

**Grażyna Krzyminiewska
Kazimierz Pająk
Jan Polcyn**

PORADNIK DLA PISZĄCYCH PRACE DYPLOMOWE



Grażyna Krzyminiewska
Kazimierz Pająk
Jan Polcyn

Poradnik dla piszących prace dyplomowe

Recenzja

prof. dr hab. Kazimierz Krzakiewicz



Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Stanisława Staszica w Pile

Copyright by PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile

**Sto czterdziesta publikacja Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
im. Stanisława Staszica w Pile**

Piła 2013

ISBN 978-83-62617-29-6

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Wyzwania edukacyjne w szkolnictwie wyższym.....	7
1.1. Współczesne cele, zadania oraz treści kształcenia w wyższej uczelni.....	7
1.2. Strategie edukacyjne dorosłych oraz korzystanie z zajęć realizowanych w wyższej uczelni ..	12
1.3. Znaczenie samokształcenia w procesie uczenia się	24
1.4. Etapy pracy ze skryptem, książką i innymi źródłami.....	38
Rozdział 2. Tworzenie przypisów bibliograficznych oraz bibliografii	47
Rozdział 3. Prawa autorskie a tworzenie pracy dyplomowej	54

Wstęp

Intensywne przemiany zachodzące w ostatnich latach XX wieku w Polsce objęły wszystkie sfery życia społecznego, w tym edukację dorosłych. Jest ona nie tylko przedmiotem przeobrażeń społecznych, ale ma ambicje i szanse bycia ich aktywnym współtwórcą. Rodziły się pytania, jak znaleźć się w nowej rzeczywistości, gdy skończył się monopol państwa, a hasła humanizacji, demokratyzacji, europeizacji, upodmiotowienia, profesjonalizacji i kreatywności wyznaczały nowe kierunki przemian. Z drugiej strony, jak te ogólne hasła wypełnić treścią, jaką przyjąć organizację, formy i metody działalności, tak aby zaspokajały one osobiste aspiracje człowieka dorosłego i jednocześnie odpowiadały potrzebom ogólnospołecznym i wymogom gospodarki rynkowej.

Rozpoczynając studia tak stacjonarne jak i niestacjonarne słuchacz staje przed ważnym problemem dostosowania swojego własnego stylu pracy umysłowej do wymogów i potrzeb wyższej uczelni. Nowe, trudniejsze metody i formy nauczania, zwiększone obciążenie, szczególnie ze względu na różnorodność i zakres źródeł informacji, styl pracy nauczycieli akademickich i ich stosunek do studenta, bardziej ścisły i logiczny język przekazu wiadomości może napotykaną trudności zwielokrotnić. By ich uniknąć, celowym jest właściwe zrozumienie wskazówek organizacyjno-metodycznych stawianych każdemu przedmiotowi oraz merytorycznych rozwiązań w zakresie celów i treści kształcenia sugerowanych przez nauczyciela.

Środowiskiem studenckim pod kątem dydaktycznym zajmowało się i zajmuje wielu uczonych, L. Leja, J. Skrzypczak, W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Fr. Januszkiewicz, W. Okoń, J. Pólturzycki, F. Urbańczyk, S. Kaczor, Wł. Okoński, Z. Pietrasiński i inni, analizując przez lata technologie kształcenia, wypracowali wiele interesujących wniosków związanych m. in. z: całościową teorią uczenia się za pośrednictwem mediów w aspekcie komunikowania interaktywnego, projektowaniem optymalnych systemów edukacyjnych oraz metodologią technologii kształcenia jako nauki interdyscyplinarnej. Warto w tym miejscu przypomnieć, że wprowadzając technologię kształcenia do teorii i praktyki pedagogicznej, wiązano z nią ogromne nadzieje na polepszenie poziomu edukacji.

Na całość prezentowanej pracy składają się trzy rozdziały. Pierwsze dwa mają charakter teoretyczny, trzeci zaś praktyczny.

W rozdziale pierwszym dokonano analizy makrostrukturalnych uwarunkowań zmienności systemu edukacji dorosłych. Ukazano w nim wpływ zmian cywilizacyjnych

na edukację dorosłych, współczesne cele, zadania oraz treści kształcenia w wyższej uczelni. Przedstawiono strategie edukacyjne dorosłych oraz sposoby korzystania z literatury na studiach.

Rozdział drugi prezentuje istotę współczesnej dokumentacji pracy kwalifikacyjnej. Na bazie merytorycznych rozstrzygnięć wynikających z Polskiej Normy pisania tekstu naukowego przedstawiono sposoby nowego – harwardzkiego opisu źródłowego.

W rozdziale trzecim, omówiono sposób weryfikacji cytowanych prac i poprawność konstruowania własnego tekstu.

Książka napisana jest z myślą o studentach wszystkich lat studiów oraz profili kształcenia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile. Rozpoczynający w niej naukę studenci znajdą tu niezbędne wiadomości z zakresu dydaktyki oraz liczne wskazówki dotyczące organizacji procesu kształcenia, natomiast studenci ostatnich lat praktyczny materiał do napisania własnej pracy.

Umiejętne wykorzystanie zawartych w książce wskazówek teoretyczno-metodycznych przyczyni się do zwiększenia efektywności kształcenia studentów i lepszego poznania przez nich warsztatu badawczego.

Rozdział 1. Wyzwania edukacyjne w szkolnictwie wyższym

1.1. Współczesne cele, zadania oraz treści kształcenia w wyższej uczelni

Budowanie systemu instytucji oraz form oświaty pozaszkolnej rozpatrywać należy na tle zmian, jakie zachodziły w Europie i Polsce w XVIII i XIX w. Przeobrażenia w stosunkach społecznych, gwałtowny rozwój nauki, rozpad systemu feudalnego na polskiej wsi, wzmożone migracje ludności wiejskie do miast spowodowały silne dążenia oświatowe szerokich mas społecznych [Kot 1931, s. 170-173; Kargul 1997, s. 99].

Na polskim gruncie jednym ze źródeł organizowania oświaty dorosłych były idee fizjokratów, którzy stawiali rolnictwo ponad wszelkie inne gałęzie produkcji i zawody oraz rozwijali i szerzyli wiedzę rolniczą. Kolejnym źródłem była rewolucja przemysłowa, przynosząca gwałtowne zmiany w produkcji, do których konieczne było przystosowanie przeciwników poprzez przyswajanie przez nich nowej wiedzy technologicznej i umiejętności potrzebnej do obsługi maszyn i urządzeń [Saran 1997, s.33 i n.] .

Istotne ożywienie w zakresie oświaty dorosłych przyniósł polski pozytywizm. Z hasła pracy u podstaw i pracy organicznej wywodzono ideę przez oświatę ludu do solidaryzmu społecznego. Organizowane oświaty dla niżej urodzonych i nieoświeconych miało przyczynić się do:

- podniesienia poziomu ekonomicznego kraju,
- stworzenia szans rozwoju kultury na wsi i jej transmisji do skarbcza kultury narodowej,
- krzewienie polskości i podtrzymania ducha narodowego [Turos 1993, s. 22; Jankowski i in., 1994, s. 13]

Dość istotne zmiany w zakresie oświaty dorosłych obserwuje się w II Rzeczpospolitej. Obok wartości z przeszłości pojawiły się wtedy nowe źródła stymulujące rozwój oświaty dorosłych. Na ich czoło wysunęła się konieczność realizacji zadań integracyjnych. Nie mniej ważnym było także przysposobienie młodzieży i dorosłych do życia we własnym państwie. Rzecz oczywista, że realizacja tych zadań musiała być związana z upowszechnianiem oświaty zarówno na szczeblu elementarnym, jak i w procesie wyrównania zaniedbań w dziedzinie kultury.

Warto odnotować, co podkreśla J. Kargul, że w II Rzeczpospolitej pojawiła się nowa tendencja w dziedzinie oświaty dorosłych w postaci takich form aktywności edukacyjnej,

których kreatorami mieli być sami ich uczestnicy. Egzemplifikacją tych pomysłów była praktyka wiciowa realizowana w uniwersytetach ludowych oraz propozycja dbalszej aktywności kulturalnej sformułowanej przez I. Solarza [Suchodolski 1985].

Jakościowo inne zadania i cele odnajdujemy w polskiej oświacie dorosłych po 1945 r., kiedy to rozpoczęto organizowanie na masową skalę kursy dla analfabetów oraz pracowników różnych specjalności zawodowych. Motywem tych działań była chęć upowszechniania oświaty oraz potrzeba przygotowania do pracy milionowych rzesz pracowników w przedsiębiorstwach państwowych. Trafne jest zatem podkreślenie K. Przyszczypkowskiego, że głównymi cechami tego okresu było: centralne sterowanie oświatą obliczoną na masowego odbiorcę, zanikanie instytucji i placówek o dużych tradycjach, preferowanie form systematycznego kształcenia, osłabianie inicjatyw terenowych i społecznego ruchu kulturalno-oświatowego, czyli odejście od intensywnych zadań oświaty skierowanej na jednostkę na rzecz koncentracji na zadaniach ekstensywnych i politycznych, zmierzających do kształtowania obowiązującego światopoglądu [Przyszczypkowski, Solarczyk-Ambrozik, 2005, s. 32-33].

Przeobrażenia ekonomiczne, polityczne i społeczne, jakie dokonały się w naszym kraju, stawiają problem celów i zadań oświaty dorosłych w nowych uwarunkowaniach.

Ocena kształcenia realizowanego w wąskich specjalizacjach w Polsce przed 1989 r. stała się punktem wyjścia do poszukiwania alternatywnych celów ogólnych. Z perspektywy ostatnich kilku lat przewartościowań edukacyjnych, wydaje się, iż głównym ich celem może być kształcenie uniwersalnych umiejętności ogólnozawodowych, takich jak: komunikowanie się, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji. Umiejętności te stwarzają podstawę do dalszego uczenia się, do właściwej orientacji w zmieniającym się świecie, do podejmowania ryzyka, włączania się do konkurencji – przyczyniając się w ten sposób do lepszej mobilności zawodowej.

Wraz z umiejętnościami ogólnozawodowymi baczniejszą uwagę zwraca się na kwestię postaw i cech sprzyjających efektywnej działalności zawodowej. H. Muszyński, mówiąc o budowie społeczeństwa demokratycznego, odnosi się do sił duchowych tkwiących w samym człowieku. Ich praktyczny wymiar to postawa wobec pracy i stosunek do własności oraz gospodarności, oszczędności, innowacyjności, odpowiedzialności i profesjonalizmu [Muszyński 1993, s. 11 i n.].

Analiza oświatowych funkcji szkolnictwa wyższego odnosi się do rozróżnienia społecznych, ekonomicznych i pedagogicznych uwarunkowań kształcenia słuchaczy

wyższych uczelni. W rozważaniach teoretycznych podejście od szkoły tradycyjnej i przystosowanej do wymagań państwa autorytarnego do szkoły demokratycznej, nowoczesnej i maksymalizującej rozwój jednostek jest możliwe. Z. Kwieciński w procesie tym wyróżnia trzy płaszczyzny zmian. Pierwsza odnosi się do zmian w zakresie kształcenia. Porzucenie przez nauczyciela modelu przekazu gotowej wiedzy na otwartym dialogu i polifonicznej interpretacji zdarzeń i symboli prowadzi ku przyszłości. Utrwała też ono ogólne wykształcenie obywatela. W zakresie wychowania jest to podejście od przygotowania do ściśle określonych i reglamentowanych przyszłych ról pracowniczych i obywatelskich do przeżywania dzieciństwa i młodości oraz uczestniczenia młodzieży w życiu publicznym, przestrzegania jej prawa do wyboru, szczęścia i samostanowienia o sobie. W płaszczyźnie trzeciej, oświacie proponuje się zamianę strategii restrykcji centrum władczego wobec społeczeństwa z pomocą reform szkolnictwa na strategię substytucji, czyli otwarcia się oddolnych, lokalnych, twórczych działów organicznych w szkole, ponownie uwłaszczonej przez rodziców, upodmiotowionej przez nauczycieli i studentów, prowadzącej do udziału w otwartym i praworządnym społeczeństwie.

F. Januskiewicz uważa, że szkolnictwo wyższe można usprawnić i będzie ono przystosowane do zmian społecznych, jeżeli:

- Będzie ono ważnym ogniwem kształcenia ustawicznego, którego istotą winien być dobrowolny wybór dalszej drogi samokształcenia i samodoskonalenia. Ma ono służyć nie tylko kształtowaniu coraz doskonalszego pracownika, ale przede wszystkim coraz pełniejszego, wszechstronnego i lepszego człowieka,
- Ugruntuje się na stałe zróżnicowany system studiów wyższych. Aktualnie studia wyższe to stacjonarne licencjackie i magisterskie i stacjonarne zawodowe,
- Szybko i dobrze przygotowujemy edukacyjny program przystosowawczy przed wejściem Polski do zjednoczonej Europy. Obok ewidentnych już osiągnięć w tej dziedzinie, jakie odnotowujemy w naszym kraju, należy więcej uwagi poświęcić aktom prawnym dotyczącym edukacji oraz funkcjonowania nauk społecznych. [Kwieciński 1993, s. 19-20].

Wielu autorów, a wśród nich J. Orczyk, coraz częściej wskazuje na aspekt ekonomiczny wykształcenia. W państwach zachodnich politykę wydatków na kształcenie traktuje się nie tylko jako ważny instrument sterowania szkolnictwem, ale i rozwojem społeczno-gospodarczym. W gospodarce rynkowej ukończenie uczelni łączy się z awansem materialnym. Wartość wykształcenia zależy od możliwości wykorzystania kwalifikacji,

od struktury wielkości popytu na określone grupy pracowników. Ekspansja kształcenia na poziomie wyższym powinna być powiązana ze strukturą zatrudnienia. W przeciwnym wypadku może być przyczyną wielu frustracji [Orczyk 1993, s. 199 i n.].

Istotnym czynnikiem, który coraz częściej jest uwzględniany w programach, celach i treściach kształcenia w nowym warunkach funkcjonowania wyższego szkolnictwa jest szeroko rozumiana ekologia. Załamywanie się mechanizmów równowagi przyrodniczej, wynikające z wadliwych relacji człowieka ze środowiskiem, przybiera groźny wymiar globalny [Domka 1993, s. 91 i n.].

Przejście od wyższej uczelni funkcjonującej niezależnie od rynku pracy do uczelni utrzymującej ścisłe związki z organizacjami pracodawców, z biurami pracy, bankami, izbami przemysłowymi i rzemieślniczymi oraz z samorządami lokalnymi jest nakazem chwili.

Warto także w tym miejscu odnotować rozważania Cz. Banacha nad współczesną pozaszkolną edukacją dorosłych. Uważa on, że do najważniejszych wyzwań transformacji systemowej w Polsce do 2010 r. i w dalszej perspektywie należą:

- Ludnościowe uwarunkowania polityki gospodarczej, zatrudnienia, polityki socjalnej, edukacji, zdrowia. Edukacja ludnościowa, wychowanie prorodzinne i seksualne stają się ważnym problemem także dla pozaszkolnej edukacji dorosłych;
- Przechodzenie od centralnie kierowanej gospodarki państwowej do społecznej gospodarki rynkowej wyzwala nową edukację ekonomiczną, uwzględniającą reformowanie ekonomiki i procesów integracyjnych z gospodarką europejską. Edukacja pozaszkolna, poznanie mechanizmów gospodarki rynkowej i związanych z nią szans i zagrożeń;
- Budowa ustroju demokratycznego i wolności obywatelskich. Niejasność celów i zadań przekształceń ustrojowych oraz zadań poszczególnych form i struktur władzy, a także zasad partnerstwa i podmiotowości w społeczeństwie otwartym i obywatelskim to obszary doza gospodarowania przez edukację dorosłych
- Zmiany w sferze świadomości społecznej i postawach społeczeństwa. Będą one nie tylko wynikiem kształcenia i samokształcenia, ale także rezultatem oddziaływania praktyki społecznej. Działania edukacyjne SA w okresie transformacji wielce złożone, a co za tym idzie, wiąże się z nimi duża odpowiedzialność. Obrazują z jednej strony upadek wielu wartości, z drugiej zaś powstanie nowych postaw i modeli karier zawodowych;

- Nowa wizja polskiej wsi. Perspektywa przekształceń form własności, struktury zatrudnienia oraz wyposażenia mieszkańców wsi w nowoczesne kwalifikacje, co doprowadzi do pełnej integracji z inną gospodarczo wsią Europy;
- Procesy integracji ze strukturami i społecznością Europy zachodniej i Środkowo-Wschodniej.
- Ochrona zdrowia i zwalczanie zagrożeń chorobami cywilizacyjnymi i patologiami społecznymi. Jest to także przeciwdziałanie skutkom rewolucji naukowo-technicznej;
- Nowa rola kultury w kształtowaniu wizji przyszłości oraz tożsamości narodowej i europejskiej oraz globalnej. Chodzi o tolerancyjność wobec innych przy jednoczesnym utrzymywaniu własnej tożsamości narodowej [*O orientację...*, 1994, s. 80-82; Banach 1997, s. 118-120].

1.2. Strategie edukacyjne dorosłych oraz korzystanie z zajęć realizowanych w wyższej uczelni

Strategia kształcenia, według W. Okonia, to *zharmonizowany dobór celów, metod i środków stawiających operacyjne założenia działalności nauczycieli, szkół lub oświaty*.

