

WALENTYNA WRÓBLEWSKA*

Studiowanie zdalne w perspektywie głębokiego i refleksyjnego uczenia się

Distance learning in the perspective of deep and reflective learning

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie przebiegu procesu studiowania młodzieży w formie zdalnej i poszukiwanie rozwiązań prowadzących do doskonalenia procesu w perspektywie uczenia się głębokiego i refleksyjnego. W artykule zmierzano do rozwiązania problemu: jak przebiega proces studiowania młodzieży w formie zdalnej? Do rozwiązania problemu wykorzystano metodę indywidualnych przypadków, technikę wywiadu nieskategoryzowanego, pogłębionego. W części teoretycznej zwrócono uwagę na rozumienie procesu studiowania w świetle różnych paradygmatów dydaktycznych oraz podjęto próbę zarysowania podejścia głębokiego i refleksyjnego procesu uczenia się, poszukując w tej perspektywie sposobów na udoskonalenie procesu studiowania młodzieży. W części empirycznej zaprezentowano przebieg procesu studiowania badanych w formie zdalnej, eksponując przede wszystkim komponenty, na które zwracali uwagę badani w swoich wypowiedziach.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że proces studiowania młodzieży jest rozumiany płytko, powierzchownie, ogranicza się do podejmowania działań oferowanych przez uczelnię na platformie edukacyjnej. Studenci nie wykorzystują swojego potencjału w procesie studiowania,

* Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: orcid.org/0000-0001-8775-0514, e-mail: w.wroblewska@uwb.edu.pl.

nie wykazują pełnego możliwego zaangażowania. Analiza materiału empirycznego prowadzi do opracowania wskazań praktycznych ukierunkowanych na doskonalenie procesu studiowania młodzieży, które wynikają z założeń uczenia się głębokiego i refleksyjnego. Z badań wynika potrzeba koncentracji uwagi na procesie studiowania i jego efektywności, potrzeba podjęcia działań przez nauczycieli akademickich, a przede wszystkim przez studentów ukierunkowanych na doskonalenie procesu.

Słowa kluczowe:

studiowanie zdalne, student, uczenie się głębokie i refleksyjne, paradygmaty dydaktyczne, edukacja akademicka

Abstract

The aim of the article is to show the process of studying young people remotely and to search for solutions leading to the improvement of the process in the perspective of deep and reflective learning. The article aims to solve the problem: how is the process of studying young people remotely? The method of individual cases, the technique of uncategorized, in-depth interview, was used to solve the problem. In the theoretical part, attention was paid to understanding the process of studying in the light of various didactic paradigms and an attempt was made to outline the approach of a deep and reflective learning process, looking for ways to improve the process of studying young people in this perspective. In the empirical part, the course of the process of studying the respondents remotely was presented, highlighting, above all, the components to which the respondents drew attention in their statements.

The analysis of the empirical material shows that the process of studying young people is understood surface, superficially, it is limited to taking actions offered by the university on the educational platform. Students do not use their potential in the process of studying, they do not show full, possible commitment. The analysis of the empirical material leads to the development of practical guidelines aimed at improving the process of studying young people, which result from the assumptions of deep and reflective learning. The research shows the need to focus attention on the process of studying and its effectiveness, the need to take action by academic teachers, and above all by students focused on improving the process.

Key words:

distance learning, student, deep and reflective learning, teaching paradigms, academic education

1. WPROWADZENIE

W nurcie troski o jakość edukacji akademickiej znaczącym komponentem jest efektywność procesu uczenia się studentów, ich zaangażowanie w proces oraz odpowiedzialność w osiągnięciu efektów (Karpińska, Wróblewska, 2018).

Zainteresowanie procesem uczenia się / studiowania i podmiotem tego procesu jest też implikacją zmian cywilizacyjnych. Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego stawia przed jego członkami wyzwania dotyczące sprawnego ustawicznego uczenia się. Zmiany wymagają posiadania kompetencji, które umożliwiają pomyślne funkcjonowanie w nowej rzeczywistości. Obejmują one świadome, krytyczne i refleksyjne korzystanie z nowoczesnych narzędzi, środków i metod technologii informacyjno-komunikacyjnej. Technologie sieciowe tworzą dla współczesnego człowieka przestrzeń z nieograniczonymi zasobami informacji i szerokim spektrum usług służących zarządzaniu informacją. Udostępniają nowe, wcześniej nieznanne możliwości samorealizacji. Sprawne i twórcze funkcjonowanie w cyberświecie wymaga od współczesnego człowieka refleksyjności, którą cechuje otwartość intelektualna oraz wrażliwość poznawcza (Tickle, 1994).

