

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2022, nr 3 (95)



Smoter, K. (2022). Strategie indywidualnego uczenia się i inne charakterystyki studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania podczas pandemii COVID-19. *e-mentor*, 3(95), 4–12. <https://doi.org/10.15219/em95.1568>



Katarzyna
Smoter

Strategie indywidualnego uczenia się i inne charakterystyki studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania podczas pandemii COVID-19

Individual learning strategies and other characteristics of e-learning in the first phase of online learning during the COVID-19 pandemic

Abstract

One aspect of university governance during the Covid-19 pandemic was the introduction of compulsory distance learning. This set-up required significant modifications in the organisation of the teaching-learning process, becoming an area of reflection in the field of academic didactics. The main addressees of the described educational change were female and male students - entities who chose different paths to achieve their learning goals. The analysis subject of this article is to identify such characteristics as, inter alia, their learning strategies, ways of evaluating online classes or emotions experienced in a learning situation. The pilot studies were carried out in the first phase of introducing remote university teaching, and were done using a unique questionnaire. The theoretical basis of the research was the learning theory of adults, described by M. Knowles, co-creators of the teaching-learning process, selecting methods of action to specific problems. In this article we refer to the description of the strategy (individual learning) according to R. Arends (1998), as well as other issues related to remote university learning, i.e. evaluation of one's own study process, satisfaction with studying and emotions evoked by the necessity to learn remotely. Referring to the research results, the most frequently chosen strategies were those around working with 'written text': highlighting the most important information, creating notes or adding comments in the text. On the other hand, online classes were often of low value for the students. The obtained results also indicate the predominance of negative feelings and states related to anxiety, anger or disappointment with the remote organisation of university work.

Keywords: learning strategies, online studies, students, first phase, COVID-19 pandemic

Wprowadzenie

12 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła wybuch pandemii COVID-19 wywołanej przez koronawirusa SARS-CoV-2 (Viner i in., 2020). Jedną z decyzji wynikających z zagrożenia epidemiologicznego stało się wprowadzenie w krajach europejskich realizacji zajęć akademickich w formie zdalnej, określanych początkowo „awaryjnym nauczaniem online” (zob. m.in. Ferri i in., 2020; Klimowicz, 2020, s. 4). Ta rewolucyjna zmiana stała się obiektem dyskusji przedstawicieli różnych środowisk i przedmiotem analiz empirycznych w obszarze nauk społecznych (zob. m.in. Pyżalski, 2020).

Poza zdalnym nauczaniem i sposobami jego organizacji istotne wydaje się również przyjrzenie się charakterystykom procesu uczenia się osób uczestniczących w kształce-

niu online. Kwestia ta obejmuje wiele obszarów działania. Jak zauważa Piłatowska (2008, s. 121): „Teoretycy edukacji badają uczenie w kategorii „co” jest uczone i „jak” się uczy; to ostatnie wiąże się z klimatem nauczania, czynnikami osobowościowymi, inteligencją, motywacją i strategiami uczenia”. Strategie uczenia się, w odniesieniu do grupy studentów, mogą być rozpatrywane w kontekście teorii uczenia się osób dorosłych, zwłaszcza tych, w których nacisk kładziony jest na sprawczość, twórcze działanie, współpracę czy samoocenę własnej pracy. Przykładem takiego podejścia w literaturze przedmiotu jest teoria Knowlesa. Z kolei jedno z najbardziej interesujących zestawień strategii, w których akcentuje się autonomię i indywidualne działania osób uczących się wprowadził do nauk społecznych i pedagogiki Arends (1998). Kwestie te, ze względu na ich użyteczność w kontekście realizowanych badań, zostaną rozwinięte w dalszej części tego artykułu.

Przedmiotem badań opisanych w tym tekście jest rozpoznanie charakterystyk uczenia się studentek i studentów kierunków społecznych (pedagogicznych i tych o specjalizacji nauczycielskiej) w pandemii COVID-19, w tym wskazywanych przez nich strategii indywidualnego uczenia się¹. Respondentami były osoby przygotowujące się do pracy w zawodach pedagogicznych, które, w kontekście realizowanego programu studiów, powinny stać się w przyszłości ekspertami/ekspertkami wspierającymi proces uczenia się innych. Z tego względu istotna staje się identyfikacja m.in. stosowanych przez nich strategii uczenia się i innych wskazywanych przez nich właściwości dotyczących studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania².

Zagadnienie kształcenia w szkołach wyższych, rozpatrywane w kontekście pandemii COVID-19, bardzo szybko pojawiło się w literaturze międzynarodowej (np. Crawford i in., 2020; George, 2020; Gonzalez i in., 2020; Paudel, 2021). Obecnie rośnie także liczba publikacji na temat zarówno europejskiego, jak i polskiego kontekstu zdalnej edukacji, jednak wciąż niewiele jest źródeł dotyczących indywidualnych strategii uczenia się i ich określonej specyfiki w warunkach edukacji zdalnej. Realizacja badań na ten temat i ich wyniki mogą zatem wskazać ciekawy fragment rzeczywistości edukacyjnej i kierunek dalszych analiz.

