



Wioletta Kwiatkowska

Nicolaus Copernicus University, Poland

ORCID 0000-0001-8374-1370

Agata Ćwiek

Kazimierz Wielki University, Poland

ORCID 0009-0008-6609-3488

Postrzeganie autonomii przez studentów w kształceniu zdalnym

Students' perceptions of autonomy in remote learning

Abstract: This article raises the issue of the sense of autonomy during the distance learning process, students' subjectivity and their self-direction of learning in a new educational approach. The aim of the article is to learn and present actual experiences based on the opinions of surveyed students of science, humanities and social sciences regarding their sense of autonomy in distance learning. Answers to the following questions were sought: 1) What is the autonomy of remote learners? 2) What was beneficial for autonomy and what were the negative experiences? 3) What is important for the proper development of autonomy in remote learning? The results of the study show the importance of mutual trust (in the relationship between the entities of the academic education process) in the context of the autonomy felt by students. The respondents also pointed out the need to respect their privacy, treating them subjectively and promoting autonomous attitudes. They emphasized the need to improve educational and organizational tools and strategies for remote education to enable self-management of one's own educational process. There is a need for greater care and support for learners' sense of autonomy.

Keywords: autonomy, subjectivity, remote learning, learner, learning environment.

Wprowadzenie

Autonomia świadczy o zdolności osoby do prowadzenia życia zgodnie z własnymi wyborami i preferencjami (Bergamin i in., 2022). Jest ona jedną z podstawowych potrzeb psychologicznych człowieka, prowadzi do zwiększenia poczucia motywacji wewnętrznej, a także lepszego funkcjonowania i dobrostanu psychicznego (Johansen, Eliassen i Jenő, 2023). Autonomia jest kluczowym elementem podmiotowości (Mishra i Tripathi, 2011). W słowniku języka polskiego podmiotowość definiowana jest jako „posiadanie cech działającego podmiotu; bycie podmiotem w sensie filozoficznym lub prawnym” (Dunaj 2002, s. 479). Pojęcie podmiotowości znane i stosowane jest także w naukach humanistycznych takich jak: antropologia filozoficzna, epistemologia, historiozofia oraz naukach politycznych (Sowa, 2005) i odnosi się do zdolności jednostki do bycia świadomym i refleksyjnym podmiotem działania, co pozwala w efekcie uznać ją za moralnie odpowiedzialną. Zaś autonomia w dziedzinie filozofii wiąże się ze zdolnością jednostki do działania zgodnie z własnymi zasadami moralnymi, niezależnie od zewnętrznych oddziaływań i uwarunkowań. Kantowska koncepcja autonomii zaznacza, iż moralna odpowiedzialność jednostki wynika z jej zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji (Nelson, 2013). Tego samego zdania jest Dorota Ciechanowska (2011, s. 190) twierdząc, iż autonomia z perspektywy nauk społecznych świadczy o niezależności jednostki wobec zewnętrznych oddziaływań, a także przyjętych schematów działania (Ciechanowska, 2011, s. 190). Piotr Makowski (2006) także podkreśla, iż autonomia przejawia się, gdy jednostka jako podmiot, pełni rolę decydenta bez udziału jakiegokolwiek siły obcej, wybijającej się poza nią samą. Oznacza również samodzielność oraz posiadanie prawa do bezstronnego podejmowania decyzji dotyczących własnego życia i działań (Ciechanowska, 2011, s. 190). Autonomia wraz z innymi elementami tworzy koncepcję jednostki, której przyznano także prawo do własnego rozwoju, poczucia indywidualności, zdolnej do współpracy i nawiązywania partnerskich relacji (Kwaśnica, 2007). Jednostka ta charakteryzuje się dojrzałością w sferze własnej osobowości, a jej atrybuty zostały zidentyfikowane przez Gordona Allporta (Pytko, 2001, s. 336). Wyróżnia on jako istotne m. in. stale utrzymujące się poczucie rozszerzającego znaczenia „ja” osobowego oraz podtrzymywanie ciepłych relacji emocjonalnych z innymi jednostkami. Dodatkowo, znaczące jest doświadczanie emocjonalnego bezpieczeństwa poprzez posiadanie wartości, przynależności do grupy społecznej. Osoba autonomiczna wykazuje się realistyczną percepcją siebie oraz innych osób, potrafi także osiągać sukcesy, rozwiązywać napotymane

problemy, radzić sobie z klęskami i niepowodzeniami życiowymi (Pytko, 2001, s. 336).

Autonomia to pragnienie bycia niezależnym, zdolność kierowania własnymi aspiracjami (Ciechanowska, 2011, s. 192). W hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa, autonomia zajmuje najwyższe miejsce i odgrywa kluczową rolę w osiąganiu pełnego potencjału jednostki. Pozwala ona jej realizować swoje wartości i dążyć do celów, które są dla niej ważne, co w następstwie prowadzi do głębokiego poczucia spełnienia i satysfakcji z życia. Zaś brak poczucia autonomii może kierować ku frustracji oraz negatywnie przekładać się na zdrowie psychiczne, hamując proces samorealizacji. Fundamentalny jest także proces refleksji nad własną biografią, który wspierany jest przez autonomię i pozwala na nieustanny rozwój osobisty i duchowy. Umożliwia on lepsze zrozumienie siebie oraz finalizację swoich celów życiowych, a tym samym osiągnięcia pełni samorealizacji (Dubas, 2017)

Z perspektywy socjologicznej poczucie autonomii jednostki może być często ograniczone przez różne czynniki społeczne, takie jak: klasa społeczna, płeć czy pochodzenie etniczne (Johansen, Eliassen i Jenő, 2023). Autonomia rozwija się wraz z osobistym wzrostem i świadomością własnej unikalności i tożsamości. Poddanie się presji społecznej może prowadzić do powierzchownego dostosowania się do norm, pozostawiając wewnętrźnie stłumioną autonomię. W efekcie może pojawić się uczucie pustki, lęku przed odrzuceniem społecznym, co przekłada się negatywnie na samoświadomość i tożsamość jednostki. Stawianie jasnych granic pomiędzy swoim wyborem, a wyborami innych ludzi, bycie świadomym decydentem wymaga specyficznej odwagi (Ciechanowska, 2011, s. 192).

