

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Samokształcenie studentów w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Komunikat z badań nad percepcją nauki własnej

Wstęp

Dydaktyka ogólna jest nauką o kształceniu i samokształtowaniu się człowieka w ciągu całego życia (S. Palka, 2003, s. 102). W obszarze zainteresowania osób zajmujących się dydaktyką ogólną znajdują się więc działania dośrodkowe, wchodzące w zakres kształcenia (związane z oddziaływaniem człowieka na człowieka – nauczyciela na ucznia), oraz działania odśrodkowe, związane z samokształceniem (S. Palka, 2003, s. 102). Jeśli przyjąć za T. Aleksandrem (2004, s. 48), że studia wyższe – zwłaszcza w trybie niestacjonarnym – są przemyślanym systemem kierowania samokształceniem studentów, to w dydaktyce szkoły wyższej główny akcent pada właśnie na działania odśrodkowe, czyli samokształcenie studenta oraz świadome współdziałanie nauczyciela akademickiego ze studentem w tym zakresie. Współdziałanie to ma na celu kształtowanie nie tylko sfery intelektualnej studenta, ale także sfery emocjonalnej i psychoruchowej. Do zadań szkoły wyższej wg K. Denka (2001, s. 15) należy podejmowanie działań mających na celu kształtowanie kompetencji studenta związanych m.in. z:

- umiejętnością rozwiązywania problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowaniem procesu uczenia się i przyjmowaniem odpowiedzialności za własne uczenie się;
- poszukiwaniem, zdobywaniem i wykorzystywaniem informacji z różnych źródeł oraz rozważnym i umiejętnym korzystaniem z mediów;
- oceną postępowania własnego i innych osób zgodnie z systemem wartości uniwersalnych, przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych;

- komunikowaniem się, porozumiewaniem, argumentowaniem i ochroną własnego zdania;
- gotowością do słuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi;
- umiejętnością współpracy, negocjowania i osiągania porozumienia, stosowania procedur demokratycznych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów;
- organizowaniem pracy własnej i innych;
- racjonalnym organizowaniem i spędzaniem czasu wolnego w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości.

Zadaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, jest więc nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności czy szeroko pojętych wartości kultury, ale także inspirowanie postawy twórczej, otwartej i samodzielności myślenia (np. I. Wojnar, 1997, s. 141). Nie można zrealizować tego zadania bez indywidualnego wysiłku jednostek, bez ich zaangażowania w pracę nad własnym rozwojem, bez podejmowanych przez nich prób samokształcenia.

Obecnie problematyka samokształcenia stała się przedmiotem zainteresowania wielu autorów, co ma związek z przemianami dokonującymi się we współczesnym świecie. Wpływ na teorię i praktykę samokształcenia ma idea całościowego uczenia się. W. Okoń pisze, że „[...] zadaniem współczesnej dydaktyki jest przywrócić blask samokształceniu” (2003, s. 155). W podobnym tonie wyraża się J. Pólturzycki, który podkreśla, że

[...] przyszłość oświaty zależy od samokształcenia, a jego szybsze urzeczywistnienie prowadzi oświatę do korzystnych przemian, dzięki którym ludzie będą bardziej samodzielni, aktywni i lepiej wykształceni (1998, s. 170).

Jest to ważne także dlatego, że cywilizacyjne uwarunkowania stawiają jednostki przed koniecznością ciągłego uzupełniania wiedzy, kilkakrotnej zmiany zawodu w ciągu całego życia, a w obrębie wykonywanego zawodu – zmian technologii pracy.

Sposoby rozumienia pojęcia samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Sposób, w jaki rozumiemy pojęcie samokształcenia czy samodzielności studenta w procesie kształcenia, zależy od założeń leżących u podstaw naszego myślenia o tym, czym jest wiedza, jak poznajemy oraz jaką rolę pełnią nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia. Na przykład M. Malewski (2001, 2010) opisuje trzy modele pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi: dydaktyki technologicznej, humanistycznej i krytycznej, a M. Czerepaniak-Walczak (2006) mówi, za M.J. Melrose, o trzech paradygmatach konstruowania programów kształcenia. Paradygmaty te odpowiadają modelom opisywanym

przez Malewskiego. W każdym z tych modeli inaczej można rozumieć samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

W przypadku modelu dydaktyki technologicznej przyjmowane jest założenie o obiektywności wiedzy zweryfikowanej naukowo. Źródłem treści kształcenia jest Popperowski „trzeci świat”. Treści te zdefiniować można jako „uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia, to jest zobiektywizowanym znaczeniu” (J. Skrzypczak, 1996, s. 289). Przyjęcie koncepcji wiedzy obiektywnej jest związane tutaj ze specyficznym rozumieniem ról i zadań uczestników procesu kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest transmisja gotowej wiedzy do umysłu ucznia. To nauczyciel jest postacią centralną w tym procesie, jednocześnie będąc jedyną osobą odpowiedzialną za wyniki kształcenia. Zadaniem ucznia jest podporządkowanie się nauczycielowi jako znawcy przedmiotu oraz podporządkowanie się treściom kształcenia. W modelu dydaktyki technologicznej przyjmuje się założenie o informacyjnie pustym umyśle ucznia-słuchacza. Konstruowanie programu kształcenia w omawianym modelu opiera się na paradygmacie technicznym (instrumentalnym). Paradygmat ten ujawnia się obecnie coraz wyraźniej w formułowaniu treści kształcenia w polskich szkołach wyższych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 164). Idee unifikacji i kontroli tego, co ma być nauczane w szkołach wyższych, przejawiają się np. w standaryzacji programów, podporządkowaniu treści kształcenia sylwetce absolwenta czy administracyjnym umieszczeniu treści przedmiotów w standardach (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 164). Treści kształcenia są formułowane w języku dyscypliny naukowej, której dotyczą, aby zatem można było te treści przyswoić, należy także nauczyć się języka, w jakim są przedstawione. Ponadto treści te są bardzo wyraźnie oddzielone od wiedzy studenta zdobytej w sytuacjach życiowych innych niż szkolne. W modelu technologicznym „poszukujący podmiot uchodzi raczej za czynnik zakłócający” (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 2005, s. 72). Samodzielność w modelu technologicznym będzie oznaczała po prostu pilność studenta, czyli aktywne wykonywanie zadań sformułowanych przez nauczyciela. Samokształcenie studenta w tym procesie jest stymulowane z zewnątrz; jest to samokształcenie kierowane w rozumieniu C. Maziarza (1963), wg którego samokształcenie kierowane wiąże się z narzuceniem jednostce w mniejszym lub większym stopniu celów i wymagań, kontrolowaniem wyników (z zewnątrz) i ewentualnie udzielaniem pomocy w uczeniu się. Według Maziarza

