



VIOLETTA RODEK

Warunki tworzone w uniwersytecie do autoedukacji studentów

Conditions created at the university to support students' auto-education

Abstract: The main purpose of this article was to analyse the conditions created at the university to support auto-education in the perception of students of pedagogics of the University of Silesia in Katowice. Document analysis method was used in the study. The analysis and interpretation covered documents intentionally created — essays, i.e. written students' expressions regarding subjects which are significant from the scientific perspective. The participants' task was to express their opinion on the specific components of university activity, i.e. methods and forms of education, curriculum content, relation between the teacher and student, venue, time, financial and organisational conditions in terms of their significance for the course and level of students' auto-education.

Key words: auto-education, university didactics.

Wprowadzenie

W nowej filozofii edukacyjnej zorientowanej na studenta i jego rozwój (zob. Jaskot, 2001, s. 7, 8) ważne miejsce zajmuje autoedukacja, która w szkole wyższej powinna dominować nad kształceniem kierowanym. Jednakże obserwacje życia szkoły wyższej oraz badania (zob. np. Wróblewska, 2001; Jankowski, 2004) dowodzą, iż studenci w niewielkim stopniu podejmują działania w ramach autoedukacji. Ważne wydaje się ustalenie przyczyn takiego stanu rzeczy. Głównym celem prezentowanych w niniejszym artykule badań było właśnie rozpoznanie warunków tworzonych w uniwersytecie do autoedukacji w percepcji studentów. W badaniach uczestniczyło 126 studentów V roku pedagogiki, realizujących studia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2009/2010. Posłużono się metodą analizy dokumentów (Łobocki, 2005; Góralski, 1994).

Analizie i interpretacji poddano dokumenty intencjonalnie tworzone — wypracowania, czyli pisemne wypowiedzi respondentów na tematy ważne z naukowego punktu widzenia (zob. Łobocki, 2005, s. 216). W tym przypadku poproszono studentów pedagogiki o napisanie wypracowania na temat: „Rola uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów”. Temat ten uszczegółowiono w pytaniu: „Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób uczelnia, w której studiujesz, **determinuje** Twoją aktywność autoedukacyjną?”. Tak sformułowany i uszczegółowiony temat w bezpośredni sposób odwoływał się do doświadczeń i przeżyć respondentów, związanych z 5-letnim okresem studiów w Uniwersytecie Śląskim, powinien zatem wzbudzać zainteresowanie i wyzwać naturalną potrzebę zwierzeń.

Wszyscy uczestnicy badań otrzymali pisemną instrukcję, w której zapowiedziano wykorzystanie tworzonych dokumentów (wypracowań) w celach naukowych oraz zawarto zapewnienie o pełnej dyskrecji i anonimowości. Za pomocą instrukcji ukierunkowano również tok myślenia studentów w taki sposób, aby wypracowania mogły stanowić podstawę rzetelnej analizy, prowadzącej do rozwiązania sformułowanego problemu badawczego. W instrukcji podano sposób rozumienia autoedukacji jako procesu rozwoju samego siebie, autentycznie podmiotowego i autonomicznego, w którym jednostka samodzielnie wyznacza sobie cele, dobiera metody, formy, sama ustala sposoby kontroli i oceny własnej pracy. Przyjmując takie rozumienie autoedukacji, badani studenci mogli podzielić się refleksją dotyczącą wpływu uczelni na ich własną aktywność w zakresie

rozwoju różnych sfer osobowości¹. W instrukcji wskazano także komponenty działalności uczelni i poproszono respondentów o wypowiedź na temat ich znaczenia dla przebiegu i poziomu autoedukacji studentów. Biorący udział w badaniu studenci mogli ustosunkować się do: metod nauczania realizowanych na zajęciach, form nauczania (ćwiczenia, wykłady, seminaria, konwersatoria), treści kształcenia (program nauczania), relacji: nauczyciel — student, warunków lokalowych (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria), warunków materialnych (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, itp.), warunków czasowych (racjonalny rozkład zajęć), warunków organizacyjnych (dostęp do literatury, bibliotek, czytelni, pracowni, np. komputerowych).