Metodologia badań

Badanie ankietowe przeprowadzono za pośrednictwem autorskiego kwestionariusza, który wypełniło ponad sto osób studiujących na krakowskich uczelniach (warunkiem uczestnictwa w badaniu było studiowanie kierunku pedagogicznego lub wybór specjalizacji nauczycielskiej). Ze względu na trwającą wówczas pandemię, odbyło się ono z wykorzystaniem techniki CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) na platformie do przeprowadzania sondaży diagnostycznych. Informacje o badaniu zostały rozesłane drogą elektroniczną (poczta studencka) do około 500 osób. Kwestionariusz ankiety miał 16 pytań, na które składały się pytania metryczkowe a także pytania zamknięte i otwarte. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu w niniejszym opracowaniu, poza omówieniem danych dotyczących respondentów takich jak płeć, rok, kierunek i specjalizacja studiów, opisane zostały rezultaty wynikające z analizy pięciu pytań o charakterze zamkniętym.

Link do kwestionariusza umieszczonego w formularzu Google został wysłany do studentek i studentów uczelni pedagogicznych za pośrednictwem poczty e-mail. Uczestnikom udzielono pełnych informacji o badaniu (dane na ten temat zostały zawarte w narzędziu). Ostatecznie od maja do lipca 2020 roku kwestionariusz uzupełniły 104 osoby.

Badania te, o charakterze pilotażowym i eksploracyjnym przeprowadzone zostały w trakcie realizacji pierwszej fazy zdalnego nauczania w obszarze akademickim w Polsce. Sformułowano problem badawczy: Jakie charakterystyki uczenia się w pandemii COVID-19 (w tym wybierane strategie uczenia się, świadomość i autoocena poszczególnych aspektów kształcenia online, częstotliwość uczenia się grupowego i satysfakcja płynąca z określonych aspektów zdalnego uczenia się) są wskazywane przez studentki i studentów realizujących kierunki pedagogiczne i te o specjalizacji nauczycielskiej? Założeniem badawczym stało się sprawdzenie adekwatności wykorzystanego narzędzia i poprawności sformułowanych pytań. Celem tego etapu stało się również uzyskanie wstępnej wiedzy o badanej zbiorowości studentek i studentów kierunków pedagogicznych i specjalizacji nauczycielskiej w ramach tych kierunków, która

¹ Wykorzystywane strategie uczenia się to jeden z aspektów studiowania rozumianego jako aktywność ukierunkowana na poznawanie, poszukiwanie sensu, rozwiązywanie problemów, samzarządzanie sobą (zob. np. Polańska, 1997; Wojtaszyk, 2020). Wyodrębnienie tej kategorii w tytule miało na celu podkreślenie ich szczególnego znaczenia dla wątków ujętych w artykule, związanych z przyjętym tutaj andragogicznym modelem uczenia się studiujących osób dorosłych.

² Obecne w tym tekście pojęcia dotyczące praktyki edukacyjnej posiadają nieco inny zakres znaczeniowy. „Uczenie się” może być definiowane za Okoniem jako „proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte” (Okoń, 1987, s. 56). „Nauczanie” to z kolei „planowa, systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy postępowania i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej” (Okoń, 1987, s. 55). Pojęcia „uczenie się” i „nauczanie” łączą „kształcenie”, a najszerszym terminem jest „edukacja”, definiowana jako „ogół wpływów na jednostki i grupy, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, by w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty (...) oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości (...)” (Kwieciński, 1991, s. 89).

mogłaby poprawić efektywność badania głównego, zrealizowanego w 2021 roku, po zakończeniu kolejnego semestru zdalnej nauki w Polsce.

Podstawy teoretyczne

Poszukując teoretycznych odniesień dotyczących procesu nauczania – uczenia się dorosłych osób studiujących, warto nawiązać do opisywanej w literaturze andragogicznej teorii Knowlesa (Knowles i in., 2009). W modelu tym wskazuje się na specyficzną rolę nauczyciela, który wspólnie z osobami uczącymi się zajmuje się m.in. ich przygotowaniem do udziału w procesie edukacyjnym, diagnozowaniem potrzeb czy wyznaczaniem celów kształcenia. Zakłada się tutaj zatem, że podejmowane zadania związane są ze współpracą z nauczycielem na różnych polach. Wyraźny jest także nacisk na sprawczość i samodzielność dorosłych uczniów zdolnych do samokierowania swoim rozwojem, realizujących działania edukacyjne po to, aby w bardziej odpowiedni sposób sprostać złożonym wymaganiom życiowym. Do tych zadań należy m.in. koncentracja na poszukiwaniu odpowiednich metod, technik, a także strategii w procesie uczenia się. Te ostatnie można uznać za kluczowe do tego, aby kreatywnie i efektywnie mierzyć się z różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi.

Poszukując definicji pojęcia strategia można skorzystać ze słownika Merriam-Webster. Według niego strategia to „ostrożnie stosowany plan lub metoda: sprytny fortel a także sztuka obmyślenia lub stosowania tego, co się zaplanowało w celu osiągnięcia celu” (Strategy, b.d.). W kontekście zagadnień edukacyjnych częściej używamy pojęcia strategii uczenia się, czyli: „wszelkie działania, które mogą być podjęte, aby rozwiązać problem związany z uczeniem się, aby pomóc w pełnym wykorzystaniu procesu uczenia się, w przyspieszeniu i zoptymalizowaniu zachowań poznawczych, afektywnych lub społecznych” (Mariani, 2002). Schumaker i Deshler (2006) opisują z kolei strategię uczenia się jako podejście jednostki do zadania, które obejmuje to, jak dana osoba myśli i w jaki sposób działa podczas planowania, wykonywania i oceny wykonania zadania i jego wyników.