Jeżeli strategię kształcenia rozpatrujemy z perspektywy makrospołecznej, wyróżnić można:

- Strategię edukacji fundamentalistycznej,
- Strategię edukacji antyfundamentalistycznej [Okoń 1981, s. 288; Kwieciński 1998, s. 9 i n.].

Strategia fundamentalistyczna oparta jest na jednowymiarowej teorii, gotowym i niezmiennym projekcie wiedzy nadbudowanym nad edukacją, którą transmituje się w praktyce pedagogicznej.

Strategia edukacji antyfundamentalistycznej uwzględnia możliwość tworzenia wiedzy i nowych znaczeń kulturowych przez odsłanianie, konfrontację, dialektyczną rekrutację, negację czy falsyfikację dotychczasowego myślenia wyniesionego z doświadczenia życiowego jednostki w kontekście różnych teoretycznych odniesień.

H. Muszyński, analizując ów problem, wyróżnia w strategii edukacji pięć współzależnych od siebie poziomów. Są nimi:

1. Poziom ideologii – przyjęcie założeń aksjologicznych, zastosowanie ich do poziomu aktualnego, wysunięcie postulatów dotyczących stanu pożądanego.
2. Poziom eksplikacji. Jest to interpretacja skonstruowanego stanu rzeczy, wyjaśnienie jego przyczyn i uwarunkowań.
3. Poziom projektowania. Wiąże się on z jasnym określeniem pożądaných funkcji szkoły, mechanizmów i procesów mających być podstawą jej oddziaływań i funkcji. Sprecyzowanie technologii dydaktycznych bądź wychowawczych.
4. Poziom operacjonalizacji. Określa się nim czynności za pomocą których możliwe jest uruchomienie pożądaných procesów, mechanizmów, technologii, wyłonienie zadań, jakie do wypełnienia mają nauczyciele oraz wypracowanie stylów, metod i technik pracy.
5. Poziom strategiczny. Oznacza on przyjęcie odpowiedniej strategii motywowania nauczycieli oraz określenie warunków i czynników niezbędnych do tego, aby

wywołać ich określone działanie [Muszyński 1994, s. 142; Skrzypczak 1991, s. 173 i n.].

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka strategii. Biorąc za punkt wyjścia specyficzne cechy programu kształcenia, można mówić o:

- Strategii zorientowanej na zmianę celów organizacji,
- Strategię zorientowaną na zmianę technologii działań organizacji,
- Strategię zorientowaną na doskonalenie i rozwój personelu organizacji,
- Strategię zorientowaną na strukturalne modyfikowanie systemu [Skrzypczak 1991, s. 177].

Jeżeli za podstawę typologii strategii zmian w edukacji przyjmuje się różne formy jej promocji, to wówczas wyróżnia się:

- Strategię empiryczno-racjonalną,
- Strategię normatywno-reedukacyjną,
- Strategię polityczno-administracyjną [Skrzypczak 1991, s. 178].

Gdy za podstawę typologii strategii przyjmuje się rodzaje motywacji, wówczas wyróżnia się:

- Strategię zorientowaną na system wartości,
- Strategię zorientowaną na racjonalizm odbiorcy innowacji,
- Strategię dydaktyczną,
- Strategię psychologiczną,
- Strategię ekonomiczną [Skrzypczak 1991, s. 179].

Ciekawą klasyfikację prezentuje: J. Skrzypczak i J. Stachowiak. Biorąc za podstawę składniki systemu dydaktycznego, wyróżnili oni:

- Strategię doboru celów i treści kształcenia,
- Strategię realizacji procesu kształcenia,
- Strategię zastosowania zasad, metod i środków kształcenia,
- Strategię ewolucji kształcenia.

Według J. Skrzypczaka, strategia kształcenia na poziomie bardzo ogólnym jest swoistą procedurą postępowania o charakterze normatywnym. Wyznaczona jest ona głównie rodzajem i charakterem celów, dla realizacji których została zaprojektowana. W związku z tym wyróżnia się:

- Strategię klasowo-lekcyjną,

- Strategię kursów doszkalających,
- Strategię kształcenia zdalnego,
- Strategię samokształcenia,
- Strategię kół oświatowych,
- Strategię kształcenia za pomocą słowa żywego,
- Strategię kształcenia za pomocą słowa drukowanego,
- Strategię doradczą,
- Strategię mieszaną [Skrzypczak 1991, s. 180; także Skrzypczak 2003, s. 109 i n.].

Proces dydaktyczno-wychowawczy w ujęciu jednostkowym odzwierciedla to wszystko, co dzieje się między nauczycielem akademickim a studentem.

Ze względu na realizowane cele kształcenia, pobudza oraz rozwija ich chęć studiowania, steruje procesami emocjonalnymi, uczy korzystać z infrastruktury dydaktycznej oraz ocenia jakość uzyskanych efektów kształcenia. Jak słusznie zauważa J. Orczyk: *u podstaw organizacji procesu nauczania w szkole wyższej i związanych z nim form i metod nauczania leży jak dotychczas przekonanie, że zanim słuchacz zacznie rzeczywiście studiować, tzn. w miarę samodzielnie pogłębiać wiedzę w okresie dojrzewania, należy go wyposażyć w pewne quantum wiedzy w stosunku do tego, co wyniósł ze szkoły średniej* [Orczyk 1988, s. 28].

W szkole średniej zajęcia odbywają się w jednolitych formach organizacyjnych – lekcjach, a kontrola nauczyciela nad przebiegiem procesu uczenia się jest dość systematyczna, ma charakter bieżący. Dobór treści nauczania jest w zasadzie dostosowany do możliwości recepcji uczniów.

W uczelni wyższej najczęściej stosowanymi formami organizacyjnymi zajęć są: wykłady, ćwiczenia – zajęcia grupowe, proseminarium oraz seminarium.

Wykład jest jedną z podstawowych form kształcenia dorosłych. Przedstawiając drogi myśli ludzkiej, winien uczyć patrzenia krytycznego i dociekliwego oraz twórczego myślenia. Wykład to jakby naczynia połączone mózgow nauczyciela i studenta. Ten ostatni musi czuć się wzbogacony o nową wiedzę.

Wykład jest monologiem, jest o zatem wypowiedź ciągła, będąca wyrazem jednostronnego międzyludzkiego kontaktu. Mamy tu zatem wypowiadającego i słuchaczy, którzy najczęściej w trakcie jego trwania nie zabierają głosu. Swoistość tego monologu wyznacza: pewien określony stosunek do słuchacza i jego ocenę jako słuchacza, sposób podawania odpowiednio dobranych treści z zachowaniem wypowiedzi naukowej.

Wykład spełnia trzy podstawowe funkcje, a mianowicie: poznawczą, kształcącą i wychowawczą. Do głównych celów wykładu można zaliczyć [Pietrasiński 1990b, s. 7; Kruszewski 1991, s. 140].

- Prezentację najtrudniejszych zagadnień,
- Ekspozowanie metodologicznych podstaw omawianego tematu (przedmiotu), głównie poprzez formułowanie i rozwiązywanie odpowiednio dobranych problemów,
- Określenie miejsca danej dyscypliny wiedzy w systemie nauk,
- Przekazywanie sposobów wyjaśniania różnych pojęć naukowych,
- Prezentowanie najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie wiedzy i wzbogacenie ich informacjami z zakresu pracy twórczej wykładowcy,
- Wywieranie wpływu poznawczego na słuchaczy,
- Udzielanie rekomendacji metodycznych ułatwiających słuchaczom efektywne organizowanie i realizowanie samodzielnej pracy umysłowej.

W. Pytkowski stwierdza, że zasadniczo rozróżnia się trzy typy wykładów tj. wykład kursowym problemowy, indukcyjny. Według J. Bogusza, na studiach wyższych spotykamy dodatkowo wykład konwersacyjny i monograficzny.

Wykład kursowy, nazywany także kursorycznym, stosowany jest głównie na pierwszych latach studiów wyższych i obejmuje całość problematyki danego przedmiotu w układzie systematycznym zgodnie z obowiązującym programem kształcenia. W miarę jak rośnie liczba dostępnej literatury rola tego typu wykładu maleje. Również słuchacze ostatnich lat studiów niezbyt chętnie uczestniczą w wykładzie prowadzonym w sposób tradycyjny (podający).

Wykład monograficzny polega na szczegółowym przekazaniu wybranych treści tematycznych, stanowiących wąski wycinek problematyki określonej dyscypliny wiedzy. Prowadzący wykład monograficzny dokonuje na ogół prezentacji wyników własnych spostrzeżeń i dociekań naukowych, ujawnia informację z reguły dotąd nigdzie nie publikowane w tej formie, uwypuklając jednocześnie zagadnienia metodologiczno-merytoryczne [Kruszewski 1991, s. 139].

Wykład uczelniany dostarcza studiującym okazji do ćwiczenia ważnej umiejętności – uczenia się. Fundamentalną cechą efektywności wykładu jest zainteresowanie słuchaczy prezentowanymi treściami tematycznymi. Jednak zasadniczą sprawą dla słuchacza jest taki odbiór oferowanych informacji, które wpływają na ich myślowe zaangażowanie i zrozumienie

oraz pomogą poznać uroki i trudności przyszłego warsztatu pracy. W każdej formie wykładu trzeba nie tylko budzić, ale i zaspokajać potrzeby słuchaczy. Celem studenta jest zatem:

- Posiąść wiadomości,
- Nabyć umiejętność adoptowania siebie do nauki i do życia.

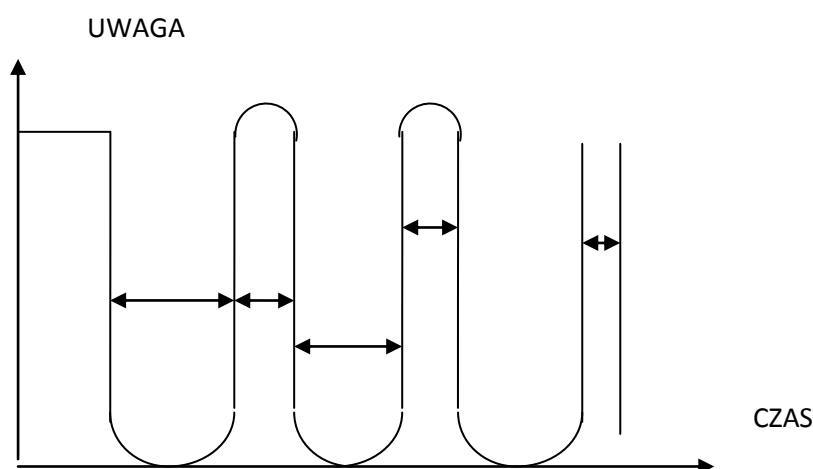
O jakości odbioru wykładu świadczy możliwość słuchacza w zakresie wyodrębniania głównych jego myśli oraz połączenie własnej wiedzy z wiedzą zdobywaną.

W trakcie recepcji treści tematycznych wykładu należy dążyć do łączenia wiedzy już posiadanej z nowo nabywaną, a także odróżniania informacji podstawowych od uzupełniających. W tym celu należy dokonać hierarchizacji omawianych zagadnień, przede wszystkim w zakresie przydatności przekazywanych informacji. Przyjęcie tych wskazań praktycznych może w istotnym stopniu wpłynąć na podzielność, intensywność i trwałość uwagi, bez której nie sposób studiować. Skąd zatem wiemy, że skupiliśmy swoją uwagę na treści tematycznej wykładu? Otóż, jeżeli kierujemy na *coś* swoją uwagę, to sprawiamy, że spostrzegamy to *coś*. Uczestnicząc w wykładzie, czuwamy nad tym, aby polem naszego spostrzegania były wiadomości, których nośnikiem są słowa nauczyciela i wspomagające go techniczne środki dydaktyczne [Półturzycki 1983, s. 189; Włodarski 1989, s. 23].

Jeżeli uważamy, że słowo słabnie, to znaczy, że nasza uwaga skierowana jest na bodźce konkurencyjne. Wówczas przestajemy spostrzegać, co czyni czy MW wykładowca, nie zauważamy znaczenia jego komunikatów, a z czasem wręcz przestajemy je odbierać – aż do zaśnięcia włącznie.

Z rezultatów badań nad uwagą słuchaczy prezentowanych w literaturze przedmiotu wynika, że ma ona tendencję malejącą w stosunku do czasu jej skupienia. To naukowe stwierdzenie prezentuje rysunek [Orczyk 1988, s. 32]:

Rysunek 1. Struktura uwagi



Źródło: [Król 1991, s. 14].

Strzałki w środku słupków i między nimi ilustrują tendencję do słabnięcia uwagi na przy zetknięciu się z długotrwałymi bodźcami.

Uwaga ukierunkowana na jeden przedmiot słabnie i zostaje zwrócona na inny, co staje się okresem wypoczynku dla funkcjonującego systemu poznawczego zajętego opracowaniem wiadomości znajdujących się w polu uwagi. Jeżeli jest to reakcja naturalna, to może raczej usuwać jej złe skutki dla recepcji treści wykładu bądź wpływać na jej zmianę. Jeżeli jest to jednostajność długości trwającego bodźca, to rozwiązaniem może okazać się pokonanie jednostajności. Jednostajna jest jej treść, bo dotyczy tego samego obszaru wiadomości wyznaczonego przez temat wykładu. Jednostajna jest też sytuacja słuchacza: przyjmować komunikaty, notować, starać się zrozumieć [Skrzypczak 1989, s. 17 i n.; Strykowski, Brelińska, Skrzypczak, Żuk, 1990, s. 18 i n.].

Struktura wykładu wyłania się z komunikatów wykładowcy, jeżeli poszczególne, następujące po sobie wiadomości połączone są związkami logicznymi. Treść wykładu udaje się niekiedy zorganizować według wzoru procesu rozwiązywania problemu. Wtedy słuchacze mogą być uczestnikami bądź świadkami rozwiązywania problemu przez eksperta. Choć sami są tylko odbiorcami, to zyskują więcej, aniżeli słuchaliby wykładu, w którym przekazywane treści byłyby inaczej uporządkowane.

Z dotychczasowych rozważań wynika ogólny schemat wykładu. Wiemy, że jego celem jest – poprzez zainteresowanie – pobudzać do samodzielnego myślenia [Strykowski, Brelińska, Skrzypczak, Żuk, 1990, s. 220].

W. Pytkowski proponuje następujące jego etapy:

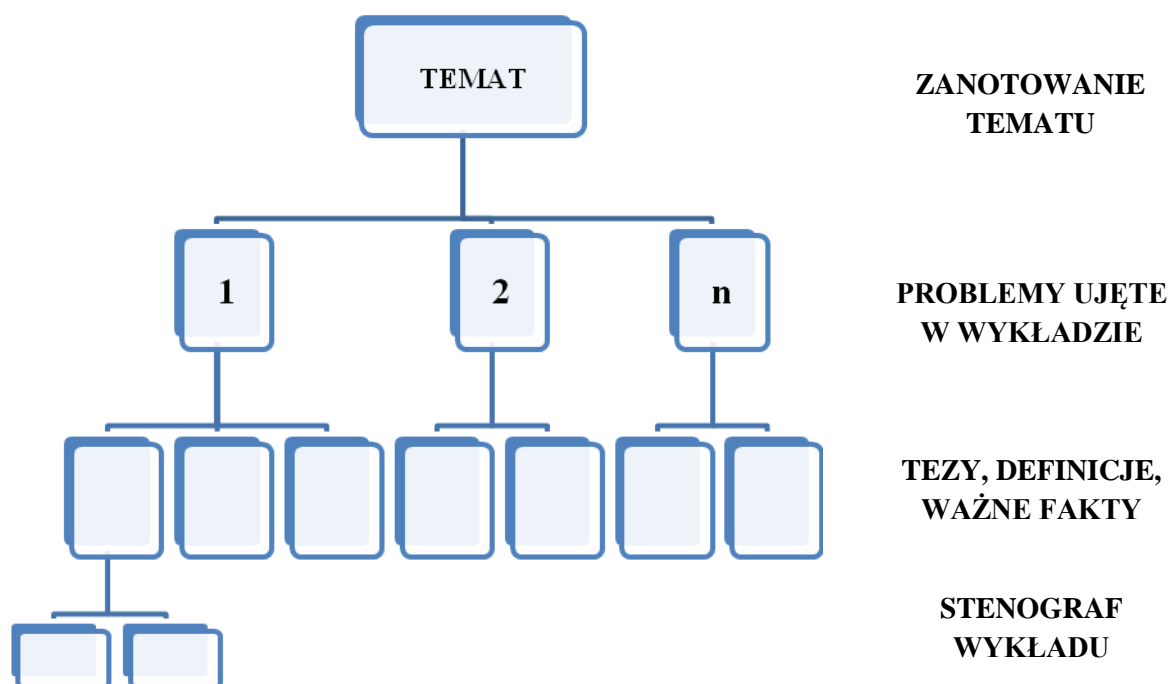
1. Wybór problemu (im bardziej audytorium przygotowane, tym właściwszy będzie wybór),
2. Skłonienie studentów do myślenia poprzez:
 - Ilustrację na przykładzie, jak wygląda proces myślenia,
 - Demonstrowanie podejścia krytycznego do problemu i jego uzasadnienie,
 - Wskazanie, jak nowe prace badawcze rodzą i pogłębiają myśl naukową.
3. Prześledzenie:
 - Historycznego rozwoju poglądów na ten temat,
 - Wahań, wątpliwości i pomyłek myśli ludzkiej,
 - Pokazanie współczesnej myśli.
4. Zakończenie jej podkreśleniem sukcesów myśli twórczej.