W minionych dwóch latach akademickich pandemia wirusa COVID-19 spowodowała zmianę w formie realizacji procesu studiowania ze stacjonarnej/bezpośredniej na zdalną. Ta zmiana stała się przedmiotem dyskusji i analiz empirycznych wielu autorów w kraju (m.in. Klimowicz, 2020; Pyżalski, 2020; Smoter, 2022) i zagranicznych (m.in. Viner i in., 2020; Ferri i in., 2020; Nambiar, 2020; Bestiantono i in., 2020; Espino i in., 2021; Moawad, 2020; Avila i Genio, 2020). W badaniach poddawano ewaluacji zajęcia online, analizowano kwestie motywacyjne uczenia się młodzieży, stany emocjonalne towarzyszące zdalnej formie uczenia się, czy też efektywność zajęć w formie zdalnej. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę ukazania przebiegu studiowania zdalnego oraz próbę uchwycenia elementów głębokiego i refleksyjnego uczenia się studentów.

2. ZARYS PODSTAW TEORETYCZNYCH I METODOLOGICZNYCH BADAŃ

Za podstawę teoretyczną analizy materiału empirycznego przyjęto ujęcia edukacji akademickiej, a w tym procesu studiowania w świetle paradygmatów dydaktycznych: behawiorystycznego, humanistycznego, konstruktywistycznego i krytyczno-emancypacyjnego (A. Sajdak, 2013; W. Wróblewska, 2017).

W edukacji akademickiej według paradygmatu behawioralnego student jest postrzegany jako istota reaktywna, a zatem czynności nauczyciela są punktem

wyjścia (bodźcem) dla czynności studentów (reakcji). Proces studiowania głównie polega na przyswajaniu wiedzy przekazywanej przez nauczyciela. Każda czynność studenta jest kontrolowana i odpowiednio wzmacniana, przy wykorzystaniu systemu nagród i kar. Błędy popełnione przez studentów są wysoce niepożądane i świadczą o porażce procesu kształcenia.

W świetle paradygmatu humanistycznego student jest traktowany jako człowiek wolny, który realizuje własne, naturalnie mu dane możliwości. Przyjęcie takiego portretu człowieka wymaga określenia zupełnie innych warunków edukacyjnych, w których zachodzi studiowanie. Przedstawiciele psychologii oraz budowanej na niej pedagogiki humanistycznej proponują tworzenie warunków do wspierania studenta w procesie uczenia się, rozumianego jako urzeczywistnianie własnego potencjału. Nauczyciel akademicki pełni funkcję facylitatora, który ułatwia proces uczenia się poprzez tworzenie klimatu emocjonalnego. Wspiera studentów, stwarza warunki ułatwiające im odkrycie i rozwój własnego potencjału. Nauczyciel udziela studentom pomocy w określaniu celów uczenia się, w ustalaniu programu uczenia się, w aranżacji środowiska edukacyjnego do zdobywania doświadczeń społecznych oraz przeprowadzaniu samokontroli i samooceny procesu uczenia się. Efekty procesu kształcenia i samokształcenia mogą być opisywane przez sam podmiot uczący się.

Paradygmat konstruktywistyczny wyłonił się z przyjęcia portretu człowieka wypracowanego przez poznawczą koncepcję człowieka, według której człowiek jest osobą aktywną. W procesie edukacji akademickiej według konstruktywizmu punktem wyjścia jest zawsze aktywność studenta. Kluczowym działaniem nauczyciela jest stawianie studentów w sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy. Wsparciem uczenia się jest znajomość przed-wiedzy studenta, na bazie której rozwiązuje on problem i samodzielnie generuje nową wiedzę. Uczenie się polega na aktywności indywidualnej i pracy w grupach, gdzie studenci mogą negocjować znaczenia i nadawać je rzeczywistości. Kontrola ukierunkowana jest na działania diagnostyczne mające na celu rozpoznanie dotychczasowego poziomu wiedzy i umiejętności studentów, co jest warunkiem konstruowania zadań rozwojowych lokujących się w „sferze najbliższego rozwoju” (L.S. Wygotski, 1971), w zasięgu reorganizacji posiadanej struktury (J. Piaget, 1977). Błędy popełniane przez studentów nie są czymś niepożądanym (jak w paradygmacie behawiorystycznym) ani nie są tylko doświadczeniem egzystencjalnym (jak w paradygmacie humanistycznym), są ważne dla rozwoju – uświadamiane pomagają skonstruować/zrekonstruować strategie działań.

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny został wyłoniony na podstawie przyjęcia portretu człowieka „dekonstruktora” (A. Sajdak, 2013), który poznaje rze-

czywistość, w której funkcjonuje, stawia pytania krytyczne i dokonuje zmiany. Proces edukacji według paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego związany jest z urzeczywistnieniem wartości wolności. Student w procesie edukacji ma szansę doświadczania własnej sprawczości, podmiotowego bycia w świecie oraz kształtowania indywidualnej odpowiedzialności. Edukacja staje się czynnikiem sprawczym świadomego uczestnictwa w zmianie społecznej, warunkiem krytycznego myślenia studentów. Nauczyciel staje się partnerem procesu uczenia się oraz partnerem czynności kontroli i oceniania. Ocena realizacji celów (formułowanych zgodnie z perspektywą krytyczną i emancypacyjną) należy do samych studentów oraz do grupy, w której przebiega proces uczenia się.

W trosce o jakość edukacji akademickiej konieczne jest kreowanie środowiska do procesu studiowania młodzieży według paradygmatu konstruktywistycznego, krytyczno-emancypacyjnego oraz humanistycznego.