Poza przywołanymi tu wcześniej interpretacjami, warto odnieść się także do definicji Arendsa (1998). Zdaniem tego autora strategii uczenia się mogą być rozumiane jako czynności i procesy poznawcze ucznia warunkujące, jaki będzie efekt uczenia się (w tym zapamiętanie poszczególnych treści i procesy metapoznawcze). Czy strategia jest synonimem metody? Zdaniem Gołębnik (2006) określenie metoda związane jest z pytaniem: „jak”, natomiast strategia zawiera w sobie coś więcej – odpowiedzi zarówno na pytania: „jak”, ale i „dlaczego”. Zwraca się tutaj uwagę, że osoba ucząca się świadomie dobiera strategię: uczy się tak a nie inaczej, bo z jej punktu widzenia dana formuła wydaje się najbardziej adekwatna tu i teraz (Gołębnik, 2006, s. 172). Jak już wskazywano, odpowiedni dobór strategii jest kluczo-

wy dla realizacji zróżnicowanych zadań stawianych studentkom i studentom przez nauczycieli i wyzwań, które podejmują indywidualnie w ramach rozwoju akademickiego. Zakłada się tu, że jeśli uczenie się ma być efektywne, musi uwzględniać strategię a także preferencje, skłonności, doświadczenia, możliwości i przeżycia, które zmieniają się w ślady pamięciowe (Plewka i Taraszkiewicz, 2010).

W literaturze przedmiotu natrafić można na liczne opisy strategii i ich zestawienia. Na przykład O'Malley i Chamot (1990) wskazali na trzy rodzaje strategii: metapoznawcze (selektywna uwaga, planowanie, monitorowanie i ocena aktywności edukacyjnej), poznawcze (próby, organizacja, wnioskowanie, podsumowanie, redukcja, wyobrażenie, transfer i omówienie stanu wiedzy) oraz społeczne/afektywne (na które składają się: współpraca, zadawanie pytań w celu wyjaśnienia i rozmowa własna). Lista ta w dosyć ogólny sposób określa strategię uczenia się samodzielnego i realizowanego w grupie. Bardziej szczegółowe, w kontekście opisu praktycznych działań podejmowanych indywidualnie (a więc – ze względu na sytuację pandemii i rozdzielanie studentek i studentów w fizycznej przestrzeni – często praktykowanego) jest zestawienie przywoływanego wcześniej Arendsa (1998). Autor ten wyróżnił jedenaście strategii uczenia się:

1. Wykorzystywanie map myśli
2. Stosowanie mnemotechnik
3. Poszukiwanie i poszerzanie wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce
4. Tworzenie spisu tematów/kategorii związanych z głównym zagadnieniem
5. Wyszukiwanie analogii – porównywanie nowych informacji z tymi zapamiętanymi wcześniej
6. Głośne powtarzanie informacji, które należy zapamiętać
7. Świadome dobieranie, wykorzystywanie i monitorowanie wybranych przez siebie strategii uczenia się dopasowanych do wymogów danej sytuacji
8. Dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie
9. Podkreślanie najważniejszych informacji, które należy zapamiętać
10. Tworzenie własnych notatek
11. 6 p (przejrzyj, pytaj, przeczytaj, pomyśl, powiedz, powtórz). (Arends, 1998, s. 488)

Jak już wskazywano, strategii te dotyczą głównie uczenia się indywidualnego, zatem fragmentu rzeczywistości, który w pandemii COVID-19 stał się dla studentek i studentów elementem ich edukacyjnej codzienności. Wykorzystaniu określonych strategii towarzyszą inne istotne aspekty. Wiąże się z nimi kategoria autooceny procesu uczenia się (wyrażona jako umiejętność oceniania własnego uczenia się i jego jakości, a także innych aspektów z tym związanych) i świadomość procesu uczenia się. W tym artykule będzie ona rozumiana jako jedna ze składowych kom-

petencji kluczowych (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006). Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się i łączy w sobie komponenty związane z wiedzą, umiejętnościami i postawami (Goetz, 2016). Dokonywanie autooceny może być jednocześnie rozumiane jako forma diagnozy problemów w nauce, wskazywania możliwości poprawy i dostarczania informacji niezbędnych do planowania własnego rozwoju (Michońska-Stadnik, 1996). Z opisaną wyżej kategorią strategii wiąże się również zagadnienie satysfakcji wynikającej z realizacji roli studenta. Hall (2011) satysfakcję studenta ze studiów lub z ich wyodrębnionej części (satysfakcja transakcyjna), np. uczenia się w warunkach pandemii COVID-19 (przyp. aut.), opisuje jako pozytywną emocjonalną reakcję na wielokryterialną, tj. uwzględniającą aspekt naukowy, dydaktyczny, społeczny, organizacyjny ocenę studiów lub konkretnych przedmiotów.

Wskazane wątki zostaną opisane bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu w kontekście analizy wyników badań studentek i studentów.

Wyniki badań

W celu uporządkowania uzyskanych danych, w pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną odpowiedzi na pytania metryczkowe. W tabeli 1 ujęto charakterystyki osób badanych: płeć, kierunek i rok studiów.

W badaniu pilotażowym wzięło udział sześciu mężczyzn i dziewięćdziesiąt osiem kobiet z uczelni państwowych głównie z Krakowa. Większość badanych stanowiły kobiety, co potwierdza feminizację zawodów pedagogicznych w Polsce (widoczną również na poziomie studiów wyższych). W badaniu nie brały udziału osoby definiujące swoją tożsamość płciową poza wymienionymi tu charakterystykami. W tabeli ujęto także deklarowane przez badanych kierunki studiów. W większości była to pedagogika o różnych specjalnościach (85,6%). Niewielką grupę stanowili respondenci i respondentki, którzy wybrali specjalizacje nauczycielskie w ramach kierunków pedagogicznych oraz psychologię, również umożliwiające zdobycie uprawnień pedagogicznych.