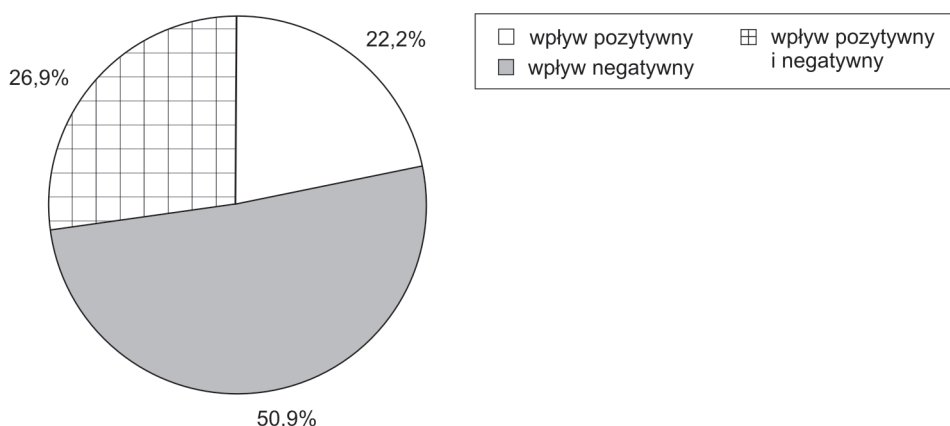
Podczas badań metodą analizy dokumentów uzyskano materiał empiryczny w postaci 126 autorskich wypracowań studentów pedagogiki. Zastosowanie klasycznych oraz nowoczesnych technik analizy dokumentów (zob. Łobocki, 2005, s. 221—222; Zaczyński, 1995, s. 166—168) pozwoliło na wnikliwą analizę i interpretację treści tych wypracowań pod kątem rozpoznania warunków tworzonych w uczelni wyższej do autoedukacji studentów. Przejdźmy zatem do prezentacji wyników badań.

Metody i formy kształcenia — ich wpływ na przebieg oraz poziom autoedukacji studentów w percepcji uczestników badań

Opinie studentów na temat stosowanych przez nauczycieli akademickich metod kształcenia i ich wpływu na przebieg oraz poziom autoedukacji były podzielone, co obrazuje rys. 1.

Jak wynika z zaprezentowanych danych, większość badanych studentów wyraziła negatywne opinie na temat metod stosowanych w procesie uniwersyteckiego kształcenia. Tylko ok. 22,2% wszystkich badanych wskazało na w pełni pozytywny wpływ stosowanych przez nauczycieli akademickich metod nauczania na ich własną aktywność autoedukacyjną.

¹ Wyniki badań na ten temat przedstawiam w artykule *Rola uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów*, który został oddany do druku w czasopiśmie „The New Educational Review”.



Rys. 1. Wpływ metod kształcenia na autoedukację studentów w opinii uczestników badań ($N = 126$). Dane procentowe

Bardziej szczegółowa analiza materiałów pozwala stwierdzić, że uczestnicy badań zwrócili uwagę głównie na niedostosowanie sposobu prowadzenia zajęć do oczekiwań i wymagań studentów. W ich percepcji wykładowcy stosują przeważnie „nudne” i powtarzające się metody, które nie zachęcają do podejmowania autoedukacji. Są to przede wszystkim: „odczytywanie” referatów, praca z tekstem oraz pogadanki. Oto wybrane opinie: „metody nauczania w żadnym razie nie wpływają na autoedukację, pedagogika to pasmo nudnych, odczytywanych referatów”; „uważam, że zajęcia są w dużym stopniu ograniczające, zajęcia z kserówek nic nie wnoszą”, „moja autoedukacja jest tłumiona przez stosowane metody: sztywne trzymanie się odczytywania treści książki, pogadanki, w czasie których trzeba mówić to, co chce wykładowca”. Jak twierdzą badani studenci, „Niewielu wykładowców potrafi wykorzystać metody nauczania tak, aby przekazać wiedzę, a jednocześnie zainspirować studentów, przyciągnąć ich uwagę, zainteresować. Jesteśmy dojrzałymi ludźmi, a nie dziećmi, nie potrzebujemy »klasówek«, a raczej intelektualnych uczt na linii student — wykładowca”. Niektórzy badani uznali dodatkowo, że w procesie studiowania „jest za dużo teorii” i za mało ćwiczeń praktycznych. Wyrazili również pogląd, iż metoda dyskusji oraz metody problemowe, takie jak: metoda symulacyjna (inscenizacja) i metoda sytuacyjna (metoda przypadków), przez nauczycieli akademickich stosowane są rzadko, a właśnie te metody, zdaniem badanych, w sposób szczególny mogą inspirować do podejmowania działań w ramach autoedukacji. Warto jednak zauważyć, że wskazane metody są wysoko cenione przez badanych, o ile wiążą się w jakiś sposób z ich przyszłą pracą zawodową: „Dzięki dyskusji, wymienianie poglądów i doświadczeń można odkryć jakieś ciekawe pomysły do wykorzystania w pracy zawodowej. To może zainspirować też samodziel-