Przy analizie zebranego materiału empirycznego zmierzano do eksploracji elementów uczenia się głębokiego i refleksyjnego. W tym celu wykorzystano koncepcję wyodrębniającą głębokie i płytkie podejście do uczenia się oraz koncepcję uczenia się refleksyjnego. Podejście do uczenia się opisuje relację między uczącym się a zadaniem, które student wykonuje w procesie uczenia się (Wach, 2019). Przy podejściu głębokim student stara się poznać i zrozumieć zagadnienie, podejmuje próby wiązania nowych treści z wiedzą posiadaną, tworzy wiedzę o charakterze holistycznym. Uczenie się głębokie, według koncepcji R.J. Kidda, wiąże się z jakością tego procesu, z głęboką wewnętrzną motywacją, z rozwijaniem zainteresowań i zdolności poznawczych oraz sprawnymi umiejętnościami uczenia się. Głębokie uczenie się oznacza, że osoba ucząca się stosuje techniki poznawcze wyższego rzędu, takie jak: umiejętność analizowania, rozstrzygania problemów, syntetyzowania. „Proces uczenia się głębokiego przebiega przez integrację wiedzy nowej z już istniejącą w umyśle uczącego się” (Ciechanowska, 2012, s. 122-123). Uczenie się głębokie, inaczej nazywane uczeniem się znaczącym, wiąże się z myśleniem krytycznym i uczeniem się niezależnym (Kember, 1991). Takie podejście do uczenia się polega na badaniu nowych faktów, procesów, zjawisk w sposób aktywny i krytyczny, wiązaniu wiedzy posiadanej z nową, co pozwala na rekonstruowanie istniejących struktur poznawczych (Wach, 2019). Studenci, którzy wykazują podejście głębokie w studiowaniu, chcą zrozumieć poznawane zagadnienie, zjawisko czy proces, a zatem są zaangażowani w zajęcia, stawiają pytania, dociekają istoty poznawanych przedmiotów. Głównym motywem uczenia się studentów jest ciekawość poznawcza, stąd nie tylko poznają treści objęte programem kształcenia, ale sięgają do innych źródeł, aby zaspokoić swoją ciekawość, poszerzyć wiedzę na dany temat (Entwistle, 2001; Entwistle i Peterson, 2004; Lublin, 2003; Ramsden, 2002).

W podejściu płytkim uczenia się student koncentruje się na przyjmowaniu nowych faktów bezkrytycznie, bez łączenia ich z wiedzą posiadaną. Student przejawia „bierność intelektualną” (Wach, 2019, s. 63), dąży do zapamiętania podanych treści i odtworzenia ich podczas egzaminu. Często ma problem ze zrozumieniem treści i ich wykorzystaniem w odpowiednich sytuacjach. W działaniach kieruje się motywacją zewnętrzną, skupia się na wykonaniu zadania do zaliczenia przedmiotu, nie troszczy się o poszerzenie swojej wiedzy.

Uczenie się refleksyjne to świadome zarządzanie procesem, tzn. uczeń jest świadomy własnej strategii uczenia się, celów oraz oczekiwanych efektów, świadomie planuje i kieruje przebiegiem procesu. Refleksyjność wiąże się z meta-uczeniem się, które obejmuje zdolność uczenia się oraz wiedzę o sobie jako podmiocie uczącym się. Student refleksyjny dokonuje analizy swojego procesu studiowania, rozpatruje wykorzystywane metody studiowania, środki, źródła, z których korzysta, a przede wszystkim efekty, które osiąga. Obejmuje świadomością swoją wiedzę, umiejętności i wszystkie zmiany, które dokonują się w procesie uczenia się, przy tym uświadamia sobie, czego nie wie i czego chce się nauczyć. Refleksja nad procesem studiowania staje się bardzo ważnym motywem ciągłego doskonalenia procesu, a także ustawicznej pracy nad sobą. Świadomość własnej strategii uczenia się pozwala na precyzyjne zarządzanie tym procesem. Sprzyja zwiększeniu samoświadomości celów oraz oczekiwanych efektów uczenia się i w związku z tym świadomemu planowaniu i kierowaniu jego przebiegiem. Najwyższy poziom refleksji uzyskuje się wówczas, gdy zachodzą zmiany nie tylko w wiedzy wcześniej nabytej, ale i w sposobie jej rozumienia (Mezirow, 1998) oraz stosowania. Refleksyjność ma duże znaczenie i polega na głębokim uczeniu się. Występuje podczas ponownego przetwarzania wiedzy. Uczący się nawiązuje do etapu, w którym nadawał sens nowym informacjom. Ponownie przetwarza wiedzę, analizuje nabyte informacje w odniesieniu do sytuacji, w której się znalazł. Proces uczenia się refleksyjnego jest złożony, wymaga wielu czynności intelektualnych, powinien być zatem rozłożony w czasie (Tobin, 1987; Perkowska-Klejman, 2016).