Uporządkowanie faktów, pojęć, reguł, zasad wynikających z prezentowanych treści tematycznych wykładu dostarcza słuchaczowi okazji do opanowania tych treści oraz zminimalizowania skutków falowania wagi [Pytkowski 1985, s. 219; Lewowicki 1986, s. 38 i n.; Kruszewski 1987, s. 19 i n.; Johnson 1993, s. 68 i n.].

Istotną sieć powiązań między wykładem, a samodzielną pracą słuchaczy tworzą ich notatki. *Notowanie jest to przelewanie na papier w możliwie skróconej, ale wyraźnej i jasnej formie myśli, wniosków i skojarzeń.* Dzieje się tak dlatego, iż notowanie jest podstawowym sposobem pracy słuchaczy podczas wykładu.

Dobra notatka powinna zawierać główne myśli wykładu – tak ułożone, że wiernie oddają jego strukturę, a wiadomości podstawowe dają się wyraźnie oddzielić od pomocniczych. W notatce takiej powinny się znaleźć wszystkie definicje i nowe pojęcia oraz nazwy.

Rysunek 2. Schemat sporządzania notatek



Źródło: [R. Król 1991, s. 16]

Słuchacz, który zna zasady właściwego notowania wykładu, prędzej opanuje tę umiejętność. W literaturze przedmiotu przyjęto następujące zasady notowania wykładu:

- ujęcie planu wykładu;
- zaznaczenie przejścia pomiędzy poszczególnymi porcjami;

- wyeksponowanie fragmentów szczególnie ważnych;
- wyróżnienie tych komunikatów wykładowcy, które specjalnie przekazuje on w zwolnionym tempie;
- uchwycenie i zaznaczenie definicji, tez, dat, nazwisk i innych faktów szczególnie ważnych.

Notatki służą nie tylko utrwaleniu informacji, zatrzymaniu myśli własnych i cudzych, mają uwolnić pamięć od nadmiaru danych, których nie można od razu przyswoić, lecz są one również ważnym elementem utrzymania napięcia i uwagi słuchaczy. Ze względu na odzwierciedlenie w notatkach formy zapisu wykładu można umownie wyróżnić:

- notowanie planowe,
- notowanie tezowe,
- notowanie stenograficzne.

Technika sporządzania notatek wygląda zatem następująco:

- wypisy robimy tylko po jednej stronie kartki,
- przestrzegamy przyjętego wcześniej tzw. schematu graficznego,
- obowiązkowo zostawiamy na kartce margines, by móc dodatkowo zapisać ważną informację.

Korzystanie z literatury w przygotowaniu do zajęć i egzaminów

Korzystanie z literatury w przygotowaniu się do zajęć i egzaminu polega na poprawnym jej czytaniu, rozumieniu pojęć, faktów, zadań i układu tekstu. Czytając tekst naukowy warto przestrzegać następujących zasad [Kruszewski 1991, s. 92]:

- podstawą do przygotowania jakiegokolwiek opracowania lub referatu jest zapoznanie się z bibliografią określonego przedmiotu,
- studiowanie literatury naukowej wymaga zarówno znajomości sposobu wyszukiwania potrzebnych tekstów, informacji i wiadomości, jak i umiejętności opracowania, porządkowania i klasyfikowania wyszukiwania danych,
- czytając tekst, student powinien dokonać podziału na informacje znane i nieznanne, na zrozumiałe i takie, których nie rozumie. w razie zetknięcia się z pojęciem, faktem, nazwą nieznaną czy też zasadą niedostatecznie wyjaśnioną w treści, należy korzystać z pomocy słowników i encyklopedii,

- aby zrozumieć treść tekstu, należy rozpoznać jego myśl przewodnią.

Często stanowi ona istotę tematu, może ją jednak jedynie sygnalizować albo być jej ilustracją.

W rezultacie tych powiązań powstaje informacja główna oraz informacja uzupełniająca i rozwijająca. Uświadomienie sobie przez studenta wszystkich elementów składowych tekstu i ich wzajemnych powiązań pozwala dobrze go zrozumieć. Dobre zrozumienie przyczynia się do trwałości zapamiętania i ewentualnej transformacji treści tekstu [Kruszewski 1991, s. 101]. W dobrze zrozumianym tekście wyodrębnić można zakres współrzędności i podrzędności grup treściowych. Często zdarza się tak, iż liczne grupy treściowe są w zakresie swojej ważności równorzędne. Inne, podrzędne – są rozwinięciem myśli bardziej ogólnej, nadrzędnej.

Poziom zrozumienia tekstu zależy od ilości zawartych w nim informacji i znajomości występujących w nim wyrazów oraz zdań. Warunkiem rozumienia tekstu jest umiejętność analizowania tzn. wydobywania z niego wszystkich istotnych informacji, a następnie tworzenie z nich logicznej całości. Tej umiejętności słuchacze powinni się systematycznie uczyć. Szczególnie uważnie i wnikliwie należy poznawać tekst nowy.

Umiejętność dosłownego zapamiętywania konieczna jest przy uczeniu się wierszy, definicji, praw, ważnych cytatów. Przy bardziej ogólnikowej pracy z tekstem należy zaczynać od zapoznania się z jego całością i wyjaśnieniu terminów niezrozumiałych. Wyjaśnienie ich powiększy zakres pojęciowy czytającego. Można następnie spróbować – bez pomocy książki – streścić przeczytany tekst.

Zbieranie materiałów jest jednym z trudniejszych, ale bardzo ważnym zadaniem, które można podzielić na 3 etapy:

- wstępny – rozpoczynamy zbieranie źródeł informacji,
- zapoznawczy – dokonujemy oceny i selekcji zabranych materiałów,
- zasadniczy – dokładnie zapoznajemy się ze źródłem informacji i sporządzamy notatkę.

Aby szybko i bez strat czasu skompletować literaturę do danego tematu (przed egzaminem), należy przestrzegać następujących zasad:

- przeglądania rozpoczynać od podręczników, obszerniejszych opracowań, aby następnie przejść do opracowań bardziej specjalistycznych,
- przeglądanie rozpoczynać od opracowań najnowszych,
- selekcje materiału rozpoczynać od zapoznania się ze spisem treści, przedmową i zakończeniem.

Dobrze zorganizowana praca z książką obejmuje zatem trzy etapy. Pierwszy sprowadza się do ogólnego zapoznania się z treścią książki, jej charakterem i przeznaczeniem. Analizujemy tytuły i podtytuły, przypominamy sobie wiadomości o autorze, przeglądamy indeks nazwisk i bibliografię. W etapie drugim szczegółowo czytamy książkę. Odbywa się to w takim tempie, aby zadania były zrozumiałe; zapoznajemy się dokładnie z tabelami, wykresami, rysunkami. Pojęcia niezrozumiałe wyjaśniamy na bieżąco. Całościowe ujęcie treści książki dokonywane jest w trzecim etapie. Ponownie analizujemy spis treści, kartkujemy książkę, przypominamy sobie kolejne rozdziały i dopiero wówczas dokonujemy jej syntetycznej oceny.

Całkowite zapoznanie się z książką upoważnia nas do zrobienia sobie z niej notatek, czyli fiszek. Różne są techniki ich wykonywania. Często spotykamy następujące rodzaje zapisów:

- dosłowne, umieszczone zawsze w cudzysłowie lub zapisane kursywą. oznacza to, że tekst przepisaliśmy dosłownie (odnosi się to także do tabel, wykresów, rysunków);
- streszczające wywody autora książki. zapisujemy je jako syntezę interesującego nas problemu;
- uwagi własne, będące wynikiem ogólnej znajomości danej książki.

W tekstach naukowych należy zwrócić uwagę na definicję, pojęcia, twierdzenia, tezy, argumenty, myśli, na które powołuje się autor. Dla ułatwienia sobie pracy student może stosować podkreślenie.

Podkreślenie polega na stosowaniu umownych znaków, uwypuklających i zaznaczających zasadniczą myśl lub niezrozumiałą partię materiału.

W trakcie pracy z tekstem słuchacz spotyka się nie tylko z drukiem, lecz także z ilustracjami, mapami, schematami, tabelami, zestawieniami i wykresami. Nie należy pomijać tej formy komunikatów zawartych w tekście.

Jak zatem korzystać z zawartych w tekście ilustracji? Proponuję zacząć od zapoznania się z dolną jej częścią. Następny etap pracy to powrót do fragmentu tekstu, którego ilustracja stanowi graficzny wyraz lub uzupełnienie. Należy odróżnić poszczególne informacje, ich wzajemne powiązania i związek z ilustracją.

Poza ilustracjami w książkach często występują tabele. Korzystając z nich, trzeba poznać zasady ich budowy. Z reguły informacje zawarte w tabeli dotyczą zjawisk jednorodnych, dających się ze sobą porównać.

Umiejętne korzystanie z tabel ułatwi słuchaczowi zrozumienie treści, wyróżnienie elementów wspólnych, analogii i różnic.

Dane zawarte w tabeli należy obowiązkowo wiązać z informacjami zawartymi w tekście, do którego została ona sporządzona.

Wykresy są graficznymi odwzorowaniami zależności między dowolnymi wielkościami. Ilustrują z reguły stosunek wielkości funkcji (czegoś) we wzajemnych stosunkach – np. spadek napięcia uwagi słuchaczy w miarę upływu czasu recepcji wykładu. Obraz graficzny wykresu sporządzony jest najczęściej w prostokątnym układzie współrzędnych, a na osiach (rzędnych i odciętych) oznacza się skale odpowiadające zakresom badanych wartości.

Schematy są odmienną od uprzednio przedstawionej formy przekazywania informacji. Stanowią często ogólny szkic, plan lub zarys, który w uproszczonej formie ukazuje wzajemne związki między jego elementami składowymi. Schematy najczęściej prezentują założone zagadnienia. Mogą występować wspólnie z wykresami lub tabelami jako element graficzny wyrażenia lub rozbudowania treści tekstu.

Wiadomość *obrasta* zatem w kontekst, którego składnikiem są inne wiadomości. Kontekst wpływa na to, jakie znaczenie będzie miał dla nas otrzymany komunikat. A jeśli tak, to chcąc zapamiętać: nazwę, fakt, pojęcie, zasadę należy *otoczyć je* kontekstem właściwym z punktu widzenia czytelnika.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się następujące rodzaje kontekstów:

- funkcjonalny albo faktu – ma swój początek w wiedzy o tym do czego dany fakt albo nazwa ma posłużyć lub jakie zadania przy pomocy tej wiedzy będzie rozwiązywany,
- emocjonalny – informacje, które posiada człowiek, mogą powodować u niego różne uczucia. Łatwiej przyswoić sobie wiedzę o człowieku, poznać jego działa, jeżeli mamy ukształtowany do niego odpowiedni stosunek emocjonalny,
- merytoryczny – wiadomość, nazwa, fakt, zasada, pojęcie jest przyswajane tym lepiej i szybciej, wierniej i z możliwością użycia w przyszłości, im bogatsze i bardziej zróżnicowane są jej konteksty.

Zróżnicowanie kontekstu merytorycznego można m.in. wspomagać różnicowaniem jego rodzajów, wzbogacając opanowaną wiedzę przemienne: kontekstem funkcjonalnym

i emocjonalnym. Nazwy, fakty, pojęcia i zasady, których stara się nauczyć słuchacz, powinny pojawiać się w jego umyśle w wielu funkcjach, tak, aby kojarzyły się z innymi wiadomościami w ten sposób, aby te wiadomości nie były przypadkowe. Lech tworzyły w umyśle strukturę zgodną z rolą, jaką dana informacja powinna odgrywać w budowanym przez słuchaczy systemie wiedzy. Zapamiętywanie: nazwy, pojęcia, fakty, zasady są zawsze elementami większych struktur wiedzy i w nich powinny się one znaleźć w trakcie uczenia się.

Pomocne w przyswajaniu treści tematycznych bardzo przydatne są techniczne środki dydaktyczne.

Walory poszczególnych technicznych środków dydaktycznych w procesie nauczania – uczenia się zostały empirycznie zweryfikowane i opisane w literaturze przedmiotu. Stąd też ograniczam się do podania ogólnej rekomendacji teoriopoznawczej – umożliwiają one poznanie polisensoryczne (wielokołowe), co odbywa się za pośrednictwem wielu zmysłów człowieka. Zgodnie z teorią kształcenia multimedialnego każdy kanał informacyjny wywiera wpływ na jakość i ilość zakodowanych w umyśle człowieka komunikatów. Warto jednak w tym miejscu zastanowić się nad wskazaniem prof. L. Leja, które mogą m.in. posłużyć do udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie dotyczące stopnia zorganizowania własnej wiedzy. Według autora, wyróżnić można następujące stopnie poznania:

- identyfikację,
- zrozumienie,
- dominację,
- transformację [Leja 1978, s. 104; Koblewska 1993, s. 210 i n.].

Ponieważ nie oczekuje się kresu ludzkiej twórczości, więc nie będzie już wymieniał kolejnych wskazań, chcąc pozostawić czytelnikom tej pracy możliwości twórczej autokreacji.

1.3. Znaczenie samokształcenia w procesie uczenia się

Przedstawienie typologii funkcji edukacji dorosłych nie jest łatwe i należy je postrzegać z różnych perspektyw. Najczęściej stosowanym podziałem jest wyodrębnienie funkcji zastępczej i właściwej. Ta pierwsza wyraża takie działanie, które wyrównują braki w wykształceniu ludzi dorosłych w stosunku do poziomu powszechnie uznawanego za właściwy i obowiązujący – potwierdzonego przez dokumenty, np. Konstytucję, MEN itp. Funkcja właściwa realizuje się natomiast poza obowiązującą edukacją i dotyczy realizacji wizji lepszego życia [Muszyński 1991, s. 19-25].

W literaturze pedagogicznej postrzega się także inny podział funkcji edukacji dorosłych. Wyrażają one przykładowo stosunek uczącego się do życia i społeczeństwa, zarówno w układzie zbiorowym (społecznym), jak i indywidualnym (osobistym) [Przyszczykowski 2003, s. 54].

M. Marczuk dzieli je natomiast na społeczne (socjalizacyjne) i indywidualne (osobiste). Szerszą ich paletę wyodrębnia H. Muszyński. Wyróżnia on funkcję kompensacyjną, emancypatoryjną, reorientacyjną, rozwojową, personalizacyjną, pragmatyzacyjną, socjalizacyjną, kulturową. Ich cechami charakterystycznymi jest zapewnienie osobie dorosłej niezbędnego zakresu wiedzy umożliwiającej jej prawidłową ocenę własnych możliwości rozwojowych (funkcja emancypatoryjna) – w ten sposób, aby jednostka mogła nieustannie rozwijać się i przebudowywać własne życie na wszystkich płaszczyznach (funkcja reorientacyjna) oraz, aby osiągała one nowe kompetencje na miarę własnych aspiracji, potrzeb i możliwości (funkcja rozwojowa) [Muszyński 1991, s. 27-29].

J. Skrzypczak, analizując kształcenia dorosłych, uważa że w jego formalnym i nieformalnym kształceniu funkcje wyznaczają różni specjaliści. Jednakże trzy z nich nabierają szczególnego znaczenia. Realizowane są one przez systemy oświaty dorosłych ze względu na potrzeby różnych grup potencjalnych uczestników. Są to:

- Funkcja kompensacyjna (wyrównawcza). Ma ona miejsce w kursach dla analfabetów, w szkole podstawowej dla dorosłych (np. uzupełnienie 8 klasy), w szkołach ponadpodstawowych dla dorosłych (uzupełniających wiedzę z zakresu szkoły średniej),
- Funkcja kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Wiąże się z nauką określonego zawodu, doksztalceniem zawodowym, zdobyciem nowych kwalifikacji

niezbędnych w gospodarce rynkowej. Wyraża ona zatem permanentną aktualizację i modernizację własnej wiedzy i umiejętności,

- Funkcja zaspakajania potrzeb wolnoczasowych. Potrzeby te związane są z aktywnością poznawczą pozazawodową osób pracujących. Formy oświaty dorosłych realizujące te funkcje są związane z popularyzacją wiedzy, spotkaniami autorskimi oraz innymi przedsięwzięciami z zakresu doskonalenia zawodowego [Skrzypczak 2003, s. 101 i n.].

W zaprezentowanych funkcjach oświaty dorosłych zawiera się możliwość aktywnego udziału dorosłych w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym oraz cywilizacyjnym, m.in. po to, aby kształtować własną, indywidualną tożsamość. W konsekwencji pozwala to człowiekowi dorosłemu być aktywnym i twórczo zmieniać otaczającą go rzeczywistość.

Kształtowanie u jednostki tzw. poczucie kompetencji, tj. systemu przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach jest konsekwencją szybkiego rozwoju nauki, techniki oraz przewartościowań społecznych – np. w sferze gospodarki. Chodzi tu o kształtowanie dobrej wewnętrznej orientacji odnośnie swoich kompetencji. Często bowiem jest tak, iż otoczenie, obserwując zachowanie jednostki w różnych sytuacjach, buduje sobie jej obraz jako osoby kompetentnej w jakiejś sferze i w konsekwencji stawia jej określone wymagania, oczekując ich spełnienia.

Oczywiście jest, że uczelnia, wyposażając swoich absolwentów w wiedzę, nie zawsze dba o jej przyszłościowy wizerunek, a co najważniejsze – jej praktyczny wymiar. Chcąc jednak pracować racjonalnie, wydajnie i nowocześnie, muszą oni uzupełniać swoje wykształcenie.