[...] system kierowanego samokształcenia polega na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem uczącego się i przy pomocy nauczycielskiej, przystosowanej do celów i warunków tego uczenia się (1963, s. 416).

D. Jankowski (1999, s. 89), analizując poglądy autorów na temat samokształcenia kierowanego, zadaje pytanie, czy w ramach instytucjonalnych,

podających form kształcenia dorosłych realizuje się w ogóle coś takiego jak samokształcenie. Czy może – pyta Jankowski – mamy tutaj do czynienia z nieco szerszym, bardziej świadomym niż na niższych szczeblach kształcenia wykorzystywaniem gotowości dorosłego do poddania się kierowaniu edukacyjnemu oraz z aktywnym współdziałaniem z jego strony? Na tak postawione pytanie o obecność samokształcenia w modelu technologicznym można odpowiedzieć twierdząco, jeśli spojrzymy na ten problem z perspektywy biograficznej. Wówczas dostrzec można, że edukacja formalna może wpisywać się w długofalowy plan kreowania własnego rozwoju przez studenta. W edukacji formalnej może on poszukiwać wsparcia dla spełnienia własnych planów dotyczących jakiejś płaszczyzny jego życia. Jeśli wybór uczenia się formalnego jest poprzedzony refleksją, jest wyborem autonomicznym i świadomym, to można przyjąć, że jako uczestnik kształcenia instytucjonalnego rozwija jednocześnie działalność samokształceniową pod kierunkiem nauczyciela akademickiego (por. D. Jankowski, 1999, s. 90; E. Ski-bińska, 2006, s. 77). Kształcenie instytucjonalne jest w tym przypadku jedną z autonomicznie przez podmiot wybranych form realizacji samodzielnie postawionego celu. Jak zauważa M.S. Knowles (2009), wielu dorosłych decyduje się na uczestnictwo w podających formach kształcenia, kiedy ich wiedza na temat przedmiotu kształcenia jest mała. Taki wybór nie świadczy o rezygnacji przez osoby rozpoczynające kształcenie z kontroli nad procesem uczenia się i nie musi świadczyć o niskim poziomie autonomii osobistej jednostki.

Model dydaktyki humanistycznej nakłada na tradycyjną koncepcję wiedzy obiektywnej pragmatyczną wizję natury ludzkiej (M. Malewski, 2010, s. 27). Człowiek dorosły jest istotą raczej działającą niż poznającą. Jest bardziej użytkownikiem wiedzy niż jej odbiorcą. Dorosły uczestnik edukacji jest postrzegany w tym modelu podmiotowo, jako człowiek racjonalny, odpowiedzialny i wolny. Jest on wspólnie z nauczycielem odpowiedzialny za efekty swojego uczenia się. Treści kształcenia nie są narzucone z zewnątrz, ale negocjowane z nauczycielem na zasadach partnerskich. Podobnie jest w przypadku doboru metod i form pracy, a także celów kształcenia. Określając cele, nauczyciel uwzględnia potrzeby studentów, dzięki czemu postrzegają oni te cele jako własne. Model dydaktyki humanistycznej częściowo można powiązać z paradygmatem praktycznym (transakcyjnym). Program kształcenia bazuje w tym przypadku na liberalnych ideach społeczeństwa (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Ewaluacja i ocena wyników kształcenia polega tutaj na zbieraniu opinii uczestników. Sądy i decyzje dotyczące dalszych treści są podejmowane na podstawie sporządzanych ewaluacji (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Rezygnacja z dominacji nauczyciela powoduje, że samodzielność studenta w tym modelu odnosi się do sprawowania przezeń kontroli nad całym procesem uczenia się. Student wspólnie z nauczycielem planuje przebieg uczenia się i jest współodpowiedzialny za ten proces. Studenci samodzielnie organizują projekty edukacyjne i uczą się