Przedstawione koncepcje procesu studiowania nabierają szczególnego znaczenia w edukacji zdalnej, ponieważ właśnie ta forma uczenia się wymaga posiadania szczególnie rozwiniętej infokultury. W uczeniu się w formie zdalnej konieczna jest większa samodzielność studentów w zakresie planowania aktywności edukacyjnej w sieci poprzez samodzielne określenie jej etapów oraz czasu i miejsca jej realizacji, dobór treści i tempa oraz sposobu jej realizacji. Istotne jest konfrontowanie osiągniętych efektów z innymi uczestnikami procesu kształcenia, których opinie poszerzają kontekst dla pogłębionej refleksji nad efektami i przebiegiem procesu uczenia się. Student dokonuje samokontroli realizacji założonych celów uczenia

się i poprzez to stopnia osiągnięcia oczekiwanych efektów uczenia się. Jest też świadomy czynników, które zdecydowały o jakości procesu uczenia się w aspekcie uzyskanych efektów kształcenia oraz przebiegu procesu uczenia się, dostrzeżenie mocnych i słabych stron podejmowanej aktywności edukacyjnej.

W przeprowadzonych badaniach nad procesem studiowania w formie zdalnej wykorzystano jakościową orientację metodologiczną, metodę indywidualnych przypadków, technikę wywiadu pogłębionego, nieskategoryzowanego. Zebrany materiał poddano analizie, redukcji danych i wyodrębniono kategorie pojęciowe, które dotyczyły: rozumienia studiowania, działań podejmowanych, motywów podjęcia studiowania, wykorzystywanych metod, środków, form organizacji uczenia się oraz czynników sprzyjających i utrudniających przebieg procesu.

Celem badań było poznanie przebiegu procesu studiowania badanych w formie zdalnej, eksploracja elementów uczenia się głębokiego i refleksyjnego oraz wypracowanie wskazówek praktycznych dla nauczycieli akademickich i studentów zorientowanych na optymalizację tego procesu.

Problemem głównym było pytanie: jak przebiega proces studiowania badanych w czasie pandemii?

Badania przeprowadzono wśród 23 studentów pierwszego stopnia pedagogiki¹ Uniwersytetu w Białymstoku w roku akademickim 2021/2022 w semestrze zimowym. Podczas wywiadu proszono studenta o wypowiedź na temat przebiegu własnego procesu studiowania w formie zdalnej. W zależności od prezentowanego opisu procesu studiowania, szczególnie w sytuacji skromnej wypowiedzi, stawiano pytania pomocnicze, typu: jak rozumiesz swój proces studiowania?, jakie motywy decydują o podejmowaniu procesu studiowania?, jak realizujesz proces studiowania? (jakie działania podejmujesz, jakie metody stosujesz, jak organizujesz, z jakich środków korzystasz?), jakie czynniki sprzyjają, a jakie utrudniają realizację procesu studiowania w czasie pandemii?

3. PROCES STUDIOWANIA W FORMIE ZDALNEJ W ŚWIETLE BADAŃ

Z zebranego materiału wynika, że studenci w większości rozumieją płytko swój proces uczenia się, zwykle jako nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania przyszłej pracy. Pojawiają się jednostkowe wypowiedzi, z których wynika, że studiowanie jest szansą na rozwijanie własnych zainteresowań bądź na

¹ Kierunek pedagogiki w Uniwersytecie w Białymstoku jest realizowany o profilu ogólnoakademickim.

przygotowanie do radzenia sobie w życiu dorosłym. Pocieszające jest, że znajdują się jednostki wśród badanych studentów, które prezentują szersze i głębsze rozumienie studiowania. „Czas, w którym niezwykle rozwijamy siebie, uczymy się tego, co lubimy i sami sobie wybraliśmy” (S. 11); „Poznawanie siebie i swoich możliwości, a także odkrywanie nowych pasji” (S. 5); „Proces wymagający dużo zaangażowania od studentów” (S. 8)

Z wypowiedzi badanych wynika, że nie postrzegają oni procesu uczenia się jako wysiłku intelektualnego, związanego z przyjmowaniem i przetwarzaniem informacji, rozwiązywaniem problemów, diagnozowaniem, weryfikowaniem różnorodnych hipotez oraz tworzeniem wiedzy, a także z kształtowaniem systemu wartości, przekonań i postaw, a w szczególności rozwijaniem postaw twórczych. Rozumienie procesu studiowania przez badanych prowadzi do wniosku, że w procesie realizowanym w formie zdalnej przez studentów trudno dostrzec elementy uczenia się głębokiego.

Studiowanie, według badanych, to przede wszystkim uczestniczenie w oferowanych przez uczelnię zajęciach zgodnie z planem. W czasie pandemii głównym działaniem podejmowanym w procesie studiowania staje się uczestniczenie w wykładach prowadzonych przez nauczycieli akademickich na platformach edukacyjnych, takich jak: Blackboard, Microsoft Teams, Zoom itp.