W tabeli 1 ujęto także informacje dotyczące roku studiów wskazywanego przez badane osoby. Większość respondentek i respondentów studiowała na I roku, około 1/5 – na II i III roku. Znaczącą mniejszość stanowili tutaj starsi rocznikowo studenci.

Należy podkreślić, że w pierwszym etapie pandemii dla większości osób badanych nauczanie i uczenie się zdalne było właściwie nowym (czy też nie do końca rozpoznany) doświadczeniem, co pokazuje również częstotliwość ich uczestnictwa w kursach i zajęciach online przed marcem 2020 roku. Dane dotyczące udziału studentek i studentów w tego rodzaju zajęciach w czasie poprzedzającym pandemię zostały ukazane w tabeli 2.

Tabela 1

Charakterystyki osób badanych – płeć, kierunki i specjalności oraz rok studiów

Płeć osób badanych	
Kobieta	94,2%
Mężczyzna	5,8%
Kierunki i specjalizacje studiów wskazane przez osoby badane	
Pedagogika (specjalność: animacja kultury)	9,6%
Filologia angielska	6,8%
Nauki o rodzinie	3,9%
Pedagogika specjalna (specjalność: resocjalizacja)	12,5%
Pedagogika ogólna	25,9%
Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	12,6%
Pedagogika specjalna	21,2%
Pedagogika społeczno-opiekuńcza	0,9%
Pedagogika szkolna z terapią pedagogiczną	2,9%
Psychologia społeczno-wychowawcza	0,9%
Sztuka i edukacja	2,8%
Rok studiów	
I – studia licencjackie	46%
II – studia licencjackie	20%
III – studia licencjackie	17%
I – studia magisterskie uzupełniające	9%
II – studia magisterskie uzupełniające	8%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Uczestnictwo w zajęciach realizowanych w formie zdalnej (zajęcia dydaktyczne, webinary, szkolenia online itp.) w okresie poprzedzającym pandemię COVID-19

Częstotliwość uczestnictwa w zajęciach o charakterze zdalnym	
nigdy	38,5%
raz na kilka lat	17,3%
raz/kilka razy do roku	18,3%
raz/kilka razy w miesiącu	2,8%
raz/kilka razy w tygodniu	23,1%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z ujętych w tabeli 2 danych, jedynie co czwarty respondent uczestniczył przed pandemią co najmniej raz w miesiącu w zajęciach online. Jednocześnie aż 38,5% badanych nigdy wcześniej nie brało udziału w takich zajęciach, a pozostali robili to stosunkowo rzadko (raz na kilka lat – 17,3%, kilka razy do roku – 18,3%). Wyniki te mogą wiązać się z relatywnym brakiem lub niewielkimi możliwościami

mi uczestnictwa w zajęciach realizowanych w takiej formie przed pandemią. Mogły również łączyć się z niedostatkiem czasu na realizację takiej aktywności ze względu na inne zajęcia i zadania, z brakiem technicznych możliwości udziału w takich działaniach, a zwłaszcza – stosunkowo niewielką (w porównaniu do czasu pandemii) czy też niedostatecznie odpowiadającą potrzebom studentek i studentów ofertą tego typu zajęć, spotkań, kursów...

Pojawienie się akademickiej oferty edukacyjnej zajęć online i konieczność uczestnictwa w zajęciach realizowanych w tej formie wymagały wyboru odpowiednich strategii uczenia się, które – w odniesieniu do preferencji studenckich – uznawano za najbardziej właściwe. Szczególnie ważne, jak wskazywano już wcześniej, były strategie indywidualnego uczenia się. Dane dotyczące częstości wyboru konkretnych sposobów działania edukacyjnego przez studentki i studentów zostały ukazane w tabeli 3.

Spośród jedenastu strategii uczenia się wyszczególnionych przez Arendsa, młodzi badani wykorzystywali przede wszystkim: tworzenie własnych notatek (bardzo często robiło to 47% respondentów i respondentek), podkreślanie w tekście najważniejszych informacji (44% wskazań) oraz dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie (30% osób deklaroowało, że taką aktywność podejmuje bardzo często). Badani rzadko natomiast stosowali takie techniki jak 6p (49% ankietowanych nigdy nie wykorzystywało jej w procesie uczenia się w pandemii COVID-19), mnemotechniki (około 36% wskazań „nigdy”) czy kreślenie map myśli (38% badanych wskazywało, że nie korzystało z niej w ogóle). Może to zaskakiwać, gdyż są to

strategie promowane nie tylko w szkołach wyższych na obowiązkowych zajęciach akademickich takich jak metodyka studiowania czy podstawy umiejętności studiowania, ale występują również na wcześniejszych etapach edukacyjnych, w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

Znaczący jest też deklarowany przez dużą część badanych brak podejmowania działań służących bardziej efektywnemu uczeniu się w zmienionych pandemicznie warunkach społecznych. Może o tym świadczyć fakt, iż około 40% respondentów przyznało, że nigdy w badanym czasie nie poszukiwało i nie poszerzało wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce. Być może wiązało się to z przekonaniem, że strategie podejmowane wcześniej, podczas kształcenia wyłącznie stacjonarnego, będą wystarczająco użyteczne. Z drugiej strony niepokojący wydaje się fakt, iż w tak wielu przypadkach refleksja dotycząca zmiany strategii okazała się zupełnie nieobecna. Wydaje się ona bowiem nieodzowna w kontekście podejmowania zadań edukacyjnych w drastycznie innych niż do tej pory warunkach społecznych.