ne poszukiwania w danym zakresie”, „Nie ma lepszej metody niż symulacja. Można w praktyce nauczyć się rozwiązywać problemy wychowawcze, które mogą pojawić się w zawodzie nauczyciela”, „Ciekawe pomysły, które pojawiają się na zajęciach, to motor napędowy dla osób samodzielnie poszerzających wiedzę i wzbogacających świadomie swój warsztat metodyczny”. Niewielu studentów podkreśliło znaczenie metody dyskusji i metod problemowych dla kształtowania sprawności umysłowych, umiejętności poznawczych i społecznych, umożliwiających autoedukację, takich jak: dostrzeganie i stawianie problemów, formułowanie i weryfikacja hipotez, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań, kształtowanie myślenia twórczego, prowadzenie negocjacji. Można przy tym stwierdzić, że dla niektórych badanych ćwiczona na zajęciach umiejętność myślenia jest pewną zdolnością praktyczną, gwarantującą życiowy sukces, również na polu zawodowym: „Na studiach jest za dużo powielania cudzych myśli, odtwarzania, a za mało samodzielnego myślenia, z drugiej strony pisze się, iż nauczyciel powinien być kreatywny, twórczy i nieszablonowy. Podczas dyskusji i gier dydaktycznych mamy okazję ćwiczyć myślenie, co na pewno przełoży się na sukces w każdej dziedzinie życia, wzrost kompetencji zawodowych [...]”. W wypracowaniach znalazły się także nieliczne wypowiedzi, w których doceniono walory metody uczenia się we współpracy dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów, głównie w aspekcie lepszych efektów w procesie opanowywania wiedzy („samodzielne wykonywanie zadań w pracy nad wspólnym projektem”), „pozytywnej” rywalizacji, wzajemnej wymiany doświadczeń, dzielenia się „pomysłami na życie”.

Przy okazji refleksji nad metodami nauczania 11 respondentów wypowiedziało się również na temat form kształcenia. Większość uznała seminarium magisterskie za formę, która w najwyższym stopniu pobudza ich własną aktywność autoedukacyjną: „Seminarium magisterskie stanowiło dla mnie przyjemne zaskoczenie, zwłaszcza dyskusja wokół własnych prac, analiza nowych tekstów, konieczność samodzielnego poszukiwania informacji i samodzielnego budowania koncepcji. [...] uczta dla intelektu”. Badani studenci nie ustosunkowali się natomiast do ćwiczeń oraz wykładów, zauważyli jedynie niedostosowanie form zajęć do specyfiki niektórych przedmiotów nauczania: „Nieporozumieniem chyba jest, aby przedmiot: Metody aktywizujące w pracy z dziećmi, był prowadzony tylko i wyłącznie za pomocą wykładu”. Podkreślili także brak konwersatoriów na kierunku pedagogika; uznali, że forma ta ma duże znaczenie dla rozbudzenia i podtrzymywania aktywności autoedukacyjnej studentów. Na ten temat wypowiedziały się osoby realizujące równoległe drugi kierunek studiów. Jedna z nich napisała o tym w ten sposób: „Studiuję drugi kierunek i mam możliwość odbywać konwersatoria, co jest super-sprawą. Dyskusje z wykładowcą wokół danego problemu nie są proste,