Samokształcenie jest procesem pedagogicznym o bogatej tradycji. Jego idea rozwijała się w środowiskach młodzieżowych szkół średnich i wyższych Anglii, Francji, Szwajcarii, Polski, Rosji. W tych ostatnich krajach zarówno w XIX, jak i XX w. miało ono charakter kompensacyjny w stosunku do ówczesnych elitarnych systemów oświatowych.

W okresie bezpośrednio poprzedzającym odzyskanie przez Polskę niepodległości samokształcenie pozostawało w ścisłym związku z problemem szkoły, było jednak czymś zewnętrznym w stosunku do oficjalnych systemów oświatowych. Można zatem stwierdzić, że polskie tradycje samokształceniowe sięgają znaczenie głębiej w historię niż do dwudziestolecia międzywojennego. Budowane wówczas koncepcje miały na uwadze przygotowanie młodych ludzi do życia, a także do podejmowania często samodzielnych

poszukiwań badawczych [*Samokształcenie...*, Wrocław 1988, s. 74; Pólturzycki 1983, s. 11; Wiszniewski 1873; Kozłowski 1891; Michalski 1889; Hibner 1976, s. 27].

Często do poglądów na rolę i znaczenie samokształcenia oraz dorobku teoretycznego w tej dziedzinie z okresu przedwojennego nawiązywano w 1945 r. i w latach następnych. Słusznie skądinąd zauważono, że stan indywidualnej aktywności samokształceniowej obywateli wspierany przez szkoły, pedagogów i państwo decyduje o kształcie edukacji narodowej.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż w latach powojennych, tj. 1944-1954, samokształcenie miało wysoką rangę. Odgrywało decydującą rolę w edukacji narodowej, demokratyzowało szkołę oraz aktywizowało wszystkie środowiska narodu polskiego. Właśnie wtedy rozpoczęto realizować koncepcję edukacji narodowej S. Hessena (koncepcja heteronomii i autonomii), wcielono w życie idee A. B. Dobrowolskiego. Powstało szereg instytucji wspierających ów proces. Wśród nich były: interdyscypliny, skupiający wybitnych pedagogów i socjologów, Polski Instytut Samokształceniowy, Centralna Poradnia Samokształceniowa z rozbudowaną strukturą terenową, Instytut Kulturalno-Oświatowy, Wszechnica radiowa z bogatym programem. Opublikowano wiele prac z zakresu teorii i metodyki samokształcenia autorstwa wybitnych pedagogów: S. Hessena, S. Baleya, H. Radlińskiej, A. B. Dobrowolskiego, S. Rudniańskiego, K. Wojciechowskiego i innych.

Począwszy jednak od 1955 r. rozpoczął się proces systematycznego likwidowania instytucji samokształcenia i placówek je wspierających. Zamknięto większość ośrodków i instytucji oświaty dorosłych, które integralnie związane były z samokształceniem. Problemy edukacji przekazano ministerstwu oświaty, a ściślej mówiąc administracji tej instytucji, co ewidentnie obniżyło udział szkół w doskonaleniu osobowości młodego Polaka.

W miejsce rozwiązanych instytucji w latach 60. Rozpoczęto badania indywidualne nad samokształceniem określonych grup społecznych. Prowadzili je między innymi: S. Kaczor, L. Ludwiczak, Cz. Maziarz, Z. Matulka, J. Pólturzycki, W. Okoń, S. Karaś i inni.

W latach 70. Pojawił się w pedagogice nowy rodzaj edukacji nazywany samokształceniem kierowanym. Następuje jego rozwój i upowszechnienie jako jednej z form podnoszenia kwalifikacji [Hibner 1976, s. 27; Ludwiczak 1989, s. 8-20].

Pojęciu *samokształcenie* nadawano różną treść i różne zakresy znaczeniowe, a w terminologii oznaczeniowej *procesy autokreacyjne* istnieje wiele rozmaitych propozycji, niekiedy wręcz sprzecznych.

W języku polskim istnieją następujące terminy: *samokształcenie i samouctwo, autodydaktyka, autoedukacja, dokształcanie się, nauka własna, samo uczenie się, praca samodzielna, samodzielne uczenie się, samodzielne kształcenie się*. Ponadto spotykamy jeszcze: *samowychowanie, samodoskonalenie, samo urabianie się, praca nad sobą*.

Także literatura z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii prezentuje imponujący dorobek teoretyczny w zakresie samokształcenia. Helena Radlińska traktowała samokształcenie jako swoiste *wyrabianie się: wszechstronne i harmonijne ćwiczenia swych zdolności i sprawności, uzupełnienie braków, żeby żyć pełniej i lepiej*. Natomiast Antoni B. Dobrowolski uważał, że *samokształcenie* to samodzielne, poza szkołą, zdobywanie wykształcenia specjalnego, zawodowego. W ujęciu Spasowskiego polega ono na [...] *samodzielnym staraniu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wpływających z odczuwalnej natury i uświadomionych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika* [Radlińska 1946, s. 326-328; Dobrowolski 1960, s. 37; Spasowski 1961, s. 19-21; Pólturzycki 1983, s. 14].

Wybitny polski socjolog Florian Znaniecki w pracy *Socjologia wychowania* określa samokształcenie jako *dobrowolne staranie się, aby osobę upodobnić do pewnego wzoru*. Podobnego określenia używa w pracy *Procesy samokształcenia* Władysław Okiński. Pisze on, że jest to [...] *samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osunięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytnego (uświadomionego) i mniej lub więcej określonego wzoru osobowości* [Spasowski 1961, s. 11-12; Znaniecki 1973, s. 23, 179; Okiński 1935, s. 34-35].

Z psychologicznego punktu widzenia samokształcenie, jak pisał Stefan Baley w pracy *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, jest procesem harmonizującym wszystkie strefy psychiki. Nieco inaczej istotę samokształcenia ujmuje Józef Pieter. W *Słowniku psychologicznym* promuje je jako *tok długofalowych poczynań, których celem jest częściowo samodzielne zdobywanie wiedzy lub pogłębianie wiedzy już posiadanej, bądź urabianie lub poprawianie cech własnego charakteru; czasem jedno lub drugie łącznie* [Baley 1965, s. 195-200; Pieter 1981, s. 267; Pólturzycki 1983, s. 12-14].

Samokształceniem zajmowało się wielu pedagogów. Badając przez lata problem, wypracowali wiele oryginalnych jego ujęć. Przykładowo, Wincenty Okiń w *Słowniku pedagogicznym* uważa, że jest to *osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treści, cele, warunki ustala sam podmiot* [...] *ideałem samokształcenia jest, aby przekształciło się ono w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowiło oparcie dla kształcenia ustawicznego*.

W podobnym ujęciu merytorycznym swoje rozważania prezentują: C. Kupiesiewicz, K. Wojciechowski, F. Urbańczyk, C. Maziarz, J. Kaudy-Tołwińska, S. Ludwiczak, J. Pólturzycki. Ten ostatni w swoich pracach wszechstronnie charakteryzuje proces samokształcenia i ustala zasady jego skuteczności. W ostatnich latach ukazało się wiele książek poświęconych tej problematyce. Wśród ich autorów Est S> Karaś. W pracy Sztuka samokształcenia podsumował on niejako dotychczasowe rozważania na ten temat. Według Karasia, samokształcenie jest samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji. Istotą samokształcenia jest zatem samodzielne uczenie się i samowychowanie [Wojciechowski 1965, s. 252-253; Maziarz 1966, s. 8-9; Pólturzycki 1974, s. 8; Pólturzycki 1983, s. 14; Laudy-Tołwińska 1986, s. 12-13; Januskiewicz 1993, s. 86 i n.; Karaś 1994, s. 10].

Z analizy procesu samokształcenia wyłaniają się jego cele. S. Karaś uważa, że ponadczasowy, uniwersalnymi celami są:

- Stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznawanych powszechnie wartości, do których należy rozwijanie uczuć i postaw, dumy narodowej, znajomości roli i miejsca swojego kraju w historii i dobie współczesności. Należy znać także dorobek innych narodów, ich kulturę itd.
- Odpowiednie przygotowanie do zawodu (poznanie jego specyfiki i nowych zadań, wykonywanie pracy i obowiązków zawodowych),
- Aktywne uczestnictwo w pomnażaniu dorobku kultury narodowej, poznawanie jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć [Rudniański 1957, s. 18 i n.; Skrzypczak 1983, s. 74 i in.].

Właściwości samokształcenia

Wielu autorów prac z pedagogiki, psychologii i socjologii, a wśród nich także S. Rudniański, znany autor Technologii pracy umysłowej, wyróżnia następujące właściwości samokształcenia:

- Dobrowolność – działalność tę podejmuje człowiek pod wpływem osobistych motywów i dla zaspokojenia własnych potrzeb społecznych i kulturalnych,
- Celowość – samouk w większym bądź mniejszym zakresie uświadamia sobie cel własnej pracy, której zamierza osiągnąć,

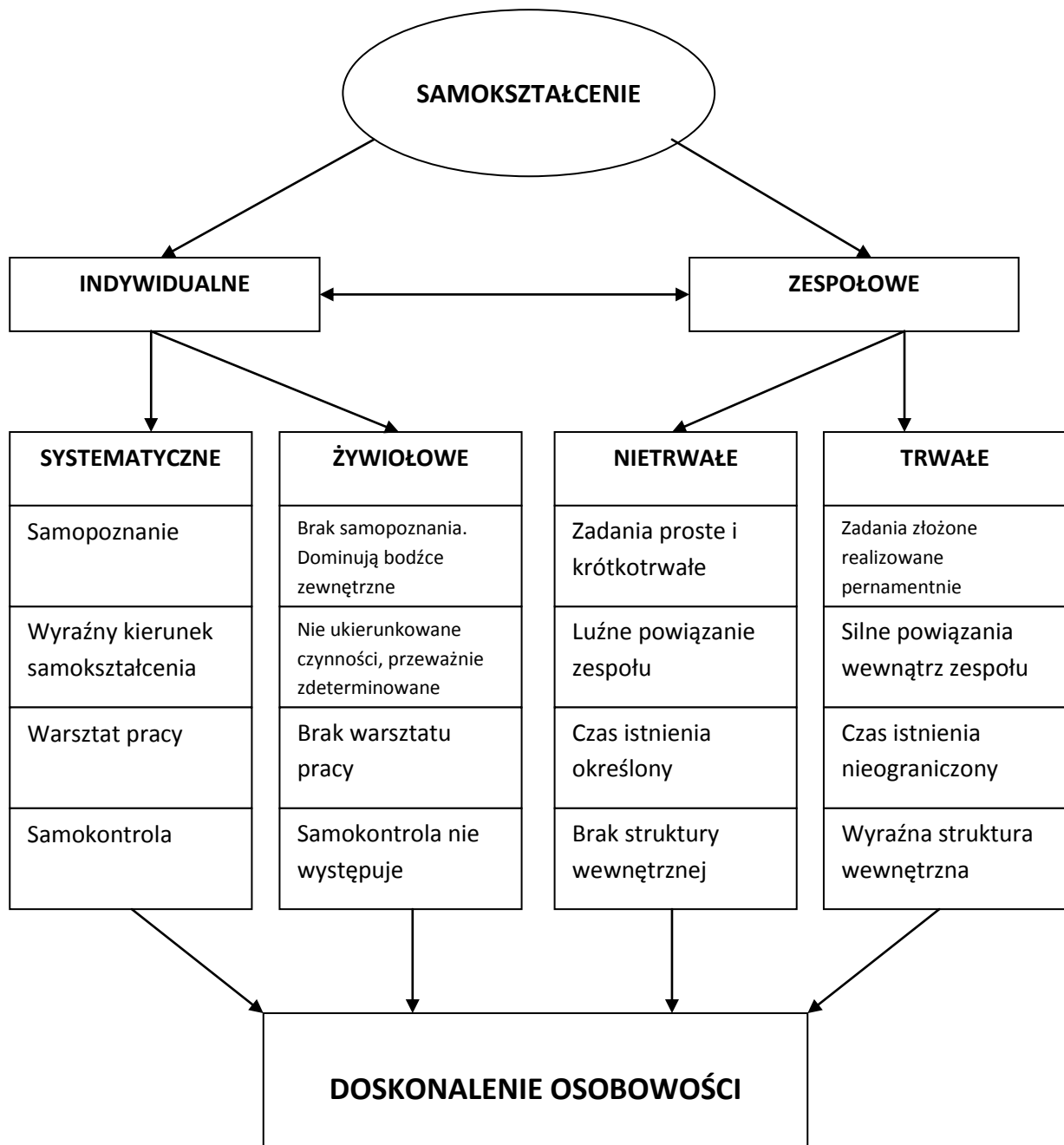
- Samodzielność - samokształcenie dokonuje się o własnych siłach bez korzystania z cudzej pomocy,
- Samokontrola – samouk sam sprawdza swoje postępy w pracy oraz jej przebieg i wyniki,
- Indywidualizm – samokształcenie jest w zasadzie procesem dokonującym się u pojedynczych ludzi [Rudniański 1957, s. 18 i n.; Skrzypczak 1983, s. 74 i n.].

W literaturze przedmiotu spotyka się następujące rodzaje samokształcenia.

Samokształcenie kierowane

Specyficznym rodzajem samokształcenia jest samokształcenie kierowane. Według Cz. Maziarza, S. Ludwiczaka i innych, oznacza ono indywidualne przyswajanie wiedzy, umiejętności i nawyków oraz urabiania cech charakteru, realizowane głównie własnym wysiłkiem osobowym kształcącej się. Kierowanie samokształceniem traktowane jest jako swego rodzaju katalizator rozwoju – pobudzający, nadający kierunek i przyspieszający rozwój umysłowy i moralny samouka. Strukturę samokształcenia wypełniają następujące elementy: trafna diagnoza, celowa koncepcja doradcza, właściwe wykonanie. W pierwszych dwóch dominuje nauczyciel, w trzecim samouk, ale subtelnej obecności nauczyciela.

Rysunek 3. Drogi samokształcenia



Źródło: (S. Ludwiczak 1989, s. 48)

Istota kierowanego samokształcenia sprowadza się do umiejętnego łączenia dwóch współgrających ze sobą części i obejmuje:

- Proces samokształcenia, którego podmiotem jest samouk,
- Proces kierowania pracą samokształceniową, którego podmiotem jest nauczyciel.

Efekty samokształcenia kierowanego są zdeterminowane przez jednoczesne uczestnictwo w nim obydwu procesów. Wynika to przede wszystkim z:

- Potrzeby kształcenia ustawicznego (permanentnego). Wiedza zdobywa w szkole (uczelni) dość szybko dezaktualizuje się, w związku z czym jednym z celów wyższej staje się wdrażanie do samokształcenia i kształcenia ustawicznego. Skoro jest to proces wybiegający w przyszłość, to należy przygotować skutecznie ludzi do samodzielnego zdobywania wiedzy,
- Powszechnego stosowania metod aktywizujących w procesie kształcenia, bowiem indywidualne doświadczenie jest najtrwalsze,
- Konieczności ciągłego ponoszenia swoich kwalifikacji,
- Możliwości stwarzania lepszych warunków uczenia się, co wiąże się z rozwojem środków masowego komunikowania się, poligrafii, sieci czytelników i bibliotek, dużą ilością programów edukacyjnych,
- Możliwości dawania większej satysfakcji emocjonalnej uczącym się wynikającej z możliwości lepszej orientacji w świecie dzięki nabywanej wiedzy i nowym umiejętnościom (Półturzycki 1972, s. 74).

Samokształcenie indywidualne

Jest ono realizowane w toku pracy indywidualnej. Jego celem jest samodzielne doskonalenie własnej osobowości, poszerzanie swoich wiadomości z tych dziedzin, które stanowią przedmiot zainteresowania. Postępując w ten sposób, narzucamy samemu sobie zarówno przedmiot samokształcenia, jak i odpowiednie ku temu narzędzia. Samokształcenie odbywa się na drodze osobistych postanowień, według indywidualnie przyjętego planu i wymaga usilnej i systematycznej pracy nad sobą.

Samokształcenie indywidualne może być prowadzone systematycznie lub żywiłowo. Zdecydowanie wyższą wartość posiada ten pierwszy rodzaj, gdyż gwarantuje większe efekty poznawcze i intelektualne. Systematycznie realizowane bywa najczęściej związane z organizacją własnego warsztatu pracy, jego poszerzaniem i wyzwalaniem pewien komfort psychiczny. Z tego rodzaju samokształceniem nierozłącznie związane jest istnienie systematycznej samokontroli postępów w uczeniu się i samoocenie, pozwalając ujawnić w odpowiednim momencie luki powstające w wiedzy, a wobec tego szybkie i odpowiednie ich eliminowanie [Półturzycki 1972, s. 114 i n.].

Samokształcenie zespołowe jest wyższą, bardziej uniwersalną i znacznie wydajniejszą formą pracy umysłowej. Realizuje ją jednocześnie wielu uczestników. Tworzą oni tzw. zespół samokształceniowy. Charakteryzuje się on tym, że jego uczestnicy posiadają wspólne zainteresowania, uczą się Rezem, pragną by ich praca była bardziej wydajna. Wzajemnie się kontrolują. Tak realizowany proces edukacyjny ma także następujące walory ekonomiczne. Są nimi:

- Podział problemów i zadań,
- Wzajemna pomoc i rada,
- Wspólne rozwiązanie problemów,
- Kształtowanie koleżeństwa i postaw prospołecznych,
- Większe wykorzystanie bazy dydaktycznej,
- Większe korzystanie z pomocy z zewnątrz,
- Szybsze i trwalsze rezultaty,
- Poznawanie nowych treści samokształceniowych [Pólturzycki 1983, s. 72].