Kontynuując te wątki, poza ujęciem indywidualnych strategii, istotne stało się także odniesienie do kwestii uczenia się z innymi – kolegami i koleżankami z grupy zajęciowej. Mimo wymuszonego ministerialnymi zarządzeniami fizycznego oddzielenia osób uczestniczących w zajęciach, takie formy pracy mogły być przez studentki i studentów realizowane (także online). Dane dotyczące tej kwestii ukazano w tabeli 4.

Otrzymane dane wskazują, że ponad 43% badanych uczyło się zespołowo w pierwszej fazie

Tabela 3

Częstotliwość wykorzystywania indywidualnych strategii uczenia się w deklaracjach osób badanych

Częstotliwość wykorzystywania strategii uczenia się w deklaracjach osób badanych	bardzo często	często	trudno powiedzieć	rzadko	nigdy
Stosowanie strategii 6 p	2%	14%	13%	22%	49%
Wykorzystywanie map myśli	7%	13%	12%	30%	38%
Poszukiwanie i poszerzanie wiedzy o strategiach uczenia się, które mogą być pomocne we własnej nauce	7%	7%	14%	32%	40%
Stosowanie mnemotechnik	8%	16%	17%	23%	36%
Tworzenie spisu tematów/kategorii związanych z głównym zagadnieniem	9%	17%	13%	30%	31%
Wyszukiwanie analogii –porównywanie nowych zagadnień z zapamiętanymi wcześniej informacjami	16%	31%	20%	24%	9%
Głośne powtarzanie informacji, które należy zapamiętać	17%	35%	2%	31%	15%
Świadome dobieranie, wykorzystywanie i monitorowanie wybranych przez siebie strategii uczenia się dopasowanych do wymogów danej sytuacji	18%	16%	17%	32%	17%
Dopisywanie uwag w tekście, np. na jego marginesie	30%	37%	13%	8%	12%
Podkreślanie w tekście najważniejszych informacji, które należy zapamiętać	44%	37%	1%	11%	7%
Tworzenie własnych notatek	47%	31%	8%	10%	4%

Źródło: opracowanie własne.

Strategie indywidualnego uczenia się...

Tabela 4

Częstotliwość uczenia się grupowego (przez grupowe wykonywanie zadań edukacyjnych np. opracowywanie prezentacji, wspólną naukę do kolokwium/egzaminu itp.) w warunkach wywołanych pandemią COVID-19

Częstotliwość uczenia się w zespole wskazywana przez osoby badane	raz lub kilka razy w tygodniu	raz lub kilka razy w ciągu dotychczasowego okresu podejmowania zdalnej nauki	nigdy
Jak często uczysz się zespołowo (przez grupowe wykonywanie zadań edukacyjnych np. opracowywanie prezentacji, wspólną naukę do kolokwium/egzaminu itp.) w warunkach wywołanych pandemią COVID-19?	43,1%	46,6%	10,3%

Źródło: opracowanie własne.

zdalnego nauczania raz lub kilka razy w tygodniu. Najwięcej osób (46,6%) deklarowało, że grupowe uczenie się podejmowało od początku obowiązkowego kształcenia zdalnego zaledwie raz lub kilka razy. Ponad 10% oświadczyło, że nigdy nie uczyło się w sposób zespołowy, wybierając indywidualne strategie działania. Wydaje się, że profil studiów osób badanych powinien w większym stopniu skłaniać do pracy zespołowej. Z drugiej strony nie ułatwiały jej z pewnością warunki związane z koniecznością zdalnej organizacji zajęć. Brak kontaktu z koleżankami i kolegami z grupy studenckiej z uczelni, obok ograniczonego kontaktu z wykładowcami, może być oceniany jako jeden z najpoważniejszych deficytów wynikających z edukacji online.

Poza ujętymi tu wątkami, istotne stało się również znalezienie odpowiedzi na pytanie, kto (i co) wspiera proces zdalnego uczenia się studentów i studentek (tabela 5) i jak te aspekty są przez nich oceniane. Badani byli najbardziej zadowoleni ze wsparcia uzyskiwanego od kolegów i koleżanek z uczelni: aż 43% uznało siebie za bardzo zadowolonych, a 40% – raczej zadowolonych. Ponad połowa respondentów pozytywnie oceniała jakość własnej pracy. Znacząco gorzej waloryzowano wsparcie uzyskiwane od nauczycieli akademickich, którzy co prawda również mogli odczuwać deficyty kompetencyjne w odniesieniu do zdalnego kształcenia, jednak ich rola skłaniać powinna do szeroko rozumianej pomocy studentkom i studentom. Bardzo podobnie oceniano jakość realizowanych zajęć (40% deklaracji wskazujących na zadowolenie

osób badanych). W mniejszym stopniu studentki i studentów satysfakcjonował dostęp do literatury i innych materiałów naukowych (w sumie 32% bardzo i raczej zadowolonych). Faktem jest bowiem, że w pierwszej fazie pandemii ograniczono dostęp do bibliotek, a część materiałów służących wspieraniu procesu nauczania nie zawsze dostępna była w formie cyfrowej. Należy zaznaczyć również, że respondenci i respondenci najmniej usatysfakcjonowani byli poczuciem sprawczości oraz możliwości podejmowania decyzji dotyczących własnego studiowania (w sumie 22% bardzo i raczej zadowolonych). Wyniki te mogą wskazywać na często pojawiające się negatywne emocje towarzyszące odgórnym decyzjom o organizacji trybu kształcenia na uczelniach wyższych. Niska suma pozytywnych odpowiedzi w tym względzie może również wskazywać na brak stosowania przez nauczycieli akademickich metod/podejść budujących obszar sprawczości studentek i studentów w sytuacji opisywanego kryzysu społecznego.