w zespołach kształcących. Większy zakres autonomii w procesie studiowania wiąże się z większą niezależnością myślenia studenta. Sam proces dochodzenia do wiedzy wydaje się ważniejszy niż jego rezultat. O ile w modelu technologicznym reprodukcja wiedzy była kryterium efektywności, o tyle w modelu dydaktyki humanistycznej tym kryterium jest umiejętność rozwiązywania problemów. Edukacja ma służyć pomocą i wsparciem dla osobistego rozwoju, co osiąga się przez to, że przedmiotem dialogu w edukacji jest doświadczenie życiowe uczących się (M. Malewski, 2010, s. 29). Samokształcenie w ramach procesu kształcenia (M.S. Knowles, 2009, s. 170-174) jest tutaj rozumiane w sposób wąski, podobnie jak w modelu technologicznym. Dotyczy obszaru związanego ze zdobywaniem wiedzy (obiektywnej). W modelu humanistycznym student jest bardziej samodzielny, jeżeli chodzi o podejmowanie decyzji, jak i czego ma się uczyć. Jako opis modelu humanistycznej dydaktyki dorosłych można potraktować koncepcję Knowlesa (2009). Teoretyczne fundamenty tego modelu zostały ustanowione prawie czterdzieści lat temu. Na fundamenty te składają się wizje człowieka przedstawiane przez psychologów orientacji humanistycznej. Knowles opiera swoją koncepcję także na odkryciach psychologii eksperymentalnej (np. E.L. Thorndike, B.F. Skinner, E.C. Tolman, J. Piaget). Procesy uczenia się i ich rezultaty związane są w pracach tych psychologów z tworzeniem struktur poznawczych jednostki. Głównym źródłem motywacji dorosłych związanej z aktywnością edukacyjną są tutaj potrzeby edukacyjne. Potrzeby te pojawiają się wtedy, kiedy jednostka uświadamia sobie rozbieżność między wiedzą albo sprawnościami posiadanymi a pożądanymi. Zadaniem edukacji jest zaspokojenie takich potrzeb ludzi dorosłych. W modelu humanistycznym centralnym elementem w procesie kształcenia jest uczący się dorosły i jego potrzeby oświatowe (M. Malewski, 2010, s. 28).

Dla modelu dydaktyki krytycznej charakterystyczne jest szerokie rozumienie wiedzy (M. Malewski, 2010, s. 32). Wiedza jest symbolizacją doświadczenia świata codzienności. Wiedza rozpada się na liczne, jakościowo odmienne wersje społecznego świata. Podstawowym kryterium efektywności edukacji jest w modelu krytycznym uczynienie ucznia zdolnym do zmiany własnego życia (emancypacji). Zadanie nauczyciela polega w tym przypadku na budzeniu świadomości ucznia. Proces edukacyjny polega na analizie przebiegu swojego życia w kontekście czynników materialno-ekonomicznych, przekazów socjalizacyjnych i wpływów kulturowych. Jest to praca nad własną tożsamością; jej celem jest bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie (M. Malewski, 2010). O. Czerniawska pisze:

[...] człowieka nie można wyrwać z jego środowiska, ustawić poza czasem i historią. Proces samowychowania i stawania się dokonuje się w trakcie życia i ma głębokie zakorzenienie w każdej biografii ludzkiej (1995/1996, s. 110).

Do opisu i projektowania sytuacji edukacyjnych na gruncie tego modelu stosuje się dwie kategorie pojęciowe: świat życia i kontekst. Pierwsza z tych kategorii wiąże się z teorią działania komunikacyjnego J. Habermasa, a druga wykorzystywana była w koncepcjach P. Freire'a i jego kontynuatorów (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 103). Z modelem dydaktyki krytycznej wiąże się paradygmat krytyczny (emancypacyjny). Zgodnie z tym paradygmatem program kształcenia opiera się na idei transformacyjnej roli wiedzy w rozwoju osoby i zmianie społecznej (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Edukacja zaczyna się od wiedzy, którą uczeń przynosi do szkoły. Do metod inspirujących autobiograficzną refleksję, ułatwiających łączenie treści edukacyjnych z biograficznymi doświadczeniami zaliczyć można metody biograficzne (P. Dominice, 2006).

Biografia edukacyjna jest metodą pedagogiczną w edukacji dorosłych, która kładzie nacisk na subiektywność [...]. Historie życia, które dorośli uczniowie przygotowują i którymi się dzielą, stają się sposobnością do refleksji nad doświadczeniami związanymi z uczeniem się. [...] Biografia edukacyjna może pomóc dorosłym spojrzeć całościowo na proces ich uczenia się. [...] Angażując ich we wspólne odkrywanie, niczym w badaniach w działaniu (*action research*), pogłębia ich zrozumienie procesu uczenia się. Metoda ta może również sprzyjać samoaktualizacji, zwłaszcza kiedy dana osoba zaczyna dostrzegać, w jakim stopniu jej uczenie się powiązane jest ze zmianami w rodzinie, pracy czy społeczności (P. Dominice, 2006, s. 11–12).

Biografia edukacyjna nie jest życiorysem. Jest zawsze osobistą interpretacją części historii życia. Czerniawska (2007, s. 20) zauważa, że tworzenie autobiografii można porównać do podróży przez trzy wymiary: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. Przeszłość przywołujemy w tym miejscu i czasie, którym jesteśmy. Refleksja nad przeszłością służy przyszłości. Do innych metod stosowanych w modelu dydaktyki krytycznej można zaliczyć metodę sokratejską (dialogową), a także rysowanie linii życiowych i dyskutowanie ich przebiegu (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 2005, s. 77). Jak zauważają A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec, nauczyciel krytycznie zorientowany pracuje na obrzeżach edukacji instytucjonalnej, na granicy psychoterapii grupowej i pracy socjalnej. Przedmiotem oddziaływania nauczycieli jest struktura „ja” w świecie życia, a podstawowym materiałem dydaktycznym – wiedza o tym świecie, zakodowana w codziennym doświadczeniu (M. Malewski, 2010, s. 37). Samodzielność studenta w tym modelu jest związana z osiągnięciem dorosłości pojmowanej jako wewnętrzna autonomia, niezależność w sądach i opiniach, jako mówienie swoim głosem i swoimi tekstami, świadome uwalnianie się od doświadczanych ograniczeń. Droga do tego jest emancypacja, która jest

[...] świadomą niezgodą na repertuar ról oferowanych przez istniejący porządek społeczny, zadanych do wypełnienia na podstawie atrybutów tkwiących w po-

chodzeniu społecznym, kondycji fizycznej i tym podobnych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 118).