Istotnym problemem, który budzi zawsze kontrowersje wśród dydaktyków jest liczebność zespołu samokształceniowego. Preferowane są grupy małe, ale i one oprócz wielu zalet posiadają również i wady. Wynikają one z konieczności posiadania przez członków zaawansowanej umiejętności prowadzenia dyskusji. W wypadku różnic zdań brakuje najczęściej neutralnego arbitra. Niebagatelny jest także problem czasu. Potrzeba go znacznie więcej, by właściwie przygotować i przeprowadzić spotkanie.

Nie jest polecana także organizacja pracy samokształceniowej w licznej grupie. Jego negatywną stroną jest problem efektywności. Dyskusja jest mało precyzyjna i różne jest zaangażowanie biorących w niej udział.

Zespół samokształceniowy

Należy zgodzić się z L. Leją, J. Pólturzyckim i innymi, że grupa samokształceniowa powinna liczyć od 7 do 15 osób. Pracują one wspólnie przez 3-4 godziny sesyjne, najczęściej dwa razy w tygodniu. Pozostały czas przeznaczają się na pracę indywidualną w węższej grupie.

Efekt pracy zespołu uzależniony jest od spełnienia następujących warunków, tj. [Pólturzycki 1983, s. 55-60; Orczyk 1984, s. 20 i n.]:

- Różnorodnego planowania celów samokształcenia, zarówno długofalowych, jak i krótkoterminowych dla poszczególnych członków i całej grupy,

- Stosowania różnorodnych form pracy samokształceniowej, aby uniknąć monotonności,
- Łączenia pracy indywidualnej i zespołowej.

Podstawową formą pracy zespołu samokształceniowego jest zebranie dyskusyjne z opracowanymi przez jego członków referatami. Jego skuteczność w znacznym stopniu zależy od dyscypliny, należytego podziału pracy i wyrobienia poczucia odpowiedzialności poszczególnych jej członków. By to osiągnąć, należy:

- Przestrzegać przyjętego wspólnie harmonogramu spotkań,
- Starannie przygotować się do zebrania,
- Aktywnie uczestniczyć w dyskusji z zachowaniem tolerancji i lojalności wobec poglądów innych uczestników,
- Unikać gadulstwa, kierować się zasadą *wiem co mówię, a nie mówię, co wiem*.

W literaturze pedagogicznej można spotkać termin *autoedukacji*. Jest on stosowany dla oznaczenia procesów samokształcenia i samowychowania. Autoedukacja jest więc procesem należącym do autokreacji, tworzenia siebie samego, samo kształtowania [Jankowski 2003, s. 83 i n.].

Zb. Pietrasiński określa ów proces samo kształtowania autokreacją internacjonalną. Jej podstawą jest orientacja jednostki na kształtowanie swojej biografii poprzez uruchamianie działań i wykorzystanie sytuacji, także sytuacji kulturalnych, kształceniowych i wychowawczych zgodnie z perspektywną wizją swojej osoby [Pietrasiński 1990a, s. 71 i in.].

U podłoża każdego procesu autoedukacyjnego leżą:

- metodę przypadku polegającą na rozpatrzeniu opisu konkretnego zdarzenia przedstawionego słuchaczom na piśmie. Sprawdza się ona w kształceniu i doskonaleniu zawodowym, gdyż umożliwia wykazanie się przez uczestników umiejętnościami zawodowymi,
- metoda mikronauczania, która stosowana jest w nowoczesnym nauczaniu języków obcych oraz w nauczaniu grupowym. Istota jej sprowadza się do podziału konkretnej jednostki dydaktycznej na 3 krótkie odcinki. W pierwszym słuchacze rozwiązują zadany problem, w drugim zapoznają się z własnymi zachowaniami, w trzecim analizują je i oceniają,

- metoda nauczania programowego – realizowana jest za pomocą odpowiednio przygotowanych tekstów. Jej teoretyczną podstawę stanowią:
 - a) zasada małych porcji wiedzy,
 - b) zasada natychmiastowego potwierdzenia odpowiedzi,
 - c) zasada indywidualizacji tempa uczenia się,
 - d) zasada stopniowania trudności.

Zasady samokształcenia stanowią zbiór norm, których przestrzeganie w procesie samodzielnego zdobywania wiedzy gwarantuje w decydującym stopniu uzyskanie spodziewanych efektów. Wspomniane zasady określają, jak samemu planować, przeprowadzać i oceniać oraz usprawniać proces własnego uczenia się tak, aby realizacja zakładanych celów była najbardziej ekonomiczna i skuteczna.

Wielu autorów, a wśród nich J. Półturzycki, J. Orczyk, Fr. Januszkiewicz, S. Karaś, Z. Brześkiewicz i inni, wyróżniają następujące zasady samokształcenia [Spasowski 1959, s. 127; Karaś 1994, s. 82 i n.].

Aktywności

Zasada aktywności i samodzielności. Niezbędnym warunkiem skuteczności samokształcenia jest aktywność, która oznacza czynną postawę w tym procesie. Uzależniona ona jest od koncentracji uwagi, energii i środków na zadaniach do wykonania. Aktywność zazwyczaj przejawia się w takich operacjach myślowych, jak: porównanie, analiza, synteza, rozumowanie indukcyjne i dedukcyjne, klasyfikowanie przedmiotów, zjawisk i zdarzeń, wyjaśnienie oraz wykrywanie zależności między różnymi treściami, układami i przedmiotami.

Funkcjonalności

Zasada funkcjonalności miejsca i środków uczenia się. Odnosi się ona do właściwej organizacji miejsca pracy i wykorzystania właściwych w niej środków. Sprawność samokształcenia jest tym większa, im warsztat pracy umysłowej jest lepiej zorganizowany, a środki i narzędzia właściwie rozmieszczone. Istotne jest także dobre oświetlenie, wentylacja, temperatura oraz podręczny sprzęt kwaterunkowy.

Higieny i rekreacji

Zasada higieny i rekreacji. Najogólniej ujmując, sprowadza się ona do znajomości i przestrzegania wskazań higieny pracy umysłowej. Chodzi o zapewnienie organizmowi fizycznej i umysłowej sprawności, która jest niezbędna dla wydajnego uczenia się.

Odpowiedzialność

Zasada odpowiedzialności i dyscypliny. Przy samokształceniu nabiera szczególnego znaczenia. Brak dyscypliny stoi w sprzeczności z ideą samokształcenia. Dyscyplina musi wyrażać najwyższy stopień świadomości, a rygory narzucone sobie samemu muszą być wykonane.

Oszczędności

Zasada oszczędności i wydajności. Wskazuje ona jedną z naczelných prawd, iż samokształcenia jest wydajne wówczas, kiedy jest sprawne ekonomicznie i skuteczne. Ekonomiczne jest tylko wtedy, gdy wyniki uzyskuje się jak najmniejszym kosztem czasu, sił i środków; wydajne, gdy osiąga się wyższe rezultaty przy takim samym nakładzie czasu, sił i środków.

Racjonalności

Mówi ona o nieustannym usprawnianiu organizacji, metod i środków samodzielnego uczenia się. Dotyczyć one mogą doskonalenia techniki czytania, powtarzania i utrwalania wiadomości, notowania, korzystania ze źródeł informacji.

Motywacji i planowania

Zasada motywacji i planowania. Wskazuje ona, że samokształcenie skuteczne jest wówczas, gdy towarzyszą mu właściwe motywy oraz jeżeli jest odpowiednio zaplanowane. Jeżeli te postulaty są spełnione, to uczący się wie co robić, kiedy i w jakiej kolejności,

w jakim czasie, jakimi metodami i środkami. Wyzwolenie u uczącego się silnej motywacji sprawia, że proces uczenia się stanowi przyjemność a umysł nastawiony jest na wykonywanie określonych zadań.

Wszechstronności

Zasada wszechstronności i trwałości. Zakłada ona konieczność wszechstronnego ujmowania rzeczy, zjawisk i zdarzeń, a także związku poznania zmysłowego i umysłowego. Jest zgodna z dydaktyczną zasadą pogładowości, wskazującą na konieczność angażowania w proces poznania wszystkich receptorów.

Współdziałania

Samodzielność uczenia się nie wyklucza, ale dopuszcza możliwość współdziałania z innymi w procesie samokształcenia. Współdziałanie takie może dokonywać się w relacjach: uczący się – nauczyciel lub uczący się – uczący się.

Wytrwałości

Zasada wytrwałości i zaufania. Mówi ona, że niezbędnym warunkiem powodzenia w samokształceniu jest wytrwałość i cierpliwość w osiąganiu celu oraz zaufanie i wiara we własne siły. Nie należy zbyt szybko zrażać się niepowodzeniami, trudnymi zadaniami, rezygnować, poddawać się. Brak natychmiastowych pozytywnych skutków działania nie oznacza jeszcze braku sukcesu końcowego.

Samokontroli

Zasada samokontroli i samooceny. Samokontrola oznacza umiejętność sprawdzania wyników własnej nauki, dostrzegania swoich błędów, analizowania ich przyczyn oraz pokonywania ich własnymi siłami.

Wnioski wypływające z każdej z wymienionych wyżej zasad pozwalają wybierać właściwe metody samokształcenia. W. Okoń w *Słowniku pedagogicznym* uważa, że metoda to

systematycznie stosowany sposób postępowania w celu uzyskania zamierzonych celów.

W rozważanym przez nas procesie metody uczenia się pomagają w uzyskiwaniu trwałej i szerokiej wiedzy. Według S. Kurasia, głównymi metodami mogącymi przyczynić się do efektywnego samokształcenia są:

- Racjonalne i szybkie czytanie,
- Umiejętne słuchanie,
- Właściwe notowanie,
- Korzystanie z konsultacji i dyskusji [Zob. więcej: Okoń 1981, s. 176; Pietrasiński 1990b, s. 37-57; Karaś 1994, s. 182].

1.4. Etapy pracy ze skryptem, książką i innymi źródłami

W procesie uczenia się szczególne znaczenie ma książka. Jest ona jednym z rodzajów dokumentu tekstowego, którego zasadnicze funkcje polegają na przekazywaniu za pomocą języka pisanego treści poznawczych, estetycznych i moralno-poznawczych. Każda książka posiada swoją wewnętrzną strukturę, która tworzą:

- tekst wprowadzający – zawiera podstawowe ogólne informacje o dziele lub jego autorze. Są to np.: przedmowa, życiorys autora (autorów), dedykacja, motto, posłowie,
- tekst główny, na który składają się poszczególne rozdziały,
- materiał uzupełniający tekst główny, np.: przypisy, tabele, załączniki, bibliografia.

Do pracy z książką trzeba się dobrze przygotować. W celu uzyskania maksymalnych korzyści należy zapewnić sobie optymalne warunki zewnętrzne i wewnętrzne oraz zminimalizować istniejące przeszkody. W tym celu należy [Święcicki 1971, s. 67 i n.]:

- przygotować sobie zeszyt do prowadzenia notatek lub zapas tzw. *fiszek*,
- przygotować ołówki, pisaki, długopis,
- sporządzić wykaz interesujących zagadnień,
- wyznaczyć termin i długość przerw w czytaniu,
- w miarę możliwości należy wyeliminować tzw. bodźce zakłócające (telewizor, radio, rozmowy kolegów itp.).

Dobrze zorganizowana praca z książką obejmuje trzy etapy działania [Sordylowa 1987, s. 51-54].

I etap

Pierwszy etap sprowadza się do ogólnego zapoznania się z treścią książki, jej charakterem i przeznaczeniem. Do osiągnięcia zakładanego w tym etapie celu niezbędne jest dokonanie analizy tytułu i podtytułu, przypomnienie sobie wiadomości o autorze, odnowienie wiedzy o wydawnictwie, roku wydania książki. Konieczne jest dokładne przestudiowanie wstępu oraz spisu treści, przejrzenie indeksu nazwisk i indeksu rzeczowego oraz bibliografii. Ten etap pracy kończymy kartkowaniem książki. Pozwala nam to zapoznać się ze stylem autora, układem treści, jej przydatnością do rozwiązania interesującego nas problemu.

II etap

Drugi etap to czytanie szczegółowe książki. Jego celem jest gruntowne i systematyczne opanowanie treści książki. Czytanie winno odbywać się w takim tempie, by

zrozumiałe było każde zdanie, a każde niezrozumiałe pojęcie czy definicja powinno być wyjaśnione (za pomocą słownika, encyklopedii). Czytając tekst, należy dokładnie zapoznać się z zawartymi w nim tabelami, tablicami, wykresami, przypisami, rysunkami. Stanowią one nierozłączną część każdej pracy.

III etap

W etapie trzecim dokonujemy całościowego ujęcia treści książki. Stanowi on zwieńczenie naszej pracy nad lekturą. Polega zatem na ponownym przeanalizowaniu spisu treści, kartkowaniu książki i przypomnieniu sobie kolejnych jej rozdziałów. Na tym etapie dokonujemy syntetycznej oceny wartości przeczytanej książki.

Nie jest chyba przesadą twierdzenie, że każdy współczesny człowiek, który pragnie przyswajać sobie jakąkolwiek wiedzę, musi korzystać z tekstów drukowanych, czyli powinien czytać. W procesie uczenia się wyróżniamy czytanie selektywne oraz tzw. szybkie czytanie [Fercz, Niemczykowa 1991, s. 126-136].

Czytanie selektywne – zasadniczym warunkiem jest wykrycie podstawowych myśli autora i eliminowanie poszczególnych słów i zadań przy założeniu, że nie gubi się wątków merytorycznie ważnych. Istotą rzeczy jest skupienie uwagi na najważniejszych elementach tekstu.

W czytaniu selektywnym często stosujemy tzw. przebieganie tekstu wzrokiem. Ma ono na celu szybkie wyszukanie głównych myśli autora, dokładne czytanie zdań ważnych oraz szybkie rzucanie wzrokiem na rzeczy zbędne.

Ostatnim elementem czytania selektywnego jest czytanie wrywkowe. Najbardziej rozwija ono umysł, bowiem przez cały czas jego trwania zmuszeni jesteśmy do operowania myślami. Wyrabia ponadto umiejętność koncentracji uwagi i myśli.

Czytanie szybkie jest ekonomiczne i skuteczne. W praktyce większość uczących się nie potrafi szybko czytać. Aby dać odpowiedź, czy potrafimy dobrze, a więc efektywnie czytać, wystarczy zastanowić się nad poniższymi uwagami.

- Czy podczas czytania ruszamy ustami? Czytanie z ruchem ust obniża tempo czytania. Warto wiedzieć, że czytając w myśli, przekazujemy mózgowi 45 bitów na sekundę, a czytając głośno tylko 30.

- należy zadać sobie pytanie, czy musimy czytać słowo po słowie? Jeżeli tak, to należałoby spróbować czytać całe frazy. Podczas takiego czytania w świadomości powstają całe zwroty, a nie poszczególne słowa, które dopiero potem musimy łączyć.

- Czy musimy zatrzymywać czytanie z powodu nieznanych nam słów? Jeżeli tak, to należy posługiwać się słownikiem, encyklopedią.

Wiele słów można poznać, analizując ich sens w kontekście.

- Czy czytamy cały materiał w tym samym tempie? Jeżeli tak, to należy nauczyć się wyróżniać materiał trudniejszy i ważniejszy oraz regulować tempo czytania.

- Czy czytając często, wracamy do tytułu i czytamy powtórnie pewne partie tekstu? Jeżeli nam się to zdarzyło, to należy robić krótkie notatki.

Zdecydowana większość ludzi w pewnym okresie swego życia poprzestaje na zdobytej umiejętności czytania, nie zwiększając jego tempa. Czytają oni przeciętnie 200 słów na minutę. Ale przy pewnej wprawie można bez wysiłku czytać 500 słów na minutę. Wbrew pozorom, im szybciej czytamy, tym lepiej rozumiemy tekst. Szybkie czytanie powoduje, że do naszej świadomości dochodzą od razu całe jednostki myślowe, a nie poszczególne słowa.

Uwzględniając powyższe uwagi, należy dążyć do wyrobienia nawyku szybkiego czytania. Osiągniemy to poprzez konsekwentne i cierpliwe wykonywanie dość prostego ćwiczenia, które polega na takim czytaniu, aby stopniowo ogarniać wzrokiem coraz większą ilość słów – początkowo od dwóch do pięciu. Po paru miesiącach zwiększamy tempo o około 30-50 % przy jednoczesnym lepszym rozumieniu tekstu. Decydując się na ćwiczenia w szybkim czytaniu, warto wziąć pod uwagę kilka metodycznych wskazówek:

- obejmować jednym spojrzeniem kilka wyrazów, odczytywać od razu całe grupy słów, a nie pojedyncze słowa;
- nie wracać do przeczytanych już wyrazów. Wsteczne ruchy powodują wydłużenie czasu czytania i wypadanie z rytmu;
- czytać tylko oczami. Nie poruszać w trakcie czytania ani językiem, ani wargami. Unikać *mówienia wewnętrznego*;
- po przeczytaniu pewnej partii materiału zrobić w pamięci przegląd zawartych w tekście treści;
- czytając, patrzmy na górną część wyrazu, a nie na dolną (Rudniański 1987, s. 23 i n.).

