuchacze drugiego roku.

WYKRES 51. Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów w opinii studentów drugiego i piątego roku



A – uświadamianie i operacjonalizacja celów kształcenia; B – realizowane treści kształcenia; C – stosowane metody pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczycieli; D – stosowane formy organizacji procesu edukacyjnego przez nauczycieli; E – stosowane środki dydaktyczne przez nauczycieli; F – dodatkowe zajęcia; G – postawa nauczycieli wobec procesu autoedukacji; H – autoedukacja nauczycieli; I – poradnictwo, materiały metodyczne; J – konsultacje

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Autoedukację w edukacji ustawicznej można traktować jako narzędzie pozwalające na zdobywanie potrzebnej wiedzy, umiejętności, kwalifikacji, ale też

ciągłej nauki, ciągłego rozwoju. Wojciech Kojs¹⁶ traktuje autoedukację jako czynnik rozwoju osobowego i społecznego jednostki. Autor przyjmuje, że jednostka w sferze materialnej i duchowej znajduje w jakimś zakresie swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu społeczeństwa, a to, co czyni społeczeństwo w pewnej mierze znajduje swoje odbicie w strukturze i funkcjach jednostki. Z powyższego stwierdzenia wynika, że w jednostce i w społeczeństwie wyróżnia się wspólnie podsystemy: wyznaczający kierunek działalności, stanowiący przedmiot działalności, podsystem metod i środków, podsystem stanowiący kontekst realizacji celów oraz podsystem wyników cząstkowych.

W rozwoju procesu autoedukacji studentów duże znaczenie odgrywa nauczyciel i jego oddziaływanie. Badani zauważają wpływ oddziaływań nauczycieli na kształtowanie się komponentów autoedukacji, a przede wszystkim wyznaczanie i formułowanie celów oraz dobór treści. W mniejszym stopniu nauczyciele wpływają na kształtowanie się sposobów i technik autoedukacji, a także na autokontrolę, autoocenę i autokorektę. Respondenci zwracają uwagę na różne rodzaje oddziaływań nauczycieli na przebieg i efekty autoedukacji studentów. Wśród rodzajów oddziaływań nauczycieli najwięcej słuchaczy wysoko deklaruje realizowane treści kształcenia, uświadamianie i operacjonalizację celów edukacyjnych, a także konsultacje, poradnictwo oraz autoedukację nauczycieli i ich postawę wobec tego procesu.

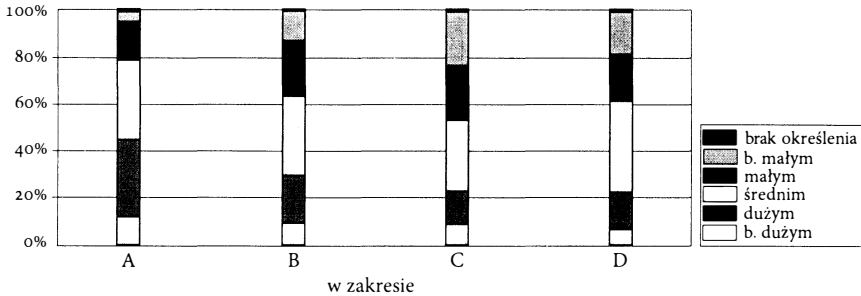
5. Tworzenie warunków do autoedukacji studentów poza zajęciami programowymi

Istnieje konieczność tworzenia warunków do autoedukacji poza zajęciami programowymi w zakresie:

- lokalowym (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria),
- materialnym (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, filmy i inne),
- czasowym (racjonalny rozkład zajęć),
- organizacyjnym (dostęp do literatury, pracowni, laboratoriów).

Na wykresie 52. są zaprezentowane dane dotyczące deklaracji studentów w kwestii stwarzania warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie poza zajęciami programowymi.

¹⁶ W. Kojs, *Autoedukacja jako wyznacznik osobowego i społecznego rozwoju*, [w:] *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.

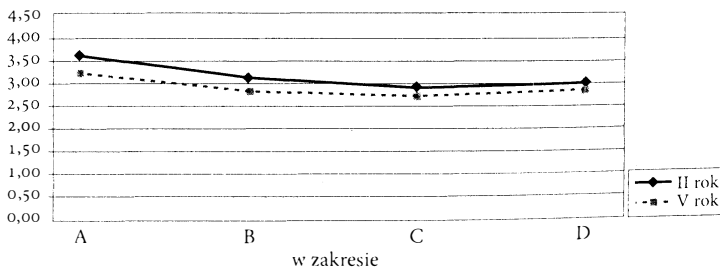
WYKRES 52. Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie poza zajęciami programowymi

A – lokalowym (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria); B – materialnym (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, filmy i inne); C – czasowym (racjonalny rozkład zajęć); D – organizacyjnym (dostęp do literatury, pracowni, laboratoriów)

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z materiału przedstawionego na wykresie 52. wynika, że uniwersytet w zakresie lokalowym w dużym stopniu stwarza warunki do autoedukacji. Z deklaracji studentów wynika, że w dużym i średnim stopniu uniwersytet jest wyposażony pod względem materialnym. Ma bogaty księgozbiór, jest wyposażony w komputery, kserokopiarki i inne materiały dydaktyczne. W zakresie czasowym i organizacyjnym, zdaniem badanych, uniwersytet stwarza warunki przede wszystkim w średnim stopniu, a też według wielu respondentów w stopniu małym i bardzo małym.

Zdania studentów na temat stwarzania warunków do ich autoedukacji w uniwersytecie poza zajęciami programowymi według roku studiów są zróżnicowane. Słuchacze rozpoczynający studia w większym stopniu deklarują w każdym zakresie stwarzanie warunków przez uczelnię do przebiegu ich autoedukacji.

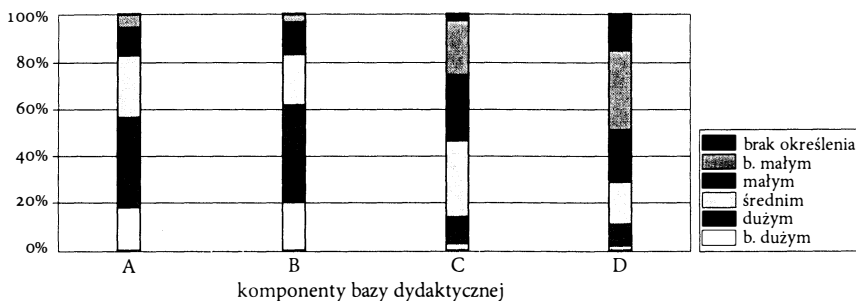
WYKRES 53. Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie poza zajęciami programowymi w opinii badanych drugiego i piątego roku

A – lokalowym (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria); B – materialnym (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, filmy i inne); C – czasowym (racjonalny rozkład zajęć); D – organizacyjnym (dostęp do literatury, pracowni, laboratoriów)

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

W badaniach zwrócono uwagę na opinie studentów w kwestii stopnia wyposażenia bazy dydaktycznej uczelni.

WYKRES 54. Wyposażenie bazy dydaktycznej w uniwersytecie

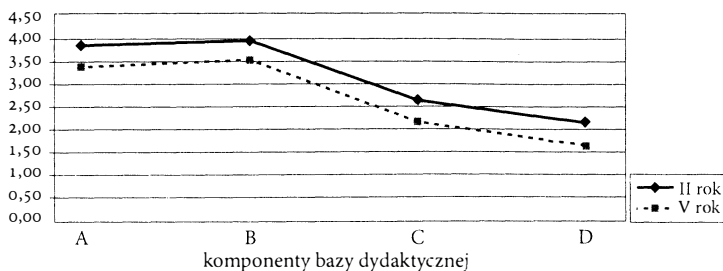


A – biblioteka; B – czytelnia; C – pracownia; D – laboratoria

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z zaprezentowanego materiału empirycznego wynika, że w uniwersytetach są dobrze wyposażone czytelnie i biblioteki (ponad 60% badanych określiło w stopniu bardzo dużym i dużym oraz około 30% w stopniu średnim). W stopniu średnim uczelnie są wyposażone w pracownię oraz w stopniu małym i bardzo małym w laboratoria. Należy tu zwrócić uwagę na pedagogiczny kierunek studiów, który był wybrany do badań. Specyfika tego kierunku nie wymaga w dużym stopniu wyposażenia bazy dydaktycznej w laboratoria, czy pracownię.

WYKRES 55. Wyposażenie bazy dydaktycznej w uniwersytecie w opinii studentów drugiego i piątego roku



A – biblioteka; B – czytelnia; C – pracownia; D – laboratoria

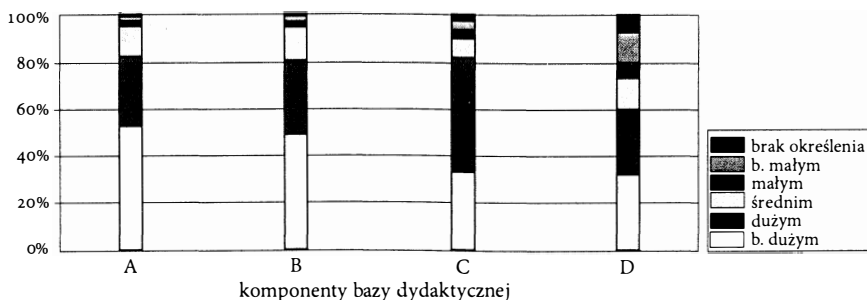
ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z materiału empirycznego zaprezentowanego na wykresie 55. widać, że opinie badanych na temat wyposażenia poszczególnych elementów bazy dydaktycznej uniwersytetu są zróżnicowane ze względu na rok studiów. Generalnie

studenci rozpoczynający studia korzystniej postrzegają wyposażenie uczelni niż studenci kończący studia.

W badaniach zmierzano do poznania opinii respondentów dotyczących wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej na przebieg i poziom ich autoedukacji.

WYKRES 56. Opinie studentów na temat wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej na przebieg i efekty autoedukacji

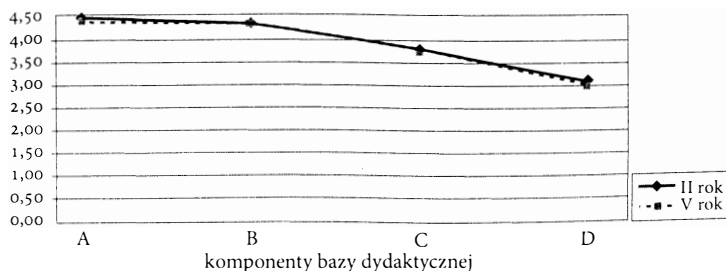


A – biblioteka; B – czytelnia; C – pracownie D – laboratoria

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z przedstawionego materiału na wykresie można zauważyć, iż zdaniem studentów w bardzo dużym i dużym stopniu wyposażenie bibliotek i czytelni wpływa na ich autoedukację. Ponad połowa badanych uważa, iż w bardzo dużym i dużym stopniu też wyposażenie pracowni i laboratoriów wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

WYKRES 57. Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej na przebieg i efekty autoedukacji

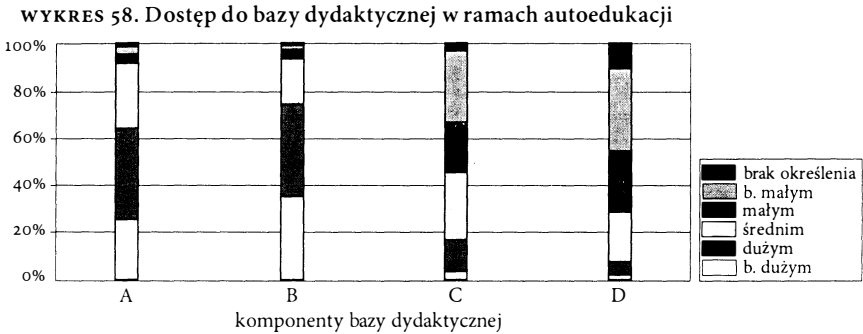


A – biblioteka; B – czytelnia; C – pracownie; D – laboratoria

źródło: W. Wróblewska, badania własne

Zdania respondentów różnych roczników na temat wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej uczelni na przebieg i poziom ich autoedukacji są jednolite, co wyraźnie widać na wykresie 57.

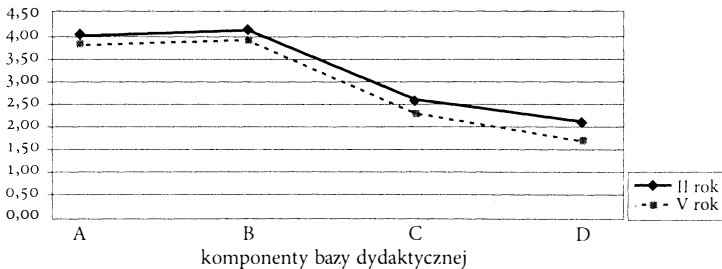
W jakim stopniu pod względem organizacyjnym możliwy jest w ramach autoedukacji dostęp do bazy dydaktycznej uniwersytetu przedstawia wykres 58.



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Opinie badanych dotyczące dostępu do bazy dydaktycznej pod względem organizacyjnym w ramach autoedukacji są zgodne z opiniami dotyczącymi stopnia jej wyposażenia w uniwersytecie.

WYKRES 59. Dostęp do bazy dydaktycznej w ramach autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku



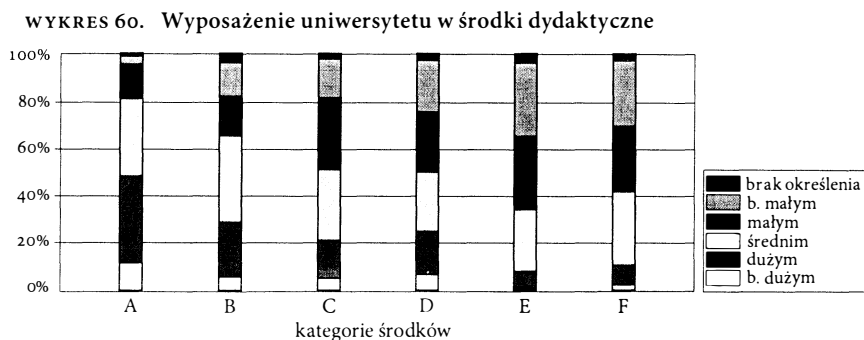
A – biblioteka; B – czytelnia; C – pracownia; D – laboratoria

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rok studiów jest czynnikiem różnicującym powyższe opinie. Słuchacze drugiego roku wskazują w większym stopniu dostępność w ramach autoedukacji do poszczególnych komponentów bazy dydaktycznej stosownie do stopnia ich wyposażenia niż studenci piątego roku (wykres 59.).

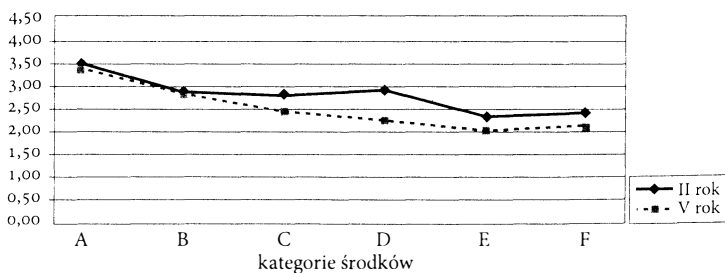
Skuteczność w nabywaniu technik oraz realizowaniu działań autoedukacyjnych może warunkować udostępnienie środków medialnych w postaci programów komputerowych, filmów wideo i innych. One są bardzo przydatne w pracy

własnej studentów. Wyposażenie uniwersytetu w środki dydaktyczne w opinii respondentów prezentuje wykres 60.



Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że uniwersytet jest dobrze wyposażony w podręczniki. W mniejszym stopniu w skrypty, a także komputery, czy kserokopiarki i w bardzo małym stopniu w filmy i różnego rodzaju odtwarzacze.

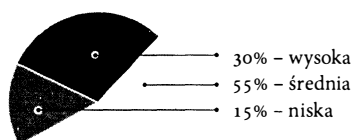
WYKRES 61. Wyposażenie uniwersytetu w środki dydaktyczne w opinii studentów drugiego i piątego roku



Opinie studentów dotyczące wyposażenia uniwersytetu w środki dydaktyczne są zróżnicowane ze względu na rok studiów. Słuchacze rozpoczynający studia zdecydowanie lepiej oceniają wyposażenie uniwersytetu w poszczególne rodzaje środków dydaktycznych niż kończący studia.

Wykres 62. przedstawia ogólną ocenę respondentów dotyczącą stopnia stwarzania warunków w uniwersytecie do ich autoedukacji.

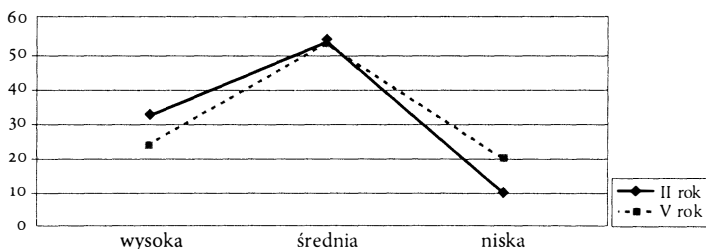
WYKRES 62. Ocena studentów dotycząca stopnia stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z przedstawionego materiału można wywnioskować, że ponad połowa badanych (55%) ocenia w średnim stopniu stwarzanie warunków w uniwersytecie do ich autoedukacji. Liczna grupa, bo stanowiąca 30% respondentów ocenia wysoko stwarzanie warunków w uniwersytecie do autoedukacji. W stopniu niskim stwarzanie warunków w uniwersytecie do autoedukacji ocenia 15% studentów.

WYKRES 63. Ocena studentów drugiego i piątego roku dotycząca stopnia stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Rozpatrując ocenę stopnia stwarzania warunków do autoedukacji w uniwersytecie z punktu widzenia słuchaczy z różnych lat studiów można zauważyć niewielkie różnice w deklaracjach. Więcej studentów rozpoczynających studia deklaruje wysoką ocenę, natomiast więcej respondentów kończących studia deklaruje niską ocenę. Podobnie kształtują się grupy badanych z drugiego i piątego roku przy ocenie średniej stopnia stwarzania warunków do autoedukacji w uniwersytecie.

Na podstawie ogólnej oceny studentów dotyczącej stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji studentów oraz rozpoznania szczegółowych zakresów oddziaływań programowych i pozaprogramowych uniwersytetu na

przebieg i efekty autoedukacji studentów wynika konieczność podjęcia wielu starań, aby doskonalić tę zależność, a tym samym rozwijać autoedukację studentów.

W wyniku rozpoznania opinii studentów na temat wpływu oddziaływań uczelni na przebieg i poziom autoedukacji oraz studiowanej literatury można sformułować pewne założenia:

- metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich w uniwersytecie wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a w szczególności dyskusja, metody praktyczne i problemowe (gry dydaktyczne) oraz metody oparte na obserwacji;
- formy organizacji zajęć w uniwersytecie wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a przede wszystkim zajęcia warsztatowe, fakultatywne, laboratoryjne oraz seminaria wpływają na przebieg i efekty autoedukacji słuchaczy;
- charakter relacji nauczyciel akademicki-student wpływa na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a przede wszystkim relacje podmiotowe i mistrz-student;
- zakres i rodzaj oddziaływania nauczyciela wpływa na przebieg i poziom autoedukacji studentów, szczególnie w zakresie realizacji treści oraz operacjonalizacji i uświadamiania celów autoedukacji poprzez realizację tychże elementów procesu edukacyjnego;
- wyposażenie bazy dydaktycznej uniwersytetu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji słuchaczy, ponieważ im wyższy jest stopień wyposażenia bazy dydaktycznej, tym sprawniejszy przebieg i wyższy poziom autoedukacji studentów. ■

Autoedukacja studentów wyzwaniem współczesności w świetle opinii badanych

Wielu autorów podkreśla, że współcześnie w coraz większym stopniu wpływ na dążenia edukacyjne, w tym też na działania autoedukacyjne młodzieży mają zachodzące przemiany społeczno-kulturowe¹. W przeprowadzonych badaniach zmierzano do rozpoznania opinii studentów na temat wpływu dokonujących się przemian: związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego, przemian związanych z globalizacją, z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej, związanych z wymaganiami dzisiejszego rynku pracy na przebieg i poziom ich autoedukacji. Zwrócono uwagę na zróżnicowanie opinii w analizowanej kwestii ze względu na rok studiów badanych.

1. Autoedukacja studentów wobec wymagań społeczeństwa informacyjnego

Ludzkość wkroczyła w kolejną rewolucję naukowo-technologiczną, w erę informacji. Poprzez wprowadzenie do użytku nowych technik i technologii wspomagających różne formy wymiany informacji (czego dowodem jest nieznaną granic Internet) przeżywamy obecnie „eksplozję informacji”². Jesteśmy świadkami tworzenia się cywilizacji informacyjnej, w której następuje dematerializacja ekonomii. Czynnikiem decydującym o rozwoju społeczeństw i narodów, a także poszczególnych osób staje się informacja, a właściwie jej wytwarzanie, przechowywanie, przesyłanie i wykorzystanie. Pociąga to za sobą skutki społeczne, eko-

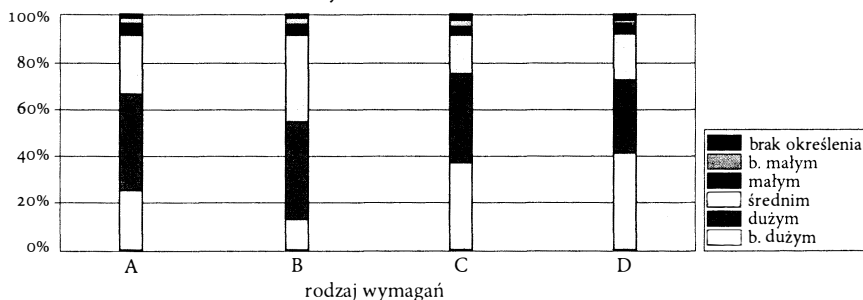
¹ M. Bogaj, *Szkoła XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003, s. 99-106.

² S. Juszczyk, *Transformująca się rzeczywistość edukacyjna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001, s. 231.

nomiczne, jak też edukacyjne. Podczas, gdy kluczowe umiejętności w „starej ekonomii” tkwiły w specjalizacji i podległości wobec zarządzających, to „nowa ekonomia” promuje wiedzę dotyczącą tego, jak gromadzić, selekcjonować i zarządzać informacją, dodawać do niej wartość dla siebie. Wymaga to od jednostki bardziej umiejętności intelektualnych niż manualnych, połączenia intelektualnej elastyczności, umiejętności przenośnych i logicznego rozumowania.

W przeprowadzonych badaniach zwrócono się do studentów z pytaniem: w jakim stopniu wymagania społeczeństwa informacyjnego wpływają na przebieg i poziom ich autoedukacji?

WYKRES 64. Wpływ wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji studentów



A – konieczność posiadania aktualnej wiedzy; B – umiejętność tworzenia wiedzy najnowszej; C – umiejętność posługiwania się urządzeniami elektronicznymi; D – umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, Internetu

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Dane empiryczne przedstawione na wykresie 64. wskazują, że najbardziej na przebieg i poziom autoedukacji studentów wpływa umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, programów komputerowych, Internetu. Prawie połowa badanych (47%) uważa, że tego rodzaju wymagania w bardzo dużym stopniu wpływają na przebieg i poziom autoedukacji, a 32% respondentów sądzi, iż w stopniu dużym. Około 15% ogółu badanych deklaruje, że umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, programów komputerowych, Internetu w średnim stopniu wpływa na ich autoedukację. Tylko 7% respondentów uważa, że w stopniu małym i bardzo małym.

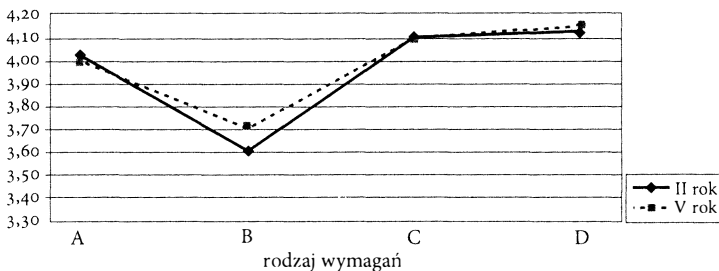
Na drugim miejscu znalazła się umiejętność posługiwania się urządzeniami elektronicznymi. Według opinii większości studentów ten rodzaj wymagań związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego wpływa w bardzo dużym (41%) i dużym (37%) stopniu na przebieg i poziom autoedukacji. Wśród ogółu badanych odnotowano 17% respondentów, którzy uznają, że umiejętność posługiwania się urządzeniami elektronicznymi wpływa w średnim

stopniu na ich autoedukację. Nieliczne grupy studentów deklarują, iż powyższy rodzaj wymagań wpływa na przebieg i poziom autoedukacji w stopniu małym (5%).

Konieczność posiadania aktualnej wiedzy jako rodzaj wymagań społeczeństwa informacyjnego znalazła się na kolejnej pozycji. Przy tej kategorii wskaźniki procentowe rozkładają się następująco: 30% stanowią respondenci deklarujący, że ten rodzaj wymagań wpływa na ich autoedukację w stopniu bardzo dużym, 44% to badani deklarujący wpływ tych wymagań w dużym stopniu, 20% to studenci uznający wpływ wymagań w stopniu średnim, 6% stanowią słuchacze deklarujący wpływ w stopniu małym i bardzo małym.