Za niezwykle istotny element w procesie uczenia się uznaje się emocje (Grzegorzewska, 2012). W subdyscyplinie psychologii jaką jest psychologia edukacji, emocje mogą być rozumiane jako złożony proces zawierający w sobie pobudzenie, subiektywne doświadczenia, zmiany fizjologiczne, ekspresję i skłonność do pewnych zachowań (Damasio, 2004). W realizowanych badaniach odniesiono się do tego obszaru i poproszono respondentów o wskazanie wybranych szczegółowych emocji towarzyszących uczeniu się. Zostały one dobrane na podstawie

Tabela 5

Deklarowany poziom zadowolenia z poszczególnych aspektów związanych ze zdalnym uczeniem się

Kategorie analizy	Bardzo zadowolony	Raczej zadowolony
Wsparcie uzyskiwane od koleżanek i kolegów z uczelni	41%	40%
Jakość własnej nauki	11%	44%
Wsparcie uzyskiwane od nauczycieli akademickich	10%	30%
Jakość zajęć realizowanych na uczelni	5%	35%
Dostęp do literatury i innych materiałów naukowych	4%	28%
Poczucie sprawczości, możliwości wyboru w zakresie decyzji dotyczących studiowania	5%	17%

Źródło: opracowanie własne.

literatury przedmiotu (Jarymowicz i Imbir, 2010, s. 441–442). W badaniach dodatkowo uwzględniono stan cechujący się pustką, apatią, tj. obojętnością, jaką mogła wywoływać konieczność zdalnego uczenia się. Dane te ukazano w tabeli 6.

Tabela 6

Emocje i stany jakie w deklaracjach i odczuciach badanych wywołuje zdalny tryb edukacji

Lista emocji/stanów wskazywanych przez osoby badane	Procent wskazań
Obawa, niepokój	62%
Złość	37%
Rozczarowanie	36%
Smutek, przygnębienie	27%
Obojętność	21%
Radość, zadowolenie	19%
Ułga	17%
Podęskcytowanie	4%

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych ujętych w zestawieniu tabelarycznym, osoby badane wskazywały przede wszystkim na obawę, niepokój (62%) oraz złość (37%) i rozczarowanie (36%). Wśród tych deklaracji pojawiały się także stany takie jak: smutek i przygnębienie (27%) czy obojętność (21%). Mniejsza grupa deklarowała występowanie pozytywnych uczuć: radości i zadowolenia (19%) oraz ulgi (17%). Badanie przeprowadzono na początku pandemii, wkrótce po wprowadzeniu obowiązku edukacji online, dlatego za zrozumiałe należy uznać mieszane uczucia badanych: z jednej strony występującą u większości z nich obawę i niepokój (związany zapewne z nowymi warunkami i formą nauki oraz z samą pandemią, która pojawiła się niczym grom z jasnego nieba), a z drugiej strony (choć w dużo mniejszym stopniu) odczuwaną radość i poczucie ulgi. Pandemia mogła nieść za sobą pewne profity, np. brak konieczności wynajmu mieszkania, dojazdu na zajęcia, co pozwalało na oszczędność czasu i pieniędzy. W tym kontekście obowiązek zdalnego kształcenia mógł być postrzegany jako szansa na mniejsze obciążenia procesem studiowania, większe możliwości odpoczynku czy uwolnienie od uciążliwych kontaktów bezpośrednich z wykładowcami i członkami grupy studenckiej.

Dyskusja wyników badań

W artykule omówiono wyniki badań pilotażowych ukazujących charakterystyki uczenia się zdalnego polskich studentek i studentów, którzy wybrali kierunki pedagogiczne oraz specjalizację nauczycielską realizowaną w ramach tych kierunków studiów. Odnosząc się do uzyskanych wyników badań warto przywołać wyniki analiz realizowanych przez zagranicznych autorów. Można tutaj przytoczyć np. badania

autorstwa Nambiar (2020) czy Bestiantono i in. (2020) z których wynika, że studenci i studentki pochodzący z Indii i Indonezji, podobnie jak ich polscy koledzy i koleżanki, w większości waloryzowali zajęcia online dosyć nisko m.in. pod względem ich efektywności czy oddziaływania motywacyjnego. Jeśli chodzi o emocje i stany towarzyszące osobom studiującym, wskazywano w przeważającej mierze na poczucie niepokoju (Espino i in., 2021; Moawad, 2020), co jest zgodne z wynikami uzyskanymi w badaniu polskich studentów. Z kolei zagadnienie strategii uczenia się wybieranych przez studentki i studentów podczas pandemii nie było często opisywane w literaturze. Warte uwagi badania, zrealizowane przez Avilę i Genio (2020) m.in. wśród studentów kierunku edukacja elementarna na Filipinach, wskazują na preferowanie strategii związanych z autorskim opracowywaniem materiałów dotyczących studiowania. Z analiz tych badaczy wynika również, że stosunkowo rzadko wybieranym sposobem uczenia się była praca w grupach. Zatem z pewną ostrożnością można stwierdzić, że część wyzwań związanych z edukacją online była współdzielona przez osoby studiujące w różnych miejscach na świecie.