Efektywność czytania obliczana jest według następującego wzoru:

$$E.c.z. = \frac{L.w. \times 60}{t}$$

E.c.z. – oznacza efektywność czytania w liczbie wyrazów na minutę

L.w. – to liczba wyrazów w tekście.

Przygotowując się do seminarium lub ćwiczeń, czy nawet czytając coś *lekkiego*, można sprawdzić do jakiej grupy czytelników zaliczamy się. Pomocna w tym będzie następująca skala:

Liczba słów czytanych w ciągu minuty:

- 170-200 – bardzo wolno
- 200-230 – wolno
- 230-250 – przeciętnie
- 250-300 – powyżej przeciętnej
- 300-350 – średnio szybko
- 350-450 – szybko
- 450-550 – bardzo szybko
- 550-650 – wybitnie szybko [Rudniański 1987, s. 23 i n.].

Aby tekst czytać szybko, należy przed rozpoczęciem tej czynności uwzględnić sprawdzone w praktyce warunki:

- zachować właściwą odległość oczu od tekstu (30cm),
- przyjąć właściwą postawę, rozpoczynając czytanie, tak aby nie nadwyrężyć sobie czułych partii kręgosłupa,
- właściwie ustawić promień świetlny w stosunku do kartki z tekstem. Wieczorem światło powinno padać z tyłu. Zaleca się, aby źródło światła było ustawione z lewej strony czytającego,
- pomieszczenie winno być wywietrzone i w miarę możliwości pozbawione hałasu.

Do podstawowych metod utrwalania przeczytanych książek należą: podkreślanie, znakowanie, konspektowanie [Rudniański 1984, s. 12-30; Orczyk 1988, s. 67].

Podkreślanie

Podkreślanie polega na stosowaniu umownych znaków, uwypuklających i zaznaczających zasadnicze myśli i ważniejsze partie książki bądź znajdujące się w niej miejsca dla nas trudniejsze lub niezrozumiałe. J. Riechert zaleca, aby przy podkreślaniu stosować następujący system:

- Czarna linia → treść ważna,

- Żółta linia → treść budząca wątpliwość,
- Czerwona linia → definicja wymagająca przyswojenia [Rudniański 1984, s. 71; Karaś 1994, s. 96].

Szczególnie ważne definicje lub wzory możemy ujmować w ramki.

Stosując podkreślanie w książkach, należy konsekwentnie przestrzegać zwyczajowo przyjętych zasad. Pierwsza mówi, że nie należy stosować podkreśleń w książkach cudzych, druga sugeruje, by nie podkreślać niczego ponad to, co rzeczywiście jest konieczne.

Znakowanie jest uzupełnieniem podkreśleń. Polega na stosowaniu wymyślonego przez czytelnika systemu znaków wyrażających zamiar lub krytykę. Można je zmieniać, ale raz przyjęte z całą konsekwencją winny być stosowane. Znaki stawia się na lewym marginesie. Oto niektóre z nich:

- * - zobaczyć spis literatury przedmiotu,
- + - dobrze,
- - - nie zgadzam się,
- ! – ważne,
- !! – bardzo ważne,
- X – interesująca myśl – warto się nad nią zastanowić,
- t – szczegółowy opis techniki przedstawionej metody,
- G – główna treść,
- P – powtórzenie,
- D – definicja,
- Z – związek,
- PK – przykład,
- N – niejasność.

Konspektowanie

Konspektowanie polega na notowaniu na oddzielnych kartkach treści książki lub czasopisma. Wyróżnia się dwa rodzaje konspektowania, tj. konspektowanie dokładne i szybkościowe.

Konspektowanie dokładne jest klasycznym sposobem sporządzania notatek i polega na szczegółowym streszczeniu książki. Wymaga dużego wysiłku intelektualnego i pochłania sporo czasu.

Konspektowanie szybkościowe stosuje się przy czytaniu wielu książek – jest ono mniej czasochłonne. Technika konspektowania zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku jest następująca:

Technika konspektowania

Konspekt piszemy na oddzielnych kartkach (łatwość manipulacji) z wąskim marginesem górnym i bocznym. Na marginesie górnym piszemy: nazwisko autora i tytuł książki w skrócie – chodzi o to, aby pisać jak najmniej. Pod tytułem książki zostawiamy miejsce na wpisanie numerów stron książki, na której znajduje się zakonspektowana na danej kartce treść. Na marginesie bocznym piszemy w kilku słowach czego dotyczy treść zawarta na danej kartce. Jest to jak gdyby konspekt konspektu. Piszemy go zazwyczaj innym kolorem.

Konspekt piszemy wyraźnie, niezbyt gęsto. Zasadą jest, aby treść nanosić po jednej stronie kartki. Na jej odwrocie zapisujemy myśli i uwagi, które nasuwają się w czasie sporządzania konspektu – uwagi, do których bodźcem stała się treść konspektowanej książki [Rudniański 1987, s. 33 i n.].

Bibliografia:

- Baley, S., 1965, *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, w: Wojciechowski, K. (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa, s. 195-200
- Banach, Cz., 1997, Pozaszkolna (nieszkolna) edukacja dorosłych – wobec transformacji systemowej w Polsce, w: Aleksander, T. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Toruń, s. 118 – 120
- Dobrowolski, A.B., 1960, *Nowa Dydaktyka. Pisma pedagogiczne, t. 2*, Warszawa, s.37
- Domka, L., 1993, *Szansa w ekologicznym wymiarze edukacji*, w: Denek, K., Jnuskiewicz, F., Strykowski, W. (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media: książka poświęcona Profesorowi Leonowi Leji*, Poznań, s. 91 i n.
- Fercz, J., Niemczykowa, A., 1991, *Podstawy nauki o książce, bibliotece i informacji naukowej*, Warszawa
- Hibner, R., 1976, *Wybrane zagadnienia dydaktyki dorosłych*, Warszawa
- Jankowski, D., i in., *Problemy...*, op. cit., s. 13
- Jankowski, D., 2003, *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, w: Jankowski, Dz., Przyszczypkowski, K., Skrzypczak, J. (red.), *Podstawy edukacji dorosłych: zarys problematyki*, Poznań, s. 83 i n.

Januszkiewicz, Fr., 1993, *Technologia kształcenia a oferta edukacyjna dla Polski*, w: Strykowski, W., Skrzydlewski, W. (red.), *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Poznań, s. 86 i n.

Johnson, J.K., 1993, *Trendy we współczesnej technologii kształcenia w USA*, w: *Dokąd zmierza technologia kształcenia*, Wydawnictwo Zakładu Technologii Kształcenia IP UAM, Poznań 1993, s. 68 i n.

Karaś, S., 1994, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa

Kargul, J., 1997, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych*, w: Aleksander, T. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Toruń

Koblewska, J., 1993, *Wprowadzenie nowoczesnych mediów dydaktycznych w niektórych krajach zachodnich*, w: Denek, K., Januszkiewicz, F., Strykowski, W. (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media: książka poświęcona Profesorowi Leonowi Leji*, Poznań, s. 210 i n.

Kot, S., 1931, *Dzieje wychowania*, Warszawa

Kozłowski, W.M., 1891, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa

Król, R., 1991, *Uwarunkowania kształcenia w wyższej uczelni*, w: Pająk, K. (red.), *Technologia kształcenia*, Poznań, s. 14

Kruszewski, K., 1987, *Zmiana i wiadomość – perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa

Kruszewski, K., 1991, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa

Kwieciński, Z., 1993, *Szkola potem. Nadzieje i zwątpienia*, w: Denek, K., Januszkiewicz, F., Strykowski, W. (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media: książka poświęcona Profesorowi Leonowi Leji*, Poznań, s. 19-20

Kwieciński, Z., 1998, *Demokracja jako wyzwanie i zadania edukacyjne*, w: Melosik, Z., Przyszczypkowski K. (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze, empiryczne*, Toruń-Poznań, s. 9 i n.

Laudy-Tołowińska, J., 1968, *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa

Leja, L., 1978, *Techniczne środki dydaktyczne*, Warszawa

Lewowicki, T., 1986, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa

Ludwiczak, S., 1989, *Samokształcenie w edukacji narodowej*, Warszawa

Maziarz, C., 1966, *Proces samokształcenia*, Warszawa

Michalski, M., 1889, *Poradnik dla samouków*, Warszawa

- Muszyński, H., 1991, *Cele oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia*, w: „Studia Pedagogiczne”, t. LVII, Ossolineum, s. 19-25
- Muszyński, H., 1993, *Wychowanie do demokracji – preliminaria* w: Denek, K., Jnuskiewicz, F., Strykowski, W. (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media: książka poświęcona Profesorowi Leonowi Leji*, Poznań, s. 11 i n.
- Muszyński, H., 1994, *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowania oświaty*, w: Kwieciński, Z. (red.), *Socjologia wychowania*, t. XII, Toruń, s. 142
- Okoń, W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981
- Okoński, W., 1935, *Procesy samokształceniowe*, Poznań
- Orczyk, J., 1988, *Zarys metodyki pracy umysłowej*, Warszawa
- Orczyk, J., 1993, *Czy wykształcenie staje się cenniejszym kapitałem?*, w: Denek, K., Jnuskiewicz, F., Strykowski, W. (red.), *Edukacja. Technologia kształcenia. Media: książka poświęcona Profesorowi Leonowi Leji*, s. 199 i n.
- Pieter, J., 1981, *Słownik pedagogiczny*, Wrocław, s. 267
- Pietrański, Z., 1990a, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa
- Pietrański, Z., 1990b, *Sztuka uczenia się*, Warszawa
- Polska Akademia Nauk, 1994, *O orientację na przyszłość w reformach polskich*, Warszawa
- Pólturzycki, J., 1972, *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa
- Pólturzycki, J., 1983, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa
- Przyszczykowski, K., 2003, *Cele, zadania i funkcje oświaty dorosłych*, w: Jankowski, Dz., Przyszczykowski, K., Skrzypczak, J. (red.), *Podstawy edukacji dorosłych: zarys problematyki*, Poznań, s. 54
- Przyszczykowski, K., Solarczyk-Ambrozik, E., 2005, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Poznań, s. 32-33
- Pytkowski, W., 1985, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Warszawa
- Radlińska, H., 1946, *Książka wśród ludzi*, Warszawa
- Rudniański, S., 1957, *Technologia pracy umysłowej (Higiena, organizacja, metodyka)*, Warszawa
- Rudniański, J., 1984, *Sprawność umysłowa*, Warszawa
- Rudniański, J., 1987, *O pracy umysłowej: cele, metody, organizacja psychiczna*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza

- Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności*, Wrocław 1988
- Saran, J., 1997, *Niektóre metodologiczne implikacje współczesnych przeobrażeń w edukacji dorosłych*, w: Aleksander, T. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Toruń, s. 33 i n.
- Skrzypczak, H., 1983, *Organizacja i metody samokształcenia*, Warszawa
- Skrzypczak, J., 1989, *Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych*, Poznań
- Skrzypczak, J., 2003, *Główne strategie kształcenia dorosłych*, w: Jankowski, Dz., Przychylicki, K., Skrzypczak, J. (red.), *Podstawy edukacji dorosłych: zarys problematyki*, Poznań, s. 109 i n.
- Spasowski, W., 1961, *Zasady samokształcenia*, Warszawa
- Sordylowa, B., 1987, *Informacja naukowa w Polsce. Problemy teoretyczne, źródła, organizacja*, Wrocław, Ossolineum
- Strykowski, W., Brelińska, K., Skrzypczak, J., Żuk, T., 1990, *Środki kształcenia i infrastruktura szkoły. Raport nr 8 z badań: Kształcenie, wychowywanie i opieka w obliczu przemian*, Poznań
- Suchodolski, B., 1985, *Kilka uwag o tradycyjnych i współczesnych funkcjach oświaty dorosłych*, w: „Oświata Dorosłych” nr 8
- Święcicki, M., 1971, *Jak studiować? Jak pisać pracę magisterską?*, Warszawa
- Turos, L., 1993, *Andragogika ogólna*, Siedlce, s. 22
- Wiszniewski, W., 1873, *Myśl o kształceniu samego siebie*, Warszawa
- Włodarski, Z., 1989, *Psychologia uczenia się*, Warszawa
- Wojciechowski, K., 1965, *Samokształcenie w praktyce i teorii*, w: Wojciechowski, K. (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa, s. 252-253
- Znanięcki, F., 1973, *Socjologia wychowania*, Warszawa

Rozdział 2. Tworzenie przypisów bibliograficznych oraz bibliografii

Każda praca naukowa, w tym także praca licencjacka, zawiera odwołania do literatury przedmiotu, w związku z czym twórca pracy jest zobowiązany do wskazania autorów i ich dzieł w formie przypisów bibliograficznych oraz bibliografii. Przywoływanie myśli, słów danego autora, bez podania źródła z jakiego one pochodzą, jest uznawane za nieposzanowanie własności intelektualnej. W konsekwencji – dana praca traktowana jest tak jak plagiat i nie może stać się przedmiotem oceny. W pracy należy przyjąć bezwzględną zasadę, iż każda myśl, którą jest zaczerpnięta od innego autora musi być opatrzona przypisem, tak, by zamieszczane przypisy wyraźnie odróżniały opinie własne prezentowane w pracy dyplomowej, od cytowanych. Istotą stosowania przypisów jest łatwa identyfikacja słów i idei przytaczanych autorów.

Reguły związane z redagowaniem przypisów są ściśle określone. Istnieją różne, choć pełnoprawne systemy. W pracach dyplomowych realizowanych w Instytucie Ekonomicznym przyjęto, iż obowiązującym standardem jest tzw. system harvardzki. Składa się on z dwóch elementów – odwołania w tekście oraz bibliografii załączanej na końcu pracy, gdzie musi znajdować się dokładny opis bibliograficzny.

Redagowanie przypisów bibliograficznych w systemie harvardzkim w praktyce również nie zawsze stosowane jest jednolicie. Niezależnie jednak od tego, najważniejszym jest, by w danej pracy autor stosował przypisy tak, by nie „mieszał” różnych systemów. Poniżej zostaną zaprezentowane te zasady, które proponuje się, by studenci stosowali w swoich pracach.

1. Zasady redagowania przypisów w tekście

1.1. Przypisy bibliograficzne w systemie harvardzkim polegają na powoływaniu się na dane źródło bezpośrednio w tekście pracy, (a nie u dołu strony jak w tradycyjnych systemach) bez podawania jego pełnego opisu bibliograficznego. W kwadratowym nawiasie umieszczamy nazwisko autora, na którego się powołujemy oraz datę wydania danej książki, czy artykułu.

W praktyce wygląda to następująco:

- bezpośrednio po cytacie lub powołaniu się na idee, zdanie, czy dokonania autora piszemy:

[nazwisko rok wydania książki, numer strony na której znajduje się dana myśl]

[Kowalski 2012, s. 7]

- jeśli mamy do czynienia z dwoma autorami piszemy:

[Kowalski i Nowak 2010, s. 10]

- jeśli autorów jest trzech przypis zapisujemy następująco:

[Kowalski, Nowak i Wiśniewski 2010, s.7-10]

- w przypadku kilku autorów (więcej niż trzech) należy zapisać:

[Kowalski i inni, 2009, s. 23]

- jeśli kwestia, do której się odwołujemy, poruszana jest przez różnych autorów należy przypis zapisać w sposób następujący:

[Kowalski 1999]; [Nowak 2012]; [Wiśniewski 2013]

- kiedy powołujemy się na prace autora, który w danym roku opublikował więcej niż jedną publikację, w przypisach należy do roku wydania dopisać kolejne małe litery:

[Kowalski 1999a, s.6] [Kowalski 1999b, s. 12] [Kowalski 1999c, s.9]

- kiedy myśl danego autora występuje w więcej niż jednej jego pracy piszemy:

[Kowalski 2001, 2002]

- może się zdarzyć zwłaszcza w przypadku popularnych nazwisk, że w pracy pojawią się różni autorzy o tym samym nazwisku – w tym przypadku przypis zapisujemy dodając dla odróżnienia autorów inicjał ich imienia:

[Kowalski B. 2010] [Kowalski J. 2013]

1.2. W pracach dyplomowych wielokrotnie wykorzystuje się różnorakie opracowania, raporty, czy dane zbierane przez instytucje, gdzie nie zawsze podaje się nazwisko autora danego opracowania.

Przypisy o tym charakterze zapisujemy w następujący sposób:

[GUS 2010]

[FAO 1999]

1.3. W przypadku odwoływania się do aktów prawnych np. ustaw, rozporządzeń, przypis w tekście powinien mieć następujący zapis:

[Ustawa z 10 marca 2010]

[Rozporządzenie MNiSW z 10 listopada 2012]

1.4. Kiedy w pracy powołujemy się na normy również muszą mieć one stosowne opisy bibliograficzne:

[PN-ISO 69-2:1999]

1.5. Często zdarza się, że autor pracy przywołuje autora i jego książkę, której nie czytał osobiście, ale na którą powołał się autor czytanej przez nas publikacji. Wówczas należy zapisać to w następującej formie:

[za: Wiśniewski 1998, s. 88]

Należy pamiętać, że inne przypisy, np. o charakterze polemicznym, dodatkowych wyjaśnień, które uznajemy za ważne, ale celowo nie chcemy ich umieszczać w tekście głównym, aby nie wprowadzać dodatkowych wątków, pisze się tradycyjnie u dołu strony. Takie przypisy stanowią informacje dla czytelnika, dodatkowe wyjaśnienie do przeczytanych treści i myśli autora pracy.