Dane empiryczne wskazują, że na przebieg i poziom autoedukacji studentów wpływ ma umiejętność tworzenia nowej wiedzy. Ponad połowa badanych deklaruje, że umiejętność tworzenia nowej wiedzy wpływa w bardzo dużym stopniu (17%) i w dużym stopniu (40%) na przebieg i poziom autoedukacji. Ten rodzaj wymagań związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego w opinii 35% respondentów wpływa w średnim stopniu na przebieg i poziom autoedukacji, a w opinii 8% słuchaczy w stopniu małym i bardzo małym.

WYKRES 65. Wpływ wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji studentów drugiego i piątego roku



A – konieczność posiadania aktualnej wiedzy; B – umiejętność tworzenia wiedzy najnowszej; C – umiejętność posługiwania się urządzeniami elektronicznymi; D – umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, Internetu

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne.

Rozpatrując wartości średniej arytmetycznej stopnia deklaracji wpływu wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji ze względu na rok studiów badanych widoczna jest w większości zgodność deklaracji. Jedynie przy kategorii umiejętność tworzenia wiedzy najnowszej, która ma najniższą wartość średniej arytmetycznej, studenci piątego roku w większym stopniu dostrzegają wpływ tego rodzaju wymagań na przebieg i poziom autoedukacji niż studenci drugiego roku.

W świetle zaprezentowanej analizy można przypuszczać, iż wymagania związane z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego mają istotny wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów. Warto zauważyć, że przy każdym rodzaju wymagań odnotowano najwyższe wskaźniki procentowe w dużym i bardzo dużym stopniu deklaracji, natomiast bardzo niskie w małym i bardzo małym, wartości średniej arytmetycznej kształtują się powyżej 4, jedynie przy kategorii tworzenie nowej wiedzy poniżej 4 w skali pięciostopniowej. Z danych empirycznych wynika, że przede wszystkim na poziom autoedukacji studentów wpływa umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, Internetu i posługiwania się różnorodnymi urządzeniami elektronicznymi. Istotne są również konieczność posiadania aktualnej wiedzy oraz umiejętność tworzenia wiedzy najnowszej.

2. Autoedukacja studentów w kontekście zmian związanych z globalizacją świata

Globalizacja jest zjawiskiem, procesem, który istotnie zmienia współczesny świat i ludzi³. Jest pojmowana jako wielowymiarowy proces społeczny, ekonomiczny i kulturowy, niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki⁴. Z jednej strony globalizacja służy postępowi i rozwojowi współczesnego świata, z drugiej zaś prowadzi społeczeństwa do podziałów, ekskluzywnych przegrupowań, dezagregacji i wyłączenia się z dotychczasowych wspólnot.

Globalizacja wprowadza zmiany w życiu codziennym jednostek, stwarza im duże szanse, m.in. łatwość komunikowania się, podróżowania, daje szansę na bezpośrednie poznawanie, zdobywanie doświadczeń z innymi kulturami. Jednak szanse te zależą od zdolności kreatywnych jednostek. To z pewnością szansa dla tych jednostek, które są zdolne do niezależnego planowania i organizowania własnych biografii⁵.

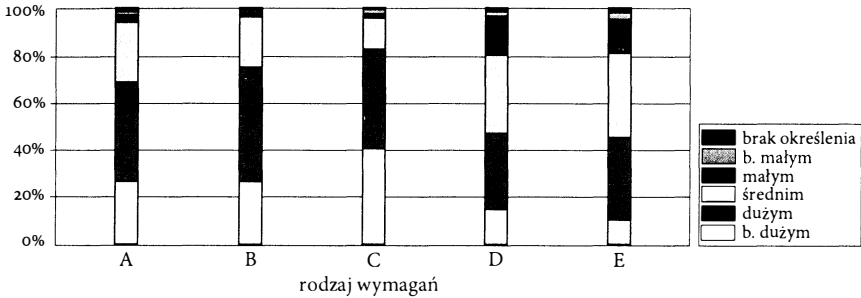
W przeprowadzonych badaniach zwrócono się do studentów z pytaniem: w jakim stopniu wymagania związane z globalizacją wpływają na poziom autoedukacji?

³ Szerzej o globalizacji pisałam w książce pt. *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.

⁴ A. Zając, *Globalne procesy zmieniające świat wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, [w:] *Edukacyjne...*, A. Karpińska (red.), op. cit., s. 61-68.

⁵ E. I. Laska, *Proces samokształcenia wobec wyzwań globalizacji*, [w:] *Doskonalenie edukacji na poziomie wyższym i średnim u progu XXI wieku*, S. Kmieć, S. Wieczorek (red.), Rzeszów 2004, s. 21-25.

WYKRES 66. Wpływ wymagań związanych z globalizacją na przebieg i poziom autoedukacji studentów



A – postęp technologiczny; B – postęp telekomunikacyjny; C – postęp telekomunikacyjny i internetowy; D – kompresja „kurczenie się czasu i przestrzeni”; E – szybkie rozprzestrzenianie się idei w świecie

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z danych empirycznych przedstawionych na wykresie 66. wynika, że wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów ma przede wszystkim rozwój Internetu. Prawie połowa (44,0%) respondentów uważa, że właśnie rozwój Internetu wpływa w bardzo dużym stopniu na przebieg i poziom autoedukacji, prawie tyle samo badanych (42,0%) uznaje, że w stopniu dużym. Spośród ogółu badanych 10% uważa, że rozwój Internetu w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji, tylko nieliczni studenci uznają, że w stopniu małym.

Postęp telekomunikacyjny jako rodzaj wymagań związanych z globalizacją znalazł się na kolejnej pozycji. Zdaniem 33% respondentów postęp telekomunikacyjny wpływa w bardzo dużym stopniu na przebieg i poziom autoedukacji, a według opinii 47% badanych w stopniu dużym. Co piąty student uznaje, że tego rodzaju wymagania związane z globalizacją wpływają w średnim stopniu na przebieg i poziom autoedukacji. Tylko jednostki deklarowały w małym stopniu wpływ wymagań związanych z globalizacją świata na przebieg i poziom ich autoedukacji.

Następną pozycję pod względem wpływu na przebieg i poziom autoedukacji studentów zajmuje postęp technologiczny. Według opinii licznych grup studentów, ten rodzaj wymagań związanych z globalizacją wpływa w stopniu bardzo dużym (31%) i dużym (44%) na przebieg i poziom autoedukacji. Pozostali badani sądzą, iż postęp technologiczny wpływa na przebieg i poziom autoedukacji w stopniu średnim, tylko nieliczni z nich uznają, że w stopniu małym.

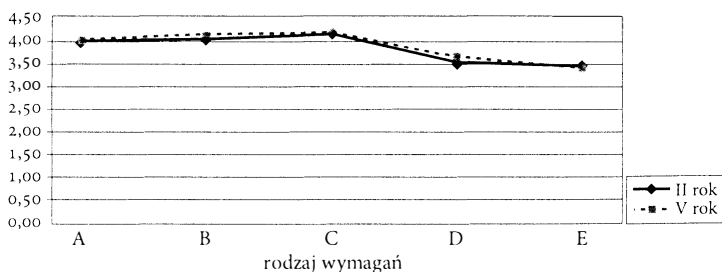
Dane empiryczne wskazują, że połowa badanych przyznaje duży wpływ kompresji, „kurczenia się czasu i przestrzeni” na przebieg i poziom ich autoedukacji. Przy tej kategorii odnotowano następujące wskaźniki procentowe: 19% ogółu badanych uważa, że tego rodzaju wymagania wpływają w stopniu bardzo

dużym, 35% uważa, że w stopniu dużym, 32% studentów uznaje, iż w stopniu średnim, około 14% sądzi, że w stopniu małym.

Bardzo podobnie rozkładają się wskaźniki procentowe przy deklaracjach badanych dotyczących wpływu mundializacji, szybkiego rozprzestrzeniania się idei w świecie na przebieg i poziom autoedukacji. Według opinii 13% respondentów te wymagania związane z globalizacją w bardzo dużym stopniu wpływają na przebieg i poziom autoedukacji, a zdaniem 38% badanych w stopniu dużym. Liczna grupa badanych (35%) uznaje, że szybkie rozprzestrzenianie się idei w świecie wpływa na przebieg i poziom autoedukacji w stopniu średnim, tylko 14% badanych uważa, że w stopniu małym.

Analiza miar średniej arytmetycznej (wykres 67.) pokazuje, iż w deklaracjach przeważają stopnie powyżej średniego, z dominacją dużego, a ich rozkład wśród studentów dwóch roczników jest bardzo zbliżony. Mała rozbieżność jest widoczna przy kompresji czasu, którą można tłumaczyć pewną prawidłowością rozwojową, im młodszy człowiek, tym w mniejszym stopniu dostrzega kurczenie się czasu i przestrzeni.

WYKRES 67. Wpływ wymagań związanych z globalizacją na przebieg i poziom autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku



A – postęp technologiczny; B – postęp telekomunikacyjny i internetowy; C – postęp telekomunikacyjny i internetowy; D – kompresja „kurczenie się czasu i przestrzeni”; E – szybkie rozprzestrzenianie się idei w świecie

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

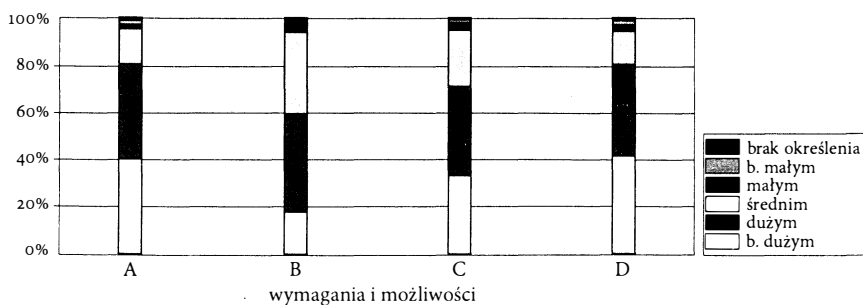
Z przedstawionej analizy wynika, że różnorakie wymagania związane z globalizacją mają wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów. Dane empiryczne wskazują, iż największy wpływ na poziom autoedukacji studentów ma rozwój Internetu, postęp telekomunikacyjny i technologiczny, w nieco mniejszym stopniu wpływa kompresja, czyli „kurczenie się czasu i przestrzeni” oraz szybkie rozprzestrzenianie się idei w świecie.

3. Możliwości i wymagania związane z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej a autoedukacja studentów

Na skutek zachodzących przemian stajemy się społeczeństwem otwartym zmierzającym do wielowymiarowej integracji z innymi społeczeństwami, dowodem tego jest przystąpienie Polski do Unii Europejskiej. Członkostwo w Unii Europejskiej łączy się zarówno z korzyściami, jak i z wymaganiami. Zjednoczenie Europy nie jest czymś danym, stanowi rzeczywistość potencjalną, wyzwaniem możliwe do zrealizowania w przyszłości, wymagające usilnej pracy Polaków, w tym owocnej współpracy z innymi krajami⁶. Wyzwanie to wiąże się z wykorzystaniem szans dalszego rozwoju. Szanse będą tym większe, w im większym stopniu wniesiemy do Europy własną kulturę, im większy będzie nasz realny potencjał i rzeczywiste osiągnięcia naukowe, gospodarcze itd.. Wynikają z tego nowe zadania edukacyjne, a mianowicie: przygotowanie się do aktywnego uczestnictwa w życiu integrujących się państw naszego kontynentu. Podstawą jest nie tylko kształcenie się w zakresie języków obcych, ale też chodzi o przygotowanie się do kontaktów z innymi społeczeństwami, kulturami, czy systemami społeczno-ekonomicznymi.

Jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu dla studenta dotyczyło tego, w jakim stopniu wymagania i możliwości związane z przystąpieniem naszego państwa do Unii Europejskiej wpływają na przebieg i poziom autoedukacji.

WYKRES 68. Wpływ wymagań i możliwości związanych z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji studentów



A – nauka i posługiwanie się językami obcymi; B – znajomość kultur różnych narodów; C – możliwość studiowania w krajach Unii Europejskiej; D – możliwość podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne.

⁶ J. Kulczycki, *Definiowanie europejskości w kontekście potrzeb pracy nauczyciela*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2003, s. 219-227.

Z danych empirycznych zgromadzonych na wykresie 68. wynika, że wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów ma przede wszystkim nauka i posługiwanie się językami obcymi. Liczna grupa badanych (45%) uważa, że tego rodzaju wymagania wpływają w bardzo dużym stopniu na autoedukację, grupa o zbliżonej liczebności (41%) uznaje, że w stopniu dużym. Zdaniem 10% ogółu słuchaczy nauka i posługiwanie się językami obcymi w stopniu średnim wpływa na przebieg i poziom autoedukacji, Tylko jednostki sądzą, iż w stopniu małym powyższe wymagania wpływają na przebieg i efekty ich autoedukacji.

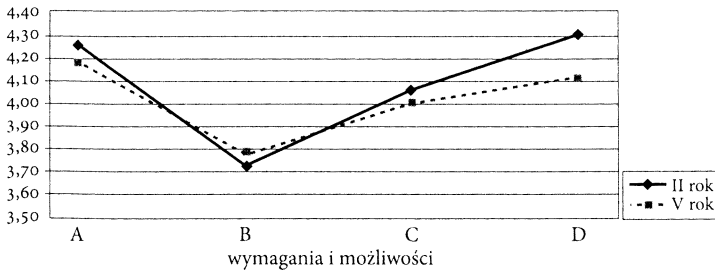
Na kolejnym miejscu, pod względem wpływu na przebieg i poziom autoedukacji studentów znalazła się możliwość podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej. Według opinii 48% badanych tego rodzaju możliwość wpływa w bardzo dużym stopniu na przebieg i poziom autoedukacji, a zdaniem też licznej grupy studentów (35%) w stopniu dużym. Około 12% ogółu badanych wyraża opinię, że możliwość podjęcia pracy w krajach Unii w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom ich autoedukacji.

Wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów, na co wskazują dane empiryczne ma możliwość studiowania poza własnym krajem. Spośród ogółu badanych 38% uważa, że w bardzo dużym stopniu ta możliwość wpływa na ich autoedukację i tyle samo respondentów sądzi, iż w stopniu dużym. Mniej liczna grupa słuchaczy (18%) uważa, że w średnim stopniu tego rodzaju możliwość wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

Znajomość kultur różnych narodów, pod względem wpływu na przebieg i poziom autoedukacji studentów znalazła się na kolejnej pozycji. Zdaniem 22% respondentów tego rodzaju możliwość w stopniu bardzo dużym wpływa na przebieg i poziom autoedukacji, a w opinii 42% badanych w stopniu dużym. Około 29% ogółu badanych sądzi, że znajomość kultur różnych narodów w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

Miary średnich arytmetycznych deklarowanych stopni wpływu określonych wymagań związanych z integracją krajów w Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji studentów kształtują się w większości w stopniu dużym i bardzo dużym, jedynie kategoria – znajomość kultur różnych narodów plasuje się na poziomie stopnia dużego. Rozpatrując rozkład średnich arytmetycznych ze względu na rok studiów można zauważyć pewne rozbieżności, a mianowicie studenci drugiego roku w większym stopniu wskazywali na takie wymagania i możliwości, jak: nauka i posługiwanie się językami obcymi, możliwość studiowania i podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej, natomiast studenci piątego roku w większym stopniu wskazywali na znajomość kultur różnych narodów. Z powyższej analizy wynika, że studenci rozpoczynający studia w większym stopniu zauważają i odczuwają wyzwania i możliwości związane z wstąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej niż ich starsi koledzy i wskazują na wpływ tych wymagań na ich autoedukację.

WYKRES 69. Wpływ wymagań i możliwości związanych z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji studentów drugiego i piątego roku



A – nauka i posługiwanie się językami obcymi; B – znajomość kultur różnych narodów; C – możliwość studiowania w krajach Unii Europejskiej; D – możliwość podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z przedstawionej analizy wynika, że różne wymagania i możliwości związane z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów. Uwagę zwracają wyższe wskaźniki procentowe w dużym i bardzo dużym stopniu deklaracji studentów, przy każdej z podanych kategorii i znacznie niższe w małym i bardzo małym stopniu deklaracji. Dane empiryczne wskazują, że największy wpływ na poziom autoedukacji ma nauka i posługiwanie się językami obcymi, możliwość podjęcia pracy i studiowania w krajach Unii Europejskiej, w nieco mniejszym stopniu wpływa możliwość i znajomość kultur różnych narodów.

4. Autoedukacja studentów w perspektywie wymagań rynku pracy

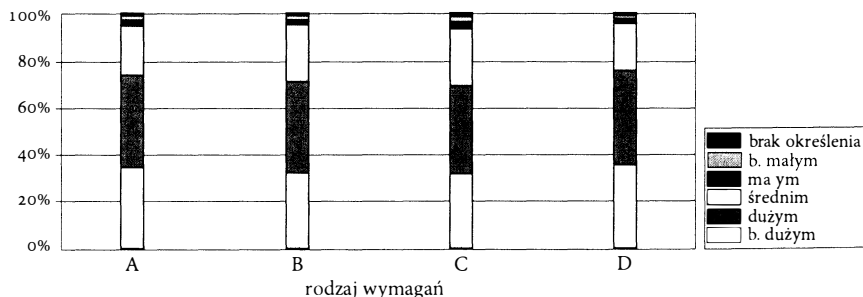
Wraz z wyczerpywaniem się i zmniejszaniem bogactw naturalnych i energii, stanowiących podstawowe czynniki wzrostu gospodarczego w społeczeństwie przemysłowym, powstała konieczność poszukiwania innych, pozamaterialnych czynników powodujących wzrost gospodarki światowej⁷. W rezultacie nastąpił zasadniczy wzrost znaczenia wiedzy, w tym wiedzy ekonomicznej. To źródło wzrostu gospodarczego jest odnawialne i nieograniczone. Zaczęły następować zmiany w sposobach produkcji, strukturze pracy i zatrudnieniu. Wiedza staje się czynnikiem strategicznym i czynnikiem zmian, tak jak wcześniej bogactwa

⁷ K. Denek, *Inwestowanie w kształcenie*, [w:] *Edukacja jutra, VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001.

naturalne i energia. W ostatnich dekadach minionego wieku następowały znaczące zmiany w sektorach zatrudnienia, rolnictwo i przemysł przestały być dominującymi w zatrudnieniu, a nastąpił wzrost zatrudnienia w sektorze usług. Ma to istotne następstwa dla pracodawców i poszukujących pracy. Dziś ogromnego znaczenia nabiera fachowość i kompetencje pracownika: dobra orientacja w zawodzie, wielostronna i operatywna wiedza, znajomość języków obcych, obsługa biurowych urządzeń, a także gotowość do poszerzania kwalifikacji. Pracodawcy potrzebują pracowników posiadających predyspozycje do pracy w zespole, przedsiębiorczych, wykazujących inicjatywę, dynamicznych, kreatywnych, samodzielnych w podejmowaniu decyzji, a więc nie tylko posiadających wiedzę, ale jednocześnie umiejętności społeczne, komunikacyjne i profesjonalne. Są to kwalifikacje i kompetencje mające szerokie zastosowanie i warunkujące powodzenie w pracy.

W przeprowadzonych badaniach zapytano studentów, w jakim stopniu wymagania rynku pracy wpływają na poziom autoedukacji?

WYKRES 70. Wpływ wymagań rynku pracy na przebieg i poziom autoedukacji studentów



A – posiadanie wielorakich kompetencji; B – przejawianie postaw kreatywnych; C – ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych; D – nabywanie nowych kompetencji

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

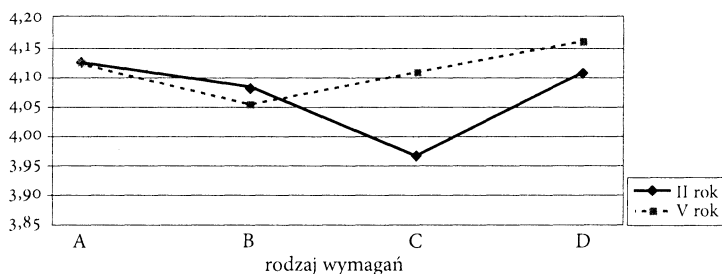
Z danych empirycznych przedstawionych na wykresie 70 wynika, że wpływ na przebieg i poziom autoedukacji studentów ma przede wszystkim posiadanie wielorakich kompetencji i nabywanie nowych kompetencji. Według opinii licznej grupy studentów (39%) tego rodzaju wymagania dzisiejszego rynku pracy, wpływają na przebieg i poziom autoedukacji w bardzo dużym stopniu, a zdaniem 42% badanych w stopniu dużym. Około 14% respondentów uważa, że posiadanie wielorakich kompetencji i ustawiczne nabywanie nowych w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

Przejawianie postaw kreatywnych znalazło się w następnej kolejności, pod względem wpływu na przebieg i poziom autoedukacji studentów. Liczna grupa

sluchaczy (43%) jest zdania, iż ten rodzaj wymagań rynku pracy w dużym stopniu oddziałuje na przebieg i poziom autoedukacji, a w opinii 37% respondentów w stopniu bardzo dużym. Tylko 15% ogółu badanych uznaje, iż wymagania rynku pracy, jakim jest przejawianie postaw kreatywnych, w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

Na kolejnym miejscu, pod względem wpływu na przebieg i poziom autoedukacji znalazło się ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Najwięcej badanych uważa, że te wymagania rynku pracy wpływają na poziom autoedukacji w stopniu bardzo dużym (36%) i w stopniu dużym (39%). Według opinii 19% ogółu badanych ciągle doskonalenie swoich kwalifikacji zawodowych w średnim stopniu wpływa na przebieg i poziom autoedukacji.

WYKRES 71. Wpływ wymagań rynku pracy na przebieg i poziom autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku



A – posiadanie wielorakich kompetencji; B – przejawianie postaw kreatywnych; C – ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych; D – nabywanie nowych kompetencji

ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

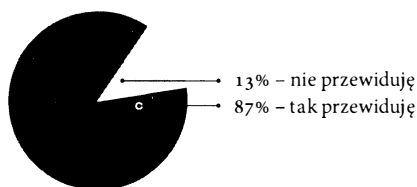
Miary średniej arytmetycznej (wykres 71.) stopni wpływu wymagań rynku pracy na przebieg i efekty autoedukacji studentów kształtują się na poziomie bardzo dużego i dużego stopnia. Biorąc pod uwagę rozkład tych miar ze względu na rok studiów widoczne są rozbieżności przy większości wymagań. Studenci kończący studia w większym stopniu zauważają wpływ ustawicznego doskonalenia kwalifikacji zawodowych i nabywania nowych kompetencji na przebieg i efekty ich autoedukacji. Studenci rozpoczynający studia dostrzegają w większym stopniu wpływ przejawiania postaw kreatywnych na przebieg i poziom ich autoedukacji. Należy zwrócić uwagę, iż wszyscy studenci, bez względu na rok studiów, dostrzegają potrzebę posiadania wielorakich kompetencji i zauważają jej wpływ w dużym stopniu na przebieg i poziom autoedukacji.

Analizując wpływ wymagań rynku pracy na przebieg i poziom autoedukacji studentów zauważa się wyższe wskaźniki procentowe w dużym i bardzo dużym stopniu deklaracji przy każdym rodzaju wymagań, a zatem wartości

średniej arytmetycznej kształtują się powyżej 4. Można przypuszczać, iż wymagania rynku pracy mają istotne znaczenie w autoedukacji studentów. Spośród wymagań rynku pracy największy wpływ na poziom autoedukacji, według opinii respondentów, ma nabywanie nowych kompetencji, posiadanie wielorakich kompetencji, ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych, a także przejawianie kreatywnych postaw.

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu dotyczyło tego, czy studiująca młodzież przewiduje trudności w podjęciu pracy po ukończeniu studiów na danym kierunku.

WYKRES 72. Przewidywanie trudności w znalezieniu pracy przez studentów po ukończeniu studiów

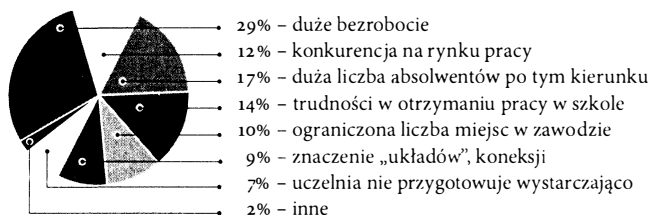


ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Z danych empirycznych przedstawionych na wykresie 72. wynika, że zdecydowana większość respondentów przewiduje trudności związane z zatrudnieniem po ukończeniu studiów. Spośród ogółu badanych 87% przewiduje trudności, natomiast 13% respondentów, wyraża opinię, iż nie przewiduje trudności związanych z zatrudnieniem.

Przy odpowiedzi na pytanie, czy przewiduje Pan (i) trudności w znalezieniu pracy respondenci zostali poproszeni o podanie argumentacji.