Rozbieżność celów edukacyjnych i emancypacji jest możliwa do pokonania wtedy, gdy w projektach kształcenia znajdzie się miejsce dla poszanowania wielości wzorów dorosłości i pozostawienie osobie prawa wyboru treści oraz tempa i zakresu osiągnięcia tych wzorów (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 118).

Omówione modele w rzeczywistości nie występują w czystej postaci. W praktyce mamy raczej do czynienia z ich mieszanką, stosuje się różne modele pracy z osobami dorosłymi. Edukacja formalna na poziomie szkoły wyższej to, choćby ze względu na rozumienie wiedzy jako obiektywnej, przede wszystkim mieszanka modelu technologicznego i humanistycznego.

Samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej w percepcji studentów pedagogiki

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, interesujące może być sprawdzenie, jak studenci opisują swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W związku z tym postawiłam następujące problemy badawcze: **Jak studenci postrzegają własne samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej? Jakie wymiary biorą pod uwagę, opisując ten proces? Czy tryb studiowania i staż studiowania różnicują studentów pod względem sposobu postrzegania nauki własnej?**

Badanie zostało przeprowadzone w maju i październiku 2010 r. wśród osób studiujących pedagogikę w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Prezentowane tutaj wyniki dotyczą 233 studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia i pierwszego roku drugiego stopnia. W badaniach wykorzystano dyferencjał semantyczny, który składał się z 19 bipolarnych skal przymiotnikowych. Studenci poproszeni zostali o scharakteryzowanie ich nauki własnej przez wybór punktów na podanych skalach. Pojęcie nauki własnej zostało zdefiniowane jako praca studenta związana z przygotowaniem się do zajęć na uczelni. Liczby na skali oznaczały nasilenie cechy, jaką badani przypisywali pojęciu nauki własnej. Wybór liczby 0 oznaczał brak zdecydowania respondenta; liczba 2 – respondent zdecydowanie charakteryzuje swoją naukę własną za pomocą określenia z prawego końca skali; liczba -2 oznaczała zdecydowany wybór określenia z lewego końca skali. Wybór liczby 1 lub -1 oznaczał, że nieznacznie przeważa określenie z prawego (lub lewego) końca skali.

Podaną liczbę dziewiętnastu zmiennych na podstawie danych uzyskanych w badaniach zredukowano do pięciu; posłużono się w tym celu analizą

czynnikową z rotacją ortogonalną. Z przeprowadzonej analizy wynika, że studenci opisują swoją naukę własną na wymiarach, które można określić jako:

- 1) przekonanie o wartości nauki własnej,
- 2) pokonywanie trudności związanych z nauką własną,
- 3) planowanie (organizowanie) nauki własnej,
- 4) niezależność myślenia studentów, związana z nauką własną,
- 5) zaangażowanie w naukę własną.

Poszczególne pozycje kwestionariusza i ładunki czynnikowe (wyższe od 0,4) po rotacji VARIMAX zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej pozycji składających się na kwestionariusz wykorzystany w badaniach

| Zmienne | Czynnik 1. Przekonanie o wartości nauki własnej | Czynnik 2. Pokonywanie trudności związanych z nauką własną | Czynnik 3. Planowanie i organizowanie nauki własnej | Czynnik 4. Niezależność myślenia studentów, związana z nauką własną | Czynnik 5. Zaangażowanie emocjonalne w naukę własną |
|--|--|---|--|--|--|
| Nieważna – ważna | 0,644 | | | | |
| Niepotrzebna – potrzebna | 0,784 | | | | |
| Zbędna – niezbędna | 0,690 | | | | |
| Nieefektywna – efektywna | 0,409 | | | | |
| Wymuszona – niewymuszona | 0,630 | | | | |
| Nudna – ciekawa | | | | | 0,521 |
| Niebudząca emocji – dostarczająca emocji | | | | | 0,760 |
| Odtwórcza – twórcza | | | | | 0,575 |
| Zwykle związana z wykorzystaniem jednego źródła informacji – związana z wykorzystaniem informacji z wielu źródeł | | | | | 0,525 |
| Niezorganizowana – zorganizowana | | | 0,811 | | |
| Niesystematyczna – systematyczna | | | 0,629 | | |
| Nieprzemyślana – przemyślana | | | 0,666 | | |
| Niesamodzielna – samodzielna | | | 0,590 | | |
| Odbywająca się w trudnych warunkach – odbywająca się w odpowiednich warunkach | | | 0,557 | | |

| | | | | | |
|---|-----|--------|-----|-------|-----|
| Oparta na uczeniu się pamięciowym – oparta na rozwiązywaniu problemów | | | | 0,648 | |
| Szywno trzymająca się wskazówek nauczyciela – wykraczająca poza wskazówki nauczyciela | | | | 0,800 | |
| Niezabierająca dużo czasu – czasochłonna | | -0,720 | | | |
| Łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami – trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami | | -0,763 | | | |
| Łatwa – trudna | | -0,813 | | | |
| Udział | 14% | 11% | 15% | 8% | 10% |

Źródło: wszystkie tabele opracowano na podstawie badań własnych.

Biorąc pod uwagę przyjęte zmienne niezależne (tryb studiowania oraz staż studiowania), badane osoby podzielono na cztery grupy:

- **grupa 1** – studenci stacjonarnych studiów pierwszego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 2** – studenci niestacjonarnych studiów pierwszego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 3** – studenci niestacjonarnych studiów drugiego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 4** – studenci stacjonarnych studiów drugiego stopnia (pierwszy rok studiów).

Poniżej zostaną omówione wyniki badania oddzielnie dla każdego wyróżnionego w analizie czynnikowej czynnika.