W czasie pandemii uczestniczę w zajęciach zdalnych zorganizowanych przez moją uczelnię. (S. 13)

W okresie pandemii robię minimum. Jestem na zajęciach, słucham, chociaż zdarzy mi się odejść od komputera. Nie notuję, gdyż wszystko i tak jest wysyłane, a na ćwiczeniach, gdy jestem o coś pyтана szukam odpowiedzi w sieci, wcześniej się nie przygotowuję. (S. 8)

Uczęszczam na ćwiczenia i wykłady. (S.1)

Z wypowiedzi badanych wynika, że robią zdjęcia slajdów prezentowanych przez nauczycieli, nie sporządzają własnych notatek, które wymagają większego zaangażowania umysłowego i prowadzą do lepszego zrozumienia i zapamiętania treści. Do innych działań podejmowanych przez studentów w procesie studiowania należy wykonywanie zadań indywidualnie lub w grupach stawianych przez nauczycieli akademickich. Studenci chętniej wybierają formę grupową przy wykonywaniu zadań praktycznych. „(...) inicjuję spotkania z kolegami z uczelni, żeby wspólnie się uczyć, (...)”. (S.20); „(...) Jeśli wymagane jest wykonać coś w grupach, spotykam się ze znajomymi i wspólnie rozwiązujemy wyznaczone nam zadanie”. (S.15)

Rzadko podejmują dodatkowe działania, które wychodzą poza zajęcia przewidziane planem studiów.

Aktywności wymieniane przez badanych wiążą się przede wszystkim z paradygmatem behawiorystycznym. Studenci nie wskazują na działania, które wynikają z paradygmatu humanistycznego, które koncentrują się na rozwijaniu własnego ich potencjału. W prezentowanych przez studentów aktywnościach nie ma miejsca na te wynikające z istoty uczenia się refleksyjnego. Badani nie realizują działań, które wiążą się z paradygmatem konstruktywistycznym, które pozwalają na pełną aktywność intelektualną, samodzielne konstruowanie wiedzy i umożliwiają rozwijanie krytycznego i kreatywnego myślenia, a przede wszystkim są to działania, które wypełniają proces uczenia się głębokiego.

Z wypowiedzi studentów wynika, że głównymi motywami procesu studiowania jest uzyskanie wybranego zawodu, a zatem zdobycie kwalifikacji zawodowych, wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu. Można zauważyć zgodność motywów podjęcia studiowania z rozumieniem tego procesu. Brakuje wypowiedzi dotyczących motywów osobistych, takich jak: własny rozwój, samo-realizacja czy ciekawość poznawcza. Badani wskazują, że studiowanie jest zgodne z ich zainteresowaniami, ale nie ujmują rozwoju zainteresowań jako motywu uczenia się.

Na podstawie wypowiedzi badanych można zauważyć, że w czasie pandemii, przy zdalnej formie uczenia się ich motywacja do studiowania bardzo się obniża.

Mam zdecydowanie mniej chęci do nauki, więc jest też mniej samodzielności. Więcej korzystam z Internetu i po prostu kopiuję informacje. Na zaliczeniach czasami wspomagam się notatkami. Jednak staram się odpowiedzialnie podchodzić do zadań, które muszę wykonać i robić je porządnie. (S. 7)

Na tej podstawie można sądzić, że studenci potrzebują bodźców zewnętrznych do podejmowania uczenia się, w małym stopniu mają rozbudzoną motywację wewnętrzną. Warto nadmienić, że motywacja wewnętrzna stymuluje aktywność na skutek odpowiedniego systemu potrzeb oraz wartości reprezentowanych przez daną jednostkę. Uczenie się / studiowanie staje się wartością samą w sobie, wartością autoteliczną.

W wypowiedziach o realizacji procesu studiowania badani wskazywali na metody, środki, formy organizacji procesu, które wykorzystują. Wśród metod, które wymieniali studenci, zauważyć można, że wykorzystują oni głównie metody recepcyjne, a przede wszystkim korzystanie ze słowa mówionego, czyli słuchanie wykładów, czytanie podręczników, artykułów w czasopiśmie. „Uczę się z książ-

żek, korzystam z tego, co usłyszę na oddziałach od pań prowadzących i asystentów”. (S. 9) W wypowiedziach badanych nie pojawiają się metody heurystyczne, takie jak: korzystanie z dyskusji, uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez badanie. Studenci nie wskazują na metody ekspresyjne, które odnoszą się do dramy, filmu, audycji telewizyjnych i sztuki teatralnej, metod, które angażują podmiot uczenia się do aktywności emocjonalnej, które pozwalają rozwijać sferę afektywną jego osobowości.

Z zastosowaniem określonych metod studiowania wiąże się wykorzystanie odpowiednich środków. Studenci korzystają zarówno z literatury w formie elektronicznej, jak i tradycyjnej. Wykorzystują przede wszystkim materiały dostępne w Internecie.

W wypowiedziach studentów o realizacji procesu studiowania jest mowa też o formach organizacji procesu. Studenci wskazują, że pracują, zarówno indywidualnie, jak i grupowo, a także w parach. Do tego celu wykorzystują platformę Microsoft Teams lub Zoom, gdzie studenci mogą spotykać się w wirtualnej przestrzeni, nie wychodząc z domu.