WYKRES 73. Przyczyny przewidywania trudności w znalezieniu pracy



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Uzasadnienia odpowiedzi respondentów, którzy przewidują trudności w znalezieniu pracy po ukończeniu studiów skupiały się wokół następujących zagadnień (wykres 73.): „duże bezrobocie (nasycony rynek pracy), duża konkurencja na rynku pracy, duża liczba absolwentów po danym kierunku studiów,

ograniczona liczba miejsc w zawodzie, znaczenie «układów», «koneksji», uczelnia nie przygotowuje wystarczająco, inne wypowiedzi”.

Spśród ogółu badanych przewidujących trudności w znalezieniu pracy najwięcej studentów (29%) argumentowało odpowiedź tym, że aktualnie jest duże bezrobocie. Badani często (17%) zwracali uwagę na sprawy związane z polityką oświatową, mianowicie: „duża liczba osób kończących dany kierunek”; „zbyt dużo studentów studiuje na danym kierunku”; „duża liczba absolwentów tego kierunku w skali kraju”.

Respondenci (12%) wskazywali również na dużą konkurencję na rynku pracy jako przyczynę trudności w znalezieniu pracy. Ograniczona liczba miejsc w zawodzie to kolejna z przyczyn w znalezieniu pracy, którą dostrzega studiująca młodzież (10%). Niektórzy studenci (8%) wskazywali na znaczenie „znajomości” i „koneksji rodzinnych”. Badani (7%) przyczyn trudności w znalezieniu pracy dopatrują się w niedostatecznym przygotowaniu do zawodu przez uczelnię. Nieliczni studenci (2%) wskazywali również na inne przyczyny, m.in.: „rzeczywistość jest dość nieprzewidywalna, nie można mieć pewności, że to przygotowanie wystarczy”.

Studenci, którzy nie przewidują problemów z zatrudnieniem po ukończeniu studiów w większości (47%) mają optymistyczne nastawienie do przyszłości zawodowej nie dostrzegają trudności w znalezieniu pracy, bo: „te studia mają uniwersalny charakter”; „ponieważ posiadam odpowiednie kwalifikacje, studiuje na dwóch kierunkach, znam języki obce”; „obecnie są dobre warunki rozwoju”; „staram się zdobywać nowe doświadczenie, już pracowałem”.

Spśród ogółu badanych nieprzewidujących trudności w znalezieniu pracy 40,0% stanowią studenci, którzy mają konkretne plany na przyszłość: „nie przewiduję trudności, bo sam się zatrudnię”; „dużo miast dość dynamicznie się rozwija i tam poszukam pracy”.

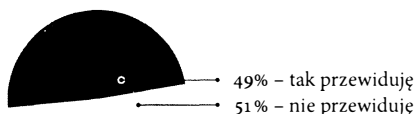
Pewna grupa studentów (13%) nie przewiduje problemów związanych z zatrudnieniem, ponieważ uważa, że uczelnia przygotowuje wystarczająco. Przykładowe wypowiedzi badanych to: „uważam, że uczelnia przygotowuje wystarczająco bym mógł podjąć pracę”; „czuję się odpowiednio przygotowany, wierzę, że ukończenie studiów da mi możliwość znalezienia pracy”.

Z przedstawionej analizy wynika, że badani studenci doskonale zdają sobie sprawę z istniejącego zjawiska bezrobocia. Mają świadomość tego, że po ukończeniu studiów zetkną się z trudnościami związanymi z zatrudnieniem. Dostrzegają wiele przyczyn tych trudności, mianowicie: uważają, że rynek pracy jest dostatecznie nasycony, jest duża konkurencja. Jest zbyt wielu absolwentów po tym samym kierunku, o podobnych kwalifikacjach. Zdają sprawę z tego, że wykształcenie zdobyte w uniwersytecie wcale nie gwarantuje otrzymania pracy. Młodzież dostrzega potrzebę ciągłego wzbogacania i poszerzania swoich kwalifikacji.

Można zauważyć, że studiująca młodzież ma świadomość potrzeb i priorytetów zmieniającego się rynku pracy oraz tego, że nabywane przez nią i kształtowane przez uczelnię umiejętności i kompetencje muszą być doskonałe i rozszerzone. Niektórzy słuchacze, aby zapobiec trudnościom starają się studiować na dwóch kierunkach, uczyć się języków obcych, zdobyć doświadczenie podejmując pracę w czasie studiów. Można zatem konstatować, iż badani studenci swoją przyszłość uzależniają przede wszystkim od siebie, swoich chęci, własnej inicjatywy i własnych działań.

Analizując autoedukację słuchaczy w perspektywie wymagań rynku pracy zapytano respondentów, czy przewidują możliwość pracy w innych krajach Unii Europejskiej?

WYKRES 74. Przewidywanie możliwości podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej

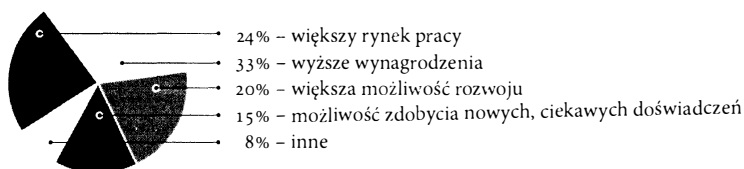


ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Dane empiryczne przedstawione na wykresie 74. wskazują, że dane procentowe rozkładają się niemal równomiernie. Spośród ogółu badanych 51% wyraża opinię, iż nie przewiduje możliwości pracy poza własnym krajem, natomiast 49% respondentów taką możliwość przewiduje.

Respondenci zostali poproszeni o podanie argumentacji. Uzasadnienia odpowiedzi potwierdzających przewidywanie możliwości pracy w innych krajach Unii Europejskiej skupiały się wokół następujących zagadnień (wykres 75): większy rynek pracy, większe zarobki, większa możliwość rozwoju, możliwość zdobycia nowych, ciekawych doświadczeń i inne odpowiedzi.

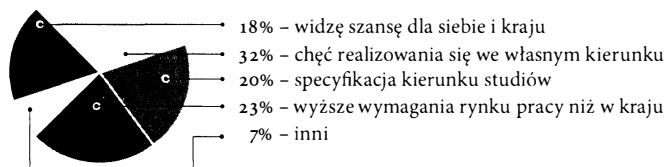
WYKRES 75. Powody, z których studenci przewidują możliwość podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Najwięcej studentów (33%), którzy przewidują możliwość pracy w innych krajach Unii argumentowało wypowiedzi wyższymi zarobkami. Badani (24%) wskazywali również na większy rynek pracy jako argument uzasadniający możliwość podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej. Niektórzy studenci (20%) rozważają możliwość podjęcia pracy poza krajem ze względu na większe możliwości własnego rozwoju. Respondenci (15%) uzasadniali swoje wypowiedzi także możliwością zdobywania nowych, ciekawych doświadczeń. Studiująca młodzież (8%) przewiduje możliwość podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej ze względu na inne przyczyny, m.in. dlatego, że: „planuję wyjazd na stałe, do rodziny”; „bo już tam pracowałem”; „prawdopodobnie podejmę pracę, jeśli zajdzie taka potrzeba, dziś wszystko się tak szybko zmienia”; „lubię Irlandię, podoba mi się tam i chciałbym tam zamieszkać w przyszłości”.

WYKRES 76. Powody, z których studenci nie przewidują podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej



ŹRÓDŁO: W. Wróblewska, badania własne

Uzasadnienia odpowiedzi respondentów, którzy nie przewidują możliwości podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej skupiały się wokół następujących zagadnień (wykres 76): dostrzeganie możliwości rozwoju we własnym kraju, chęć realizowania się we własnym kraju, specyfika kierunku studiów, wyższe wymagania rynku pracy w innych krajach i inne wypowiedzi.

Najwięcej respondentów (32%), którzy nie rozważają możliwości podjęcia pracy poza Polską uzasadniało swoje wypowiedzi chęcią realizowania się we własnym kraju. Badani studenci (23%) nie przewidują możliwości podjęcia pracy w innych krajach ze względu na wyższe wymagania tamtejszych rynków pracy. Pewna grupa słuchaczy (18%) nie przewiduje możliwości pracy w innych krajach niż Polska, ponieważ dostrzega szansę dla siebie we własnym kraju. Badani uważają, że: „to wykształcenie daje różne możliwości”; „ten kierunek stwarza wiele perspektyw”; „widzę dla siebie szansę rozwoju we własnym kraju”.

Niektórzy studenci (7%) uzasadniali swoje wypowiedzi w inny sposób. Nie przewidują możliwości pracy poza krajem, bo: „nie studiuje po to, aby później wyjeżdżać”; „nie przewiduję wyjazdu do pracy, bo uczę się przede wszystkim dla

siebie, myślę o własnej firmie”; „nie przewiduję pracy w krajach Unii, bo wyjeżdżam na stałe do Stanów Zjednoczonych”.

Z przedstawionej analizy wynika, iż studiująca młodzież jest zainteresowana swoim przyszłym zatrudnieniem. Połowa badanych słuchaczy już teraz deklaruje gotowość podjęcia pracy poza własnym krajem. Przede wszystkim ze względu na wyższe niż w kraju wynagrodzenia, lepsze możliwości własnego rozwoju, a także ze względu na zdobycie nowych, ciekawych doświadczeń. Wielu studentów wyraża chęć pozostania we własnym kraju, realizowania się zawodowego w Polsce i nie przewiduje podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej. Ponadto, badani dostrzegają bariery uniemożliwiające ich zdaniem podjęcie pracy w innych krajach, wskazują m.in. na: znajomość języków obcych, specyfikę kierunku studiów, czy brak doświadczenia w zawodzie.

Przeprowadzona analiza, zgodnie z przyjętą koncepcją metodologiczną, rozpoznania opinii studentów dotyczących wpływu dokonujących się zmian we współczesnej rzeczywistości na przebieg i efekty autoedukacji pozwala na sformułowanie kilku przypuszczeń, że:

- występuje wyraźnie wpływ wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a w szczególności potrzeba kształtowania umiejętności obsługi i wykorzystywania komputera i Internetu oraz posługiwania się różnorodnymi urządzeniami elektronicznymi;
- wymagania związane z globalizacją świata wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a przede wszystkim rozwój Internetu, postęp telekomunikacyjny i technologiczny;
- występuje wpływ wymagań i możliwości związanych z wstąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji słuchaczy, a w szczególności potrzeba uczenia się języków obcych oraz możliwość podjęcia studiów i pracy w krajach Unii Europejskiej;
- wymagania rynku pracy wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów, a przede wszystkim nabywanie nowych kompetencji, posiadanie wielorakich kompetencji, ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych i przejawianie kreatywnych postaw. ■

Edukacja i autoedukacja w uniwersytecie (propozycje, projekcje)

1. Proces edukacyjny w uniwersytecie inspirujący studentów do autoedukacji

Proces kształcenia, to ogół czynności nauczyciela i uczniów, zmierzających do osiągnięcia wytyczonych celów. Czynniki wywołującymi proces nauczania–uczenia się są: cele, treści, metody, środki, formy organizacji. Jaką postać przybierają wymienione czynniki w sytuacji, gdy proces inspiruje studentów do działań autoedukacyjnych?

Najbardziej inspiruje studentów do działań autoedukacyjnych proces kształcenia rozumiany jako tworzenie znaczeń. Takie jego pojmowanie wiąże się z ideą uniwersytetu liberalnego, w którym panuje wolność nauczania i uczenia się, a nauczyciel i studenci pełnią odpowiedzialność za dokonywane przez siebie wybory. Takie spojrzenie na proces edukacyjny ma swoje uzasadnienie w koncepcji poznawania przez badanie, opracowanej przez J. Dewey'a. W procesie kształcenia, według dydaktyki progresywistycznej, koncentruje się uwagę na aktywności studenta, jego samodzielnym dochodzeniu do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów. Zadaniem nauczyciela zaś jest stwarzanie okazji do uczenia się, wskazywanie możliwych dróg poszukiwań i zachęcanie do samodzielnego penetrowania. Studiowanie, jest pojmowane jako proces badania, samodzielnego dochodzenia do wiedzy, którego celem jest kształtowanie umiejętności krytycznego posługiwania się wiedzą, krytycznego rozumienia świata, jak i innowacyjności i kreatywności w działaniu, z jednoczesnym dążeniem do emancypacji. Kształcenie emancypacyjne zakłada przygotowanie uczących się do samodzielnego działania, autonomicznego rozstrzygnięcia, projektowania strategii rozwiązywania problemów¹.

¹ Por. R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3.

Kształtowaniu krytyczności w myśleniu sprzyja założenie o niepewności wiedzy, o jej niedoskonałości, niepełności i potrzebie jej ciągłego weryfikowania. Postawa krytyczna wobec nauki przejawia się w rozumnym rozpatrywaniu prawdziwości sądów, a nie ślepym zawierzaniu w niepodważalność prawdy i autorytetom ją firmujących. Zachęcanie studentów do krytyczności oznacza przyznanie im prawa do nieakceptowania zastanej wiedzy, do samodzielnego poszukiwania, tworzenia własnej wiedzy oraz do samodzielności w myśleniu².

W procesie dydaktycznym, którego istotą jest tworzenie znaczeń, wszyscy jego uczestnicy odgrywają aktywną rolę, własne znaczenia tworzą i ujawniają nauczyciele i studenci. Wkład występujących podmiotów w procesie poznawania jest zróżnicowany, bowiem różne są ich doświadczenia i zasób wiedzy. Warunkiem koniecznym do procesu uczenia się rozumianego jako tworzenie znaczeń jest zgoda w działaniu i chęć współpracy obu stron interakcji.

Proces edukacyjny rozumiany jako tworzenie znaczeń prowadzi do wiedzy, która nie jest zbiorem przyjętych od kogoś stałych twierdzeń, teorii, lecz efektem indywidualnego wytwarzania znaczeń przez poszczególnych uczestników współdziałania w procesie poznawania. W tak rozumianym procesie uczenia się odbywa się przekształcanie owej wiedzy, włączanie jej do świata własnych doświadczeń. Tak pojmowana edukacja jest traktowana jako wymiana intersubiektywnych doświadczeń, w której wszyscy jej uczestnicy traktowani są jako kompetentni partnerzy. Podczas takiego współdziałania każdy z uczestników tworzy własne znaczenia. Treści kształcenia w takim procesie nie stanowią gotowego do zapamiętania pakietu wiedzy, a podlegają nieustannym interpretacjom w procesie tworzenia znaczeń. Istotą zaś nie jest przekazywanie treści, lecz komunikacja, dialog, porozumiewanie się. Intencją tak rozumianego procesu kształcenia jest dążenie do tego, aby wiedza przeszła przez filtr interpretacji uczącego się i została włączona do jego struktur poznawczych³.

Takie spojrzenie na proces edukacji w uniwersytecie eksponuje samodzielność studiującego, zachęca do dokonywania wyborów, poszukiwań, krytycyzmu i wątplenia, ponieważ proces kształcenia pojmowany jest jako stwarzanie okazji do kreowania własnych znaczeń, generowania własnej wiedzy w partnerskich relacjach z nauczycielami i kolegami⁴.

Zaprezentowany pogląd na proces edukacji, według którego uczenie się jest postrzegane jako tworzenie znaczeń jest zgodny z wymogami przyjętej filozofii współczesnej edukacji na poziomie wyższym. Przyjęcie takiej koncepcji eduka-

² T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001, s. 118.

³ Ibidem, s. 119.

⁴ Ibidem, s. 120.

cji w uniwersytecie jest uzasadnione też najnowszymi teoriami pedagogicznymi oraz psychologicznymi⁵.

Wydaje mi się słusznym, aby we współczesnym uniwersytecie dominowała strategia kształcenia jako tworzenie znaczeń, ze względu na swoje wysokie walory dydaktyczno-wychowawcze. Jednak nie można odrzucić strategii kształcenia jako przekazywanie znaczeń. Często wymienione podejścia do procesu kształcenia warunkują się nawzajem. Realizacja strategii kształcenia jako tworzenie znaczeń jest możliwa dzięki poznaniu wiedzy przekazanej przez nauczyciela, czy podręcznik. Z historii oświaty znamy już jednostronne podejścia do procesu kształcenia o niekorzystnych konsekwencjach⁶.

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

Przemiany w myśleniu o kształceniu uniwersyteckim powodują zmiany w poszczególnych elementach procesu edukacyjnego. Warto zwrócić uwagę na niektóre z nich, mianowicie kompetencje, wartości i cele, treści, metody kształcenia, formy organizacyjne kształcenia.

Zadaniem edukacji uniwersyteckiej jest kształtowanie kompetencji jej uczestników. Przy ustalaniu kompetencji studentów zwraca się uwagę na uniwer-

⁵ O tworzeniu warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów szkoły podstawowej w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach pisze D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

⁶ Mam tu na myśli dwa jednostronne systemy dydaktyczne: system J. F. Herbarta i system J. Dewey'a, jak też jednostronne teorie doboru treści kształcenia: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny.

salne wartości i takie priorytety, jak: samodzielność, przygotowanie ich do życia w demokratycznym społeczeństwie opartym na gospodarce rynkowej, skoncentrowanie uwagi i wysiłku młodego pokolenia na własnej przyszłości, poprawie jakości życia i indywidualnego rozwoju. Do kluczowych kompetencji studenta należy zaliczyć:

- „studiowanie jako rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy;
- myślenie, dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością a tej z przyszłością, relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych; radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich holistyczne i kontekstowe postrzeganie;
- poszukiwanie, uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów;
- doskonalenie się, ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; elastyczne reagowanie w obliczu zmiany; poszukiwanie nowych rozwiązań i stawianie czoła przeciwnościom;
- komunikowanie się, skuteczne porozumiewanie się; argumentowanie i ochrona własnego zdania; gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; korzystanie z nowych technologii komunikowania się;
- współpraca, negocjowanie i osiąganie porozumienia; podejmowanie decyzji grupowych; stosowanie procedur demokratycznych; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów;
- działanie, organizowanie pracy własnej i innych; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości⁷.

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

⁷ K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania na progu III Tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 17, s. 15.

Renesans problematyki aksjologicznej w edukacji implikuje wyznaczanie celów i ich realizację stosownie do uznawanych wartości przez młodzież, motywów studiowania i potrzeb słuchaczy, wynikających z pełnienia przez nich ról indywidualnych i społecznych. Coraz częściej o stanowieniu celów decydują ci, którzy je realizują, tj. nauczyciele przy współpracy rodziców i uczniów⁸. W szkole wyższej kolejność uczestników procesu edukacyjnego zdecydowanie zmienia się, na pierwszym miejscu należy umieścić studentów. Jeśli głównym źródłem celów edukacji czyni się wartości⁹, to również należy poznawać aspiracje, a szczególnie treść i poziom aspiracji edukacyjnych¹⁰ podmiotów procesu edukacyjnego, aby planować, organizować i realizować proces dydaktyczno-wychowawczy wspólnie ze studentami, zgodnie z ich potrzebami, wartościami, dążeniami. Takie podejście do procesu edukacyjnego może zapewnić podmiotowość uczestnikom, pełne zaangażowanie, wielostronną aktywność, a w konsekwencji wysokie efekty.

Źródła celów kształcenia tkwią w systemie wartości uniwersalnych, ponadczasowych, ogólnoludzkich, związanych z człowiekiem i jego życiem, skupione wokół triady w postaci prawdy, dobra i piękna¹¹. Zdaniem J. Półturzyckiego¹² przy formułowaniu nowych celów należy wykorzystywać następujące źródła:

- wartości przyjmowane w społeczeństwie, np. prawda, dobro, piękno jako podstawowe oraz inne związane z nimi;
- wartości wyrażające się poprzez kulturę i obyczajowość;
- nauka, tradycja oświatowa i doświadczenie nauczycieli;
- politycy oświatowi związani polityką państwa – źródło celów doraźnych.

Kierunki rozwoju edukacji na wszystkich szczeblach, w tym i na poziomie wyższym, wyznacza raport Komisji J. Delorsa, według którego edukacja w XXI wieku będzie rozwijać się zgodnie z czterema filarami: uczenia się, aby wiedzieć; uczenia się, aby żyć wspólnie; uczenia się, aby działać i uczenia się, aby być¹³. Naczelnym celem edukacji staje się odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki, stymulacja rozwoju jej osobowości. Rozwoju rozumianego nie jako przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, preferowanego przez zwo-

⁸ A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001, s. 192.

⁹ W. Andrukowicz, *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Szczecin 2000.

¹⁰ Zob. W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001; idem, *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.

¹¹ K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 90-91; idem, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 29.

¹² J. Półturzycki, *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), op. cit., s. 29-30.

¹³ J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, op. cit., s. 85.

lenników adaptacyjnej doktryny edukacji, ale postrzeganego w ujęciu przedstawicieli krytyczno-emancypacyjnych poglądów na kształcenie-eksponujących w nim samorealizację zgodnie z wybranym przez ucznia systemem wartości¹⁴. Dokonuje się rekonstrukcja celów kształcenia, odchodzi się od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a koncentruje się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia¹⁵. Świadczy to o zmianach w teleologii edukacyjnej i odwracaniu się hierarchii celów kształcenia. Najwyższą pozycję w hierarchii zajmują cele związane z człowiekiem w procesie rozwoju, z sensem jego egzystencji, z orientacjami żywymi i dążeniami, z jakością życia i jego zmianami¹⁶. Następuje zmiana układu poszczególnych kategorii celów, wcześniejszy układ: „wiadomości – umiejętności – rozwój osobowości – kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu – przygotowanie do samorozwoju” ustępuje nowemu ujęciu: „rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i wiadomości”¹⁷. Większą uwagę w procesie kształcenia przywiązuje się do realizacji celów podmiotowych (kształtowania cech kierunkowych) niż do realizacji celów rzeczowych (cech instrumentalnych). W nowoczesnym procesie kształcenia, jak podkreśla S. Palka¹⁸, „równorzędnego znaczenia w stosunku do nauczania i uczenia się nabiera rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, przygotowanie do samokształcenia (...). Szkoła powinna przede wszystkim służyć kształtowaniu u dzieci, młodzieży i dorosłych systemów wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych, utylitarnych”. Z wypowiedzi autora wynika potrzeba przywiązywania większej uwagi do rozwijania sfery psychomotorycznej osobowości jednostki. Powyższe ujęcie celów kształcenia ma swoje uzasadnienie w teorii kształcenia wielostronnego¹⁹. Można zauważyć, że nowe ujęcie celów kształcenia, przede wszystkim eksponuje kształtowanie cech osobowości o charakterze aksjologicznym²⁰. Jako najbardziej pożądane cechy czło-

¹⁴ Zob. A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), op. cit., s. 192; K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000, s. 46; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 27.

¹⁵ J. Pólturzycki, *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), op. cit., s. 59.

¹⁶ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 141; A. Zandrecki, *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń – Poznań, 1999, s. 54.

¹⁷ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s.100; idem, *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska (red.), Toruń 1993, s. 118-119.

¹⁸ S. Palka, *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), op. cit., s. 66-67.

¹⁹ W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

²⁰ Problematyka aksjologiczna edukacji uniwersyteckiej była podejmowana podczas cyklicznych Ogólnopolskich Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej organizowanych przez Zakład Teorii Wychowania Uniwersytetu Szczecińskiego, kierowanych przez wiele lat przez Kazimierza Jaskota, a obecnie przez

wieka Cz. Banach²¹ wymienia m.in. mądrość, pracowitość, gospodarność, miłowanie piękna, umiejętność kochania, religijność, umiejętność zabawy, uspołecznienie. Inne zestawienie pożądanych cech osobowości prezentuje K. Denek²²: aktywność, współpraca, przedsiębiorczość, wrażliwość humanistyczna, szacunek dla wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych, duża kultura moralna i uczuciowa, empatia, uspołecznienie, odrzucenie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”.

Z przeglądu zmian dokonujących się w teleologii edukacyjnej i cech osobowości wynika, że na początku nowego stulecia szczególnie pożądane jest kształtowanie różnorodnych wartości i indywidualnych właściwości, będących przejawem rozwoju pozapoznawczego (emocjonalnego, psychoruchowego). W dzisiejszej, złożonej i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości nie wystarcza rozwijanie tylko sfery poznawczej osobowości człowieka (zdobywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności), wymogiem staje się wielostronny rozwój osobowości, który obejmuje wszystkie jej sfery.

Realizacji wytyczonych celów edukacji uniwersyteckiej służy określona treść, która będzie tworzona przez aktywnych uczestników procesu. Treści powinny pomagać studentowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. W programach powinny być sformułowane treści, które preferują aktywność i umiejętności niezbędne we współczesnej rzeczywistości, które prowadzą do samoedukacji studenta. Treści kształcenia uniwersyteckiego wymagają ciągłej kontroli i aktualizowania. Zmiana w treściach kształcenia wiąże się ze zmianą proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Więcej miejsca przeznaczają się treściom dotyczącym współczesności i przyszłości. Wyraźnie nasila się dążenie do korelacji, koncentracji i integracji treści kształcenia. Przy doborze treści kształcenia uniwersyteckiego należy uwzględniać problemy aktualne, takie jak: pejoratywne zjawiska cywilizacji, problemy związane z globalizacją świata. Dbając o szerokie horyzonty wiedzy i myślenia studentów przewiduje się w różnych kierunkach kształcenia treści humanistyczne, „które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata oraz człowieka”²³.