muszę się do nich solidnie przygotować, ale pozwalają lepiej zrozumieć naukowe teorie, można poczuć się badaczem, to prawdziwe studiowanie. Na pedagogice dotkliwie odczuwam brak tej formy zajęć”.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, do podejmowania działań autoedukacyjnych szczególnie inspirują studentów metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, głównie dydaktyczne gry problemowe oraz dyskusja, są one jednak — w opinii respondentów — bardzo rzadko stosowane w procesie kształcenia akademickiego. Przeważają referaty, praca z tekstem oraz pogadanki, które nie mają wpływu — zdaniem studentów — na ich własną aktywność w ramach autoedukacji. Stosowane „w nadmiarze”, powodują jedynie nudę i zniechęcenie uczestników procesu edukacyjnego. Do form kształcenia sprzyjających podejmowaniu autoedukacji badani studenci zaliczyli głównie zajęcia seminaryjne, zwracając przy tym uwagę na ich znaczenie dla rozwoju twórczego myślenia, umiejętności krytycznej analizy tekstów, stawiania hipotez, samodzielnego poszukiwania wiedzy (por. Denek, 1995), oraz konwersatoria, których brakuje na kierunku pedagogika. Do najczęściej stosowanych w procesie akademickiego kształcenia form, czyli ćwiczeń i wykładów (zob. Bereżnicki, 2006), respondenci nie ustosunkowali się w swoich wypracowaniach. Być może te formy — w percepcji badanych — w znikomym stopniu inspirują ich własną aktywność autoedukacyjną.

Relacje nauczyciel — student i ich znaczenie dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów (wnioski z badań)

Proces kształcenia akademickiego oparty jest na relacjach nauczycieli akademickich ze studentami. W prezentowanych badaniach na 126 osób tylko 85 wyraziło swój pogląd na temat charakteru tych relacji oraz ich znaczenia dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów. Dane te zaprezentowano na rys. 2. Wynika z nich, że większość respondentów doceniła rolę nauczyciela akademickiego w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów. Relacje nauczyciel akademicki — student zostały ocenione w tej grupie badanych jako „raczej przyjazne” i „życzliwe”. Podkreślono profesjonalizm niektórych wykładowców i ich wysokie kompetencje zawodowe. Do istotnych we wzajemnych relacjach czynników, które mają znaczenie dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów, badani zaliczyli:

- zaangażowanie nauczyciela w pracę i jego stosunek do przekazywanej wiedzy, realizowanego przedmiotu: „To, co mnie motywuje do samodzielnej pracy, to pasja, z jaką nauczyciel wykląda dany przedmiot. Można powiedzieć, że jego emocje zarażają mnie entuzjazmem”;
- wysoki poziom kompetencji specjalistycznych: „W czasie studiowania spotkałam kilku prawdziwych specjalistów w swojej dziedzinie, za co jestem wdzięczna, bo takie osoby dodają wiary, że studiowanie ma sens”; „Wykładowcy, którzy mają wiedzę, potrafią zainteresować studenta, skłonić do refleksji, a nawet sprowokować do dalszych poszukiwań w zakresie jakiegoś zagadnienia”;
- postawa nauczyciela wobec autoedukacji oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie: „Są nauczyciele, którzy przez swój przykład motywują mnie do rozwoju, nie wiem, czy można »zarazić się« autoedukacją, ale tak właśnie to czuję. Przebywając z osobami, dla których samorozwój jest wartością, ja też mam ochotę się rozwijać, nie tylko w zakresie poszukiwania nowej wiedzy. Szkoda tylko, że wykładowcy tak rzadko rozmawiają z nami na ten temat”; „Kilku wykładowców zainspirowało mnie literaturą, muzyką, filmem, wzbudziło we mnie chęć zobaczenia, doświadczenia tego samego”.