2. Zasady redagowania bibliografii

Na końcu pracy zamieszczamy bibliografię, w której umieszczamy tylko te publikacje, na które autor pracy się powoływał. Szeregujemy je *alfabetycznie* według nazwisk autorów lub tytułów publikacji, jeśli dana pozycja nie ma podanego autora, redaktora lub instytucji sprawczej. Natomiast:

1. W sytuacji, gdy powoływaliśmy się na różne prace tego samego autora jesteśmy zobowiązani do szeregowania jego prac według roku wydania – od najstarszej do najnowszej.
2. Tytuły prac zawsze piszemy *kursywą*.
3. Opis bibliograficzny piszemy zgodnie ze schematem:

**nazwisko autora (książki, artykułu, opracowania),
inicjał jego imienia
rok wydania (numer wydania, jeśli nie jest to pierwsze wydanie)
tytuł dzieła (także podtytuł)
wydawnictwo
miejsce wydania**

np. Golka M., 2004. *W cywilizacji konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Gorlach K., 2004. *Socjologia obszarów wiejskich*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

4. Jeśli praca, na którą się powoływaliśmy jest autorstwa kilku osób opis bibliograficzny wygląda następująco:

Galas B., Lewowicki, 1991. *Osobowość a aspiracje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Hall R.E., Taylor J.B., 1995. *Makroekonomia. Teoria, funkcjonowanie i polityka*. PWN, Warszawa.

Drozdowski R., Zakrzewska K., Puchalska M., Morchat D., 2010, *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

5. W przypadku prac zbiorowych posługujemy się następującym schematem:

nazwisko autora (rozdziału, artykułu na który bezpośrednio się powoływaliśmy)

inicjał jego imienia

tytuł rozdziału (kursywą)

w:

nazwisko redaktora (redaktorów) całej pracy

inicjał imienia

(red.)

tytuł książki (kursywą)

wydawnictwo

miejsce wydania

np. Górniak K., 2005. *Wizerunek wsi i rolnictwa w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, w: *Proces demarginalizacji polskiej wsi*, Fedyszak-Radziejowska B., (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Fedyszak-Radziejowska B. 2012. *Spoleczności wiejskie pięć lat po akcesji do UE – sukces spóźnionej transformacji*, w: *Polska wieś 2012. Raport o stanie wsi*, Wilkin J., Nurzyńska I., (red.), Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

6. Jeśli książki, artykuły, czy inne informacje, na które powoływaliśmy się w pracy pochodzą z zasobów internetowych wówczas należy wskazać adres strony intranetowej oraz podać dokładną datę dostępu do tej informacji. Np.:

Grosse T., Hardt Ł. 2010, *Sektorowa czy zintegrowana, czyli o optymalnej strategii rozwoju polskiej wsi*, https://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/fundusze_europejskie_2007_2013 [dostęp: 7.01. 2013].

Polityka UE w zakresie rozwoju obszarów wiejskich na lata 2007–2013, http://ec.europa.eu/agriculture/publi/fact/rurdev2007/2007_pl.pdf [dostęp: 8. 12. 2012].

Należy pamiętać, że strony internetowe są równoprawnym źródłem informacji – takim samym jak źródła klasyczne – książki, czasopisma, raporty – ale dotyczy to wyłącznie źródeł autoryzowanych i instytucjonalnych. Nie korzystamy w pracach licencjackich ze stron amatorskich, nierecenzowanych jak np. chopmikuj.pl czy ściąga.pl.

7. Opis bibliograficzny aktów prawnych wygląda następująco:

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz. U. z 2009 r. Nr 157, poz. 1240.

8. Stosując opisy bibliograficzne publikacji wydanych przez instytucje lub organizacje, w których brak jest autora lub redaktora czynimy to w sposób następujący:

GUS 2009.*Rocznik demograficzny 2008*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.

GUS 2012.*Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników*, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf [dostęp: 5.01. 2013].

9. W przypadku opisu bibliograficznego norm podajemy jej pełną nazwę

np. przypis w tekście ma postać: [PN-EN ISO 661:2006]

Opis bibliograficzny w bibliografii załącznikowej:

PN-EN ISO 661:2006, Oleje i tłuszcze roślinne oraz zwierzęce -Przygotowanie próbek do badań.

Należy podkreślić, że poprawnie stosowane przypisy i właściwe zredagowanie opisów bibliograficznych zamieszczonych w bibliografii załącznikowej, mają duże znaczenie w ocenie pracy dyplomowej, zarówno jeśli chodzi o poprawność i jednolitość stosowanego systemu, jak i konsekwencji w jego używaniu dla jednoznacznej identyfikacji cytowanych źródeł.

Jest to również istotne z punktu widzenia etycznego – uczciwości badacza, autora pracy naukowej, w tym autora pracy licencjackiej.

3. Bazy danych

Standardy współczesnej nauki opierają się na regułach wykorzystania informacji, w tym korzystania z istniejących baz danych. Celem tych baz jest tworzenie informacji

dokumentalnej i faktograficznej z różnych dziedzin wiedzy. Mając na uwadze, że cytowania stosowane w pracach naukowych są środkiem komunikacji naukowej, wiedza i umiejętność korzystania z istniejących baz, pozwala na dostęp do najnowszych publikacji naukowych i zapewnia doskonałą orientację w aktualnych badaniach i osiągnięciach naukowych.

Obecnie mamy do czynienia z następującymi bazami publikacji i cytowań, które uznawane są za najważniejsze w świecie nauki. Są to bazy:

1. Na platformie ISI Web of Knowledge, która zawiera 4 indeksy:
 - Science Citation Index Expanded
 - Social Sciences Citation Index
 - Arts & Humanities Citation Index
 - Conference Proceedings Citation Index
2. Scopus, która jest bazą bibliograficzno-abstraktową z opcją wyszukiwania cytowań i sprawdzania indeksu H (indeksu Hirscha), przy czym indeks h oznacza istotność wszystkich prac naukowych danego autora, charakteryzując jego całkowity dorobek.
3. Publish or Perish:
Program służący do zliczania cytowań oraz analizy wpływu publikacji akademickich w oparciu o bazę Google Scholar.
4. Google Scholar Citations pozwalający na założenie profilu („Profil autora”) w Google Scholar oraz umożliwiający śledzenie, gdzie i przez kogo cytowane są nasze prace, jak również daje możliwość automatycznego wyliczenia naszego indeksu H.

Rozdział 3. Prawa autorskie a tworzenie pracy dyplomowej

Praca dyplomowa tworzona na zakończenie studiów powinna posiadać znamiona pracy naukowej w stopniu odzwierciedlającym poziom kończonych studiów wyższych. Powinna stanowić rozwiązanie oryginalnego problemu naukowego lub inżynierskiego.

W każdej uczelni wyższej, w tym również w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile, określa się zasady procesu dyplomowania. W naszej uczelni wyraża je Zarządzenie nr 12/13 Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile z dnia 23 stycznia 2013 r. w sprawie zmiany zarządzenia Nr 5/11 Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile z dnia 18 stycznia 2011 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu Egzaminu Dyplomowego (aktualne dokumenty wewnętrzne znajdują się pod adresem: <http://bip.pwsz.pila.pl>).

W niniejszym rozdziale, ze względu na omawianą problematykę, należy zwrócić uwagę na załącznik nr 2 do wymienionego zarządzenia, w którym student oświadcza, że:

- pracę przygotował samodzielnie (niesamodzielnosc nie oznacza tylko przepisania w sposób nieuprawniony fragmentów innych publikacji, ale również oznacza korzystanie z pomocy innych osób, w szczególności zaś zlecenie opracowania pracy),
- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz. 83 z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem,
- praca nie zawiera informacji uzyskanych w sposób nielegalny,
- nie była podstawą nadania dyplomu uczelni wyższej lub tytułu zawodowego (dotyczy to również sytuacji, gdy student jest co prawda autorem przedstawianej pracy, ale była ona już przedmiotem postępowania na innej uczelni - taka swoista sytuacja jest określana jako autoplgiat i jest takim samym przestępstwem jak przedstawienie pracy przygotowanej niesamodzielnie).

Bardzo istotną kwestią jest dopilnowanie zgodności przedstawionej pracy w wersji drukowanej z wersją elektroniczną. Różnice w tych dwóch wersjach są traktowane jak próba oszustwa, wobec tego w interesie studenta jest szczególna staranność w tym względzie.

Wreszcie - ostatni element w omawianym załączniku to informacja, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu dyplomu zostanie cofnięta. Należy mieć również świadomość tego, że cofnięcie dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia skutkuje unieważnieniem wszelkich innych kwalifikacji, do uzyskania

których wymagany był dyplom ukończenia studiów, w szczególności dotyczy to dyplomu ukończenia magisterskich studiów uzupełniających oraz studiów podyplomowych.

W roku akademickim 2012/2013 na naszej uczelni został wprowadzony system antyplagiat, którego główną przesłanką jest poprawienie jakości procesu dyplomowania. Wobec powyższego konieczne jest dołączenie do wersji drukowanej pracy, również wersji elektronicznej w formacie ODT (Open Office Document), DOC lub DOCX (Microsoft Word) lub PDF (wersja edytowalna).

Promotor pracy akceptuje przyjęcie pracy dopiero po pozytywnym przejściu procedury antyplagiatowej. Wobec powyższego w interesie studenta jest samodzielne sprawdzenie wersji ostatecznej pracy. Można tę procedurę przejść samodzielnie rejestrując się na stronie plagiat.pl. Mankamentem tego rozwiązania jest konieczność wniesienia opłaty za sprawdzenie pracy, ale zyskujemy absolutną pewność co do ewentualnych naruszeń praw autorskich w przedstawianej pracy.

Proces sprawdzania pracy w systemie plagiat.pl

Każdy nauczyciel akademicki zatrudniony w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile, pełniący obowiązki promotora, uzyskuje dostęp do systemu plagiat.pl. Techniczną obsługą systemu zajmuje się Centrum Sieciowo-Komputerowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile. Każdemu promotorowi przypisywana jest ilość sprawdzeń odpowiadająca ilości dyplomantów.

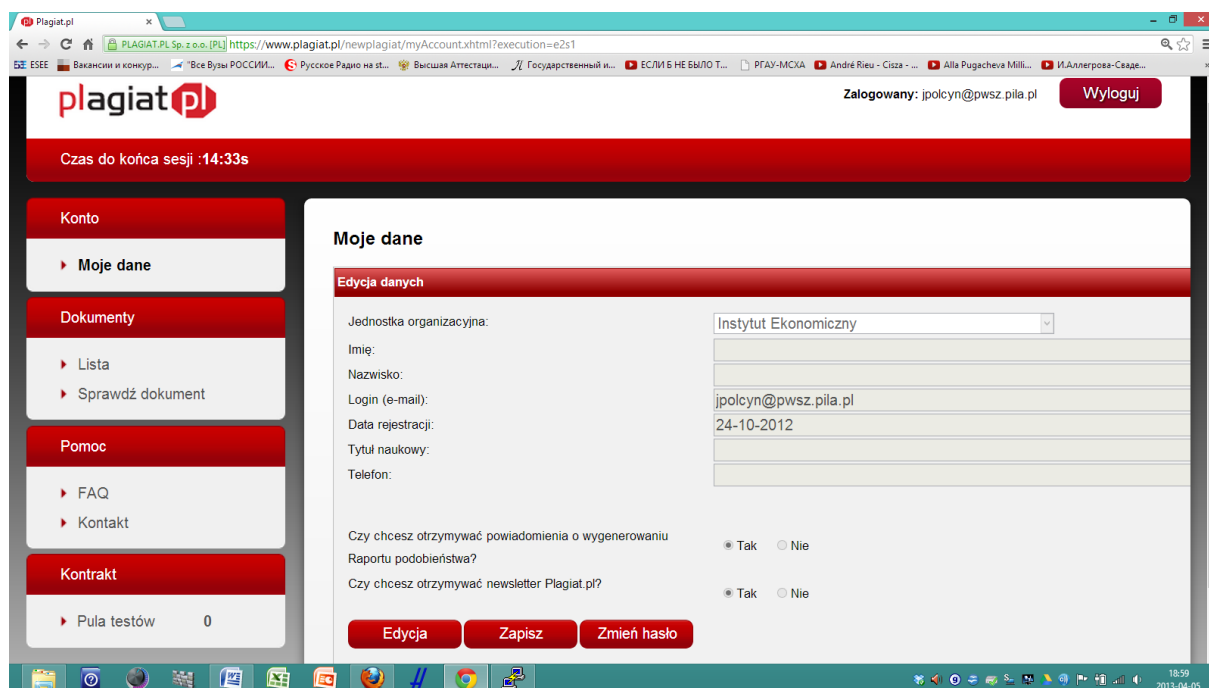
Rysunek 1. Widok systemu plagiat.pl



Źródło: portal plagiat.pl

W górnym prawym rogu ekranu systemowego (rys. 1) należy podać login i hasło do systemu uzyskane uprzednio z Centrum Sieciowo-Komputerowego PWSZ. Po pomyślnym zalogowaniu do systemu uzyskamy prezentowany poniżej widok (rys. 2).

Rysunek 2. Widok po pomyślnym zalogowaniu do systemu plagiat.pl

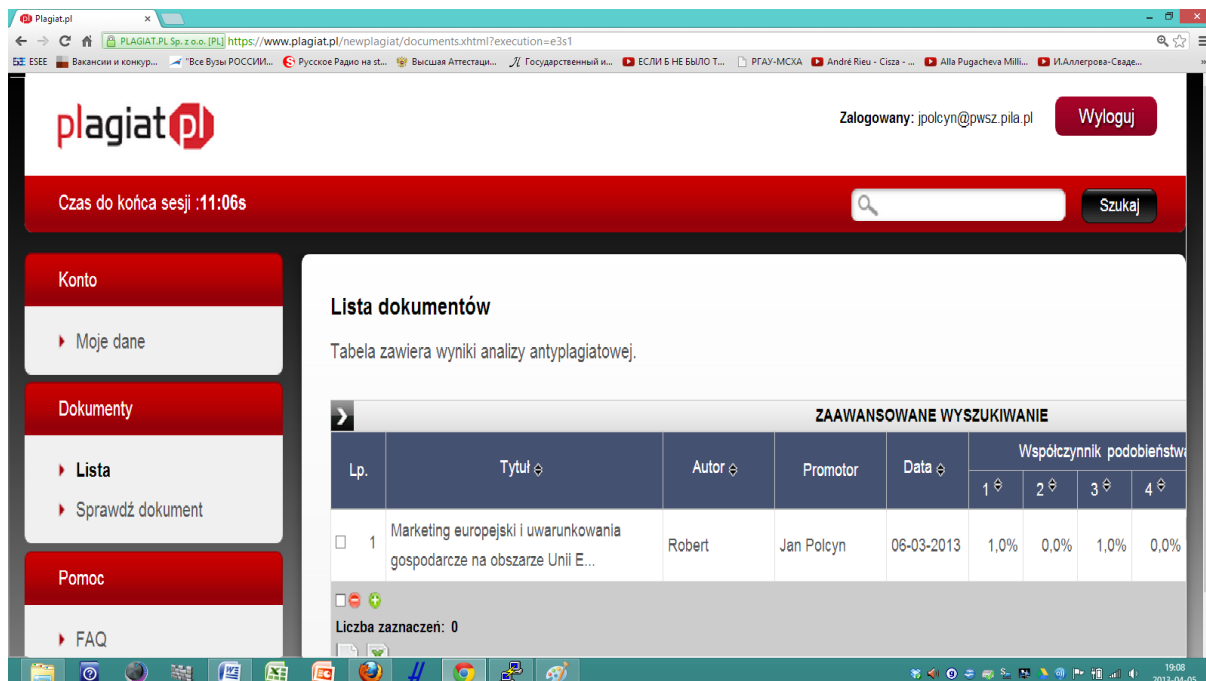


Źródło: portal plagiat.pl

W zakładce *Moje dane* możemy dokonać zmiany loginu, uzupełnić brakujące dane, a w szczególności dokonać zmiany hasła. W tym miejscu pragnę w szczególności przestrzec przed zbyt prostymi hasłami do systemu. Dostatecznie silne kryptograficznie hasło powinno składać się z minimum 8 znaków, w tym powinny być wielkie i małe litery, cyfry oraz znaki specjalne. Hasło absolutnie nie powinno być żadnym wyrazem słownikowym, zarówno w języku polskim, jak i języku angielskim.