Doborowi i układowi treści studiów służą koncepcje: kompleksowo-problemowa, koncepcja strukturalizmu, programowania dydaktycznego, egzempla-

Andrzeja J. Sowińskiego. Teksty prezentowane na seminarium były publikowane m.in. [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 23. Z inicjatywy Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 28-29 września 2006 roku w Collegium Maius Uniwersytetu Jagiellońskiego odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Aksjologiczne obszary uniwersyteckiej edukacji pedagogów”, której pokłosiem jest książka *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2008.

²¹ Cz. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9, s. 3-4.

²² K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 13.

²³ Ibidem, s. 16.

ryzmu oraz szerokich pól treściowych, koncepcja nauczania aktywizującego, a także teoria funkcjonalna, według której dobór treści dydaktycznych jest podporządkowany podstawowym funkcjom życiowym człowieka.

We współczesnym uniwersytecie, w którym uczestnicy procesu edukacyjnego tworzą znaczenia rzeczywistości, znajdują miejsce metody aktywne²⁴. Należą do nich metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, takie jak: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe, metody heurystyczne. Cechą istotną kształcenia problemowego jest aktywność badawcza studenta, pojawiająca się w określonej sytuacji i zmuszająca go do dostrzegania i stawiania problemów, do formułowania hipotez i ich weryfikowania w toku operacji umysłowych i praktycznych. Chciałabym dodać, że kształcenie problemowe zapewnia lepsze efekty w opanowaniu wiedzy, a przede wszystkim rozwija produktywne myślenie, kształci postawy twórcze. Stosowanie różnorodnych technik myślenia twórczego przyczynia się do rozwijania wrażliwości na problemy, stwarza okazję do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształci postawy innowacyjne²⁵. Wysoki stopień aktywności intelektualnej zapewniają różne odmiany gier dydaktycznych. Służą one kształtowaniu postaw wobec określonych wartości, aktywizowaniu uczących się, kształtowaniu wielu umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak: rozwiązywanie problemów, prowadzenie negocjacji i dyskusji, a przede wszystkim kształtowaniu myślenia twórczego. Spośród wielu gier dydaktycznych najbardziej przydatne do zastosowania w szkole wyższej są metody sytuacyjne i symulacyjne²⁶.

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

Powszechnie stosowaną metodą/formą kształcenia w uniwersytecie jest wykład. Wielu autorów stwierdza, iż jest to metoda/forma tradycyjna i mało efektywna, atrakcyjna, ale żaden z nich nie postuluje rezygnacji z wykładów uniwersyteckich, a i studenci traktują wykład jako ważną okazję do uczenia się²⁷, ale w małym stopniu inspirującą ich do autoedukacji (jak wynika z moich badań).

Krytyczne zdania o wykładzie wynikają z przyjętego celu oraz koncepcji kształcenia uniwersyteckiego. Wykładowi można przypisać dwa cele ogólne:

²⁴ J. Bogusz, *Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Warszawa 1978.

²⁵ *Technika twórczego myślenia*, A. Góralski (red), Warszawa 1980; Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.

²⁶ F. Berezniński, *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studowanie*, [w:] *Student - nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, E. Radecki (red.), Szczecin 1998, s. 96-97.

²⁷ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 122.

przekaz informacji oraz inspirowanie studentów do samodzielnej pracy. Wykład, którego celem jest przekaz informacji polega na bezpośrednim lub pośrednim przekazywaniu wiadomości jakiemuś audytorium²⁸. Jego istotą jest logiczne, harmonijne, systematyczne, konsekwentne i jasne przedstawienie studentom określonego zagadnienia²⁹. Nauczyciel akademicki przekazuje wiadomości w postaci gotowej do zapamiętania przez studentów. Najważniejszą kwestią w takim wykładzie jest treść przekazywana, jej porządek, logiczna struktura. Dążenia nauczycieli do podwyższenia efektywności wykładu polegają na wprowadzaniu lub modyfikowaniu technik skupiania uwagi na prezentowanych treściach oraz wprowadzaniu metod aktywizujących słuchaczy. Wykład, którego celem jest inspirowanie studentów do samodzielnej pracy polega na skłanianiu studentów do myślenia, rozbudzaniu zainteresowania przedmiotem, wprowadzaniu w tajniki dochodzenia do wiedzy. Do realizacji takich celów może służyć wykład problemowy lub konwersatoryjny. Wykład problemowy polega na postawieniu problemu i prezentowaniu drogi prowadzącej do jego rozwiązania. W wykładzie konwersatoryjnym monolog wykładowcy jest przeplatany konwersacją wykładowcy ze słuchaczami³⁰.

Do aktywności emocjonalnej inspirują studentów metody waloryzacyjne stosowane w procesie kształcenia uniwersytetu. Badania dowodzą (o czym pisałam wcześniej przy analizie celów i treści autoedukacji jako elementów procesu oraz przy analizie metod stosowanych przez nauczycieli akademickich jako czynnika wpływającego na przebieg i efekty procesu autoedukacji studentów), że ten rodzaj metod jest rzadko stosowany w edukacji uniwersyteckiej. Jeszcze raz podkreślając ich walory dydaktyczne i wychowawcze warto zwrócić uwagę, że zaangażowanie emocjonalne studentów w procesie edukacyjnym prowadzi do rozwoju sfery afektywnej osobowości, do rozbudzenia wrażliwości na wartości różnego rodzaju i do rozwoju potrzeby kontaktu z kulturą, aktywnego uczestnictwa w odbiorze i tworzeniu dorobku kulturowego. Sprzyja również kształtowaniu systemu wartości i umiejętności emocjonalnych.

Wiązaniu teorii z praktyką i kształtowaniu umiejętności praktycznych służą metody praktyczne. W świetle badań zauważa się docenianie metod praktycznych przez studentów w inspirowaniu ich do działań autoedukacyjnych, widoczne są deklaracje badanych o stosowaniu tego rodzaju metod w edukacji uniwersyteckiej w stopniu średnim i małym.

²⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

²⁹ K. Denek, *Wykład w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1988, nr 2.

³⁰ Wnikliwą charakterystykę wykładu w szkole wyższej, zwracając szczególną uwagę na istotę, efektywność i rodzaje, prowadzi F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 187-194.

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

Rozwój techniki umożliwia uatrakcyjnienie i udoskonalenie procesu kształcenia poprzez udostępnienie studentom środków medialnych w postaci programów komputerowych, filmów wideo i innych. Bernd Steinbrink³¹ uważa, że systemy multimedialne przewyższają pod wieloma względami konwencjonalne formy kształcenia. Wśród wielu cech autor wymienia m.in.: indywidualizację, koncentrację, aktywizację, oddziaływanie na sferę emocjonalną oraz trwałość efektów kształcenia. Wskazuje na cechy preferowane przez współczesną dydaktykę, takie jak: upodmiotowienie procesu poznania, aktywizację podmiotu oraz samodzielność działań umysłowych i sensomotorycznych, charakterystycznych dla procesu edukacyjnego.

Nowe technologie informacyjne powodują rozwój uniwersytetu wirtualnego, edukacji na odległość³² i różnych form autoedukacji.

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

- uwzględniane są zainteresowania i potrzeby studentów;
- doświadczenia i wiedza słuchaczy, z którą przychodzą na zajęcia, jest traktowana jako potencjał, wykorzystywany podczas zajęć;
- dopuszczalne są różne formy samodzielnej aktywności studentów, związane z ich możliwościami i gotowością do działania;
- na zajęciach panuje atmosfera, w której nie ma lęku³³.

Taka forma pracy ze studentami charakteryzuje się partnerstwem we wzajemnych stosunkach w grupie. Ważnym założeniem pracy w grupie jest samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz wzajemne uczenie się od siebie. Nauczyciel przyjmuje rolę współuczestnika procesu uczenia się. Członkowie grupy zmagają się z problemem, który jest przez nich indywidualnie rozpatrywany. Konfrontacja poglądów własnych z innymi uczy członków grupy samodzielnego i krytycznego myślenia³⁴. Możliwość wypowiedzania własnego zdania pozwala na wyra-

³¹ B. Steinbrink, *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, tł. M. Waśko, A. Amanowicz, Wrocław 1993.

³² S. Juszczyk, *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.

³³ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 134.

³⁴ J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1963, D. Ekiert-Grabowska, *Grupa studencka, jej struktura i panujące w niej stosunki*, [w:] *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, J. Bińczycka (red.), Katowice 1985.

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

- zachęca do aktywności uczestników zajęć poprzez stwarzanie płaszczyzny nieskrępowanej wymiany myśli (...);
- umożliwia intensyfikację kontaktów społecznych, ułatwia wzajemne poznanie się, a to prowadzi do modyfikacji zachowań pod wpływem innych;
- pozwala na uczenie się współpracy i we współpracy;
- partnerska atmosfera na zajęciach ułatwia pokonanie uczucia onieśmienia, które często stanowi przeszkodę we włączeniu w pracę grupy, zwiększa motywację do aktywnego uczestnictwa w realizowanych zadaniach;
- grupa stwarza sprzyjające warunki do tworzenia się więzi między jej uczestnikami, pozwala na wspólne przeżywanie, nawiązywanie bliższych kontaktów, sprzyja redukcji konfliktów interpersonalnych pomiędzy jej członkami;
- uczenie się w grupie pozwala na doświadczanie mechanizmów demokracji;
- praca w grupie pozwala na intensyfikację merytorycznych i pozamerytorycznych kontaktów pomiędzy nauczycielem a studentem³⁵.

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

Krzysztof Kruszewski wprowadził kategorię pracy z małymi grupami, określając w ten sposób różne formy pracy ze studentami w szkołach wyższych: ćwiczenia, laboratoria, seminaria, konwersatoria. Grupę stanowi zbiór jednostek, uczestniczący w wyżej wymienionych zajęciach. Cechą charakterystyczną pracy

³⁵ T. Bauman, *Uniwersytet...*, op. cit., s.136-137.

z małymi grupami jest to, że „nauczyciel akademicki wywołuje proces uczenia u studentów, kieruje nim, a następnie kontroluje jego wyniki”³⁶.

Nauczyciel akademicki wyznacza zadanie do wykonania, kontroluje jego realizację, aktywnie włącza się w kierowanie grupą poprzez wyrażanie akceptacji lub dezaprobaty dla wygłaszanych poglądów i wysuwanych propozycji. Zdaniem K. Kruszewskiego³⁷ praca z małymi grupami jest bardziej efektywna niż wykład, ponieważ aktywizuje studentów, eliminuje znużenie. Pozwala nauczycielowi czuć nad poprawnością myślenia uczestników zajęć, ułatwia wytwarzanie się więzi pomiędzy jej członkami, daje im poczucie posiadania prawa do wyrażania własnego zdania i do samodzielnego myślenia³⁸.

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

Skuteczność w podejmowaniu i realizowaniu działań autoedukacyjnych studentów warunkuje również zasobność i udostępnianie przez uniwersytet bazy dydaktycznej. Środowisko materialne kształcenia, które tworzy uczelnia, tj.: środki dydaktyczne, którymi dysponuje, wyposażenie kadry w pomoce naukowe, przygotowanie sal dydaktycznych i innych pomieszczeń np.: bibliotek (ich wygląd, dostępność, wyposażenie, efektywne rozmieszczenie) oraz inne ofe-

³⁶ K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1973.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Na powyższe cechy pracy z małymi grupami wskazują także: R. M. Gagne, L. J. Briggs, W. W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, t. K. Kruszewski, Warszawa 1992; K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

rowane usługi akademickie mogą w znacznym stopniu stymulować aktywność autoedukacyjną studentów.

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

W procesie edukacyjnym, inspirującym do autoedukacji, warto zadbać, aby studenci nie tylko zdobywali wiedzę i umiejętności, ale przeżywali też doświadczenia związane m.in. z organizowaniem pracy własnej i innych, dzieleniem się efektami własnej pracy, przeżywaniem satysfakcji z posiadanej wiedzy i współpracy z innymi, wykonywaniem różnych czynności związanych bezpośrednio z ich aktywnym udziałem w organizowaniu procesu edukacyjnego i przeżywaniem podmiotowości³⁹. Kształtowanie aktywności i poczucia podmiotowości zapewnia współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, ich planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu⁴⁰. Współudział studentów w planowaniu zajęć prowadzi do odczucia, że studenci nie są biernymi odbiorcami propozycji i ofert stawianych przez nauczyciela, ale są twórcami zadań, które pobudzają do aktywności, bo uznają je za własne. Działania są efektywne, gdy człowiek odczuwa możliwość decydowania o sposobie postępowania, w którym wybór jest wynikiem własnej decyzji. Taka podmiotowa działalność jest wyrazem sprawstwa, odpowiedzialności, przyczynowości osobistej i kontroli⁴¹.

Respektowanie w procesie edukacyjnym uniwersytetu paradygmatu podmiotowości, uwzględnienie wymagań filozofii krytyczno-kreatywnej prowadzi do edukacji, w której znajdują właściwe miejsce potrzeby, aspiracje uczestników procesu edukacyjnego. Przywiązuje się należytą uwagę do kwestii podmiotowości wszystkich osób podejmujących aktywność w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wyraźnie zaznacza się odchodzenie od edukacji tradycyjnej, a więc edukacji podającej, przekazującej, uniformizującej, a dążenie do edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój, autokreację, a więc cechy, które są konstytutywnymi cechami procesu uczenia się.

³⁹ Studia nad statusem podmiotowym studentów okresu transformacji prowadziła E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003.

⁴⁰ B. Wojciechowska-Charlak, *Współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych*. [w:] *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, M. Łobocki (red.), Lublin 2001, s. 51.

⁴¹ Ibidem.

Sądzę, że tak pojmowany proces edukacji uniwersyteckiej jest najbliższy rzeczywistości XXI wieku, która wymaga od wszystkich większej niż dotąd umiejętności radzenia sobie w sytuacjach szybkich zmian. Studia współcześnie powinny rozwijać nie tylko kompetencje merytoryczne, metodyczne i komunikacyjne, ale też zdolność do ciągłego, pogłębionego namysłu nad sensem i sposobem istnienia ludzi w świecie, do refleksji nad uzasadnieniami i prawomocnością własnych decyzji.

2. Autoedukacja jako zagadnienie programowe w uniwersytecie

Wiele międzynarodowych raportów oświatowych⁴² wskazuje na nowe przewartościowanie w edukacji. Istota owej zmiany, tak pisałam powyżej, polega na odchodzeniu od edukacji tradycyjnej, a więc edukacji podającej, przekazującej, uniformizującej oraz dążeniu do edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój, autokreację⁴³. Nowe rozumienie edukacji oddaje w pełni definicja, którą prezentuje I. Wojnar⁴⁴: „Edukacja – to realizacja programu ewolucji ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym; – proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia”.

Z analizy istoty przewartościowania edukacji wynika, iż w nowym rozumieniu edukacji ważne miejsce zajmuje autoedukacja. W szkole wyższej autoedukacja powinna dominować nad kształceniem kierowanym⁴⁵. Obserwacje życia szkoły wyższej oraz badania⁴⁶ dowodzą, iż studenci w mniejszym stopniu podejmują działania z zakresu autoedukacji, wciąż koncentrują większą uwagę na zajęciach programowych, obowiązkowych. Prezentowane badania przekonują, iż należy dołożyć jeszcze wielu starań, aby usprawniać, udoskonalać, optymalizować przebieg i podwyższać efekty autoedukacji studentów. Wydaje mi się słusznym, aby proces autoedukacji znalazł się jako zagadnienie programowe w szkole wyższej. Wdrożenie owego zagadnienia w życie pozwoli studentom uświadomić ogromne

⁴² M.in. E. Faure i in., *Uczyć się, aby być, Raport Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji UNESCO*, tł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975; J. W. Botkin i in., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, tł. M. Kukliński, Warszawa 1982 i in.

⁴³ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 78.

⁴⁴ I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa 1997, s. 141.

⁴⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 163.

⁴⁶ Zob. W. Wróblewska, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.

znaczenie tego procesu w dzisiejszej rzeczywistości. Analiza tego zagadnienia powinna zmierzać do głębszego poznania istoty procesu autoedukacji. Proponuję dokładną analizę komponentów procesu. Innym celem takich zajęć powinno być zrozumienie i poszukiwanie uwarunkowań skutecznej autoedukacji. Zajęcia poświęcone autoedukacji powinny sprzyjać analizie procesu każdego studenta indywidualnie, samoocenie, podjęciu indywidualnych postanowień, planowaniu i realizacji działań w zakresie tego procesu. Powinny służyć wypracowaniu i doskonaleniu efektywnych technik autoedukacyjnych. Powinny być okazją do rozmów i porad nauczycieli akademickich ze studentami na temat samodzielnej pracy umysłowej. Intencją zajęć powinno być przybliżenie działań na rzecz wdrażania do autoedukacji.

W moim odczuciu istnieje potrzeba dokładnej analizy procesu autoedukacji ze studentami w szkole wyższej. Proces autoedukacji powinien wejść na stałe jako zagadnienie programowe w uniwersytecie. Zagadnienie powyższe może być realizowane:

- na kierunkach pedagogicznych w ramach zajęć z dydaktyki ogólnej bądź w ramach zajęć fakultatywnych;
- na innych kierunkach w ramach metodyki studiowania bądź zajęć fakultatywnych.

3. Kształtowanie umiejętności samoregulacji studentów

Zgodnie z koncepcją kształcenia skoncentrowanego na osobie uczącej się (uczniu, studencie) ważne miejsce zajmują umiejętności samoregulacji. Teoria i badania nad samoregulacją akademickiego uczenia się sięgają lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia⁴⁷. Na podstawie tych badań uzyskano interesujące wyniki badań dotyczące problemu nabywania biegłości w procesie własnego uczenia się studentów.

Samoregulacja uczenia się, według B. J. Zimmermana⁴⁸, „oznacza, że studenci sami kierują swym stopniem czynnego metapoznawczego, motywacyjnego i behawioralnego uczestnictwa w swoim własnym procesie uczenia się, generują myśli, uczucia i działania, aby osiągnąć swe cele”.

⁴⁷ B. J. Zimmerman, *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective*, [in:] *The Pursuit of Excellence Through Education*, M. Ferrari (ed.), Mahwah, New Jersey, London 2002.

⁴⁸ B. J. Zimmerman, *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*, [in:] *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement*, B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), tl. cyt. R. Religa i W. Wróblewska, Mahwah, New Jersey, London 2001, p. 5.

W ujęciu D. H. Schunka⁴⁹ „samoregulowane uczenie się jest kierowane przez studentów, którzy sami systematycznie generują myśli i zachowania zorientowane ku osiągnięciu swych celów uczenia się”.

Z kolei M. Carr⁵⁰ definiuje samoregulację uczenia się jako „zdolność jednostki do uczenia się niezależnie od nauczyciela, warunkowaną umiejętnością i motywacją do uczenia się, umiejętnością autorefleksji i posiadaniem świadomości siebie jako osoby uczącej się”.

Z powyższych definicji wynika, że samoregulacja jest złożonym procesem polegającym na samokierowaniu uczenia się, na wykazywaniu inicjatywy, motywacji, wytrwałości w wykonywaniu działań, samokontroli, autorefleksji. O złożoności powyższego procesu dowodzą opracowane koncepcje teoretyczne samoregulacji w uczeniu się, takie jak: operacyjna (działaniowa), fenomenologiczna, przetwarzania informacji, poznawczo-społeczna, wolicjonalna, konstruktywistyczna⁵¹.

W świetle teorii operacyjnej eksponuje się bodźce zewnętrzne jako motywację do uczenia się. Nie uznaje się samoświadomości, oprócz autoreaktywności jednostki. Wśród procesów kluczowych wyróżnia się automonitorowanie, samokształcenie i autoewaluację. Obiektywna natura środowiska wzmacnia samoregulację jednostki. Zdolności samoregulacyjne są kształtowane, modelowane w trakcie procesu.

Według teorii fenomenologicznej głównym motywem uczenia się jest potrzeba samorealizacji. Eksponuje się rolę autokonceptcji jednostki. Podstawę uczenia się stanowią uznawane wartości, jak też poczucie godności i tożsamości. Ważnym procesem w samoregulacji jest autoewaluacja własnych działań. Środowisko społeczne i materialne jest postrzegane subiektywnie. Jednostka w uczeniu się opiera się na zaufaniu do własnego potencjału. Jej działania są skierowane na rozwój systemu „ja” i odpowiednich struktur i procesów.

W ujęciu założeń teorii przetwarzania informacji w procesie samoregulacji nie jest eksponowana motywacja. Jednostka jest skupiona na automonitorowaniu procesu poznawczego, a szczególnie na przechowywaniu i transformacji informacji. Otoczenie społeczne i materialne ma znikomy wpływ na samoregulację, z wyjątkiem, gdy jest przekształcane w informację. Zdolność samoregulacji wzrasta wraz ze zdolnością do systemowego przetwarzania informacji, wraz z wiekiem i doświadczeniem.

⁴⁹ D. H. Schunk, *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement*, Mahwah, New Jersey, London 2001, p. 125.

⁵⁰ Za B. L. McCombs, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*, [in:] *Self-Regulatory Learning...*, B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), op. cit., p. 105.

⁵¹ Ibidem, p. 105 i n.

Teoria społeczno-poznawcza eksponuje skuteczność jednostki, oczekiwania, cele i wyniki jako motywacje w samoregulacji uczenia się. Ważne miejsce przypisuje autoobserwacji jednostki i rejestracji spostrzeżeń. Kluczowymi procesami według opisywanej teorii są autoobserwacja, autoopiniowanie i autoreakcja. Podkreśla się wpływ środowiska społecznego i materialnego w modelowaniu i ustalaniu biegłości w doświadczaniu samoregulacji. Zdolność samoregulacji wzrasta w rezultacie społecznego uczenia się.

Według teorii wolicjonalnej motywacja jest wstępnym warunkiem samoregulacji, określonym przez wartości i oczekiwania na osiągnięcie celu. Mocno eksponuje się znaczenie samoświadomości jednostki. Kluczowymi procesami są strategie kontroli poznania, motywacji, emocji. Środowisko społeczne i materialne jest traktowane jako wtórne wobec poznawczego, akcentuje wolicjonalne strategie do kontroli zakłóceń w samoregulacji pochodzących ze środowiska. Zdolność samoregulacji wzrasta wraz z nabywaniem zdolności do stosowania wolicjonalnych strategii kontroli.

Teoria konstruktywistyczna eksponuje konflikt poznawczy lub ciekawość jako motywację do samoregulacji uczenia się. Podkreślana jest ważność monitorowania metapoznawczego. Wśród kluczowych procesów wymienia się konstruowanie schematów, strategii lub personalnych teorii. Akcentuje konflikt poznawczy i/lub społeczny, uczenie się przez odkrywanie. Nabywanie zdolności do samoregulacji wzrasta wraz z etapami rozwoju poznawczego dzieci.

Na podstawie przeglądu koncepcji teoretycznych samoregulacji w uczeniu się można zauważyć akcentowanie potrzeby wykorzystania poszczególnych procesów, strategii lub reakcji studentów w celu doskonalenia ich osiągnięć edukacyjnych i autoedukacyjnych. Zwolennicy teorii poznawczych, np. konstruktywiści akcentują w samoregulacji procesy ukryte, natomiast behawioryści eksponują jawność reakcji.

Inną kwestią, która wynika z przeglądu niektórych koncepcji teoretycznych samoregulacji w uczeniu się, jest ukierunkowanie na jednostkę sprzężenie zwrotne podczas uczenia się przyjmujące kształt pętli, czyli cyklicznego procesu, w którym studenci monitorują skuteczność stosowanych metod czy strategii uczenia się i odpowiadają na sprzężenie zwrotne w różny sposób. Badacze reprezentujący ujęcie fenomenologiczne przedstawiają tę pętlę sprzężenia zwrotnego jako ukrytą percepcję jednostki uczącej się, której wyrazem jest jej ambicja, poczucie własnej godności, koncepcja własnej osoby. Natomiast reprezentanci podejścia operacyjnego preferują w uczeniu się jawny opis działań takich jak: autorejestrowanie, autowzmacnianie i samokontrola.

Duże zróżnicowanie można zauważyć wśród teoretyków w wymiarze motywacyjnym samoregulacji w uczeniu się. Przedstawiciele ujęcia operacyjnego wskazują, że motywacja wszystkich reakcji w samoregulacji w uczeniu się jest

pod wpływem zewnętrznych bodźców (nagród i kar). Natomiast fenomenolodzy są zwolennikami poglądu, że motywacja studentów do uczenia się wynika głównie z ich ambicji, poczucia własnej godności i koncepcji własnej osoby. Inni teoretycy zwracają uwagę na takie motywy, jak: chęć osiągnięcia sukcesu, celu, doświadczenia własnej skuteczności.

Teorie samoregulacji w uczeniu się zakładają, że studenci:

- mogą sami, doskonalić swą zdolność uczenia się poprzez stosowanie wybranych przez siebie strategii metapoznawczych i motywacyjnych;
- mogą sami proaktywnie wybierać, nadawać strukturę, a nawet kreować korzystne środowisko uczenia się;
- mogą sami pełnić istotną rolę w doborze form i rodzaju kształcenia, którego potrzebują⁵².