Rys. 2. Wpływ relacji nauczyciel akademicki — student na autoedukację w ocenie uczestników badań ($N = 85$). Dane procentowe

W drugiej, mniejszej grupie respondentów (38,8% badanych) przeważał pogląd, że relacje nauczyciel — student pozostawiają wiele do życzenia, a nawet mogą mieć negatywny wpływ na rozwój aktywności autoedukacyjnej studentów. Wskazywano tu głównie na:

- słabe przygotowanie metodyczne nauczycieli do zajęć, stosowanie nieciekawych metod nauczania: „Sam wykładowca tłumi tę aktywność, każąc nam sztywno trzymać się treści podręcznikowych i odczytywać właściwe fragmenty na zajęciach”; „Postępowanie na-

- uczyciela blokuje aktywność autoedukacyjną studentów — referaty, referaty, referaty”;
- brak rozeznania w programie studiów, przekazywanie fragmentarycznej wiedzy: „Te same treści powtarzamy na kilku przedmiotach, nawet jeśli komunikujemy to wykładowcy, to i tak nic się nie zmienia. To ma motywować do autoedukacji?”; „Nauczyciele realizują tylko treści własnego przedmiotu, na zasadzie »mój przedmiot jest najważniejszy«, nie ma żadnej korelacji z treściami innych przedmiotów”;
 - nieadekwatny system oceniania, za małe lub zbyt duże wymagania: „Wykładowcy przez 5 lat nie zachęcali nas do pogłębiania własnej wiedzy. Zajęcia przypominały lekcje z podstawówki, gdzie każdy płakał, gdy nie dostał bdb. Apel do wykładowców: nie bójcie się stawiać innych ocen niż bdb. To krzywdzi osoby, które naprawdę się starały”;
 - wypowiedzi demotywujące: „Relacje nauczyciel — student w większości ok. Młoda kadra jeszcze się angażuje, ale czy zachęcające jest usłyszenie [...] na pierwszym wykładzie: »Witam przyszłych bezrobotnych«?”.

Podsumowując ten wątek rozważań, można — jak się wydaje — określić następujące rodzaje oddziaływań nauczycieli akademickich na autoedukację studentów: realizowane treści kształcenia (ważny dla studentów jest stopień przygotowania merytorycznego nauczyciela), stosowane metody nauczania, postawa nauczyciela wobec procesu autoedukacji i jego własna aktywność autoedukacyjna, przyjęte przez nauczyciela na zajęciach kryteria oceny studentów oraz techniki motywacji — wypowiedzi motywujące (por. Wróblewska, 2008, s. 244—245).

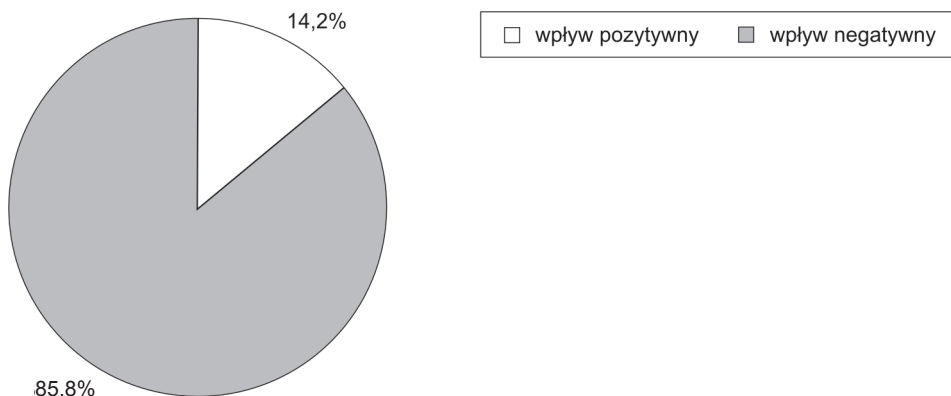
Treści programowe realizowane w procesie akademickiego kształcenia i ich znaczenie dla podejmowania autoedukacji w świetle wypowiedzi badanych studentów

W swoich wypracowaniach studenci szczególnie krytycznie ustosunkowali się do treści programowych, realizowanych w procesie akademickiego kształcenia (rys. 3).