Można powiedzieć, że na początkowym etapie pandemii, po nagłym zamknięciu uczelni wyższych, studenci i studentki dopiero uczyli się tego, w jaki sposób zorganizować od nowa swój warsztat pracy. Dla wielu z nich był to bardzo intensywny czas dostosowywania się do tej rewolucyjnej zmiany. Wśród wybieranych strategii część respondentek i respondentów wskazywała na tworzenie własnych notatek, podejmowanie aktywności związanych z tekstem pisany, nieco mniejsza grupa deklarowała, iż starała się świadomie poszukiwać pomocnych strategii. Przeważał zachowawczy i mało refleksyjny stosunek do stosowanych strategii uczenia się. Techniki wymuszające bardziej twórcze podejście (mnemotechniki, mapy myśli) nie były zbyt często wykorzystywane.

Przedstawione w tym artykule wnioski ukazują wstępne dane na temat charakterystyk uczenia się osób badanych, wskazując również dalsze kierunki analiz. Z pewnością pogłębieniu powinny ulec tutaj wątki dotyczące kwestii kontroli i samokontroli jako ważnych aspektów uczenia się oraz efektów tego procesu. O skutkach uczenia się decyduje bowiem nie tylko uczestnictwo w edukacji, ale przede wszystkim zdolność do refleksji nad tym procesem (Solarczyk-Szwec, 2014). Stąd ważne staje się podjęcie zagadnień związanych z samoregulowanym uczeniem się. Przyglądając się tematyce zdalnego nauczania i uczenia się, można stwierdzić, że nigdy wcześniej tak ważne nie było nie tylko osiągnięcie studenckiej samodzielności: autoregulacji w procesie uczenia się (Czerniawska, 1999), ale także rozwijania odpowiedzialności i zaangażowania. Choć trzeba też powiedzieć, że owa wymuszona samodzielność mogła generować wiele problemów praktycznych, z których część została zaakcentowana w badaniu.

Zrealizowane analizy dostarczyły kilku istotnych informacji o badanym zjawisku, a przede wszystkim pozwoliły wskazać na ważne kwestie, które poruszo-

no w późniejszym badaniu głównym. Kwestionariusz został uzupełniony o nowe, ważne wątki, które pojawiły się podczas badania pilotażowego, m.in. stopień podobieństwa stosowanych przez studentki i studentów strategii uczenia się w nauce zdalnej do tych, które wykorzystywali przed pandemią COVID-19 w ich ocenie, praktyki edukacji zdalnej realizowane w semestrze II i III zdalnej nauki, ocena uzyskanych efektów uczenia się w pandemii, wskazywana przez badanych przeciętna liczba godzin poświęcana na przygotowanie się do zajęć zdalnych czy stopień zadowolenia z bardziej zróżnicowanych: indywidualnych, relacyjnych i organizacyjnych aspektów kształcenia akademickiego w pandemii COVID-19.

Podsumowanie

Podejmowanie refleksji na temat doświadczanej przez studentki i studentów codzienności życia akademickiego, której fundamentem na początku lat 20. XXI wieku stał się proces zdalnego lub hybrydowego kształcenia wydaje się wciąż bardzo istotną kwestią. Nigdy wcześniej uczenie, jak się uczyć nie było tak znaczące, jak obecnie. Istotne staje się oddanie głosu ważnym podmiotom procesu zdalnej edukacji akademickiej – studentkom i studentom oraz przedstawienie strategii, jakie podejmują i wykorzystują, aby rozwiązywać złożone problemy i wyzwania edukacyjne. Wypowiedzi przedstawicieli tej grupy mogą i powinny stać się przyczynkiem do refleksji dotyczącej projektowania zajęć również po całkowitym ustaniu pandemii COVID-19, bowiem niektóre z wypracowanych wówczas rozwiązań da się nadal z powodzeniem wykorzystywać. Z pewnością dopiero w kilku kolejnych latach będziemy mogli skonfrontować się z pełnymi realnymi zyskami i stratami wynikającymi ze zdalnego nauczania i uczenia się. Konieczne stanie się tutaj wspólne, ukierunkowane na potrzeby, zasoby i możliwości podmiotów edukacyjnych, poszukiwanie sposobów na efektywne działania służące dobrostanowi edukacyjnemu członków wspólnoty akademickiej.

Podziękowania

Autorka artykułu kieruje swoje podziękowania do wszystkich studentek i studentów, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu oraz nauczycieli akademickich, którzy rozesłali kwestionariusze swoim grupom studenckim. Dziękuje także Magdalenie Grudniewskiej, która wsparła proces powstawania tej publikacji, udzielając konsultacji statystycznej dotyczącej wyników badań.

Bibliografia

Arends, R. (1998). *Uczymy się nauczać*. WSiP.
Avila, E. i Genio, A. (2020). Motivation and learning strategies of education students in online learning during pandemic. *Psychology and Education*, 57(9), 1608–1614. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/506>

Bestiantono, D. S., Agustina, P. Z. R. i Cheng, T-H. (2020). How students' perspectives about online learning amid the COVID-19 pandemic? *Studies in Learning and Teaching*, 1(3), 133–139. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i3.46>

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Glowatz, M., Burton, R., Malkawi, B., Magni, P. A. i Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9–28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, 4(1), 3–17. <https://bit.ly/3oemm2j>

Damasio, A. R. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. W A. S. R. Manstead, N. Frijda i A. Fischer (red.), *Feelings and emotions* (s. 49–57). Cambridge University Press.