Na podstawie badań B. J. Zimmerman⁵³ przedstawił szereg procesów, które są wykorzystywane w samoregulacji uczenia się, a mianowicie: ustalanie celu, strategię realizacji zadań, samokształcenie, wyobrażanie kolejności lub zestawu optymalnych zachowań, zarządzanie czasem, samokontrola, autoewaluacja, organizowanie środowiska, poszukiwanie pomocy⁵⁴. Autor wyróżnił cykliczne fazy samoregulacji w akademickim uczeniu się, mianowicie: przewidywanie, osiągnięcia i autorefleksję.

Wyniki badań wskazują na istotne znaczenie stosowania samoregulacji w uczeniu się dla poziomu uzyskiwanych osiągnięć w studiach. Dowodzą również, iż jednostka może uczyć się wykorzystywania swych możliwości w zakresie samoregulacji w uczeniu się i jest w stanie opanować te umiejętności⁵⁵.

W kształtowaniu umiejętności najważniejszą rolę odgrywa sam student, ale nie bez znaczenia jest wsparcie i świadome współdziałanie nauczyciela akademickiego.

Każda faza cyklicznego procesu samoregulacji w uczeniu się wymaga ukształtowania wielu umiejętności.

Stadium przewidywania obejmuje potrzebę kształtowania umiejętności ustalania celów, ich formułowania, operacjonalizowania oraz uświadamiania. Cele stanowią w procesie element naczelną, któremu podporządkowane są inne jego składowe. Cele są komponentem porządkującym działania podejmowane w procesie uczenia się. Stanowią też kryterium kontroli i oceny, autokontroli

⁵² B. J. Zimmerman, *Theories of Self-Regulated...*, op.cit., p. 5, za A. Krajewską, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004.

⁵³ B. J. Zimmerman, *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective...*, op. cit., p. 87.

⁵⁴ Por. A. Krajewska, *Jakość...*, op. cit.

⁵⁵ B. J. Zimmerman, *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective...*, op. cit.; D. H. Schunk, *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement...*, op. cit.

i autooceny przebiegu i efektów analizowanego procesu. Kolejną umiejętnością w fazie przewidywania samoregulacji w uczeniu się jest planowanie strategii, czyli analiza metod, środków, form organizacji działań prowadzących do wykonania ustalonego zadania, realizacji wyznaczonych celów. W fazie przewidywania ważną umiejętnością staje się analiza przyczyn podejmowania działań prowadzących do osiągnięcia wyznaczonych celów. Wśród czynników powodujących podejmowanie działań edukacyjnych i autoedukacyjnych należy wyróżnić motywację wewnętrzną, przekonanie o własnej skuteczności, pozytywne nastawienie, oczekiwania, wewnętrzne zainteresowania oraz ukierunkowanie na cel. Każdy z tych czynników wymaga rozwoju, pogłębiania, gdyż w dużym stopniu warunkuje poziom ukształtowanych umiejętności samoregulacji w uczeniu się.

Drugą cykliczną fazą samoregulacji w uczeniu się są osiągnięcia. Obejmują one umiejętności samokontroli (samokształcenie, wyobrażanie, zarządzanie czasem, strategię wykonywania zadań, organizowanie środowiska, poszukiwanie pomocy) i samoobserwacji, czyli ciągle monitorowanie siebie. W omawianej fazie na uwagę zasługuje kształtowanie umiejętności wizualizacji przewidywanych efektów. Występuje potrzeba kształtowania umiejętności wykonywania, realizacji podjętych zadań wytrwale i samodzielnie bądź w przypadku nieradzenia sobie z zadaniami poszukiwanie pomocy. Ważną umiejętnością w fazie osiągnięć jest organizowanie środowiska, które będzie sprzyjało realizacji podjętych zadań. Na etapie osiągnięć należy kształtować umiejętność ciągłej samoobserwacji, czyli monitorowanie siebie wraz z rejestrowaniem informacji o sobie.

Trzecim etapem procesu samoregulacji w uczeniu się jest autorefleksja, która obejmuje samoocenę (autoewaluacja, analiza przyczyn) i reakcje na powodzenia i niepowodzenia. Autoewaluacja jest trudną sztuką, której należy uczyć się przez całe życie. Warto kształtować umiejętność dokonywania samooceny według ustalonych wcześniej kryteriów. Konieczna jest umiejętność analizy uzyskanych wyników i ewentualnie analizy przyczyn osiągniętego stanu. Bardzo ważne są umiejętności emocjonalne (inteligencja emocjonalna), które towarzyszą osiągnięciu sukcesów, ale i porażek. Przy osiągnięciu powodzenia towarzyszy jednostce uczucie satysfakcji, zadowolenia, przyjemności. Takie reakcje mają ogromne znaczenie, ponieważ mobilizują jednostkę do podejmowania dalszych zadań, celów bardziej ambitnych. Jednostka czuje się dowartościowana, pogłębia się wewnętrzna motywacja i przekonanie we własną skuteczność. Wskazane reakcje emocjonalne studenta wpływają na przewidywanie swoich osiągnięć, a zatem na kolejne cykliczne fazy samoregulacji w uczeniu się.

Rozwojowi, modyfikacji, usprawnieniu procesu autoedukacji służą umiejętności samoregulacji. Niezbędne jest kształtowanie umiejętności ustalania celów, ich formułowania, operacjonalizowania oraz uświadamiania. Inną umiejętnością w tym zakresie jest samokontrola i samoobserwacja, czyli ciągle monitoro-

wanie swoich poczynań w obszarze autoedukacji. Z samokontrolą nierozzerwalna jest samoocena, czyli autoewaluacja i umiejętności reagowania na powodzenia i niepowodzenia.

4. Wdrażanie koncepcji przyspieszonego uczenia się

We współczesnym świecie, w którym szybki rozwój techniki i nauki, głębokie zmiany zachodzące w różnych dziedzinach życia, zmuszają nas do ustawicznego uczenia się, do zmiany sposobów myślenia i pojmowania sensu nauki, do uruchamiania i wykorzystywania potencjału naszego umysłu. Neurodydaktyczne implikacje dla autoedukacji jednostki zwracają uwagę, że umysł nasz jest niewystarczająco wykorzystywany. Inspirują do odkrywania nowych obszarów własnych możliwości umysłowych i wykorzystywania ich w życiu, a przede wszystkim w uczeniu się, w autoedukacji. Liczne badania mózgu, a szczególnie badania prowadzone przez Lorda Charlesa Sheeringtona, Rogera Sperey'ego z Kalifornii i Piotra Kuźmicza Anochina z Moskwy dowodzą, że efektywne uczenie się jest możliwe przy harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych, z których każda specjalizuje się w bardzo różnych od siebie typach działań umysłowych. Realizacja wyznaczonego celu życiowego przez jedną półkulę jest wspierana przez drugą i każda z nich pracuje dla drugiej i wspólnego celu.

Osiągnięcia neurodydaktyki stanowią podstawę dla koncepcji uczenia się przyspieszonego, której twórcą jest Georgi Lozanov⁵⁶. Przyspieszone uczenie jest formą edukacji holistycznej, w której człowieka traktuje się jako integralną całość. Dziedziny rzeczywistości, które poznaje uczeń też traktowane są całościowo. Warunkiem skuteczności uczenia się jest zrelaksowany umysł i ciało. W uczeniu się przyspieszonym uwzględnia się różne źródła wiedzy i różnorodną aktywność uczącego się w jej poznawaniu. Uczenie się przebiega zgodnie z dominującym stylem reprezentacyjnym, wykorzystując możliwości umysłowe i zapewniając potencjalny rozwój jednostki. Uczeniu się towarzyszy radość poznawania świata i siebie, wzrasta poczucie własnej wartości, wiara we własne siły.

W uczeniu przyspieszonym według G. Lozanova wyróżnia się następujące etapy:

1. Zaprogramowanie wewnętrzne i usunięcie barier psychologicznych, które polega na zneutralizowaniu blokad umysłowych, uniemożliwiających łatwe i naturalne przyswajanie wiedzy (tj. mała wiara we własne siły, możliwości i umiejętności).

⁵⁶ K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1993, s. 30.

2. Fizyczna i umysłowa relaksacja, czyli wprowadzenie w stan alfa – niezbędny do pozbawionej stresu koncentracji i gotowości umysłowej, podczas której nowe informacje absorbowane są szybko i efektywnie.
3. Ogarnięcie całości materiału przeznaczonego do nauczania się, które polega na przejrzaniu fragmentu materiału tak, aby mózg miał wgląd w całość materiału i był na niego ukierunkowany.
4. Czytanie koncertowe nr 1., zwane aktywnym, w sposób „teatralny” (z użyciem intonacji, tembru głosu, przy akompaniamencie wybranej muzyki barokowej).
5. Czytanie (recytacja) koncertowe nr 2., zwane receptywnym (przyjmowanie i kodowanie nowych informacji).
6. Aktywacja materiału polega na zastosowaniu nowego materiału w formie gier i zabaw.

W koncepcji uczenia przyspieszonego nauczyciel i student są partnerami w odkrywaniu nowych, nieznanych aspektów wiedzy. Nauczyciel uczy się od studentów, w jakim stopniu proponowane sposoby uczenia się sprawdzają się w praktyce, student dostarcza nauczycielowi informacji na temat, jak stosowane metody ułatwiają mu uczenie się. Obie strony eksperymentują i uczą się na swoich niedoskonałościach, są celebrującymi swoje osiągnięcia. Badania poszczególnych etapów przyspieszonego uczenia⁵⁷ dowodzą, że omawiana koncepcja pozwala na osiągnięcie wysokich efektów w uczeniu się.

Efektywność uczenia się zależy w dużym stopniu od naszego wewnętrznego stosunku do nauki, wiary i afirmacji własnych możliwości, motywacji oraz rozbudzenia wyobraźni twórczej.

Jednym z podstawowych warunków niezbędnych do szybkiego uczenia się jest osiągnięcie stanu odprężenia i relaksacji. Harmonia umysłowa i fizyczna jest niezbędna do wprowadzenia ciała i umysłu w stan optymalny do przyswajania nowej wiedzy. Relaksacja prowadzi do przygotowania odpowiedniej ilości energii, do harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych, do zaprowadzenia spokoju wewnętrznego⁵⁸.

Ogromną rolę w życiu, a w tym i uczeniu się odgrywa pamięć. Pamięć należy rozumieć jako zdolność do zapamiętywania, czyli gromadzenia i wykorzystywania informacji występujących w różnych postaciach. Owa zdolność jest złożonym procesem umysłowym, który przebiega na poziomach podświadomości, świadomości i nadświadomości oraz składa się z trzech etapów: rejestracji lub kodowania, przechowywania lub magazynowania, odtwarzania lub przypomi-

⁵⁷ S. Ostrander, L. Schroeder, *Superlearning*, Sphere Books Ltd., 1979. cyt. za: K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości...*, op. cit., s. 45.

⁵⁸ Przykładowe ćwiczenia na relaksację można znaleźć [w:] K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości...*, op. cit.; Z. W. Brzeškiewicz, *Superczytanie. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Łódź 1995.

niania. Dla procesu uczenia się istotne jest używanie pamięci w sposób świadomy, zamierzony. Nasze zmysły przez cały czas rejestrują bodźce i zdarzenia z otaczającego świata, lecz przeważająca ich większość trafia do mózgu bez naszego zaangażowania i dlatego nie jesteśmy w stanie ich odtworzyć. Dla efektywności procesów pamięciowych najważniejsze są dwa etapy, pierwszy i ostatni, a także prawidłowość, według której dobre przypominanie zależy od dobrego rejestrowania.

Rejestracja informacji jako pierwszy krok w procesie pamiętania polega na wyodrębnieniu jej spośród innych informacji ze względu na ważność, inność i wpływ, jaki wywiera na osobę zapamiętującą. Na proces rejestracji szczególnie wpływ ma nastawienie, zainteresowanie oraz organizowanie nowych informacji.

Przechowywanie informacji, magazynowanie zarejestrowanych informacji odbywa się dzięki trzem rodzajom pamięci: zmysłowej, krótkoterminowej i długoterminowej.

Odtwarzanie lub przypominanie stanowi proces wyszukania i wyciągnięcia na światło dzienne informacji, która została zarejestrowana i zmagazynowana w pamięci długotrwałej. Na ten etap procesów pamięciowych składa się rozpoznanie informacji oraz przywołanie jej z pamięci. Rozpoznanie wymaga połączenia informacji, którą pragniesz przypomnieć, z tym, co już wiesz. Przywołanie sprowadza się do wyszukania w pamięci określonych informacji i przedstawienia ich w pożądanym formie. Podstawowymi elementami dobrego zapamiętywania są: wyobrażenia i skojarzenia. Wyobrażenia stanowi fundament dobrej pamięci, gdyż im żywsze, oryginalniejsze są tworzone obrazy, tym lepiej się je zapamiętuje. Skojarzenia, to działanie „zasady domina”, czyli jeden element automatycznie pociąga za sobą drugi. Dlatego należy odpowiednio łączyć ze sobą poszczególne elementy. Do czynników, które sprzyjają zapamiętywaniu należy zaliczyć: zaangażowanie zmysłowe, ruch, kolor, wyobrażenie wielkości, wyobrażenie ilości, skojarzenia seksualne, atmosfera zabawy, stosowanie symboli, porządkowanie, numerowanie, pozytywne wyobrażenia oraz przesada⁵⁹.

Najpewniejszą drogą do wiedzy o świecie i o nas samych jest czytanie. Często odczuwamy, że posiadane techniki czytania nie wystarczają do ogarnięcia ogromnego zasobu informacji docierających do nas. Należy wypracować inne strategie czytania, nauczyć się czytać inaczej. Poszukujemy technik efektywnego, szybkiego czytania. Zbigniew W. Brześkiewicz⁶⁰ proponuje zastosowanie podstawowych reguł efektywnego czytania, a mianowicie: priorytety, czyli wybór

⁵⁹ Charakterystyka czynników sprzyjających zapamiętywaniu oraz różne techniki mnemoniczne, których mistrzami byli Grecy i Rzymianie można znaleźć [w:] Z. W. Brześkiewicz, *Superpamięć. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Łódź 1995.

⁶⁰ Z. W. Brześkiewicz, *Superczytanie...*, op. cit., s. 122-123.

tekstu do czytania oraz określenie celu czytania, przegląd, czytanie fotograficzne oraz czytanie przyspieszone.

Z czytaniem ściśle wiąże się notowanie, które pomaga w koncentracji, w zapamiętywaniu, a także w powtórkach. Notatki mogą przybierać różną postać, ale w koncepcji przyspieszonego, efektywnego uczenia się głównie zwraca się uwagę na mapy umysłowe, których twórcą jest angielski autor i światowy autoritet w dziedzinie potencjału umysłowego, pamięci, czytania, Tony Buzan⁶¹. Autor wychodzi z założenia, że po to, aby mózg mógł efektywnie ustosunkować się do napływających informacji, muszą one być przedstawione w sposób jak najbardziej zbliżony do naturalnego systemu działania mózgu. Jeżeli wiadomo, że mózg pracuje głównie z koncepcjami – kluczami, w sposób integrujący i międzypolączeniowy, to też należy robić notatki odwzorowując taki schemat. Mapy umysłowe są doskonałym narzędziem do konstruowania wypracowań, esejów itp., ponieważ one zapewniają przejrzystą kompozycję i zrozumienie struktury rozdziałów i tematów. Oferują jednocześnie dużą elastyczność i możliwości szybkiego przemieszczania się z jednego tematu do drugiego, co odpowiada naturalnej właściwości mózgu. Mapy umysłowe konstruuje się według proponowanego schematu:

- centralny, główny koncept – tytuł jest umieszczony w środku i w jakiś sposób wyróżniony (obramowanie, wyróżniający się kolor, rysunek itp.);
- od centralnego tematu odchodzą główne koncepty – klucze, wpisane dużymi literami na grubych liniach;
- każda linia musi być połączona z następną, niosącą znów jedno słowo – klucz. Umieszczenie jednego słowa na linii daje możliwość połączenia tego słowa z następnymi asocjacjami – informacjami;
- w miarę robienia notatek – map umysłowych, rozrastają się one wszędy i są coraz bardziej gęste – bardziej szczegółowe;
- żeby ułatwić sobie zrozumienie zależności i połączeń międzyinformacyjnych z jednoczesnym zapewnieniem dobrego zapamiętania można dodać do map umysłowych następujące elementy: kolor, strzałki, symbole, figury geometryczne, rysunki.

Mapy umysłowe należą do efektywnych sposobów notowania. Temat centralny jest wyraźnie zdefiniowany i wyeksponowany. Na rysunku wyraźnie jest widoczna relatywna zależność każdego konceptu. Koncepty i informacje bezpośrednio związane z głównym tematem są umieszczone bliżej środka, zaś mniej

⁶¹ T. Buzan, *Use your Head*, New York 1974; idem, *Make the Most of your Mind*, New York 1977; idem, *Speed Reading*, New York 1971. W wersji polskiej: T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, tł. M. Stefaniak, Łódź 1999; idem, *Pamięć na zawołanie*, tł. M. Szurawski, Łódź 1999; idem, *Podręcznik szybkiego uczenia się*, tł. G. Walota-Czekaj, Łódź 1999

ważne – w dalszej odległości. Połączenia między konceptami – kluczami są widoczne poprzez ich odległość i związek z innymi. Rezultatem takiego systemu notowania jest szybsze i efektywniejsze zapamiętywanie i powtarzanie. „Nie-skończona” natura map umysłowych pozostawia mózgowi otwartą drogę do kreowania nowych połączeń i pomysłów.

Myślenie pozwala nam gromadzić informacje (współpracując w tym zakresie z pamięcią), podejmować decyzje, wyciągać wnioski, analizować, rozwiązywać problemy, wyznaczać sobie cele i umieć się znaleźć w nowych sytuacjach. Najważniejszą umiejętnością studenta, który pragnie prowadzić życie celowe i świadome, powinno być rozumienie. Rozumienie stanowi fundament procesu uczenia się czy studiowania, a także innej działalności. Kluczem do życia pełnego sukcesów jest zdolność do rozumienia własnych doświadczeń, niezależnie od tego, czy ich źródłem są książki, ludzie, czy sytuacje, z jakimi mamy na co dzień do czynienia. Zrozumienie idei pozwala na jej zapamiętanie, powiązanie z wiedzą uprzednio nabytą, umieścić ją w szerokim kontekście, co oznacza, że można ją bez trudu zastosować w innych sytuacjach. Myślenie rozszerza horyzonty człowieka, pozwala uogólniać, organizuje nowo nabyte informacje oraz prowadzi do wypracowania koncepcji, czyli zasady, która znajduje zastosowanie w wielu sytuacjach.

Na zakończenie proponuję nowe spojrzenie na proces studiowania, w którym student decyduje o programie swoich studiów, a uczelnia tylko pomaga mu w wyborze przedmiotów. Następuje powolny proces przejmowania odpowiedzialności za własną edukację. Stąd moja propozycja, aby obok studiowania konkretnej dyscypliny naukowej, zgłębiać trening pracy umysłowej. Przede wszystkim trening umiejętności myślenia świadomego, a następnie przekazywania tych myśli w sposób konkretny i zorganizowany, a także trening woli i samodyscypliny. Jest to najcenniejsza nauka, jaką można wynieść z uniwersytetu. Student zostaje wyposażony w podstawowe narzędzia, które pozwolą mu na zgłębianie każdej dziedziny w przyszłości. ■

Zakończenie

1. Synteza teoretycznych rozważań związanych z autoedukacją

Przedstawione w tej książce analizy dotyczyły procesu autoedukacji i kreowania warunków do jego realizacji w uniwersytecie, uczelni o wielowiekowej tradycji, o zachowanych cechach konstytutywnych. Należy też podkreślić potrzebę stwarzania warunków do rozwijania autoedukacji studentów na wszystkich etapach edukacji, a w szczególności we wszystkich typach szkół wyższych.

Analiza terminu – autoedukacja w świetle literatury przedmiotu doprowadziła do przyjęcia definicji, według której autoedukację traktowano jako proces wielostronnego rozwoju osobowości jednostki, w którym ona ustala cele, treści, metody pracy i środki oraz dokonuje autokontroli i autooceny.

Studia nad literaturą przedmiotu pozwoliły zauważyć, że w nurcie rozwoju idei edukacji ustawicznej, w procesie kształtowania się społeczeństwa uczącego się autoedukacja staje się podstawowym procesem w życiu każdego człowieka, który pozwala radzić sobie z różnymi problemami współczesności i przyszłości. Zmiany dokonujące się we współczesnej rzeczywistości spowodowały, że przed absolwentami szkół wyższych stają nowe wymagania, a przede wszystkim nieustanne dostosowywanie się do nowych warunków, jak też ich kreowanie. Absolwenci szkół wyższych stają przed koniecznością rozwiązywania wciąż nowych problemów. Pojawia się potrzeba takiego przygotowania absolwentów, które umożliwi im ustawiczne uzupełnianie i wzbogacanie wiedzy, kształtowanie nowych niezbędnych umiejętności, rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań, rozwiązywanie problemów, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym oraz tworzenie wartości. Współczesny absolwent uzyskując dyplom wyższej uczelni nie kończy edukacji, a kontynuuje edukację ustawiczną poprzez autoedukację.

Rozwój idei edukacji ustawicznej wyznacza pewne konsekwencje dla edukacji i autoedukacji. Po pierwsze z założeń koncepcji edukacji ustawicznej rozumianej jako uczenie przez całe życie, podejmowane przez osoby w różnym wieku, odbywające się w różnych miejscach, którego naczelnym celem jest wielostronny rozwój osobowości obok innych komponentów podstawowe miejsce zajmuje

autoedukacja. Po drugie w edukacji są konieczne zmiany, przede wszystkim w kierunku inspirowania i stwarzania warunków do podejmowania autoedukacji przez jej uczestników i absolwentów.

Zaprezentowany w książce przegląd definicji oraz raportów i dokumentów uwzględniających koncepcje uczącego się społeczeństwa pozwalają zauważyć, że uczenie się przez całe życie ma zasadnicze znaczenie dla współczesnych ludzi i społeczeństw, jest szansą na funkcjonowanie i rozwój w bardzo złożonej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W nowej formie społecznej, jaką jest społeczeństwo uczące się, ogromne znaczenie ma edukacja zinstytucjonalizowana, w tym szkoły wyższe, ale przede wszystkim autoedukacja każdego członka społeczeństwa.

Wieloletnie studia nad literaturą przedmiotu, pozycji klasycznych i współczesnych, krajowych i zagranicznych, pozwoliły stwierdzić, że proces autoedukacji można analizować w różnych kontekstach teoretycznych, a przede wszystkim w kontekście różnych teorii psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych i innych. W związku z tym, że moje podejście do analizy procesu autoedukacji było typowo dydaktyczne, uważam, że nie jest pozbawione psychologicznych podstaw teoretycznych. Zatem do analizy przebiegu autoedukacji studentów przyjąłm założenia psychologii poznawczej odnoszące się do rozwoju osobowości człowieka, one były podstawowym, obok przyjętej definicji, wyznacznikiem mojej procedury badawczej.

W książce zaprezentowałam osiągnięcia neurodydaktyczne, których znajomość przez jednostkę uczącą się w dużym stopniu może warunkować, obok innych ważnych czynników, efektywność procesu autoedukacji. Wskazałam również na komplementarność kształcenia wielostronnego i autoedukacji jako warunek pełnego rozwoju studentów oraz inne uwarunkowania efektywności procesu autoedukacji, ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań usytuowanych w uniwersytecie.

Analiza literatury pozwoliła zauważyć, że proces autoedukacji jest opisywany w wielu pozycjach książkowych i licznych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. W niewielu publikacjach można znaleźć prezentacje badań nad tym procesem. Przedstawiony w książce zarys niektórych badań krajowych i zagranicznych nad samokształceniem pozwolił zaobserwować różnorodność podejść badawczych, które nie są dla siebie konkurencyjne, a raczej uzupełniają się nawzajem. W większości prezentowane badania dotyczyły zbierania opinii respondentów na temat wpływu różnorodnych czynników na proces samokształcenia. Niedostatek badań nad analizą przebiegu autoedukacji w rozumieniu szerokim, a jednocześnie ogromne ich znaczenie dla praktyki edukacyjnej i rozwoju człowieka inspirowały mnie do opracowania autorskiej koncepcji autoedukacji studentów i podjęcia próby jej empirycznej egzemplifi-

kacji. Mam nadzieję, że podjęte przeze mnie poczynania badawcze przynajmniej w pewnym stopniu wypełniają tę lukę.

Podjmując badania nad autoedukacją zmierzałam do zdiagnozowania przebiegu i efektów autoedukacji studentów oraz rozpoznania wpływu niektórych czynników (usytuowanych w uniwersytecie i zmieniającej się rzeczywistości) na przebieg i poziom podejmowanego procesu. Moim zamierzeniem było również wypracowanie wskazań praktycznych dla podniesienia efektywności autoedukacji, a także rozwoju i dynamizacji procesu, jak również ukształtowania wewnętrznej potrzeby ustawicznego uczenia się jednostki. Zmierzałam także do wypracowania propozycji zmian w uniwersytecie (w procesie edukacji uniwersyteckiej) ukierunkowanych na inspirowanie studentów do autoedukacji i tworzenia warunków do jej realizacji.