1. Przekonanie studentów o wartości samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Tabela 2. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z przekonaniem o wartości nauki własnej

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariancji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską |
|------------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|------|--|
| | | 1 N = 64 | 2 N = 56 | 3 N = 55 | 4 N = 58 | F | p | |
| Nieważna – ważna | M | 1,23 | 1,12 | 1,17 | 1,25 | 0,226 $df = 3;226$ | 0,88 | 2, 3, 1, 4 |
| | SD | 0,99 | 1,01 | 0,88 | 0,81 | | | |

Tabela 2. Porównanie czterech grup studentów..., cd.

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariancji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską |
|--------------------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|------|--|
| | | 1 N = 64 | 2 N = 56 | 3 N = 55 | 4 N = 58 | F | p | |
| Zbędna – niezbędna | M | 1,06 | 0,65 | 1,00 | 1,00 | 2,082 $df = 3;225$ | 0,10 | 2, 3, 4, 1 2-1 |
| | SD | 1,01 | 1,16 | 0,73 | 0,90 | | | |
| Niepotrzebna – potrzebna | M | 1,22 | 1,23 | 1,31 | 1,26 | 0,096 $df = 3;226$ | 0,96 | 1, 2, 4, 3 |
| | SD | 1,00 | 0,93 | 1,00 | 0,83 | | | |
| Nieefektywna – efektywna | M | 0,97 | 0,68 | 1,09 | 1,09 | 3,767 $df = 3;221$ | 0,01 | 2-1, 4, 3 |
| | SD | 0,71 | 0,86 | 0,59 | 0,72 | | | |
| Wymuszona – niewymuszona | M | 0,11 | -0,05 | 0,46 | 0,29 | 1,930 $df = 3;224$ | 0,13 | 2, 1, 4, 3 2-3 |
| | SD | 1,22 | 1,33 | 1,09 | 1,08 | | | |

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Jak pokazują wyniki z tabeli 1, badani studenci raczej jednomyślnie charakteryzują naukę własną za pomocą takich przymiotników, jak „ważna”, „niezbędna”, „potrzebna”. Obszar wyników typowych w całości mieści się w tych przypadkach po prawej stronie skali. Wszystkie badane grupy są przekonane o wartości samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej (tabela 2). Najbardziej zdecydowanie wypowiadają się studenci stacjonarni rozpoczynający studia drugiego stopnia. Najniższe wartości na podanych skalach wybierały osoby rozpoczynające studia pierwszego stopnia w trybie niestacjonarnym (grupa 2). Grupa ta istotnie różni się od pozostałych także pod względem oceny swojej nauki jako efektywnej. Znaczna część tej grupy (38%) charakteryzuje swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako działanie wymuszone, a 20% osób z tej grupy nie ma zdania, czy jest to aktywność wymuszona czy nie. Na podstawie danych z tabeli 2 można również zauważyć, że studenci pierwszego roku rozpoczynający studia pierwszego stopnia częściej postrzegają swoje przygotowywanie się do zajęć jako działanie wymuszone, narzucone z zewnątrz; częściej niż starsi stażem nie przyjmują więc celów kształcenia jako własnych. Dotyczy to zwłaszcza studiujących w trybie niestacjonarnym, ale, co ciekawe, zmienia się to wraz ze stażem studiowania. Osoby studiujące w trybie niestacjonarnym, które mają za sobą ponad trzy lata studiów (grupa 3), w większym stopniu charakteryzują swoje samo-

kształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej za pomocą wartości dodatnich, bliskich prawego końca skali wymuszona – niewymuszona (55%). Zastanawiający jest w przypadku danych z tabeli 2 tak duży odsetek osób, które charakteryzowały naukę własną jako potrzebną, ważną i jednocześnie wymuszoną.

2. Opinie studentów na temat trudności związanych z nauką własną

Tabela 3. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z pokonywaniem trudności związanych z nauką własną

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariacji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską |
|--|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|------|--|
| | | 1 N = 64 | 2 N = 56 | 3 N = 55 | 4 N = 58 | F $df = 3,226$ | p | |
| Niezbierająca dużo czasu – czasochłonna | M | 1,36 | 0,93 | 0,71 | 1,16 | 3,720 | 0,01 | 3, 2, 4, 1 3, 2-1 |
| | SD | 0,80 | 1,35 | 1,24 | 1,06 | | | |
| Łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami – trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami | M | 0,67 | 1,00 | 0,66 | 0,45 | 1,987 | 0,12 | 4, 3, 1, 2 4-1, 2 |
| | SD | 1,14 | 0,18 | 1,22 | 1,33 | | | |
| Łatwa – trudna | M | 0,77 | 0,69 | 0,33 | 0,51 | 2,034 | 0,11 | 3, 4, 2, 1 3-1 |
| | SD | 0,96 | 0,94 | 1,10 | 1,10 | | | |

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariacji

p – prawdopodobieństwo

Studenci rozpoczynający studia w większym stopniu od starszych stażem charakteryzują naukę własną jako trudną i trudną do pogodzenia z innymi obowiązkami. Wraz ze stażem studiowania odczuwają coraz mniej trudności związanych z samodzielnym przygotowywaniem się do zajęć. Jak pokazują inne prowadzone przeze mnie badania, studenci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem odczuwanych trudności związanych ze studiowaniem; można też wyróżnić kilka rodzajów czynników utrudniających studiowanie

w opinii studentów (A. Kozerska, 2010, 2009). Oprócz stażu studiowania ze sposobem odczuwania trudności związanych z samokształceniem w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej istotnie skorelowane są takie zmienne, jak praca zawodowa czy miejsce zamieszkania (A. Kozerska, 2010).