Jak wynika z danych przedstawionych na rys. 3, tylko 14,2% respondentów doceniło znaczenie treści kształcenia dla rozwijania dążeń autoedukacyjnych studentów. Dodatkowo wypowiedzi badanych na ten te-

mat były bardzo ogólne (np. „Na niektórych przedmiotach nowe, ciekawe treści skłoniły mnie do dalszych poszukiwań, pogłębienia wiedzy”) lub dotyczyły konkretnych przedmiotów nauczania („Niektóre przedmioty w siatce godzin motywują, np. logopedia wzbudziła we mnie chęć dalszej nauki na studiach podyplomowych”). Większość uczestników badań wskazała te elementy związane z programem akademickiego kształcenia, które w sposób negatywny wpływają na aktywność i poziom autoedukacji studentów:

- powielanie tych samych treści na różnych przedmiotach: „Dziwnie jest ułożony ten program. Inna nazwa przedmiotu, ale te same treści. W rezultacie uczymy się bez sensu tego samego, kosztem innych, ciekawszych przedmiotów. To zniechęca do autoedukacji”;
- treści nieadekwatne do oczekiwań studentów: „Mało ciekawe treści, od lat te same”; „Powielanie nieżywcioowych teorii”; „[...] pozółkłe kartki wykładowców stanowią źródło »pośmiechu« — stare dane”; „To, co jest interesujące, nie jest poruszane na zajęciach. To nie inspiruje do autoedukacji”;
- za dużo treści teoretycznych, brak praktycznych przykładów, które „można wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej”.



Rys. 3. Wpływ treści kształcenia na autoedukację studentów na podstawie wypowiedzi uczestników badań ($N=120$). Dane procentowe

Do aktywności autoedukacyjnej pobudzają zatem studentów treści, które są zgodne z ich zainteresowaniami, prezentują aktualny dorobek danej dyscypliny naukowej (wyniki najnowszych badań) oraz mają charakter praktyczny, związany z przyszłą pracą zawodową osób studiujących. Wypowiedzi badanych studentów nie wskazywały natomiast na konieczność wprowadzenia „rewolucyjnych” zmian w programie studiów pedagogicznych, choć nieliczne osoby zwróciły uwagę na niepotrzebne przedmioty, których nauczanie w ich odczuciu nie miało sensu.

Warunki czasowe, organizacyjne i materialne tworzone w uniwersytecie oraz ich wpływ na aktywność autoedukacyjną studentów (na podstawie wypowiedzi uczestników badań)

Podobnie krytycznie respondenci odnieśli się w swoich wypracowaniach do warunków czasowych tworzonych w uniwersytecie, związanych z racjonalnym rozkładem zajęć. Skupili się na wskazaniu czynników, które negatywnie wpłynęły i wpływają na ich autoedukację. Warto podkreślić, że na ten temat wypowiedzieli się wszyscy uczestnicy badań, a ich opinie były nacechowane emocjami. Badani studenci zwrócili uwagę przede wszystkim na:

- „irracjonalny” rozkład zajęć: „pojedyncze zajęcia porozrzucane po całym tygodniu” lub „za dużo zajęć nagromadzonych w jednym dniu”; „najgorsze przedmioty w ostatnim semestrze studiów, do tego pisanie pracy magisterskiej”; „zajęcia od września do lipca, więcej godzin na V roku niż na III” (studentka studiów zaocznych);
- zbyt dużą liczbę godzin przeznaczonych na niektóre przedmioty: „60 godzin antropologii na pedagogice to chyba jakieś nieporozumienie”;
- zbyt dużą liczbę zajęć w programie studiów;
- zbyt długie przerwy między zajęciami: „Pół godziny przerwy między zajęciami wydłuża niepotrzebnie czas, który spędzamy na uczelni”.

Studenci studiów zaocznych zauważyli dodatkowo niedostosowanie planu zajęć do osób aktywnych zawodowo („zajęcia w piątki od godz. 12.00”). Wszystkie te „elementy” — zdaniem respondentów — utrudniają lub wręcz uniemożliwiają aktywność w ramach autoedukacji: „brak czasu na wolontariat, kursy”; „rozkład zajęć stanowi duże utrudnienie dla osób, które chciałyby podjąć wolontariat, realizować drugi kierunek studiów”; „Człowiek, zamiast poświęcać czas na autoedukację, pół życia spędza w środkach transportu”. Obciążenie dużą ilością zajęć budzi też zniechęcenie i powoduje „zaniechanie” samodzielnego zgłębiania wiedzy: „Przez 5 lat studiów zapomniałam, jak to jest uczyć się dla własnej przyjemności, poznałam raczej techniki szybkiego zapamiętywania nieistotnych informacji”.