Do realizacji postawionych celów badawczych zastosowałam typ badań eksploracyjno-diagnostycznych z dwiema orientacjami badawczymi: jakościową i ilościową oraz typowe dla nich metody i techniki badawcze¹.

2. Uogólnienia analizy badań własnych

Na podstawie podjętej analizy jakościowego i ilościowego materiału empirycznego dotyczącego autoedukacji studentów można zauważyć, że ów proces jest jak najbardziej obecny w życiu respondentów. Badani stawiają sobie ambitne cele autoedukacji, niektóre wyraźnie precyzują, uświadamiają sobie i wytrwale dążą do ich realizacji. Respondenci są nastawieni na kształtowanie umiejętności, chcą być przygotowani do udziału w otaczającej rzeczywistości. Zmierzą do kształtowania postaw i przekonań, czyli chcą wyrażać swój stosunek do otaczającego świata. Dbają o stronę formalną swojego rozwoju poprzez rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań. Słuchacze deklarują zdobywanie wiadomości, szczególnie z dziedziny związanej z wybranym zawodem, dbają również o kształtowanie cech przydatnych w wybranym zawodzie oraz zmierzają do poznawania zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu. Respondenci zdobywają kwalifikacje zawodowe w uczelni, tylko nieliczni realizują ten cel ogólny autoedukacji poza uczelnią. Studenci wykazują niską aktywność w życiu kulturalnym i społecznym. Wielostronny rozwój osobowości obejmuje rozwój wszystkich jej sfer. Z moich badań wynika, że studenci szczególnie dbają o rozwój sfery poznawczej, w mniejszym stopniu o rozwój sfery emocjonalnej i psychomotorycznej.

¹ Dokładne założenia metodologiczne zaprezentowałam w rozdziale 3 książki: *Metodologia badań własnych*.

Na podstawie analizy materiału jakościowego dało się zauważyć, że respondenci mają trudności z określeniem niektórych celów i obszarów, których dotyczyć ich autoedukacja. Z analizy materiału ilościowego wynika, że największym zainteresowaniem cieszą się treści z następujących obszarów: przestrzeń i moralność. W następnej kolejności studenci biorą pod uwagę racjonalne wykorzystywanie czasu w życiu, zainteresowanie osiągnięciami techniki i ich wykorzystaniem oraz naukę. Ważnym obszarem autoedukacji studentów jest komunikowanie oraz w mniejszym stopniu dbanie o kondycję fizyczną. Obszary – sztuki i polityki są zaniebdywane przez studentów, tylko nieliczni deklarują uczestnictwo w życiu kulturalnym i politycznym.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż autoedukacja studentów dotyczy przede wszystkim dziedziny intelektualnej, moralnej, w mniejszym stopniu dziedziny społecznej i artystyczno-estetycznej.

Dominującymi metodami w pracy autoedukacyjnej studentów są metody recepcyjne, takie jak: obserwacja oraz metody oparte na słowie: korzystanie ze słowa mówionego, korzystanie z podręczników, czytelnictwo czasopism oraz korzystanie z innych źródeł, tj. Internet. Wciąż zbyt rzadko studenci wykorzystują tak wysoko efektywną, o bogatych walorach kształcących metodę uczenia się przez rozwiązywanie problemów. Należy zwrócić szczególną uwagę na metody waloryzacyjne oparte na aktywności emocjonalnej, która jest wciąż zaniebdywana w procesie edukacji i autoedukacji, a inteligencja emocjonalna jest tak ważna w życiu każdego człowieka. Badani mało uwagi przywiązują do ćwiczeń w opanowaniu umiejętności, co można potraktować jako konsekwencję edukacji tradycyjnej, nastawionej na przekazywanie i zapamiętywanie ogromnego zasobu informacji i niedbanie o operatywność wiedzy. Mała samodzielność i aktywność studentów przejawia się w rzadkim stosowaniu metody pisemnego opracowania zagadnień.

Stosowanie środków przez studentów w pracy autoedukacyjnej uzależnione jest od wykorzystania określonych metod. Najczęściej są wykorzystywane przez badanych podręczniki, inne książki oraz komputer wraz z Internetem.

Analiza komponentów autoedukacji realizowanej przez słuchaczy ze względu na rok studiów prowadzi do konstatacji, iż studenci rozpoczynający studia bardziej koncentrują się na ogólnym rozwoju własnej osobowości, a kończący studia bardziej są nastawieni na przygotowanie do zawodu. Diagnoza poziomu autoedukacji ukazuje, że studenci drugiego roku i piątego deklarują wysoki poziom autoedukacji.

Zastosowanie i analiza badań ilościowych i jakościowych pozwoliły na konstatację, iż niektórych elementów autoedukacji studenci nie uświadamiają w procesie (nie formułowali ich w autobiografiach), natomiast w deklaracjach ankietowych wskazywali na nie w dużym stopniu i odwrotnie, niektóre były

akcentowane w autobiografiach, a w odpowiedziach na pytania ankietowe były deklarowane w małym stopniu.

Podjęta próba diagnozy przebiegu i efektów procesu autoedukacji studentów daje podstawę do kształtowania przekonania o potrzebie rozwijania, modyfikacji, czy też podwyższania efektywności działań autoedukacyjnych przez studentów, gdyż wielu kwestii związanych z procesem autoedukacji nie dostrzegają, nie uświadamiają, realizują niektóre zadania spontanicznie, bez racjonalnego planowania.

Realizując cele badawcze zmierzałam również do rozpoznania wpływu niektórych czynników usytuowanych w uniwersytecie, a także takich, które można określić wyzwaniami współczesności, na podejmowanie, przebieg i efekty autoedukacji studentów. Wśród czynników usytuowanych w uniwersytecie w badaniach uwzględniłam: metody stosowane przez nauczycieli akademickich, formy organizacji zajęć, charakter relacji nauczyciel-student, zakres i rodzaj oddziaływań nauczyciela oraz bazę dydaktyczną. Analiza autoedukacji studentów w kontekście wyzwań współczesności obejmowała: wymagania związane ze zmianami cywilizacyjnymi, wymagania związane z globalizacją świata, wymagania i możliwości związane z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej oraz wymagania, jakie stawia przed młodzieżą rynek pracy.

Na podstawie rozpoznania wpływu metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich na poziom autoedukacji studentów można zauważyć, że zdaniem badanych, szczególnie takie metody, jak: dyskusja, metody praktyczne i problemowe oraz metody oparte na obserwacji inspirują ich do działań autoedukacyjnych. Powyższe metody, zdaniem respondentów, nie są stosowane w bardzo dużym stopniu przez nauczycieli w procesie edukacyjnym w uniwersytecie. Badani deklarują stosowanie w bardzo dużym stopniu pracy z książką, a zatem metody, która ich zdaniem, co jest bardzo słuszne, nie inspiruje, bądź wpływa w małym stopniu na podejmowanie działań autoedukacyjnych. Z analizy wynika przypuszczenie, iż metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów, ponieważ szczególnie metody aktywizujące studentów warunkują wysokie efekty procesu.

Zaprezentowana w książce próba diagnozy wpływu form organizacji zajęć na przebieg i efekty autoedukacji studentów pozwala zauważyć, że forma zajęć, jaką jest wykład, jest stosowana w dużym stopniu w uniwersytecie, ale zdaniem respondentów, w małym stopniu wpływa na podejmowanie przez nich autoedukacji. Inne formy, takie jak: zajęcia laboratoryjne, warsztatowe, fakultatywne oraz seminaria są w mniejszym stopniu stosowane w uniwersytecie, a zdaniem studentów, w dużym stopniu wpływają na podejmowanie przez nich autoedukacji. W przypadku tylko dwóch form organizacji zajęć w uniwersytecie, ćwiczeń i konwersatoriów, można zauważyć pewną zgodność między deklaracjami

studentów dotyczących stopnia stosowania ich w uniwersytecie i deklaracjami stopnia ich wpływu na podejmowanie autoedukacji. Powyższa analiza pozwala sformułować założenie o zależności między występującymi formami organizacji zajęć w uczelni a efektywnością działań autoedukacyjnych studentów.

Z analizy relacji nauczyciel–student występujących w uniwersytecie wynika, że najczęściej występują relacje formalne, które w małym stopniu wpływają na podejmowanie i realizację działań autoedukacyjnych przez studentów. W większym stopniu, jak wskazują respondenci, wpływają na podejmowanie autoedukacji relacje o charakterze podmiotowym, czy też relacje typu mistrz–student, ale wymieniane relacje zdecydowanie rzadziej występują w uniwersytecie. Rozpoznanie relacji nauczyciel akademicki–student pozwala na sformułowanie przypuszczenia o występującej zależności między charakterem relacji a efektywnością procesu autoedukacji studentów.

W realizowanych badaniach ukazałam rolę nauczyciela w rozwoju procesu autoedukacji studentów. Badani zauważają wpływ oddziaływań nauczycieli na kształtowanie się komponentów autoedukacji, a przede wszystkim wyznaczenie i formułowanie celów oraz dobór treści. W mniejszym stopniu nauczyciele wpływają na kształtowanie się sposobów i technik autoedukacji, a także na autokontrolę, autoocenę i autokorektę. Respondenci zwracają uwagę na różne rodzaje oddziaływań nauczycieli na przebieg i efekty autoedukacji studentów. Wśród rodzajów oddziaływań nauczycieli najwięcej studentów wysoko deklaruje realizowane treści kształcenia, uświadamianie i operacjonalizację celów edukacyjnych, a także konsultacje, poradnictwo oraz autoedukację nauczycieli i ich postawę wobec tego procesu. Powyższa analiza prowadzi do postawienia założenia o zależności między rodzajem i zakresem oddziaływań nauczyciela a efektami autoedukacji studentów.

Analiza wpływu bazy dydaktycznej na podejmowanie i przebieg autoedukacji studentów pozwala zauważyć, że uniwersytet w zakresie lokalowym w dużym stopniu stwarza warunki do autoedukacji. Z deklaracji studentów wynika, że w dużym i średnim stopniu uniwersytet jest wyposażony pod względem materialnym. Ma bogaty księgozbiór, jest wyposażony w komputery, kserokopiarki i inne materiały dydaktyczne. W mniejszym stopniu, jak deklarują badani, baza dydaktyczna w uniwersytecie jest dostępna dla studentów. Z powyższej analizy wynika założenie, iż stopień wyposażenia oraz dostępność bazy dydaktycznej uniwersytetu wpływa na poziom autoedukacji studentów.

Z analizy procesu autoedukacji studentów w kontekście wyzwań współczesności można zauważyć, że wymagania związane z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego mają istotny wpływ na poziom autoedukacji studentów. Z danych empirycznych wynika, że przede wszystkim na podejmowanie autoedukacji studentów wpływa konieczność kształtowania umiejętności obsługi i wykorzystania

komputera, Internetu oraz konieczność posługiwania się różnorakimi urządzeniami elektronicznymi w życiu, a także znaczny wpływ ma potrzeba posiadania aktualnej wiedzy oraz umiejętność nabywania wiedzy najnowszej.

Z przedstawionej w książce diagnozy wynika, że wymagania związane z globalizacją oddziałują na przebieg i efekty autoedukacji studentów. Dane empiryczne wskazują, iż największy wpływ na poziom autoedukacji studentów ma rozwój Internetu, postęp telekomunikacyjny i technologiczny, w nieco mniejszym stopniu wpływa kompresja, czyli „kurczenie się czasu i przestrzeni” oraz szybkie rozprzestrzenianie się idei w świecie.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że różne wymagania i możliwości związane z przystąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej oddziałują na poziom autoedukacji studentów. Największy wpływ na podejmowanie autoedukacji wywiera konieczność posługiwania się językami obcymi i możliwość podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej, w nieco mniejszym stopniu wpływa możliwość studiowania poza krajem i znajomość kultur różnych narodów.

Diagnostując wpływ wymagań rynku pracy na poziom autoedukacji studentów zauważa się, iż największy wpływ, według opinii respondentów, ma potrzeba nabywania nowych kompetencji, posiadania wielorakich kompetencji, ustawicznego doskonalenia kwalifikacji zawodowych, a także konieczność przejawiania kreatywnych postaw.

Rozpoznanie wpływu niektórych czynników płynących z uniwersytetu i wynikających ze zmian dokonujących się w naszej rzeczywistości pozwoliło na sformułowanie pewnych założeń, które wymagają weryfikacji w dalszych badaniach oraz określenia stopnia nasilenia tych zależności za pomocą odpowiednich testów i miar statystycznych.

3. Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie – niektóre propozycje

Przedstawione w książce analizy badań własnych prowadzą do wniosku, że studenci w uniwersytecie dopiero uświadamiają sobie znaczenie i uczą się realizować działania autoedukacyjne. Stąd też zauważam konieczność podejmowania zagadnienia autoedukacji w różnych okolicznościach w toku studiów, aby studenci bardziej świadomie i odpowiedzialnie przystępowali do jej realizacji.

Pragnę jeszcze raz podkreślić, iż istnieje potrzeba dokładnej analizy procesu autoedukacji ze studentami w każdej szkole wyższej, a szczególnie w uniwersytecie. Proces autoedukacji powinien wejść na stałe jako zagadnienie programowe w uniwersytecie. Może być ono realizowane:

- na kierunkach pedagogicznych w ramach zajęć z dydaktyki ogólnej bądź w ramach zajęć fakultatywnych;
- na innych kierunkach w ramach metodyki studiowania bądź zajęć fakultatywnych.

Zajęcia poświęcone autoedukacji powinny sprzyjać analizie komponentów procesu, uświadomieniu znaczenia autoedukacji we współczesnej rzeczywistości. Powinny służyć wypracowaniu i doskonaleniu efektywnych technik autoedukacyjnych, powinny także być okazją do rozmów i porad nauczycieli akademickich ze studentami na temat samodzielnej pracy umysłowej. Intencją zajęć powinno być przybliżenie działań na rzecz wdrażania do autoedukacji.

Pragnę zauważyć, że zachodzi konieczność przyznania właściwego miejsca w przedmiocie badań i dociekań teoretycznych dydaktyki procesowi autoedukacji. Nadanie właściwej rangi temu procesowi prowadzi do wzbogacenia pola poznawczego dydaktyki o nowy obszar obok procesu kształcenia, co staje się znaczącym impulsem dla rozwoju dydaktyki jako nauki zorientowanej teoretycznie i praktycznie.

Zmierzając w kierunku starannego przygotowania studentów do autoedukacji, świadomego podejmowania procesu i efektywnego realizowania w trakcie studiów, a szczególnie po ich ukończeniu, staje się konieczne kreowanie warunków w uniwersytecie do autoedukacji studentów. To w środowisku uniwersyteckim może wystąpić najbardziej pożądana wychowawczo sytuacja – pełne zharmonizowanie intencjonalnych oddziaływań zewnętrznych z aktywnością autoedukacyjną młodzieży, której celem jest chęć rozwoju własnej osobowości. Uniwersytet funkcjonując jako zintegrowana całość potrafi tworzyć warunki wszechstronnej działalności studentów i przez nią wzbudzać aktywność młodzieży. Jest to instytucja o rozbudowanej strukturze i każdy jej element podejmuje różnego rodzaju oddziaływania na studentów. Istota tych oddziaływań zawiera się m.in. w płaszczyźnie stosowanych metod i technik pracy z młodzieżą, w formach jej organizacji, w oddziaływaniach nauczycieli akademickich, czy też w tworzonych przez uczelnię warunkach materialnych, technicznych. Kompleksowy charakter tych intencjonalnych oddziaływań uczelni sprawia, że staje się ona rzeczywistym terenem wielostronnej aktywności studentów.

Rozwijaniu autoedukacji studentów służy proces edukacji uniwersyteckiej pojmowany jako tworzenie znaczeń, w którym studenci są inspirowani do aktywności, samodzielnego dochodzenia do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów, generowania własnej wiedzy w partnerskich relacjach z nauczycielami i kolegami.

Chciałabym zaakcentować potrzebę organizowania strategii ekspozycyjnej w edukacji uniwersyteckiej, w trakcie której studenci mają okazję przeżywać wartości różnego rodzaju, a także tworzyć nowe wartości, tym samym poszerzać

dorobek narodowej kultury. Strategię tę chciałabym szczególnie wyeksponować, ponieważ jak badania własne wskazują, rzadko jest stosowana w uniwersytecie, jak też obszar sztuki w autoedukacji oraz aktywność w życiu kulturalnym w świetle badań stanowią pola zaniedbane przez studentów.

Coraz częściej powinna być realizowana w uczelni strategia praktyczna, aby studenci mieli okazję stosować poznaną, odkrytą wiedzę w konkretnych sytuacjach, a także pogłębiać wiedzę poprzez działania praktyczne, jak również weryfikować poznane teorie, twierdzenia, prawa w toku działań praktycznych. Stosowanie różnorodnych strategii zapewnia możliwość wielostronnego rozwoju osobowości słuchaczy. W uczelni student powinien znajdować okazje do kształtowania nie tylko sfery intelektualnej, ale emocjonalnej i psychoruchowej.

Aktywność społeczna i obywatelska (polityczna) studentów, jak wynika z moich badań, są dziedzinami zaniedbanymi rozpatrując ich aktywność autoedukacyjną. Sądzę, że są to obszary, nad którymi należy pracować w systemie edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia, a szczególnie w szkołach wyższych, ponieważ ich absolwenci wkrótce będą tworzyć naszą rzeczywistość społeczną i polityczną. Warto również zadbać, aby zainteresowanie innymi krajami (jak wynika z moich badań) nie przysłaniało zainteresowania środowiskiem lokalnym, własnym krajem i narodem.

W procesie edukacji uniwersyteckiej zmierzającym do tworzenia warunków do autoedukacji studentów konieczne jest stosowanie metod aktywnych, szczególnie metod problemowych, które inspirują studentów do samodzielnego dochodzenia do wiedzy, jak również służą kształtowaniu umiejętności pracy samodzielnej.

Z prezentowanych badań wynika, że w uniwersytecie często stosowany jest wykład jako forma organizacji zajęć, która wpływa w małym stopniu na rozwijanie autoedukacji studentów (jak podkreślają badani). W tej sytuacji można zasugerować nauczycielom akademickim prowadzenie wykładów niekonwencjonalnych, a mianowicie problemowych, czy konwersatoryjnych, które w większym stopniu wyzwalają aktywność słuchaczy. Aktywność studentów na wykładzie może być zwiększona poprzez zastosowanie środków dydaktycznych, m.in. prezentacji multimedialnych, filmów i innych.

Kreowaniu warunków do autoedukacji studentów służą konwersatoria, ćwiczenia, laboratoria, zajęcia fakultatywne, warsztaty, seminaria jako formy organizacji zajęć w uniwersytecie, a w ramach powyższych form na uwagę zasługuje o szczególnych walorach dydaktycznych i wychowawczych praca w małych grupach studenckich.

Inspirowaniu do autoedukacji studentów sprzyja podmiotowe ich traktowanie przez nauczycieli akademickich. Student w uniwersytecie powinien być osobą aktywną, zaangażowaną, mieć poczucie wpływu na własny rozwój i otaczającą go

rzeczywistość, móc dokonywać wyboru przedmiotów studiów i dróg działania, samodzielnie podejmować decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność. Kształtowanie aktywności i poczucia podmiotowości zapewnia współudział studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, ich planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu. Współudział studentów w planowaniu zajęć prowadzi do odczucia, że studenci nie są biernymi odbiorcami propozycji i ofert stawianych przez nauczyciela, ale są twórcami zadań, które pobudzają do aktywności, bo uznają je za własne. Działania są bardziej efektywne, gdy człowiek odczuwa możliwość decydowania o sposobie postępowania, w którym wybór jest wynikiem własnej decyzji.

W kształceniu masowym, które staje się charakterystyczne też dla kształcenia uniwersyteckiego, najczęstszymi relacjami student – nauczyciel są relacje formalne, a rzadko spotykanymi relacje mistrz-student, w których uczestnicy, podmioty procesu wspólnie zmierzają do poszukiwania prawdy. Prawda jako kategoria aksjologiczna zrównuje uczestników tej relacji. Wobec prawdy wszyscy są równi. Różnicuje ich stopień wtajemniczenia w procedury dochodzenia do prawdy, według którego wyróżnia się mistrza i adepta. Adept pracując pod kierunkiem mistrza, uczestniczy w dysputach, poznaje reguły heurystyczne, zasady logiki, procedury badawcze, formułuje hipotezy, rozwiązuje problemy, dochodzi do twierdzeń, które uznaje się za poznawczo prawomocne. W relacjach tego typu ma miejsce indywidualność i tożsamość studenta. Takie relacje sprzyjają rozwijaniu odkrywczoci i samodzielności myślenia studenta, znacząco inspirują do podejmowania autoedukacji.

Rolę szczególną w kreowaniu warunków do autoedukacji studentów należy przypisać nauczycielowi akademickiemu, który swoją postawą i zaangażowaniem w autoedukację rozbudza potrzebę ustawicznego podejmowania i rozwoju autoedukacji studentów. Świadome działania nauczyciel powinien kierować szczególnie, jak wynika z moich badań, na wyposażenie słuchaczy w skuteczne metody i techniki pracy autoedukacyjnej, a także na kształtowanie umiejętności samoregulacji.

Rozwojowi, modyfikacji, usprawnieniu procesu autoedukacji w dużym stopniu służą umiejętności samoregulacji. Niezbędne jest zatem kształtowanie umiejętności ustalania celów, ich formułowania, operacjonalizowania oraz uświadamiania. Inną umiejętnością w tym zakresie jest samokontrola i samoobserwacja, czyli ciągłe monitorowanie swoich poczynań w obszarze autoedukacji. Z samokontrolą nierozzerwalna jest samoocena, czyli autoewaluacja i umiejętności reagowania na powodzenia i niepowodzenia.

We współczesnym świecie, w którym szybki rozwój techniki i nauki, głębokie zmiany zachodzące w różnych dziedzinach życia, zmuszają nas do ustawicznego uczenia się, do zmiany sposobów myślenia i pojmowania sensu nauki,

do uruchamiania i bardziej efektywnego wykorzystywania potencjału naszego umysłu. Neurodydaktyczne implikacje dla autoedukacji jednostki zwracają uwagę, że umysł nasz jest niewystarczająco wykorzystywany. Inspirują do odkrywania nowych obszarów własnych możliwości umysłowych i wykorzystywania ich w życiu, a przede wszystkim w uczeniu się, w autoedukacji. Liczne badania mózgu dowodzą, że efektywne uczenie się jest możliwe przy harmonijnej współpracy obu półkul mózgowych, z których każda specjalizuje się w bardzo różnych od siebie typach działań umysłowych. Realizacja wyznaczonego celu życiowego przez jedną półkulę jest wspierana przez drugą i każda z nich pracuje dla drugiej i wspólnego celu.

Osiągnięcia neurodydaktyki stanowią podstawę dla koncepcji uczenia się przyspieszonego, którą należy wdrażać w edukacji uniwersyteckiej. Przyspieszone uczenie się jest bowiem formą edukacji holistycznej, w której człowieka traktuje się jako integralną całość. Dziedziny rzeczywistości, które poznaje uczeń też traktowane są całościowo. Warunkiem skuteczności uczenia się jest zrelaksowany umysł i ciało. W uczeniu się przyspieszonym uwzględnia się różne źródła wiedzy i różnorodną aktywność uczącego się w jej poznawaniu. Uczenie się przebiega zgodnie z dominującym stylem reprezentacyjnym, wykorzystując możliwości umysłowe i zapewniając potencjalny rozwój jednostki. Uczeniu się towarzyszy radość poznawania świata i siebie, wzrasta poczucie własnej wartości, wiara we własne siły.

Z ogólnej oceny dotyczącej stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji dokonanej przez studentów oraz analizy poszczególnych zakresów oddziaływań programowych i pozaprogramowych uniwersytetu na przebieg i efekty autoedukacji studentów wynika konieczność podjęcia wielu starań, aby doskonalić tę zależność, rozwijać autoedukację studentów. Należy zadbać o lepszą organizację dostępu studentów do bazy dydaktycznej, gdyż studenci (jak wynika z moich badań) wyżej oceniają wyposażenie uczelni w materiały dydaktyczne niż dostęp do nich.

W nurcie zmian w uniwersytecie kształtuje się nowe spojrzenie na proces studiowania, w którym student decyduje o programie swoich studiów, a uczelnia tylko pomaga mu w wyborze przedmiotów. Następuje powolny proces przejmowania odpowiedzialności za własną edukację. Stąd moja propozycja, aby obok studiowania konkretnej dyscypliny naukowej, zgłębiać trening pracy umysłowej. Przede wszystkim nabywać kompetencje rozpoznawania i kreowania sytuacji sprzyjających rozwojowi osobowości. Kształtować umiejętności podejmowania działań edukacyjnych, a w szczególności inicjowania i organizowania pracy nad własnym rozwojem. Zdobyte kompetencje w toku studiów w zakresie autoedukacji pozwolą studentom na podejmowanie działań prowadzących do kompleksowego i całościowego uczenia się.

Przede wszystkim trening umiejętności myślenia świadomego, a następnie przekazywania tych myśli w sposób konkretny i zorganizowany, a także trening woli i samodyscypliny. Jest to najcenniejsza nauka, jaką można wynieść z uniwersytetu. Student zostaje wyposażony w podstawowe narzędzia, umiejętności uczenia się, które pozwolą mu na zgłębianie każdej dziedziny w przyszłości.