3. Planowanie (organizowanie) nauki własnej

Tabela 4. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z planowaniem (organizowaniem) nauki własnej

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariacji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowa- no wg wielko- ści średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) ozna- czono kreską |
|--|-----------------|--------|--------|--------|--------|-----------------------|---------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | F | p | |
| | | N = 64 | N = 56 | N = 55 | N = 58 | | | |
| Niesamodzielna - samodzielna | M | 1,37 | 0,68 | 1,27 | 1,45 | 8,782 $df = 3;228$ | 0,00002 | 2-3, 1, 4 |
| | SD | 0,73 | 1,25 | 0,76 | 0,73 | | | |
| Nieorganizowa- na – organizo- wana | M | 0,56 | 0,18 | 0,67 | 0,81 | 2,900 $df = 3;227$ | 0,04 | 2, 1, 3, 4 2-3, 4 |
| | SD | 1,14 | 1,27 | 1,17 | 1,10 | | | |
| Niesystematycz- na – systema- tyczna | M | 0,30 | 0,13 | 0,06 | 0,47 | 1,279 $df = 3;228$ | 0,28 | 3, 2, 1, 4 |
| | SD | 1,14 | 1,32 | 1,28 | 1,16 | | | |
| Nieprzemysła- na – przemysłana | M | 1,08 | 0,62 | 0,83 | 0,95 | 2,805 $df = 3;227$ | 0,04 | 2, 3, 4, 1 2-1 |
| | SD | 0,78 | 1,10 | 0,93 | 0,74 | | | |

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariacji

p – prawdopodobieństwo

Zdecydowana większość badanych (86%) opisuje swoją naukę za pomocą przymiotnika „samodzielna”. Za najbardziej samodzielne w badanym obszarze uważają się grupy studiujące w trybie stacjonarnym. Interesujące w tabeli 4 jest umiejscowienie zmiennej niesamodzielna – samodzielna. Wchodzi ona w skład czynnika 3 razem ze zmiennymi określającymi stopień zorganizowania, systematyczność pracy studenta. Umiejscowienie tej zmiennej w grupie związanej z planowaniem, a nie np. w grupie zmiennych związanych z niezależnością myślenia studentów, wskazywałoby na rozu-

mienie przez badane osoby samodzielności w sposób właściwy dla modelu technologicznego: jako pilność i aktywne wykonywanie zadań sformułowanych przez nauczyciela. W grupie zmiennych składających się na czynnik 3, skorelowanych z systematycznością i zorganizowaniem pracy, jest też skala nieprzemysłana – przemysłana. Jak widać z tabeli 4, badane osoby opisują własne samokształcenie w obszarze związanym ze studiowaniem jako przemysłane, ale jednocześnie – co pokazuje tabela 5 – to samokształcenie duża grupa badanych charakteryzuje jako sztywno trzymające się wskazówek nauczyciela uczenie się pamięciowe. Wydaje się więc, że sformułowanie „przemysłana nauka własna” jest kojarzone przez część osób badanych bardziej z aspektami logistycznymi tej nauki niż z refleksją nad studiowanymi zagadnieniami.

4. Niezależność myślenia studentów związana z nauką własną

Tabela 5. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z niezależnością myślenia studentów związaną z nauką własną

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariancji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską |
|--|-----------------|-------|-------|-------|-------|-----------------------|------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | F | p | |
| Oparta na uczeniu się pamięciowym – oparta na rozwiązywaniu problemów | M | -0,08 | -0,23 | 0,04 | -0,09 | 0,379 $df = 3;224$ | 0,77 | 2, 4, 1, 3 |
| | SD | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,35 | | | |
| Sztywno trzymająca się wskazówek nauczyciela – wykraczająca poza wskazówki nauczyciela | M | 0,02 | -0,38 | -0,06 | -0,17 | 1,464 $df = 3;226$ | 0,23 | 2, 4, 3, 1 2-1 |
| | SD | 0,96 | 1,21 | 1,19 | 0,10 | | | |

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Zmienne wchodzące w skład czynnika 4 związane są ze stylem uczenia się studentów. Wyniki przedstawione w tabeli 5 wskazują na brak istotnych statystycznie różnic pod tym względem między czterema wyodrębnionymi grupami. Jednak w obrębie każdej z grup odpowiedzi studentów są bardzo zróżnicowane. Duże wartości odchyłeń standardowych i średnie arytmetyczne („środki ciężkości” danych) w okolicach zera pokazują, że odpowiedzi studentów nie są jednomyślne. Styl uczenia się dużej grupy badanych można opisać jako podobny do stylu „ukierunkowanego na reprodukcję” (E. Czerniawska, 2007). Charakteryzuje się on utożsamianiem studiowania z zapamiętywaniem wiedzy. Dużą rolę odgrywają w tym stylu nauczyciele organizujący naukę studentów tak, aby ułatwić im powtarzanie i zapamiętywanie. Osobiste zainteresowania odgrywają niewielką rolę w regulacji uczenia się, a głównym celem jest zdanie egzaminów. Styl ten wiąże się z powierzchniowym stylem przetwarzania informacji i polega na takiej aktywności strategicznej w uczeniu się, której celem jest dosłowne zapamiętanie materiału. Student postrzega siebie w tym przypadku raczej jako odbiorcę wiedzy niż jej użytkownika. Wśród osób badanych 40% scharakteryzowało swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako uczenie się pamięciowe, a 37% wszystkich badanych twierdzi, że przygotowując się do zajęć, ściśle trzyma się wskazówek nauczyciela i nie wykracza poza te wskazówki. Z drugiej strony, jest też duża grupa badanych preferujących styl uczenia się, który ma pewne cechy stylu „ukierunkowanego na znaczenie” (E. Czerniawska, 2007; H. Guła-Kubiszewska, 2009). Styl ten charakteryzuje się m.in. koncentracją na zrozumieniu materiału, na głębokim przetwarzaniu informacji, uczeniu się regulowanym zarówno z zewnątrz, jak i wewnątrznie. 39% osób badanych charakteryzuje swoją naukę jako opartą na rozwiązywaniu problemów, a 30% twierdzi, że ucząc się, nie trzyma się ściśle poleceń i wskazówek nauczyciela oraz wykracza poza nie.