Studenci podczas wywiadu opowiadają o czynnikach zarówno utrudniających, jak i sprzyjających ich procesowi uczenia się. Wśród utrudniających wymieniają czynniki związane z używaniem nowoczesnych technologii, spędzanie dużo czasu przed komputerem. Ponadto wskazują na problemy techniczne pojawiające się w trakcie łączenia się na spotkania wirtualne. Badani wskazali również na mniejszy kontakt bezpośredni, ograniczanie interakcji społecznych. Są też odpowiedzi wskazujące na zmęczenie, mniejszą motywację oraz podupadanie na zdrowiu.

Do czynników sprzyjających zaliczają: więcej czasu dla siebie, brak dojazdów, przesyłanie materiałów i wykładów przez wykładowców. Czas zaoszczędzony przez to, że studenci nie muszą dojeżdżać na uczelnię, warto wykorzystać aktywnie, można poświęcić go na uczenie się samodzielne, pogłębienie poznawanych zagadnień bądź dokonanie refleksji nad własnym procesem studiowania.

Badani wypowiadają się o efektywności procesu studiowania w czasie pandemii, wskazują, że ich efektywność się obniża. W wypowiedziach studenci podkreślają, że brakuje im kontaktów społecznych oraz pełnej możliwości realizacji praktyk. „Zdecydowanie ograniczony czas praktyk najbardziej przeszkadza w procesie studiowania”. (S. 6)

Badani wypowiadają się na temat zmian, jakich dokonaliby w procesie studiowania w czasie pandemii. Wskazują, że chcieliby zmniejszyć ilość czasu spędzanego przed komputerem, ponieważ są tym zmęczeni. W wypowiedziach respondentów można zauważyć zgłaszanie doświadczanych problemów zdrowotnych oraz problemów znużenia, zmęczenia w procesie studiowania w czasie

pandemii. Brakowało w wypowiedziach wyrażenia chęci do zmiany w procesie, jego doskonalenia, pogłębienia, czy do refleksji nad procesem uczenia się.

4. PODSUMOWANIE

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że wśród badanych dominuje płytkie podejście do studiowania. Uczestniczą oni przede wszystkim w zajęciach oferowanych przez uczelnię, objętych planem studiów. Studenci nie podejmują dodatkowych działań prowadzących do pogłębienia poznawanych zagadnień, a przede wszystkim prowadzących do wielostronnego rozwoju ich osobowości. Studenci koncentrują się na przyswajaniu nowych faktów bezkrytycznie, nie próbują łączyć ich z wiedzą posiadaną, co w konsekwencji prowadzi do braku włączenia ich do istniejących struktur poznawczych. Badani są nastawieni na zapamiętanie podanych treści i odtworzenie ich podczas egzaminu/zaliczenia. Nie wskazywali na działania intelektualne charakterystyczne dla procesu studiowania, takie jak: dociekanie, wnikliwa analiza zagadnienia, syntetyzowanie, tworzenie nowych jakości, poszukiwanie, dochodzenie do prawdy itp. Można określić, że uczących się charakteryzuje bierność intelektualna oraz wąska perspektywa w rozumieniu faktów, procesów, zdarzeń. Badani nie podejmują działań charakterystycznych dla uczenia się głębokiego. W studiowaniu kierują się głównie motywacją zewnętrzną, wykonują jedynie zadania na zaliczenie przedmiotu, nie poszerzają dodatkowo swojej wiedzy.

Z danych zebranych podczas badań wynika, że studenci nie dokonują refleksji nad procesem studiowania, nie analizują przebiegu procesu studiowania i jego efektów. W wypowiedziach dotyczących efektywności procesu uczenia się wskazują na czynniki zewnętrzne, środowiskowe bądź pedagogiczne. Nie poddają analizie czynników tkwiących w nich samych, a przecież to one są znaczące w osiągnięciu efektów studiowania. Nie wskazują na własny poziom zaangażowania w proces studiowania, na jego planowanie, sprawne realizowanie. Nie poddają refleksji swojego trybu życia i usytuowania w nim procesu uczenia się.

Pragnę nadmienić, że osoba ucząca się w szkole wyższej powinna uczęszczać na wykłady, seminaria i inne formy proponowane przez uczelnię, ale studiujący staje się odpowiedzialnym za własny rozwój przez stawianie sobie zadań zmierzających do wzbogacenia swojej wiedzy we współpracy z nauczycielami akademickimi. Studiowanie wymaga dużego zaangażowania w uczeniu się, a nie tylko pobierania gotowych już informacji. Naturalnym zjawiskiem jest popełnianie błędów i korygowanie ich w uczeniu się, co staje się naturalnym motywem do dalszych pogłębionych działań studenta. Student jest zatem aktywnym twórcą,

który wyciąga z tego procesu ogrom satysfakcji. „Uczenie się staje się atrakcyjne i interesujące” (Ciechanowska, 2012, s. 126).

Uczenie się w szkole wyższej nie może być powiązane tylko z nauką pamięciową. Wymaga ono od osoby uczącej się w dużej mierze samodzielności poznawczej w myśleniu i działaniu. Studiowanie powinno rozwijać również twórcze postawy studentów związane z wysiłkiem intelektualnym, przetwarzaniem, rozwiązywaniem problemów, diagnozowaniem, weryfikowaniem różnorodnych hipotez oraz wytwarzaniem wiedzy.