Bardziej pozytywne opinie studenci wyrazili na temat warunków organizacyjnych i materialnych tworzonych w uniwersytecie dla autoedukacji. Docenili szczególnie warunki lokalowe, wyposażenie sal oraz fakt istnienia biblioteki wydziałowej.

Z kolei do czynników utrudniających aktywność autoedukacyjną respondentów zaliczyli:

- słabe wyposażenie biblioteki wydziałowej, niewielki dostęp do podręczników i skryptów: „Wyposażenie biblioteki nijak ma się do potrzeb studenta, stąd tyle trzeba kserować”; „Niestety, ze względu na słabe wyposażenie od 2005 roku przestałam korzystać z biblioteki wydziałowej”;
- organizację pracy biblioteki wydziałowej: „Studenci studiów zaocznych mają zdecydowanie utrudniony dostęp do literatury ze względu na godziny pracy biblioteki, która w niedziele jest zamknięta, a w tygodniu czynna w takich godzinach, w których większość z nas jest w pracy”; „Trudno mówić o samodzielnym poszerzaniu wiedzy, jeśli student dwóch kierunków może wypożyczyć tylko tyle książek, ile student jednego kierunku. To bardzo ogranicza”;
- ograniczony dostęp do Internetu (mało stanowisk komputerowych w bibliotece i czytelnicy);
- „drogie” zaplecze żywieniowe.

Warunki czasowe, organizacyjne i materialne mają — w opinii badanych studentów — duże znaczenie dla podejmowania i przebiegu autoedukacji, zwłaszcza jeśli chodzi o racjonalny rozkład zajęć (umożliwiający wygospodarowanie większej ilości czasu na aktywność autoedukacyjną) i stopień wyposażenia bazy dydaktycznej uczelni.

Podsumowanie

Z wypowiedzi badanych studentów wynika, iż istnieje konieczność podjęcia wielu starań zmierzających do poprawy warunków tworzonych w uniwersytecie do autoedukacji, głównie w obszarze stosowanych przez nauczycieli akademickich metod, form kształcenia, programu nauczania, w tym realizowanych treści kształcenia, warunków czasowych, związanych z racjonalnym rozkładem zajęć, a także warunków materialnych i organizacyjnych (dostosowanie wyposażenia biblioteki do potrzeb i ilości studentów, lepsze zaplecze medialne). Wszystkie te elementy pracy uczelni mają — zdaniem uczestników badań — duże znaczenie dla przebiegu i poziomu autoedukacji studentów. Prezentowane w niniejszym artykule badania nie wyczerpują podjętej problematyki, odnoszą się do studentów tylko jednego kierunku oraz konkretnej uczelni, przedstawienie poruszanych problemów w aspekcie porównawczym znacznie wzbogaciłoby rozważania na temat warunków tworzonych w uczelni do autoeduka-

cji studentów. Mam jednak nadzieję, że niniejsze badania staną się, choć w niewielkim stopniu, „przyczynkiem” do dyskusji nad rolą uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów. Dyskusja ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście takich wypowiedzi studentów, jak: „Uczelnia motywowała mnie do postępowania typu: minimum wysiłku — maksimum efektu”; „Uczelnia nie wpływa na autoedukację, przez te 5 lat nauczyłam się jedynie, że w życiu należy dobrze kombinować, a niekoniecznie być sumiennym i pracowitym, by coś osiągnąć”; „Gdyby nie fakt studiowania drugiego kierunku, bardzo żałowałabym tych 5 lat spędzonych na pedagogice”.

Bibliografia

- Bereźnicki F., 2006: *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Red. K.W. Jaskot. Szczecin.
- Denek K., 1995: *Seminarium w procesie kształcenia szkoły wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- Góralski A., 1994: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa.
- Jankowski D., 2004: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń.
- Jaskot K., 2001: *Pedagogika szkoły wyższej zmiany w systemie szkolnictwa wyższego*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 18.
- Łobocki M., 2005: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Wróblewska W., 2001: *Aspiracje edukacyjne studentów*. Białystok.
- Wróblewska W., 2008: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok.
- Zaczyński W.P., 1995: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.