5. Zaangażowanie emocjonalne studentów w naukę własną

Tabela 6. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z zaangażowaniem emocjonalnym w naukę własną

| Zmienne | Charakterystyka | Grupa | | | | Analizy wariacji | | Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską |
|-----------------|-----------------|--------|--------|--------|--------|----------------------------|------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | F | p | |
| | | N = 64 | N = 56 | N = 55 | N = 58 | | | |
| Nudna – ciekawa | M | 0,14 | 0,22 | 0,42 | 0,34 | 0,660 <i>df</i> = 3;226 | 0,58 | 1, 2, 4, 3 |
| | SD | 1,11 | 1,29 | 1,12 | 1,12 | | | |

| | | | | | | | | |
|--|----|------|------|------|------|----------------------------|------|------------|
| Niebudząca emocji – dostar- czająca emocji | M | 0,14 | 0,40 | 0,06 | 0,14 | 0,829 <i>df</i> = 3;225 | 0,48 | 3, 4, 1, 2 |
| | SD | 1,32 | 1,30 | 1,10 | 1,10 | | | |
| Odtwórcza – twórcza | M | 0,33 | 0,45 | 0,21 | 0,33 | 0,449 <i>df</i> = 3;224 | 0,72 | 3, 4, 1, 2 |
| | SD | 1,10 | 1,09 | 1,13 | 1,03 | | | |
| Zwykle zwią- zana z wyko- rzystaniem jednego źródła informacji – związana z wykorzysta- niem informac- ji z wielu źródeł | M | 1,09 | 0,96 | 0,79 | 0,95 | 0,665 <i>df</i> = 3;226 | 0,57 | 3, 4, 2, 1 |
| | SD | 1,06 | 1,15 | 1,21 | 1,18 | | | |

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Podobnie jak w przypadku czynnika 4, czynnik 5 nie różnicuje istotnie czterech wyodrębnionych grup, ale w obrębie każdej grupy można zauważyć duże zróżnicowanie odpowiedzi. Respondenci charakteryzują samokształcenie zarówno za pomocą przymiotników z prawego, jak i z lewego końca skali. Średnie arytmetyczne w okolicach liczby 0 oraz duże odchylenia standardowe pokazują, że badane osoby nie są jednomyślne, jeśli chodzi o charakterystykę ich nauki za pomocą przymiotników składających się na czynnik 5. Co trzeci student scharakteryzował swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako zajęcie nudne; prawie tyle samo (28%) uważa, że ta aktywność nie dostarcza żadnych emocji. Nudzą się głównie osoby, które studiowanie opisują jako działanie wymuszone (współczynnik korelacji między tymi dwiema zmiennymi $r = 0,58$). Podobny, choć już nie tak silny związek ma miejsce w przypadku postrzegania swojej nauki jako odtwórczej: postrzeganie nauki jako odtwórczej współwystępuje z charakteryzowaniem jej jako aktywności wymuszonej ($r = 0,36$). Z drugiej strony, duża grupa osób (48%) charakteryzują działania w ramach nauki własnej jako interesujące, co drugi student określa je jako twórcze (48%), a 40% badanych opisuje je jako dostarczające emocji.

Podsumowanie

Studenci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem nastawienia wobec samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W odniesieniu do wielu badanych osób można to nastawienie scharakteryzować jako ambiwalentne. Z jednej strony są przekonani o wartości, ważności własnej aktywności związanej ze studiowaniem, z drugiej zaś działania te odczuwają jako wymuszone, często nudne i mało twórcze. Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają tezę sformułowaną przez K. Illerisa (2009, s. 91), że dorośli uczący się w instytucjach edukacyjnych są w pewien sposób przywiązani do modelu technologicznego dydaktyki dorosłych. Illeris zauważa, że w doświadczeniach osób dorosłych wyniesionych z niższych szczebli kształcenia głęboko zakorzeniony jest schemat, w którym nauczyciel jest odpowiedzialny za uczenie się ucznia. Wkraczając w instytucjonalne programy edukacyjne, ludzie dorośli wykazują silną tendencję do wchodzenia w tę dobrze znaną rolę ucznia; podświadomie przenoszą w życiu dorosłym dobrze znany schemat na wszystkie instytucje edukacyjne. Z jednej strony – jako dorośli – kierują swoim zachowaniem, decydują o sobie, ale z drugiej strony – jako uczniowie – akceptują, a nawet oczekują od nauczyciela sprawowania kontroli i zarządzania ich własnym uczeniem się. Potwierdzeniem tego zjawiska w prezentowanych tutaj badaniach może być rozumienie przez badane osoby samodzielności: prawie 90% badanych charakteryzuje naukę własną jako działanie samodzielne, a jednocześnie co drugi z nich postrzega tę naukę jako podążanie za ściśle wytyczonymi wskazówkami nauczyciela i pamięciowe przyswajanie studiowanych treści. Samodzielność nie polega więc tutaj na podejmowaniu decyzji dotyczących uczenia się, inicjatywie z tym związanej. Takie rozumienie własnej samodzielności w procesie studiowania jest wyniesione z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, gdzie jak dowodzi D. Klus-Stańska (2010), nadal obowiązuje behawiorystyczny model rozumienia procesów dydaktycznych. Pomimo powszechnego dziś odżegnywania się od rozumienia uczenia się jako biernego odbierania bodźców wysyłanych przez nauczyciela taki model rozumienia procesów dydaktycznych nadal jest wpisany głęboko w potoczne teorie nauczania – uczenia się (D. Klus-Stańska, 2010, s. 218). Jednak wniosek ten nie dotyczy wszystkich badanych. Jak można było zauważyć, badana grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem sposobu, w jaki postrzega własne samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Dotyczy to zwłaszcza czynnika związanego z planowaniem nauki własnej, niezależności myślenia w toku tej nauki oraz zaangażowania studentów w ten proces. Na przykład liczba osób badanych charakteryzujących swoje studiowanie za pomocą przymiotników związanych z głębokim przetwarzaniem informacji jest prawie taka sama jak liczba osób charakteryzujących ten proces jako powierzchniowe