Studiowanie ma za zadanie doprowadzić studenta do utworzenia samodzielnej, badawczej, a także kreatywnej postawy przejawiającej się w wyjaśnianiu, odkrywaniu, interpretowaniu procesów i zjawisk, wytwarzaniu i rekonstruowaniu nowej wiedzy. Biorąc pod uwagę złożoność procesu studiowania samodzielnego, trzeba etapami oraz systematycznie wdrażać studentów do owej formy działalności intelektualnej.

5. WSKAZANIA PRAKTYCZNE

Z analizy danych otrzymanych w toku badań wyraźnie wynikają wskazania praktyczne dla nauczycieli akademickich, a przede wszystkim studentów, ukierunkowane na optymalizację studiowania. Istnieje potrzeba pracy nauczycieli akademickich ze studentami nad rozumieniem procesu studiowania, jego przebiegiem, efektami i uwarunkowaniami.

Ważną wskazówką praktyczną dla nauczycieli jest uświadamianie studentom potrzeby większego ich zaangażowania w proces studiowania, od czego w dużym stopniu zależy efektywność procesu. Rysuje się konieczność tworzenia warunków w uczelni do podejmowania przez studentów różnych operacji umysłowych, dociekania do istoty, pogłębiania poznawanych przedmiotów, łączenia wiedzy wyjściowej z nowo poznaną, aby tworzyć holistyczny obraz badanych obiektów.

Konieczne jest wdrażanie studentów do refleksji nad procesem studiowania, nad podejmowanymi działaniami, stosowanymi metodami, środkami, nad organizacją procesu, nad miejscem procesu uczenia się w ich życiu. Istotne jest wdrażanie studentów do kontroli i oceny przebiegu i efektów procesu studiowania, a z tym się wiąże dokonywanie korekty błędów, uświadamianie i uzupełnianie luk w wiedzy, stanu niedostatku, co motywuje do dalszych działań, a także projektowania procesu studiowania w celu jego udoskonalenia.

Podejście do uczenia się studentów jest stymulowane przez wiele czynników (Biggs i Tang, 2007; Ramsden, 2002), a w szczególności przez środowisko aktyw-

nego uczenia się, które jest kształtowane przez nauczyciela. Sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela skoncentrowany na kreowaniu sytuacji do aktywnego uczenia się może wpływać na kształtowanie myślenia studentów o uczeniu się i stymulowanie uczenia się głębokiego i refleksyjnego.

Ważną kwestią na drodze do optymalizacji procesu studiowania jest większa aktywność studenta, zaangażowanie we wszystkich formach zajęć oferowanych przez uczelnię, ale też w zajęciach podejmowanych z własnej inicjatywy, które pozwolą na głębokie poznawanie studiowanych przedmiotów. Studenci podejmujący różnorodne działania zmierzają do wielostronnego własnego rozwoju. Warto nadmienić, iż młodzież w okresie studiów osiąga najwyższy poziom możliwości intelektualnych i warto wykorzystywać maksymalnie swój potencjał.

Warunkiem efektywności w studiowaniu jest samodzielna praca studenta w dochodzeniu do wiedzy, jej poszukiwaniu, rozwiązywaniu problemów, wykonywaniu różnorodnych zadań praktycznych. Samodzielność studenta w procesie studiowania wiąże się z większą świadomością, odpowiedzialnością oraz satysfakcją.

Badani powinni stosować w procesie studiowania różne metody samodzielnego uczenia się, studiowanie literatury, a także samodzielne opracowania zagadnień. Konieczne jest stosowanie metod heurystycznych, które wdrażają studentów do aktywności intelektualnej, samodzielnego dochodzenia do wiedzy, rozwijania zdolności poznawczych, a przede wszystkim krytycznego i kreatywnego myślenia. Rozwijaniu sfery emocjonalnej osobowości studentów służą metody ekspresyjne.

Istotną rekomendacją dla optymalizacji procesu studiowania przez badanych jest zadbanie o racjonalne organizowanie i gospodarowanie czasem uczenia się. Ważne jest wypracowanie właściwego rytmu dnia, w którym będzie czas na uczenie się, ale też odpoczynek, sen, spacer i inne zajęcia codzienne. Nie można zapominać o tworzeniu sprzyjających warunków do uczenia się, tworzeniu miejsca, atmosfery.

Warto zwrócić uwagę na racjonalne korzystanie z Internetu przez studentów, powszechnie dostępnego współcześnie źródła informacji, a także zadbać o wykorzystywanie informacji z wiarygodnych źródeł.

Koniecznym jest, aby studenci bardziej skupiali się na treściach zawartych w książkach, a nie bazowali tylko na krótkich informacjach wyświetlanych w Internecie, aby zagłębiali się w czytane treści, aby dokonywali analizy i refleksji nad nowymi wiadomościami. Dzięki temu ich proces studiowania będzie bardziej pogłębiony i w pełni świadomy, co pozwoli uniknąć pobieżnego i bezwiednego uczenia się.