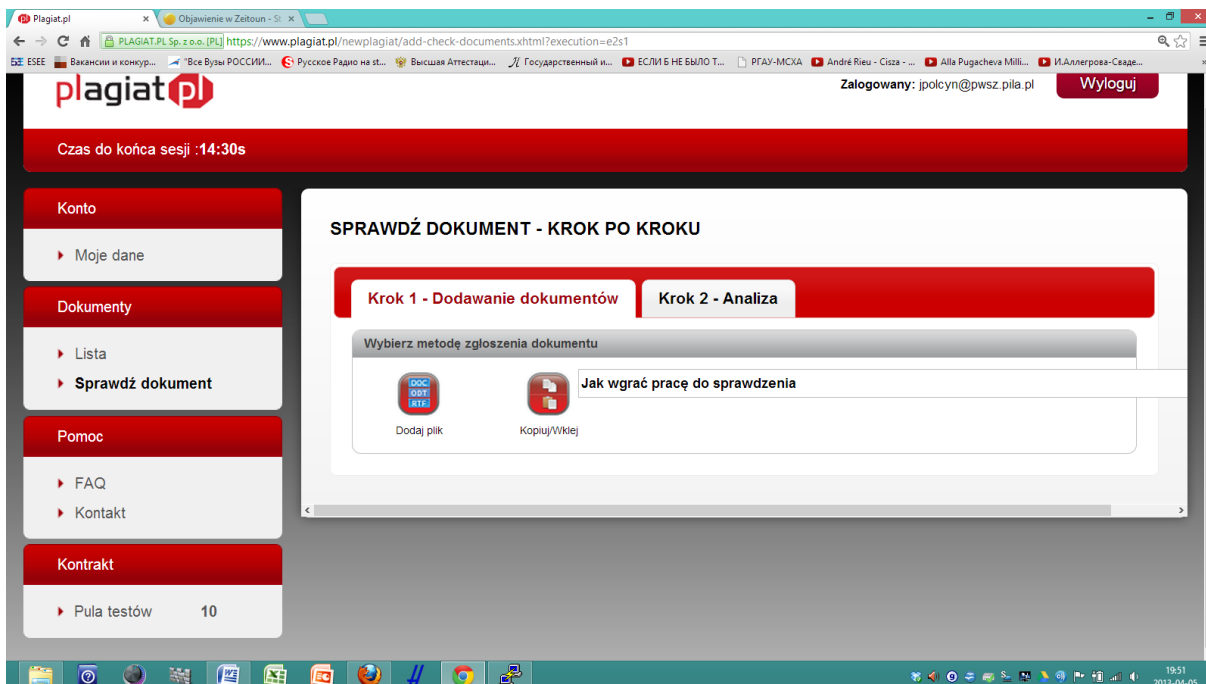
W zakładce *Lista* (rys. 3) widoczne są dokumenty, które zostały dodane do systemu, wraz z syntetycznym widokiem *Współczynników podobieństwa*. Do omówienia tych współczynników wrócimy jednak po omówieniu zasad dodawania dokumentu do sprawdzenia.

Rysunek 3. Widok listy dokumentów poddanych sprawdzeniu w systemie plagiat.pl



Źródło: portal plagiat.pl

Rysunek 4. Widok zakładki Sprawdź dokument w systemie plagiat.pl

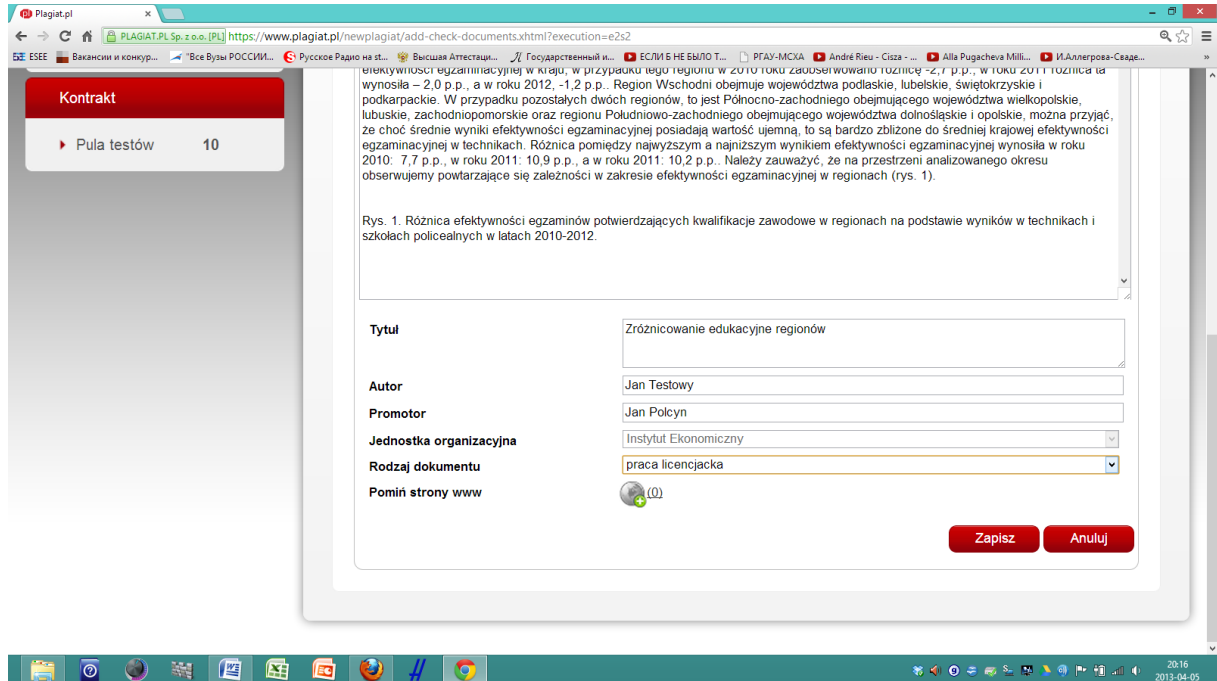


Źródło: portal plagiat.pl

W zakładce *Sprawdź dokument* widoczne są dwie opcje dodania dokumentu do sprawdzenia, to jest *Dodaj plik* oraz *Kopiuj/Wklej*. Zalecam korzystanie z opcji *Dodaj plik*

z bardzo praktycznego punktu widzenia, bowiem student dostarczy dokument w odpowiednim formacie, a więc po zweryfikowaniu zgodności dostarczonej wersji elektronicznej dokumentu z jego wersją papierową wystarczy tylko załadować plik do sprawdzenia. Proces dodawania dokumentu został zaprezentowany na rysunku 5.

Rysunek 5. Dodawanie dokumentu do sprawdzenia w systemie plagiat.pl

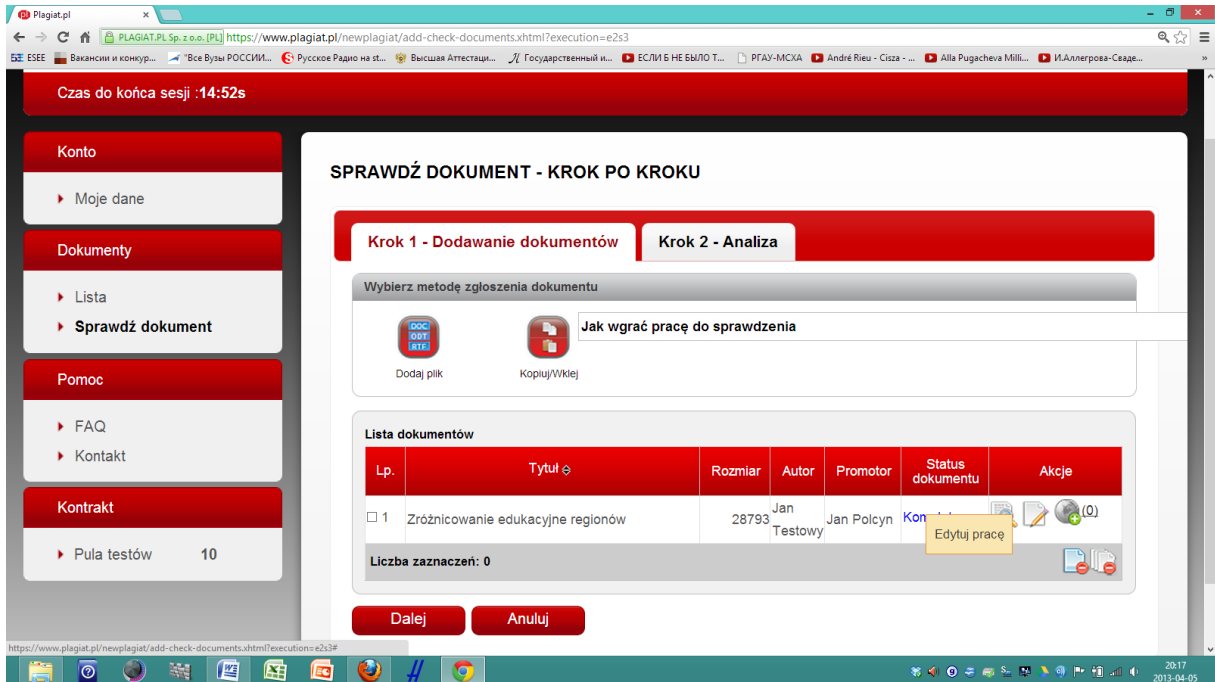


The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.plagiat.pl/newplagiat/add-check-documents.xhtml?execution=e2s2>. The page has a red header with the text "Kontrakt" and a sub-header "Pula testów 10". The main content area contains a text block with a paragraph of text and a caption: "Rys. 1. Różnica efektywności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w regionach na podstawie wyników w technikach i szkołach policealnych w latach 2010-2012." Below this is a form with the following fields: "Tytuł" (Zróżnicowanie edukacyjne regionów), "Autor" (Jan Testowy), "Promotor" (Jan Polcyn), "Jednostka organizacyjna" (Instytut Ekonomiczny), "Rodzaj dokumentu" (praca licencjacka), and "Pomin strony www" (0). At the bottom right of the form are two buttons: "Zapisz" and "Anuluj".

Źródło: portal plagiat.pl

Po wybraniu Dodaj plik wskazujemy lokalizację pliku zawierającego pracę dyplomową (z dużym prawdopodobieństwem będzie to napęd CD/DVD). Po wybraniu opcji dodaj uzyskamy widok podobny do zamieszczonego na rys. 5. W tym widoku bardzo istotne jest uzupełnienie formatki opisującej pracę (widoczna u dołu ekranu). Następnie klikamy Zapisz. W efekcie uzyskamy widok przedstawiony na rysunku 6.

Rysunek 6. Dodawanie dokumentu do sprawdzenia w systemie plagiat.pl



Źródło: portal plagiat.pl

Rysunek 7. Okno informujące o przetwarzaniu dokumentu w systemie plagiat.pl

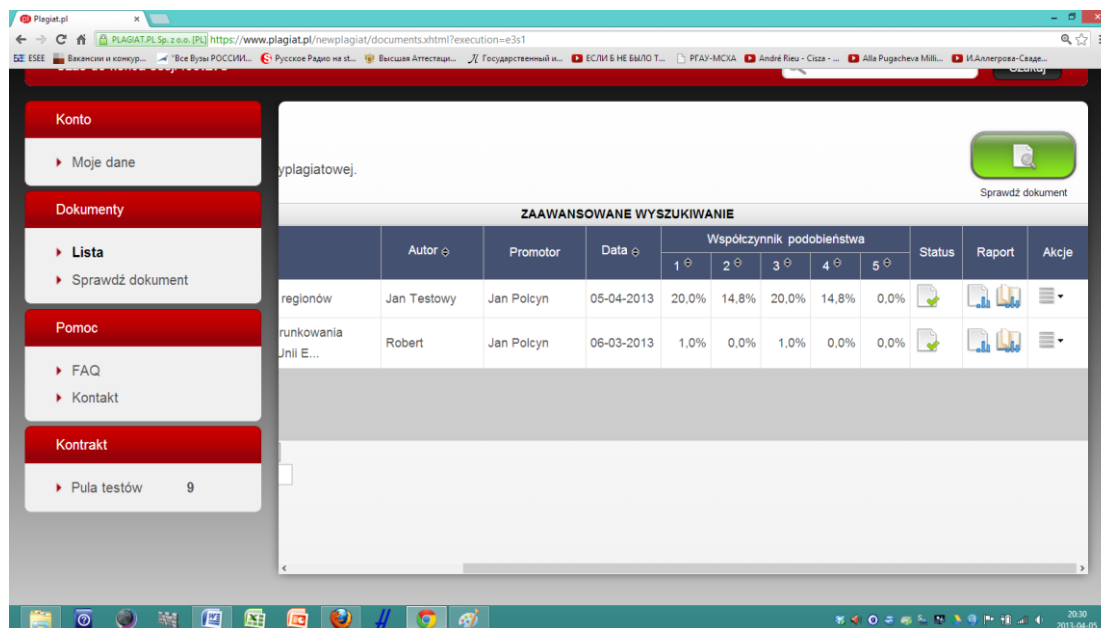


Źródło: portal plagiat.pl

Z informacji podanej na rysunku 7 wynika, że raport podobieństwa powinien być dostępny w ciągu 24 godzin od dodania dokumentu do sprawdzenia. W praktyce może być on dostępny wcześniej, czas wygenerowania raportu uzależniony jest od aktualnego obciążenia systemu plagiat.pl.

Po przetworzeniu dokumentu w systemie uzyskamy informację zawierającą w opisie dokumentu współczynniki podobieństwa (rysunek 8).

Rysunek 8. Informacja o dokumencie po przetworzeniu w systemie plagiat.pl



Źródło: portal plagiat.pl

Aby uzyskać szczegółowy widok raportu, należy kliknąć ikonę w polu *Raport* (rysunek 8).

W przykładowym raporcie uzyskaliśmy następujące wyniki:

Raport podobieństwa

Tytuł:	Zróżnicowanie edukacyjne regionów
Autor:	Jan Testowy
Promotor:	Jan Polcyn
Data raportu podobieństwa:	2013-04-05 20:25:03
Współczynnik podobieństwa 1:	20,0%
Współczynnik podobieństwa 2:	14,8%
Współczynnik podobieństwa 3:	20,0%
Współczynnik podobieństwa 4:	14,8%
Współczynnik podobieństwa 5:	0,0%
Długość frazy dla współczynnika podobieństwa 2:	25
Liczba słów:	3 681
Liczba znaków:	28 793
Adresy stron pominiętych przy sprawdzaniu:	

Współczynnik podobieństwa 1 równy jest 20%, co oznacza, że 20 % wszystkich wyrazów w analizowanym dokumencie zostało odnalezionych w źródłach internetowych. Sugerowana dopuszczalna wartość tego współczynnika wynosi do **50%**. Przy wyliczaniu współczynnika podobieństwa 1 brane pod uwagę są wszystkie frazy pięciowyrazowe odnalezione przez system w innych dokumentach.

Współczynnik podobieństwa 2 w prezentowanym raporcie wynosi 14,8%, co oznacza, że 14,8% tekstu stanowią zapożyczenia z Internetu, których długość wynosi co najmniej 25 wyrazów. Sugerowany próg dopuszczalności dla współczynnika podobieństwa 2 wynosi **5%**.

Współczynnik podobieństwa 3 jest parametrem liczonym podobnie jak współczynnik podobieństwa 1, z tym, że uwzględnia on frazy pochodzące z aktów prawnych o długości co najmniej 8 wyrazów.

Współczynnik podobieństwa 4 uwzględnia prawne źródła występujące w Internecie o długości co najmniej 25 wyrazów.

Współczynnik podobieństwa 5 informuje, jaka część badanej pracy składa się wyłącznie z fraz aktów prawnych o długości co najmniej 8 wyrazów.

Jak zatem widać z powyżej przytoczonych współczynników, najważniejsze dla oceny oryginalności pracy są współczynniki 1 oraz 2. Pamiętać jednak należy, że system plagiat.pl jest narzędziem wspomagającym ochronę praw autorskich, natomiast samej oceny powinien dokonać promotor, analizując wszelkie zapożyczenia, w tym z pewnością pomocne powinny być fragmenty raportu szczegółowego z kolorowo wyróżnionym tekstem, który uległ zapożyczeniu. Po najechaniu kursorem myszy na fragmenty zapożyczonego tekstu, wyróżnionego **zielonym kolorem**, pojawia się adres strony internetowej, skąd tekst został zapożyczony. Fragmenty tekstu pochodzące z bazy aktów prawnych wyróżnione są **kolorem niebieskim**. Wobec powyższego w bardzo łatwy sposób możemy zidentyfikować fragmenty tekstu, które zostały zapożyczone. Pamiętać należy, że również jako zapożyczone zostaną zaznaczone fragmenty tekstu cytowane, wobec tego promotor dokonując przeglądu ostatecznej wersji pracy, powinien uwzględnić ten fakt przy ustalaniu oceny.

Po sprawdzeniu i dokonaniu oceny dodajemy ją do systemowej bazy pracy. W tym celu należy zaznaczyć pracę i kliknąć ikonę *Dodaj do bazy* (rys. 9).

Rysunek 9. Proces dodawania pracy do bazy prac w systemie plagiat.pl

The screenshot shows the 'Lista dokumentów' (Document List) page on the plagiat.pl website. The page features a sidebar with navigation options: 'Konto' (My data), 'Dokumenty' (List, Check document), 'Pomoc' (FAQ, Contact), and 'Kontrakt' (Pula testów: 9). The main content area is titled 'Lista dokumentów' and includes a sub-header 'ZAAWANSOWANE WYSZUKIWANIE'. Below this is a table with the following data:

Lp.	Tytuł	Autor	Promotor	Data	Współczynnik podobieństwa				
					1	2	3	4	
<input checked="" type="checkbox"/>	1	Zróżnicowanie edukacyjne regionów	Jan Testowy	Jan Polcyn	05-04-2013	20,0%	14,8%	20,0%	14,8%
<input type="checkbox"/>	2	Marketing europejski i uwarunkowania gospodarcze na obszarze Unii E...	Robert	Jan Polcyn	06-03-2013	1,0%	0,0%	1,0%	0,0%

Below the table, it indicates 'Liczba zaznaczonych: 1' and provides controls for 'Liczba rekordów na stronie: 5' and 'Przejdź do strony: 1'.

Źródło: portal plagiat.pl