Podjęta próba opracowania autorskiej koncepcji autoedukacji studentów i jej empiryczna egzemplifikacja oraz wyprowadzone z niej konkluzje stanowią zakończenie pewnego etapu badań, a jednocześnie stanowią inspiracje do dalszych poszukiwań. Sformułowane przypuszczenia wymagają weryfikacji w dalszych badaniach i określenia natężenia występujących zależności. Ukazanie procesu autoedukacji z punktu widzenia tylko podmiotu zachęca do eksploracji tego procesu z innych perspektyw. Zauważam możliwość zastosowania do badań autoedukacji studentów innych koncepcji metodologicznych, a w ich ramach innych metod badawczych. ■

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Andrukowicz W., *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Szczecin 2000.
- Bailey Ch., *Enterprise and liberal education*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 26, No. 1, 1992.
- Baley S., *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Warszawa 1965.
- Banach Cz., *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła”, 2001 nr 9.
- Baranowska J. E., *Samokształcenie*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, tom III, Warszawa 1939.
- Bartecki J., Chabior E., *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1963.
- Bauman T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.
- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.
- Beck U., *Spółczesność i ryzyko. W drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2004.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Bereźnicki F., *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006.
- Bereźnicki F., *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, [w:] *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, E. Radecki (red.), Szczecin 1998.
- Bereźnicki F., *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Denek K., Bereźnicki F. (red.), Toruń 2001.
- Biała Księga kształcenia i doskonalenia, Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997.
- Biińczycka J., *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice 1987.
- Biińczycka J. (red.), *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, Katowice 1985.
- Biińczycka J. (red.), *Z zagadnień samowychowania studentów*, Katowice 1983.
- Blasi P., *The of Institutions of Higher Education In the New Europe*, [in:] *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*, Hirsch W. Z., Weber L. E. (ed.), Oxford, New York, Tokyo, 1999.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.
- Bogaj M., *Szkoła XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003.
- Bogusz J., *Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Warszawa 1978.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitiza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, tł. M. Kukliński, Warszawa 1982.

- Brockett R. G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London – New York 1991, publikacja jest dostępna na stronie internetowej: <http://www.home.tweny.rr.com/hiemstra/sdindex.html>
- Brodziński T., *Zoptymalizowana struktura instrukcji do ćwiczeń laboratoryjnych w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, [w:] *Wybrane problemy kształcenia w szkole wyższej*, Szczecin 1983.
- Brzeźkiewicz Z.W., *Superczytanie. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Łódź 1995.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, wyd. II, Warszawa 2002.
- Buzan T., *Make the Most of your Mind*, New York 1977.
- Buzan T., *Mapy twoich myśli*, tł. M. Stefaniak, Łódź 1999.
- Buzan T., *Pamięć na zawołanie*, tł. M. Szurawski, Łódź 1999.
- Buzan T., *Podręcznik szybkiego uczenia się*, tł. G. Walota-Czekaj, Łódź 1999
- Buzan T., *Speed Reading*, David & Charles, New York 1971.
- Buzan T., *Use your Head*, New York 1974.
- Cagigal J. M., *Człowiek cielesny*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Chmiel N. D., Iwanowa N. D., *Organizacja samoobrazowawczej pracy studentów*, Alma-ata 1969.
- Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym. Refleksje teoretyczne*, [w:] *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.
- Czerniawska O., Dubas E. (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa 2002.
- Dave R.H., *Lifelong Education and School Curriculum*, Hamburg 1973.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), Toruń 1993.
- Denek K., *Inwestowanie w kształcenie*, [w:] *Edukacja jutra, VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001.
- Denek K., *Seminarium w procesie kształcenia szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 1.
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980.
- Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.
- Denek K., *Wykład w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1988, nr 2.
- Denek K., *Zagrożenia i wyzwania na progu III Tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 17.
- Denek K., *Kompleksowe wykorzystanie środków dydaktycznych w procesie kształcenia w uczelniach wyższych*, Katowice 1984.
- Dobrołowicz W., *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), Warszawa 1976.
- Dobrowolski A. B., *Pisma pedagogiczne. Ustrój szkolny*, Warszawa 1958.
- Drożka W., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997, nr 4.
- Drożka W., *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 2004.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, tł. B. Józwiak, Poznań 2000.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.

- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, t. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1999.
- Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Warszawa 2005.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne AS” 2006, nr 16.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*, Kraków – Łowicz 1999.
- Duraj-Nowakowa K., *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Kielce 2003
- Ekiert-Grabowska D., *Grupa studencka, jej struktura i panujące w niej stosunki*, [w:] *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*, J. Bińczyska (red.), Katowice 1985.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, t. P. Hejmej, Poznań 2000.
- Faure E. (red.), *Uczyć się, aby być*, t. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.
- Fercz J., *Samokształcenie w procesie zdobywania przez nauczycieli doświadczenia zawodowego*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie I etapu badań), J. Semków (red.), Wrocław 1983,
- Frąckowiak A., *Badania nad samokształceniem osób dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, R. Górska, J. Półturzycki (red.), Płock – Toruń 2004.
- Frąckowiak A., *Ustawiczne samokształcenie*, „e-mentor” 2005, nr 5 (12).
- Gagne R. M., Briggs L. J., Wagner W. W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, t. K. Kruszewski, Warszawa 1992.
- Gago J. M., *Zmysł naukowy*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), t. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Galant J., *Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I-III*, Warszawa 1972.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1992.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, t. A. Jankowski, Poznań 2002.
- Gardner H., *Multiple Intelligences*, New York 1993.
- Gesicki J., *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa 1999.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Goban-Klas T., *Spoleczeństwo informacyjne szanse, zagrożenia, wyzwania, referat wygłoszony na I Zjeździe Informatyki Polskiej*, Warszawa 2001.
- Gockowski J., Machowska K. M., *Spoleczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*, [w:] *Spoleczeństwo informatyczne: szansa czy zagrożenie*, B. Chyrowicz (red.), Lublin 2003.
- Goulet L. R., Baltes P. B. (eds.), *Live-span developmental psychology: Research and theory*, New York 1970.
- Gozdek-Michaelis K., *Supermożliwości twojego mózgu, Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1993.
- Górska R., Półturzycki J. (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock – Toruń 2004.
- Górska R. (red.), *Techniki twórczego myślenia*, Warszawa 1984.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997.
- Gromcewa A. K., *Samoobrazowanie starszекlasników obszczeobrazowatielnoј szkoły*, Moskwa 1974.
- Groombridge B., *Komunikowanie*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), t. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Grow G., *Teaching Learners to be Self-Directed*, <http://www.logleaf.net/ggrow/SSD/Model.html#Stage>
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa 1983.
- Gusiew T. I., *Podgotowka studentow k pedagogiczeskomu samoobrazowaniju w procesie ich samostojatielnoј raboty po pedagogikie*, Moskwa 1974.
- Hałas E., *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990.

- Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York and London 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Helling J. K., *Metoda badań biograficznych*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa – Poznań 1990.
- Hellwig J., *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa 1986.
- Herbut J. (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997.
- Herwitz L., *Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirischerziehungswissenschaftlichen Forschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1995, nr 5.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. 2., Wrocław 1959.
- Hummel Ch., *Education Today for the World of Tomorrow. A study for the International Bureau of Education*, Genewa 1977.
- Iwanowa I. D., *Sodierżanije i metodika samoobrazowatielnoj raboty studentow piedadogiczeskich wuzow*, Ałma-ata 1984.
- Iwanowa N. D., *Priobraszczenije uczaszczichsia starszych klassow k rabotie po samoobrazowaniju*, Ałma-ata 1978.
- Izdębska J., *Środowisko życia a środowisko wychowawcze ucznia*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok 2002.
- Jankowska D. (red.), *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*, Warszawa 2003.
- Jankowska D. (red.), *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.
- Jankowski D., *Pedagogika Kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006.
- Jankowski D., Przyszczykowski K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań 2003
- Jankowski D., *Kształcenie formalne wobec zadania wzbudzania i wspomaganie autoedukacji*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), Poznań 2003
- Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004.
- Jaskot K. W. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.
- Jaskot K., *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4.
- Jaskot K., *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*, Warszawa 1984.
- Jundziłł I., *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Warszawa 1974.
- Jundziłł I., *Stosunek młodzieży akademickiej do problemów samowychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 4.
- Juszczyk S., *Transformująca się rzeczywistość edukacyjna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.
- Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*, Katowice 2005.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.
- Juszczyk S., Polewczuk I. (red.), *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, Toruń 2005.
- Kaczorowski W., *Współczesne poglądy na problem samokształcenia*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, 1975, nr 3-4.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1972.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wrocław 1974.
- Karaś S., *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, Radom 1995.
- Karaś S., *Samokształcenie w zawodzie: organizacja i technika uczenia się*, Warszawa 1980.
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2001.

- Karpińska A., *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001.
- Karpińska A., *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999.
- Karpińska A. (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008.
- Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008.
- Kidd R. J., *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.
- Kitagawa H., *Obszar moralności*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- Kmita J., *Rozwój poznania naukowego*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław 1987.
- Knowles M. S., *Using Learning Contract*, San Francisco, California 1986.
- Koć-Seniuch G., *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Białystok 1995.
- Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Warszawa 1991.
- Kojs W., *Autoedukacja jako wyznacznik osobowego i społecznego rozwoju*, [w:] *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.
- Kojs W. (red.), *Wartości, edukacja, globalizacja*, Cieszyn 2002.
- Kojs W., *Wartości i wyznaczniki nauki własnej studenta – wybrane zagadnienia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2004, nr 23.
- Kojs W., *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości, czyli o prakseologicznym modelu procesu kształcenia*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Filipczuk (red.), Szczecin 2005.
- Kojs W., *Zadania dydaktyczne w nauce własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), Warszawa 1976.
- Kolman R., *Ilościowe określanie jakości*, Warszawa 1973.
- Komorowska H., *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1989, nr 3.
- Komorowski B., *Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji*, Lublin 1968.
- Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1998.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004.
- Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 2001.
- Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001.
- Krajewski T., *Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej*, Warszawa – Poznań 1975.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1973.
- Kruszewski Z. P., Pólturzycki J., Wesołowska E. A., *Wprowadzenie*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003.
- Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003.
- Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006.

- Kuc B. R., *Samokontrola – metoda dobrej roboty*, Warszawa 1984.
- Kujawiński J., *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2001.
- Kulczycki J., *Definiowanie europejskości w kontekście potrzeb pracy nauczyciela*, [w:] *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2003.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., Witkowski L., *Spory o edukację*, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby*, Poznań – Olsztyn 2000.
- Landy-Tolwińska J., *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa 1968.
- Laska E. I., *Proces samokształcenia wobec wyzwań globalizacji*, [w:] *Doskonalenie edukacji na poziomie wyższym i średnim u progu XXI wieku*, S. Kmieć, S. Wiczorek (red.), Rzeszów 2004.
- Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1964
- Ledzińska M., *Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa edukacyjna*, „Ruch Pedagogiczny” 2004, nr 1-2.
- Ledzińska M., *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Lengrand P. (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tł. (z ang.) I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa 1995.
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa – Radom 2007.
- Lewowicki T., *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec tadu globalnego*, Warszawa 2002.
- Librachowa M., *Wskazówki w samokształceniu i w samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*, Katowice 1946.
- Lifelong Learning Programme, General Call for Proposals 2008, Strategic priorities*, <http://ec.europa.eu/education/programmes/l1p/callos8/prior-en.pdf>, p. 3 (02.02.2008).
- Ludwiczak S., *Proces samokształcenia kierowanego*, Warszawa 1983.
- Ludwiczak S., *Samokształcenie w edukacji narodowej*, Warszawa 1989.
- Łaszczuk J., *Relacja uczeń–mistrz jako podstawa dla pedagogiki twórczości*, [w:] *O pedagogice twórczości*, Łaszczuk J. (red.), Warszawa 1997.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Maciejewski J., *Samokształcenie studentów w procesie nauczania*, Warszawa 1998.
- Malewski M., *Doskonalenie zawodowe w systemie wartości robotników przemysłowych a ich aktywność samokształceniowa*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie II etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1986.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgietku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, A. E. Wesołowska (red.), Płock 2002.
- Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983.
- Mayor F., Binde J. i in., *Przyszłość świata*, tł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa 2001.
- Maziarz Cz., *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.

- McCombs B. L., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*, [in:] *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement*, B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), Mahwah, New Jersey, London 2001.
- Melibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986.
- Melo A., *Obywatelstwo*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Melosik Z. (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń – Poznań 1999.
- Merricks L., *The emergig idea*, [in:] *The Age of Learning. Education and the knowledge society*, P. Jarvis (ed.), London 2001.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990.
- Muszyńska H., *Proces samowychowania i formy jego realizacji*, [w:] *Z zagadnień samowychowania studentów*, J. Bińczycka (red.), Katowice 1983.
- Naumczenko I. L., *Samoobrazowanie buduszczezo uczciela*, Saranok 1974.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1957.
- Niemiec J., *Intencje przemian w dydaktyce*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/intencje.htm>
- Niemiec J., *Rynek pracy a edukacja*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2003.
- Niemiec J., *Aktywność i samodzielność – szansa i utopia dydaktyki*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18.
- Niemiec J., *Uwarunkowania dydaktyki XXI wieku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16.
- Niemiec J., *Studia wyższe w perspektywie – narodowy priorytet*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2002, nr 19.
- Niemiec J., *XXI wiek – wiek uniwersytetów*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz, J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000.
- Novaes P., *Technika*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Nowak M., *Mów do mnie językiem żyrafy*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985,
- OECD/CERI, *Recurrent Education, A Strategy of Lifelong Learning*, Paris 1973.
- Okiński W., *Procesy samokształcenia*, Poznań 1935.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 2001.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- Pacek S., *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1977.
- Pachociński R., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.
- Pachociński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Technologia a oświata*, Warszawa 2001.
- Palka S., *Badawcze inspirowanie teorii i praktyki dydaktycznej*, [w:] *Pola poznawcze dydaktyki w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008.
- Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998.

- Palka S., *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T.M. Zimny (red.), Częstochowa 2000.
- Palka S., *Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki ogólnej*, „Edukacyjne Dyskursy”, <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/impulsy.htm>
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 2003.
- Palka S., *Podjęcie jakościowe w procesie poznania dydaktycznego*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, K. Denek, F. Bereźnicki (red.), Toruń 2001.
- Palka S., *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1.
- Palka S., *Postawa studentów wobec nauki własnej*, [w:] *Nauka własna studenta*, J. Zborowski (red.), Warszawa 1976.
- Pacek S., *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1977.
- Pieter J., *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963.
- Pietrański Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977.
- Pietrański Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.
- Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Pietrański Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa 1988.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Warszawa 2003.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. II, Warszawa 1998.
- Pineau G., *Czas*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- W. Cellary (red.), *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, Raport o rozwoju społecznym, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju*, Warszawa 2002.
- Pomykała W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, wyd. I, Warszawa 1997.
- Potulicka E., *Dylematy współistnienia wolnego rynku i demokracji w edukacji*, [w:] *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, Karpińska A. (red.), Białystok 2005.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998.
- Półturzycki J., *Jak studiować zaocznie, Poradnik metodyczny*, Płock 2001.
- Półturzycki J., *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), Płock 2003.
- Półturzycki J., *Niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, R. Góralska, J. Półturzycki (red.), Płock – Toruń 2004.
- Półturzycki J., *Niepokój o edukację ustawiczną*, „e-mentor” 2006, nr 2 (14).
- Półturzycki J., *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa 2001.
- Półturzycki J., *Samokształcenie jako strategia edukacji ustawicznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. W. Jaskot (red.), Szczecin 2006.
- Półturzycki J., *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.
- Półturzycki J., *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa 1974.
- Półturzycki J., Wesołowska E. A., *Nie tylko szkoła*, Warszawa 1987.
- Półturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.
- Pring R., *The new curriculum*, London 1989.
- Prokopiuk W., *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok, 1992.
- Prokopiuk W., *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*, Białystok 1998.
- Prokopiuk W., *Samokształcenie współczesnych nauczycieli*, Warszawa 1995.
- Prokopiuk W., *Konteksty i wymiary samokształcenia nauczycieli*, Białystok 1990.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 1996.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.

- Puślecki W., *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Opole 1976.
- Rabczuk W., *Czy strategia edukacyjna Unii Europejskiej jest zagrożona?*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.
- Ranson S., *From an entitlement to an empowerment curriculum*, [in:] *Sense, nonsense and the National Curriculum*, M. Barber, D. Graham (eds), London 1993.
- Ranson S., *Inside the Learning Society*, Cassell, London 1998.
- Ranson S., *Towards education for citizenship*, „Educational Review” 1990, Vol. 42, No. 2.
- Ranson S., *Towards the Learning Society*, Cassell, London 1994.
- Rataj M., *Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby*, Wrocław 1972.
- Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, tł. M. Klobukowski, Warszawa 2003.
- Rudniański J., *Jak się uczyć?*, wyd. XI, Warszawa 1989.
- Rudniański S., *Technologia pracy umysłowej. Higiena, organizacja, metodyka*, Warszawa 1957.
- Rutkowiak J. (red.), *Uczenie się od outsidera. Perspektywy europejskiej współpracy edukacyjnej*, Kraków 1997.
- Saez G., *Przestrzeń*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Saran J. (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, Lublin 2000.
- Sarleja T. Z., *Metoda biograficzna w badaniach jakościowych*, [w:] *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, K. M. Czarnecki, F. Szlosek (red.), Radom – Piotrków Trybunalski 2002.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Schunk D. H., *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement*, Mahwah, New Jersey, London 2001.
- Semków J. (red.), *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym (Koncepcje badawcze)*, Wrocław 1981.
- Semków J. (red.), *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie I etapu badań)*, Wrocław 1983.
- Semków J. (red.), *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie II etapu badań)*, Wrocław 1986.
- Semków J., *Samokształcenie a placówka kulturalno-oświatowa*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie I etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1983.
- Semków J., *Społeczno-kulturowe determinanty procesu samokształcenia*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie II etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1986.
- Semków J., *Uczenie się koniecznym warunkiem funkcjonowania edukacja dorosłych w „społeczeństwie ryzyka”*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, T. Aleksander, D. Barwińska (red.), Kraków – Radom 2007.
- Siegler R. S., *How knowledge influence learning*, „American Psychologist” 1983, No 71.
- Skrzypczak H., *Organizacja i metody samokształcenia*, Warszawa 1986.
- Sławińska A., *Motywacja samokształcenia uczestników działalności kulturalno-oświatowej (na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury we Wrocławiu)*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie II etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1986.
- Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, tł. A. Gałązka, Katowice 1997.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, E. A. Wesolowska (red.), Płock 2002.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Spasowski W., *Zasady samokształcenia*, wyd. II, Warszawa 1959.
- Speck O., *Być nauczycielem*, tł. E. Cieślak, Gdańsk 2005.
- Steinbrink B., *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, tł. M. Waško, A. Amanowicz, Wrocław 1993.

- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 (dokument przyjęty 8 lipca 2003 roku przez Radę Ministrów)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3.
- Strykowski W. (red.), *Media a edukacja*, Poznań 2000.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Suchodolski B., *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna*, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Kształcenie nieustające*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 2.
- Sutton P. J., *Lifelog and Continuing Education*, [in:] *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, A. Tuijnman (ed.), London, New York, Tokyo 1996.
- Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Warszawa 1998.
- Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.
- Szymczak Z. (red.), *Słownik języka polskiego*, tom III, Warszawa 1981.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998.
- Tchorzewski A., *Globalizacja jako źródło przesileń w edukacji*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze”, 1996, nr 10.
- Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, tł. J. Łoziński, Poznań 1996.
- Tomaszewski J. (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975.
- Trzebińska E., *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1993.
- Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, tł. S. Lis, Warszawa 1999.
- Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973.
- Urbańczyk F., *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, A. Matczak, (red.), tł. M. Babiuch, Warszawa 1995.
- Walczyna J., *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1978.
- Wenta K., *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Toruń 2003.
- Wenta K., *Samouctwo informacyjne w nabywaniu nowych kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 16.
- Wenta K., *Studenci wobec reform edukacyjnych w szkolnictwie wyższym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1998, nr 11/12.
- Wenta K., *Samokształcenie w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*, K. Pająk, A. Zduniak (red.), Warszawa – Poznań 2003.
- Wenta K., *Rola uczelni w rozwoju samowiedzy studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2005, nr 26-27.
- Wesolowska E.A. (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock 2002.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wilk A., *Problematyka społeczeństwa informacyjnego. Materiały z II Konferencji Okrągłego Stołu pt. „Polska w drodze do społeczeństwa informacyjnego”*, Warszawa 2001, „Przeгляд Telekomunikacyjny” 2001, nr 8-9.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, t. 1. wyd. 3, Warszawa 1998.
- Wnuk W., *Samokształcenie w zespołowych formach uczestnictwa kulturalnego*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności społeczno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym*, (Podsumowanie I etapu badań), J. Semków (red.), Wrocław 1983
- Wojciechowska-Charlak B., *Współdziałanie studentów w organizowaniu zajęć dydaktycznych*, [w:] *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, M. Łobocki (red.), Lublin 2001.
- Wojciechowski K. (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986.
- Wojnar I., *Sztuka*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tł. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1995.
- Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa 1997.

- Wroczyński R., *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973.
- Wroczyński R., *Praca oświatowa*, Warszawa 1965.
- Wróblewska W., *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok 2001.
- Wróblewska W., *Aspiracje samokształceniowe studentów w dobie globalizmu*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, E. A. Wesółowska (red.), Płock 2002.
- Wróblewska W., *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004.
- Wróblewska W., *Obszary samokształcenia studentów w świetle literatury i badań*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Kraków 2005.
- Wróblewska W., *Uniwersytet a samokształcenie studentów*, [w:] *Uniwersytet między tradycją a wyzwaniem współczesności*, A. Ładyżyński, J. Rainczuk (red.), Kraków 2003.
- Wróblewska W., *Cele samokształceniowe realizowane przez studentów przyszłych pedagogów*, [w:] *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2004.
- Zaczyński W. P., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.
- Zaczyński M. P., *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.
- Zając A., *Globalne procesy zmieniające świat wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Białystok 2003.
- Zakirow T. S., *Samoobrazowanie uczaszczihsia*, Kazań 1967.
- Zandecki A., *Wysztalcenie a jakość życia*, Toruń – Poznań, 1999.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków 1998.
- Zawadzka A., *Zakres samokształcenia w czasie wolnym młodzieży pracującej, uczestników domu kultury*, [w:] *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i doskonaleniu zawodowym, (Podsumowanie I etapu badań)*, J. Semków (red.), Wrocław 1983.
- Zborowski J. (red.), *Nauka własna studentów*, Warszawa 1976.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodora Bramelda*, Toruń 2005.
- Zimmerman B. J., *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective*, [in:] *The Pursuit of Excellence Through Education*, M. Ferrari (ed.), Mahwah, New Jersey, London 2002.
- Zimmerman B. J., *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*, [in:] *Self-Regulatory Learning and Academic Achievement*, B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), Mahwah, New Jersey, London 2001.
- Zjaziuna I. A. (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne*, tł. F. Szlosek, Warszawa – Radom 2005.
- Znaniecki F., *Education and Self-Education in Modern Societies*, "American Journal of Sociology" 1930, Vol. XXXVI, No. 3.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, tom II, wyd. II, Warszawa 1973.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.
- Żmudzka M., *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok 2002.

Streszczenie

Książka dotyczy autoedukacji studentów w uniwersytecie, rozumianej jako proces wielostronnego rozwoju osobowości człowieka, w którym on sam wyznacza cele, treści, metody, środki, dokonuje kontroli, oceny efektów i korekty błędów oraz braków. Uwzględniając przyjętą definicję oraz założenia psychologii poznawczej przedstawiam koncepcję autorską autoedukacji studentów oraz próbę jej empirycznej egzemplifikacji.

Złożony, wieloaspektowy przedmiot badań, słabo poznany i zaznaczony w teorii pedagogicznej i w praktyce, o szczególnym znaczeniu w okresie zachodzących przemian jest prezentowany z perspektywy podmiotu w świetle badań ilościowych i jakościowych. Opracowanie obejmuje usytuowanie procesu autoedukacji studentów w kontekście oddziaływań uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli akademickich, form organizacji zajęć, charakteru relacji nauczyciel-student, zakresu i rodzaju oddziaływań nauczyciela akademickiego oraz wyposażenia bazy dydaktycznej. Rozpoznanie autoedukacji studentów zostało ujęte też wobec zmian zachodzących w rzeczywistości, a przede wszystkim związanych z rozwojem cywilizacyjnym, globalizacją świata, integracją krajów europejskich oraz wymaganiami rynku pracy.

Konsekwencją prezentowanego materiału diagnostycznego jest sformułowanie wielu przypuszczeń, które wymagają dalszych badań w celu zweryfikowania hipotez i określenia natężenia występujących prawidłowości. Implikacją prowadzonych rozważań teoretycznych i empirycznych jest ustalenie pewnych propozycji zmian w uniwersytecie, ukierunkowanych na inspirowanie i tworzenie warunków do autoedukacji studentów.