Istotne jest indywidualne zaangażowanie, kreatywność, aktywność i wytrwałość w rozwoju osobistym oraz unikanie podążania za przyjętymi schematami.

Istnieje potrzeba, aby studenci otwierali się i odkrywali nowe aspekty studiowania, aby byli osobami refleksyjnymi i wykorzystującymi metody praktyczne, które pozwolą im na samodzielne odkrywanie i zgłębianie wiedzy.

Warto zadbać, aby studenci częściej uczestniczyli w dyskusji, dzięki której nauczą się umiejętnie wykorzystywać zasób posiadanej wiedzy oraz wykażą się swoim potencjałem twórczym, aby aktywnie uczestniczyli w praktycznych i wytwórczych zadaniach, które pozytywnie wpłyną na ich samodzielne oraz kreatywne myślenie.

Studenci powinni podjąć próbę uczestniczenia w wybranych przez siebie warsztatach, kołach, projektach, kursach czy programach oferowanych przez uczelnię, ale również i poza nią. Dzięki takiej aktywności studenckiej jednostki mają możliwość wszechstronnego rozwoju, ale także głębszego poznania sensu studiowania i dokonywania różnych przemyśleń na temat podejmowanych aktywności. Studenci muszą być świadomi, że poprzez samodzielne podejmowanie działań stają się twórcami swojej osobowości, w związku z tym ich proces studiowania staje się pogłębiony i w pełni wartościowy. Każda aktywność studenta w tym procesie powinna być poprzedzona refleksją, aby studiowanie było świadome, odpowiedzialne i prowadziło do rozwoju osobowości i kreatywności studenta.

Bibliografia

- Avila, E. i Genio, A. (2020). Motivation and learning strategies of education students in online learning during pandemic. *Psychology and education*, 57(9), s. 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. <http://doi.org/10.46627/silet.v1i3.46>.
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. MacGraw Hill, Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: *Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Ciechanowska, D. (2012). Uczenie się głębokie jako efekt studiowania. W: *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*. Szczecin: Wydawnictwo OR TWP, 111–126.
- Ciechanowska, D. (2011). Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów. *Edukacja Humanistyczna*, 1, 37–46.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books, Macmillan.
- Entwistle, N.J. (2001). Styles of Learning and Approaches to Studying in Higher Education. *Kybernetes*, 30(5/6), s. 593–603.
- Entwistle, N.J. i Peterson, E.R. (2004). Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationships with Study Behaviour and Influences of Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), s. 407–428.

- 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), s. 1–18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Hegerholm, H. (2015). Wytyczne dotyczące ewaluacji portfolio. W: D. Morańska (red.), *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze* (s. 219–220). Dąbrowa Górnicza: Wyd. WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Karpińska, A., Wróblewska, W. (2018), Proces studiowania znaczącym komponentem jakości kształcenia w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 105–115, DOI: 10.18276/psw.2018.2-10.
- Kember, D. (1991). Instructional Design for Meaningful Learning. *Instructional Science*, 20(4), s. 289–310.
- Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. <https://bit.ly/3vykkOA>.
- Lewin, K., Cartwright, D. (1951). *FieldT in Social Science*. New York: Harper.
- Lublin, J. (2003). *Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning*, s. 1–11. <https://studylib.net/doc/18290095/deep-surface-and-strategic-approaches-to-learning>.
- Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection*. *Adult Education Quarterly*, 48, s. 185–198.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moawad, R.A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), s. 100–107. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/252>.
- Morańska, D. (2014). Jakość kształcenia z zastosowaniem e-learningu w szkole wyższej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 5(2), s. 284–289.
- Morańska, D. (2016). Edukacja zdalna w strategii szkoły wyższej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(17), s. 115–121.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students’ and teachers’ perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), s. 783–793.
- Niemierko, B.(1999). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61). http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydaw-nictwo/TCE/2013_61_5.pdf (dostęp: 21.12.2016).
- Perkowska-Klejman, A. *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*. <file:///D:/Artyku-%C5%82y/WSB%20Artyku%C5%82y/2016/PerkowskaklejmanUczenie%20si%20%20i%20edukacja%20refleksyjna%20doros%20ych.pdf> (dostęp: 21.12.2016).
- Piaget, J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.

- Ramsden, P. (2002). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Taylor & Francis.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smoter, K. (2020). Strategie indywidualnego uczenia się i inne charakterystyki studiowania w pierwszej fazie zdalnego nauczania podczas pandemii COVID-19. *e-mentor*, 3(95), 4–12.
- Tickle, L. (1994). *The Induction of New Teachers: Reflective Professional Practice*. London: Castell.
- Tobin, K. (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Learning. *Review of Educational Research*, s. 69–95.
- Viner, R.M., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, C., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. i Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4, s. 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).
- Wach, A. (2019). *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Poznań: Wydawnictwo Kontekst.
- Wróblewska, W. (2017). Proces studiowania w świetle badań indywidualnych przypadków. W: J. Grzesiak (red.), *Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych* (s. 87–101). Kalisz–Konin: WPA UAM w Kaliszu & PWSZ w Koninie.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.