przetwarzanie informacji (w każdej z tych dwóch grup znajduje się około 40% wszystkich badanych). W przypadku czynnika „zaangażowanie emocjonalne w naukę własną” liczba respondentów opisujących siebie jako osoby zaangażowane jest większa niż liczba osób postrzegających siebie jako osoby niezaangażowane (w pierwszym przypadku co drugi badany, w drugim co trzeci). Przyjęte zmienne niezależne w niewielkim stopniu wyjaśniają to zróżnicowanie. Należy więc poszukiwać jeszcze innych zmiennych będących uwarunkowaniami badanego zjawiska. Jak pokazują wyniki badań prowadzonych np. przez W. Wróblewską (2008, s. 253), dotyczące opinii studentów uniwersytetów na temat ich autoedukacji, na przebieg samokształcenia studentów w procesie dydaktycznym mają w ich odczuciu wpływ m.in.: metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich (w szczególności problemowe), formy organizacji zajęć (np. laboratoria, warsztaty), charakter relacji nauczyciel – student (relacje podmiotowe, relacje mistrz – student). To, czy student w ogóle zechce podjąć samodzielną pracę nad sobą (np. w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej), jest też związane z cechami samego studenta. P. Lengrand słusznie zauważa:

Byłoby rzeczą jałową zachęcać każdego do studiowania, doskonalenia się, do nadawania formy temu, co w nim ledwie zarysowane czy niedokończone, o ile nie ma on do swojej dyspozycji środków, które prowadziłyby do spełnienia tego zadania. Tego rodzaju środki uzyskuje się częściowo z zewnątrz, dzięki różnym składnikom otoczenia. Ale to, co najważniejsze, winien znaleźć w samym sobie. To on sam [...] jest głównym podmiotem własnego rozwoju nie tylko z tej przyczyny, że pomoc okazana z zewnątrz może mieć jedynie charakter pośredni i fragmentaryczny. Największą część swojej drogi życiowej przebywa on skazany jedynie na własne zasoby. Nikt nie może myśleć, czuć i realizować się za niego (1995, s. 24).

Bibliografia

- Aleksander, T. (2004). Specyfika kształcenia akademickiego na studiach zaocznych. W: D. Skulicz (red.). *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Czerniawska, E. (2007). Style uczenia się studentów elektroniki na początku i pod koniec studiów. W: J. Morbitzer (red.). *Komputer w edukacji*. Kraków.
- Czerniawska, O. (1995/1996). Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*.
- Czerniawska, O. (2007). *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*. W: B. Juraś-Krawczyk. *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź.

- Denek, K. (2001). Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 17.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. M. Kopytowska (tłum.). Łódź.
- Guła-Kubiszewska, H. (2009). Samoregulowany styl uczenia się studentów jako predyktor sukcesu w procesie studiowania. W: D. Ciechanowska (red.). *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Szczecin.
- Illeris, K. (2009). Na czym polega specyfika uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(45).
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska (tłum.). Warszawa.
- Kozerska, A. (2009). Czynniki utrudniające studiowanie w systemie niestacjonarnym (komunikat z badań). W: D. Ciechanowska (red.). *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Szczecin.
- Kozerska, A. (2010). The Opinions of Extra-Mural Students about the Factors which Hinder the Study. *The New Educational Review*, 1.
- Lengrand, P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji*. I. Wojnar, J. Kubin (tłum.). Warszawa.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: E. Przybylska (red.). *Andragogiczne wątki poszukiwania fascynacje*. Toruń.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2005). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń.
- Maziarz, C. (1963). Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego. *Chowanna*, 4.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków.
- Popper, K.R. (1992). *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*. A. Chmielewski (tłum.). Warszawa.
- Półturzycki, J. (1998). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Skibińska, E. (2006). Autoedukacja studentów. *Rocznik Andragogiczny*.
- Skrzypczak, J. (1996). Proces kształcenia człowieka dorosłego. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa.
- Wojnar, I. (1997). Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok.

Streszczenie

W artykule przedstawiono różne sposoby rozumienia pojęcia samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Przyjęto, że rozumienie tego pojęcia zależy od stosowanego modelu pracy dydaktycznej: technologicznego, humanistycznego lub krytycznego. Artykuł zawiera także wyniki badania nad postrzeganiem przez studentów pedagogiki ich samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Z przeprowadzonej analizy czynnikowej wynika, że studenci opisują analizowane pojęcie w pięciu wymiarach. Badano także związek między rokiem studiów i trybem studiowania (stacjonarne, niestacjonarne) oraz sposobem, w jaki studenci postrzegają naukę własną.

Summary

This study explores different kinds of understanding self-education within the didactic process in higher school. Understanding of the notion depends on the model of didactic work: technological, humanistic, critical. This research investigates how pedagogical students understand self-education within the didactic process in higher school. The factor analysis shows five dimensions on which students describes their self-education. Farther part of article contains the analysis of relationship among the year of study and type of studies (full-time courses or extramural) and the way students perceive their own learning.