Espino, D. P., Wright, T., Brown, V. M., Mbasu, Z., Sweeney, M. i Lee, S. B. (2021). Student emotions in the shift to online learning during the COVID-19 pandemic. W A. R. Ruis i S. B. Lee (red.), *Advances in quantitative ethnography* (s. 334–347). ICQE 2021. Communications in Computer and Information Science, 1312. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67788-6_23

Ferri, F., Grifoni, P. i Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1–18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

George, M. L. (2020). Effective teaching and examination strategies for undergraduate learning during COVID-19 school restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0047239520934017>

Goetz, M. (2016). Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych. *Trendy*, 4, 32–35. <https://bit.ly/3PTcgA6>

Gołębniak, B. D. (2006). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. Cz. 2, W Z. Kwieciński i B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 2 (s. 158–205). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gonzalez, T., Rubia, M. A., de la, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Laia Subirats, Santi Fort i Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 39–48.

Hall, H. (2011). Dydaktyczne kryteria satysfakcji studenta – hierarchia i znaczenie w świetle wyników badań empirycznych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 237, 209–219. <https://bit.ly/3cmqyKF>

Jarymowicz, M. i Imbir, K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 53(4), 439–461.

Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. <https://bit.ly/3vykkOA>

Knowles, M. S., Holton, E. F. i Swanson, R. A. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, 1, 88–98.

Mariani, L. (2002). Learning strategies, teaching strategies and new curricular demands: a critical view. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, XXIX, 2, 45–56. <https://bit.ly/3d3s7O5>

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 100–107. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/252>

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783–793.

Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. PWN.

O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 69–85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>

Piłatowska, M. (2008). Świadomość stylów uczenia się – korzyści dla nauczyciela i studenta. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*, 217, 121–132.

Plewka, C. i Taraszkiewicz, M. (2010). *Uczymy się uczyć*. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Szczecinie.

Polańska, A. (1997). *Sztuka studiowania*. Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni.

Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.

Schumaker, J. B. i Deshler, D. D. (2006). Teaching adolescents to be strategic learners. W D. D. Deshler i J. B. Schumaker (red.), *Teaching adolescents with disabilities: Accessing the general education curriculum* (s. 121–156). Corwin Press.

Solarczyk-Szwec, H. (2014). Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja. W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (s. 93–101). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.

Strategy. (b.d.) W *Merriam-Webster*. Pobrano 20 czerwca 2021 z <https://www.merriam-webster.com/dictionary/strategy>

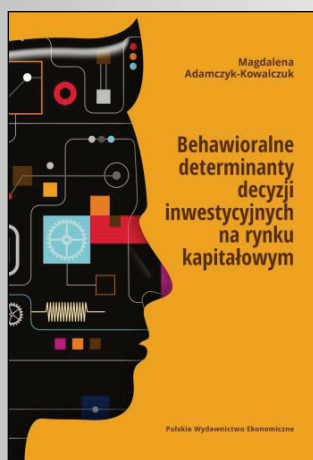
Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, C., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Wojtaszczyk, K. (2020, 15 kwietnia). *Studiowanie – o co w nim tak naprawdę chodzi?* <https://kzzl.wz.uni.lodz.pl/blog/studiowanie-o-co-w-nim-tak-naprawde-chodzi/>

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

Katarzyna Smoter jest doktorem nauk społecznych, absolwentką pedagogiki i socjologii, adiunktką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki dydaktyki, dydaktyki akademickiej i edukacji międzykulturowej. Jest uczestniczką projektu „Mistrzowie Dydaktyki” (MEiN, 2019–2022).

POLECAMY



Magdalena Adamczyk-Kowalczyk, *Behawioralne determinanty decyzji inwestycyjnych na rynku kapitałowym*

Współczesne finanse cechuje dynamiczny rozwój oraz interdyscyplinarność, pozwalająca na poszerzenie perspektywy dotychczas normatywnego podejścia do społeczno-gospodarczej działalności człowieka. Proponowana w ramach klasycznych finansów koncepcja *homo oeconomicus* przypisywała ludziom racjonalność, stałość preferencji, nieograniczony dostęp do informacji i umiejętność poprawnej kalkulacji prawdopodobieństwa zdarzeń. Deskryptywne podejście do finansów behawioralnych bazuje na obserwacji rzeczywistych zachowań ludzkich i dąży do wyjaśnienia ich psychologicznych podstaw. Poznanie mechanizmów psychologicznych mających wpływ na proces przetwarzania informacji, a w efekcie na podejmowanie decyzji inwestycyjnych, umożliwi zwrócenie uwagi na zagrożenia wynikające między innymi z manipulacji informacją, która występuje powszechnie w dzisiejszych czasach. Przeprowadzone badania pozwoliły na weryfikację uniwersalności teorii perspektywy i wynikających z niej inklinacji behawioralnych wśród inwestorów polskiego rynku kapitałowego o różnym poziomie profesjonalizmu.

Opis pochodzi ze strony wydawnictwa: <https://www.pwe.com.pl/ksiazki/zasoby-ludzkie/behawioralne-determinanty-decyzji-inwestycyjnych-na-rynku-kapitalowym,p367609108>
Wydawnictwo: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2022.