Prezentowana książka pozostaje otwarta, zaprasza do nowych rozważań teoretycznych i poczynań badawczych dotyczących poruszonej w niej problematyki.

Summary

The book deals with student self-education at university, understood as the process of multilevel development of human personality in which man defines his goals, contents, methods and means, carries out self-check, assessment of effects, correction of mistakes and shortcomings. Taking into consideration the adopted definition and the assumptions of cognitive psychology, the book presents an original conception of student self-education and an attempt of its empirical exemplification.

The complex, multi-faceted research subject, poorly known and marked in teaching theory and practice, particularly significant at the time of occurring changes is presented from the perspective of the subject in the light of quantitative and qualitative research. The study considers the process of student self-education in the context of university interactions, especially methods of education used by academic teachers, forms of classes, the character of teacher-student relation and the equipment of teaching basis. The identification of student self-education has been presented in view of occurring changes of reality, especially the changes connected with the development of civilization, world globalization, integration of European countries and requirements of the labour market.

The presented diagnostic material results in formulating many speculations which require further research in order to review hypotheses and determine the intensity of occurring regularities. The conducted theoretical and empirical discussion implies certain suggestions of changes at university oriented at inspiring and creating conditions for student self-education.

The presented book remains open, it invites new theoretical deliberations and research actions concerning the raised issues.

Spis tabel i wykresów

TABELA	1.	Stadialny model rozwoju samokształcenia	112
WYKRES	1.	Badani według uniwersytetów	187
WYKRES	2.	Rok studiów badanych	188
WYKRES	3.	Płeć badanych	188
WYKRES	4.	Stan cywilny badanych	188
WYKRES	5.	Typ stałego miejsca zamieszkania badanych	189
WYKRES	6.	Miejsce zamieszkania studentów podczas studiów	189
WYKRES	7.	Rozwiązywanie problemów finansowych przez studentów podczas studiów	189
WYKRES	8.	Ogólne cele autoedukacji realizowane przez studentów	192
WYKRES	9.	Ogólne cele autoedukacji realizowane przez studentów drugiego i piątego roku	193
WYKRES	10.	Cele autoedukacji dotyczące kształtowania umiejętności realizowane przez studentów	194
WYKRES	11.	Cele autoedukacji dotyczące kształtowania umiejętności realizowane przez studentów drugiego i piątego roku	195
WYKRES	12.	Cele autoedukacji związane z dążeniem studentów do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości	196
WYKRES	13.	Cele autoedukacji związane z dążeniem studentów drugiego i piątego roku do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości	196
WYKRES	14.	Cele autoedukacji związane z rozwijaniem zdolności poznawczych realizowane przez studentów	197
WYKRES	15.	Cele autoedukacji związane z rozwijaniem zdolności poznawczych realizowane przez studentów drugiego i piątego roku	198
WYKRES	16.	Cele autoedukacji związane z przygotowaniem studentów do zawodu	199
WYKRES	17.	Cele autoedukacji związane z przygotowaniem studentów do zawodu (deklaracje studentów drugiego i piątego roku)	200
WYKRES	18.	Wiadomości zdobywane przez studentów w ramach autoedukacji	201
WYKRES	19.	Wiadomości zdobywane przez studentów drugiego i piątego roku w ramach autoedukacji	201
WYKRES	20.	Uczestnictwo studentów w życiu kulturalnym	202

WYKRES 21.	Uczestnictwo studentów drugiego i piątego roku w życiu kulturalnym	203
WYKRES 22.	Uczestnictwo studentów w życiu społecznym	204
WYKRES 23.	Uczestnictwo studentów drugiego i piątego roku w życiu społecznym	205
WYKRES 24.	Treści realizowane przez studentów w procesie autoedukacji	207
WYKRES 25.	Treści realizowane w procesie autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku	213
WYKRES 26.	Metody autoedukacji stosowane przez studentów	215
WYKRES 27.	Metody autoedukacji stosowane przez studentów drugiego i piątego roku	220
WYKRES 28.	Środki stosowane przez studentów w procesie autoedukacji	222
WYKRES 29.	Środki stosowane w procesie autoedukacji przez studentów drugiego i piątego roku	223
WYKRES 30.	Samoocena studentów przebiegu i efektów autoedukacji	224
WYKRES 31.	Samoocena studentów drugiego i piątego roku przebiegu i efektów autoedukacji	225
WYKRES 32.	Poziom autoedukacji badanych	225
WYKRES 33.	Poziom autoedukacji badanych drugiego i piątego roku	226
WYKRES 34.	Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów do realizowania autoedukacji	227
WYKRES 35.	Okoliczności studiowania wykorzystywane przez studentów drugiego i piątego roku do realizowania autoedukacji	227
WYKRES 36.	Metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich	232
WYKRES 37.	Metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich w opinii studentów drugiego i piątego roku	232
WYKRES 38.	Opinie studentów na temat metod stosowanych przez nauczycieli, które inspirują ich do podejmowania autoedukacji	233
WYKRES 39.	Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat metod stosowanych przez nauczycieli, które inspirują ich do podejmowania autoedukacji	234
WYKRES 40.	Formy organizacji procesu edukacyjnego stosowane w uczelni	235
WYKRES 41.	Formy organizacji procesu edukacyjnego stosowane w uczelni w opinii studentów drugiego i piątego roku	236
WYKRES 42.	Opinie studentów na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uczelni, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji	237
WYKRES 43.	Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat form organizacji procesu edukacyjnego w uczelni, które sprzyjają podejmowaniu autoedukacji	238
WYKRES 44.	Relacje nauczyciel–student występujące w uniwersytecie	239
WYKRES 45.	Relacje nauczyciel–student występujące w uniwersytecie w opinii studentów drugiego i piątego roku	240
WYKRES 46.	Opinie studentów na temat wpływu relacji nauczyciel akademicki–student na autoedukację	240

WYKRES 47.	Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat wpływu relacji nauczyciel akademicki–student na autoedukację	241
WYKRES 48.	Zakresy wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów	242
WYKRES 49.	Zakresy wpływu nauczycieli akademickich na przebieg i poziom autoedukacji studentów (opinie studentów drugiego i piątego roku)	243
WYKRES 50.	Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów	244
WYKRES 51.	Oddziaływania nauczycieli akademickich na autoedukację studentów w opinii studentów drugiego i piątego roku	245
WYKRES 52.	Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie poza zajęciami programowymi	247
WYKRES 53.	Stwarzanie warunków do autoedukacji studentów w uniwersytecie poza zajęciami programowymi w opinii badanych drugiego i piątego roku	247
WYKRES 54.	Wyposażenie bazy dydaktycznej w uniwersytecie	248
WYKRES 55.	Wyposażenie bazy dydaktycznej w uniwersytecie w opinii studentów drugiego i piątego roku	248
WYKRES 56.	Opinie studentów na temat wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej na przebieg i efekty autoedukacji	249
WYKRES 57.	Opinie studentów drugiego i piątego roku na temat wpływu wyposażenia bazy dydaktycznej na przebieg i efekty autoedukacji	249
WYKRES 58.	Dostęp do bazy dydaktycznej w ramach autoedukacji	250
WYKRES 59.	Dostęp do bazy dydaktycznej w ramach autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku	250
WYKRES 60.	Wyposażenie uniwersytetu w środki dydaktyczne	251
WYKRES 61.	Wyposażenie uniwersytetu w środki dydaktyczne w opinii studentów drugiego i piątego roku	251
WYKRES 62.	Ocena studentów dotycząca stopnia stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji	252
WYKRES 63.	Ocena studentów drugiego i piątego roku dotycząca stopnia stwarzania warunków w uniwersytecie do autoedukacji	252
WYKRES 64.	Wpływ wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji studentów	255
WYKRES 65.	Wpływ wymagań społeczeństwa informacyjnego na przebieg i poziom autoedukacji studentów drugiego i piątego roku	256
WYKRES 66.	Wpływ wymagań związanych z globalizacją na przebieg i poziom autoedukacji studentów	258
WYKRES 67.	Wpływ wymagań związanych z globalizacją na przebieg i poziom autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku	259
WYKRES 68.	Wpływ wymagań i możliwości związanych z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji studentów	260
WYKRES 69.	Wpływ wymagań i możliwości związanych z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej na przebieg i poziom autoedukacji studentów drugiego i piątego roku	262

WYKRES 70.	Wpływ wymagań rynku pracy na przebieg i poziom autoedukacji studentów	263
WYKRES 71.	Wpływ wymagań rynku pracy na przebieg i poziom autoedukacji w opinii studentów drugiego i piątego roku	264
WYKRES 72.	Przewidywanie trudności w znalezieniu pracy przez studentów po ukończeniu studiów	265
WYKRES 73.	Przyczyny przewidywania trudności w znalezieniu pracy	265
WYKRES 74.	Przewidywanie możliwości podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej	267
WYKRES 75.	Powody, z których studenci przewidują możliwość podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej	267
WYKRES 76.	Powody, z których studenci nie przewidują podjęcia pracy w innych krajach Unii Europejskiej	268

Aneks

Kwestionariusz ankiety dla studenta

Kwestionariusz ankiety ma na celu zebranie opinii dotyczących przebiegu autoedukacji studentów. Ma on dostarczyć informacji o celach, treściach, metodach, formach organizacyjnych i środkach dydaktycznych stosowanych w toku autoedukacji, a ponadto wskazać na warunki, które sprzyjają bądź utrudniają realizację procesu w uniwersytecie w pierwszej dekadzie XXI wieku. Zebrane informacje wykorzystane zostaną wyłącznie do celów naukowego opracowania. Uprzejmię proszę o szczerze, dokładne oraz wyczerpujące odpowiedzi.

Walentyna Wróblewska

Część I.

Odpowiadając na pytania w części I kwestionariusza, proszę stosować się do skali 5-stopniowej, która obejmuje następujące stopnie: 1 – bardzo mały, 2 – mały, 3 – średni, 4 – duży, 5 – bardzo duży. Odpowiedzi na pytania należy udzielać wpisując wartość (cyfrę) ze skali w wyznaczone miejsca (...) przy wszystkich częściach pytania.

1. W jakim stopniu realizuje Pan(i) następujące cele autoedukacji?

- (...) opanowanie wiedzy z określonej dziedziny (jakiej?).....
- (...) kształtowanie systemu wartości
- (...) kształtowanie postaw i przekonań
- (...) rozwijanie zdolności poznawczych (krytyczne myślenie)
- (...) rozwijanie własnych zainteresowań
- (...) przygotowanie do zawodu (ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych)
- (...) aktywny udział w życiu społecznym
- (...) aktywny udział w życiu kulturalnym
- (...) kierowanie rozwojem własnej indywidualności
- (...) inne, (jakie?).....

2. **W jakim stopniu zdobywa Pan(i) wiadomości w ramach autoedukacji?**
- (...) wiadomości z dziedziny związanej z kierunkiem studiów;
 - (...) wiadomości związane z zainteresowaniami;
 - (...) wiadomości o samym sobie;
 - (...) wiadomości o autoedukacji człowieka;
 - (...) wiadomości związane z przeszłym zawodem;
 - (...) wiadomości związane ze zmianami dokonującymi się w rzeczywistości;
 - (...) wiadomości związane z inną dziedziną, jaką?.....
3. **W jakim stopniu realizuje Pan(i) cele autoedukacji związane z dążeniem do rozwijania osobowości w kierunku uznanych powszechnie wartości?**
- (...) rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej;
 - (...) poznawanie roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej;
 - (...) pogłębianie i doskonalenie znajomości swego języka, literatury narodowej, kultury i sztuki;
 - (...) poznawanie kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, pięknem natury, tradycją;
 - (...) kształtowanie postawy tolerancyjnej;
 - (...) poznawanie życia innych narodów, ich historii, kultury.
4. **W jakim stopniu realizuje Pan(i) cele autoedukacji związane z rozwijaniem sprawności poznawczych?**
- (...) zdolność przyjmowania i przetwarzania informacji;
 - (...) zdolność konceptualizacji, syntezy informacji w chaosie;
 - (...) zdolność rozumienia wielu stron kontrowersyjnego problemu;
 - (...) zdolność uczenia się na podstawie doświadczenia;
 - (...) rozwijanie myślenia twórczego;
 - (...) rozwijanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości.
5. **W jakim stopniu realizuje Pan(i) cele autoedukacji związane z przygotowaniem do zawodu?**
- (...) pogłębianie wiedzy z wybranej specjalności;
 - (...) zdobywanie kwalifikacji zawodowych w uczelni;
 - (...) zdobywanie kwalifikacji zawodowych poza uczelnią;
 - (...) rozwijanie cech przydatnych w wybranym zawodzie, jakich?.....
 - (...) kształtowanie swej postawy wobec przyszłego zawodu;
 - (...) poznawanie zadań związanych z wykonywaniem przyszłego zawodu.

6. **W jakim stopniu realizuje Pan(i) cele autoedukacji dotyczące umiejętności, które będą pomocne w uzyskaniu powodzenia w wybranym przez siebie zawodzie i zwiększeniu szans zatrudnienia?**
- (...) ustne i pisemne umiejętności komunikacyjne;
 - (...) sprawne posługiwanie się komputerem;
 - (...) umiejętność ciągłego uczenia się;
 - (...) umiejętność pracy zespołowej;
 - (...) umiejętność posługiwania się językami obcymi;
 - (...) umiejętność podejmowania i wykonywania prac nietypowych;
 - (...) ukierunkowanie na wynik i umiejętność podejmowania decyzji;
 - (...) umiejętności interpersonalne (komunikacja interpersonalna, empatia).
7. **W jakim stopniu uczestniczy Pan(i) w życiu kulturalnym?**
- (...) zwiedzanie muzeów i galerii sztuki;
 - (...) uczęszczanie do teatru;
 - (...) uczęszczanie do kin;
 - (...) uczęszczanie na koncerty do filharmonii;
 - (...) uczęszczanie na koncerty muzyki rozrywkowej, jakiej?.....
 - (...) zwiedzanie zabytków architektury;
 - (...) podróże;
 - (...) oglądanie filmów na wideo i w telewizji;
 - (...) inne, jakie?.....
8. **W jakim stopniu uczestniczy Pan(i) w życiu społecznym?**
- (...) organizacje i zrzeszenia społeczne, jakie?.....
 - (...) organizacje charytatywne
 - (...) organizacje religijne
 - (...) organizacje polityczne
 - (...) organizacje naukowe
 - (...) inne, jakie?.....
9. **W jakim stopniu realizuje Pan(i) następujące treści autoedukacji?**
- (...) rozwój sprawności fizycznej;
 - (...) rozwijanie umiejętności komunikowania się, zdolności krytycznego wypowiedania się;
 - (...) kształtowanie stosunku wobec przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości; (kształtowanie własnej tożsamości);
 - (...) racjonalne organizowanie i wykorzystywanie czasu;
 - (...) zainteresowanie sztuką;
 - (...) świadomość i aktywność w życiu politycznym;

- (...) rozwój sfery moralnej;
- (...) zainteresowanie postępowaniem techniki oraz korzystanie z osiągnięć techniki;
- (...) zainteresowanie nauką;

10. W jakim stopniu stosuje Pan(i) następujące metody podczas pracy autoedukacyjnej?

- (...) obserwację;
- (...) korzystanie ze słowa mówionego (np. wykładów, prelekcji);
- (...) uczestnictwo w dyskusji;
- (...) czytanie i studiowanie podręczników i innych książek;
- (...) czerpanie wiedzy z różnych źródeł, tj. Internet;
- (...) uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie;
- (...) korzystanie z filmu, sztuk teatralnych, galerii i innych miejsc kultury;
- (...) korzystanie z audycji telewizyjnych i radiowych;
- (...) ćwiczenia w opanowywaniu podstawowych umiejętności;
- (...) pisemne opracowywanie zagadnień;
- (...) inne, (jaki?).....

11. W jakim stopniu wykorzystuje Pan(i) w procesie autoedukacji następujące środki dydaktyczne?

- (...) podręczniki tradycyjne
- (...) podręczniki elektroniczne
- (...) encyklopedie tradycyjne
- (...) encyklopedie elektroniczne
- (...) słowniki tradycyjne
- (...) słowniki elektroniczne
- (...) czasopisma fachowe w wersji tradycyjnej
- (...) czasopisma fachowe w wersji elektronicznej
- (...) poradniki zawodowe tradycyjne
- (...) poradniki zawodowe elektroniczne
- (...) magnetofon
- (...) magnetowid
- (...) odtwarzacze: CD, DVD, MP3, MP4
- (...) telewizja;
- (...) radio;
- (...) komputer;
- (...) Internet;
- (...) inny sprzęt audiowizualny, (jaki?).....

12. W jakim stopniu wykorzystuje Pan(i) następujące okoliczności podczas studiowania do realizowania autoedukacji?
- (...) przygotowanie się do egzaminów;
 - (...) przygotowanie się do zaliczeń;
 - (...) przygotowywanie się do ćwiczeń;
 - (...) przygotowanie i opracowanie pracy zaliczeniowej;
 - (...) opracowanie pracy badawczej;
 - (...) wynikające z własnych zainteresowań;
 - (...) inne, jakie?.....
13. W jakim stopniu nauczyciele akademicy wpływają na przebieg i poziom autoedukacji studentów? W zakresie:
- (...) wyznaczania i formułowania celów autoedukacji;
 - (...) doboru treści autoedukacji;
 - (...) stosowania określonych metod i technik autoedukacji;
 - (...) stosowania odpowiednich środków dydaktycznych;
 - (...) dokonywania autokontroli, autooceny i autokorekty efektów autoedukacji.
14. W jakim stopniu oddziaływania nauczycieli akademickich wpływają na Pana(i) autoedukację? Poprzez:
- (...) uświadamianie i operacjonalizację celów kształcenia;
 - (...) realizowane treści kształcenia;
 - (...) stosowane metody pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczycieli;
 - (...) stosowane formy organizacji procesu edukacyjnego przez nauczycieli;
 - (...) stosowane środki dydaktyczne przez nauczycieli;
 - (...) dodatkowe zajęcia, (jakie?).....
 - (...) postawę nauczycieli wobec procesu autoedukacji;
 - (...) autoedukację nauczycieli;
 - (...) poradnictwo, materiały metodyczne;
 - (...) konsultacje;
 - (...) inne oddziaływania, (jakie?).....
15. W jakim stopniu nauczyciele akademicy w Pana(i) uniwersytecie stosują następujące metody kształcenia?
- (...) pogadanka;
 - (...) dyskusja;
 - (...) gry dydaktyczne;
 - (...) metody waloryzacyjne (impresyjna, ekspresyjna);

- (...) metody problemowe;
- (...) metody oparte na obserwacji;
- (...) praca z książką;
- (...) metody praktyczne;
- (...) inne, jakie?.....

16. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i), metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich w uniwersytecie najbardziej inspirują studentów do podejmowania autoedukacji?

- (...) pogadanka;
- (...) dyskusja;
- (...) gry dydaktyczne;
- (...) metody waloryzacyjne;
- (...) metody problemowe;
- (...) metody oparte na obserwacji;
- (...) praca z książką;
- (...) metody praktyczne;
- (...) inne, jakie?.....

17. W jakim stopniu są stosowane w Pana(i) uczelni następujące formy organizacji procesu edukacyjnego?

- (...) wykład;
- (...) konwersatorium;
- (...) ćwiczenia;
- (...) zajęcia laboratoryjne;
- (...) seminarium;
- (...) zajęcia warsztatowe;
- (...) zajęcia fakultatywne;
- (...) inne, jakie?.....

18. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i) następujące formy organizacji procesu edukacyjnego w uczelni sprzyjają podejmowaniu autoedukacji przez studentów?

- (...) wykład;
- (...) konwersatorium;
- (...) ćwiczenia;
- (...) zajęcia laboratoryjne;
- (...) seminarium;
- (...) zajęcia warsztatowe;
- (...) zajęcia fakultatywne;

(...) inne, jakie?.....

19. W jakim stopniu występują następujące relacje nauczyciel akademicki – student w uniwersytecie?

(...) oficjalne (formalne)

(...) przedmiotowe

(...) o charakterze podmiotowym (demokratyczne)

(...) mistrz–student

(...) inne, (jakie?).....

20. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i) następujące relacje nauczyciel akademicki – student w uniwersytecie wpływają na przebieg i poziom autoedukacji?

(...) oficjalne (formalne)

(...) przedmiotowe

(...) o charakterze podmiotowym (demokratyczne)

(...) mistrz–student

(...) inne, (jakie?).....

21. W jakim stopniu jest wyposażona baza dydaktyczna w uniwersytecie?

(...) biblioteka

(...) czytelnia

(...) pracownie

(...) laboratoria

22. W jakim stopniu, zdaniem Pana(i) wyposażenie bazy dydaktycznej wpływa na przebieg i poziom autoedukacji?

(...) biblioteka

(...) czytelnia

(...) pracownie

(...) laboratoria

23. W jakim stopniu uniwersytet poza zajęciami programowymi inspiruje i stwarza warunki do autoedukacji studentów? W zakresie:

(...) lokalowym (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria),

(...) materialnym (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, filmy i inne),

(...) czasowym (racjonalny rozkład zajęć),

(...) organizacyjnym (dostęp do literatury, pracowni, laboratoriów).

24. W jakim stopniu uniwersytet, w którym Pan(i) studiuje, jest wyposażony w następujące środki:
- (...) podręczniki
 - (...) skrypty
 - (...) komputery
 - (...) kserokopiarki
 - (...) filmy
 - (...) odtwarzacze: CD, DVD
 - (...) inne, jakie?.....
25. W jakim stopniu pod względem organizacyjnym możliwy jest w ramach autoedukacji dostęp do:
- (...) biblioteki
 - (...) czytelní
 - (...) pracowni
 - (...) laboratoriów
26. W jakim stopniu wymienione wymagania społeczeństwa informacyjnego wpływają na poziom Pana(i) autoedukacji?
- (...) konieczność posiadania aktualnej wiedzy;
 - (...) umiejętność tworzenia wiedzy najnowszej;
 - (...) umiejętność posługiwania się urządzeniami elektronicznymi;
 - (...) umiejętność obsługi i wykorzystania komputera, programów komputerowych i Internetu.
27. W jakim stopniu wymagania związane z globalizacją świata wpływają na poziom Pana(i) autoedukacji?
- (...) postęp technologiczny;
 - (...) postęp komunikacyjny;
 - (...) postęp telekomunikacyjny i internetowy;
 - (...) kompresja (kurczenie się) czasu i przestrzeni;
 - (...) mundializacja (szybkie rozprzestrzenianie się) idei.
28. W jakim stopniu wymagania i możliwości związane z wstąpieniem naszego kraju do Unii Europejskiej wpływają na poziom autoedukacji studentów?
- (...) posługiwanie się językami obcymi;
 - (...) znajomość kultur różnych narodów;
 - (...) możliwość studiowania w innych krajach;
 - (...) możliwość podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej.

29. W jakim stopniu wymagania rynku pracy wpływają na poziom Pana(i) autoedukacji?

- (...) posiadanie wielorakich kompetencji;
- (...) przejawianie postaw kreatywnych;
- (...) ustawiczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych;
- (...) nabywanie nowych kompetencji.

Część II

W tej części kwestionariusza pytania nie wymagają zastosowania skali, proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź (jedną lub więcej).

1. Jak ocenia Pan (i) przebieg i efekty autoedukacji?

- a) bardzo wysoko
- b) wysoko
- c) średnio
- d) nisko
- e) bardzo nisko

2. W jakim stopniu uniwersytet inspiruje i stwarza warunki do autoedukacji studentów?

- a) bardzo wysokim
- b) wysokim
- c) średnim
- d) niskim
- e) bardzo niskim

Część III

W tej części kwestionariusza uprzejmie proszę o dłuższe wypowiedzi na postawione pytania.

1. **Jak rozumie Pan(i) pojęcie autoedukacji?.....**
2. **Czy rozpatruje Pan(i) możliwość pracy w krajach Unii Europejskiej?**
 - a) tak, (proszę opisać swoje zamiary, działania w tym kierunku).....
 - b) nie, dlaczego?

Metryczka

1. **Płeć**
 - a) kobieta
 - b) mężczyzna

2. **Wiek....., rok studiów**

3. **Uniwersytet (nazwa)**

4. **Stan cywilny:**
 - a) wolny
 - b) mężatka/żonaty
 - c) rozwiedzony(a)
 - d) silny związek partnerski

5. **Miejsce zamieszkania w czasie studiów:**
 - a) przy rodzicach
 - b) przy rodzinie
 - c) w domu akademickim
 - d) na stacji
 - e) we własnym mieszkaniu
 - f) inne, jakie?.....

6. **Jak rozwiązuje Pan(i) problem finansowy podczas studiów?**
 - a) praca zarobkowa
 - b) pomoc finansowa rodziców
 - c) stypendium: socjalne naukowe
 - d) inne źródła, jakie?.....

7. **Jakie jest Pana(i) miejsce stałego zamieszkania:**
 - a) duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców)
 - b) średnie miasto (od 20 do 100 tys. mieszkańców)
 - c) małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)
 - d) wieś podmiejska
 - e) wieś rejonu przemysłowego
 - f) mała wieś

Dziękuję za udział w badaniach