Silnie związane z autonomią jest pojęcie samokierowania (ang. *self-directedness*), co oznacza przejawianie zdolności wpływania na samego siebie. Podczas podejmowania samokierowanej nauki uwzględnić trzeba odpowiednie warunki, tak by miały możliwość ujawnić się jej wszystkie komponenty. Wyjątkowo istotnym elementem samodzielnego uczenia się jest autonomia jednostki uczącej się (Ng i Confessore, 2010). Znaczące jest również skoncentrowanie się na własnym rozwoju osobistym, ponieważ ma on istotny wpływ na rezultaty nauki, a także pozytywnie przekłada się na proces uczenia się. Skierowanie uwagi uczącego się na gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę stanowi kluczowy moment w rozwoju autonomicznej chęci do jej podejmowania (MacDougall, 2008).

Henri Holec podjął się opisanie znaczenia autonomii w kontekście edukacyjnym i stwierdził, iż jest to *zdolność do podejmowania kontroli nad swoją nauką*. Wyszczególnił także pięć kategorii: 1) odnosi się do

samokierowanej nauki podejmowanej przez osobę uczącą się; 2) cechuje się zbiorem umiejętności do zdobycia i zastosowania przez uczącego się; 3) stanowi wrodzoną zdolność i chęć do nauki, która gaszona jest przez edukację formalną w placówkach; 4) możliwość wykazania się odpowiedzialnością osób uczących się, wobec procesu edukacyjnego i posiadanej wiedzy; 5) odnosi się do prawa samokierowania przysługującego jednostkom podejmującym naukę (Thanasoulas, 2000). Dostrzega się różnicę pomiędzy pojęciami samokształcenia a autonomii ze względu na to, iż samokształcenie koncentruje się na kontrolowaniu własnego procesu uczenia się, podczas gdy autonomia obejmuje ogólną zdolność do samostanowienia i niezależności w działaniu (Linkous, 2021).

W kontekście edukacji akademickiej te dwa pojęcia wzajemnie się uzupełniają, ponieważ rozwijanie autonomii sprzyja skuteczniejszemu samokształceniu, a umiejętność samokształcenia wzmacnia autonomię uczących się. Dzięki temu proces kształcenia nie tylko rozwija zdolności poznawcze, ale również wspomaga uczących się w kształtowaniu własnej tożsamości, pozwala im zrozumieć, że najważniejszymi uniwersalnymi wartościami są: człowiek, jego życie, nieustanne rozwijanie się, odrębność, tożsamość i indywidualność. Dodatkowo, przygotowuje się młodego człowieka do osiągnięcia niezależności zarówno w rozwiązywaniu problemów, jak i w sferze egzystencjalnej (Łukasik, 2013, s. 253). Studia w dużym stopniu opierają się na pracy z własnej inicjatywy studenta oraz jego przejawu autonomii przekładającej się na odpowiedzialność za własny rozwój, podejmowanie decyzji, jakość nauki oraz osiągnięte rezultaty (Kość, 2018).

Epidemia COVID-19 przyczyniła się do globalnego rozprzestrzenienia się nauczania zdalnego. W początkowej fazie trwania pandemii przechodzenie z zajęć salowych w murach uczelni na zdalną ich formę było wówczas przełomowe. Nauczyciele akademicki oraz studenci mierzyli się z wyzwaniami technologicznymi, chociaż techniki nauki zdalnej i narzędzia wspomagające ten proces były już od dawna znane. Niestety w Polsce nadal nie były aż tak powszechne i tym samym używane na tak szeroką skalę (Chomiak-Orsa i Smoląg, 2022, Winiarczyk i Warzocha, 2021). Według Anny Koludo (2020), prowadząc edukację zdalną warto uwzględnić następujące czynniki takie jak: sprzęt i oprogramowanie komputerowe jakimi dysponuje nauczyciel, jego kompetencje metodyczne i cyfrowe, baza edukacyjna i jej zasoby oraz wiedza i umiejętności w tym zakresie osób uczących się. W kontekście edukacji zdalnej przywiązuje się dużą wagę do autonomii, gdyż alternatywne podejście edukacyjne stosowane w kształceniu zdalnym sprzyja samodzielności w procesie nauki (Andrade i Bunker, 2009). Michael

Moore jest zdania, że studenci mniej autonomiczni potrzebują od nauczyciela większego wsparcia emocjonalnego, natomiast bardziej autonomiczni jedynie wsparcia instrumentalnego tj. informacji i wskazówek niezbędnych do wykonania zadania (Moore, 2007, s. 95). Ponadto uczący się, a nie nauczyciel identyfikuje własną potrzebę uczenia się gromadząc interesujące go informacje, pomysły i na ich podstawie doskonalą umiejętności rozwiązywania napotykaných problemów. Następnie ocenia czy nabyte umiejętności podczas nauki udało się wykorzystać w praktycznym ujęciu. Samodzielnie dochodzi do wniosku, czy materiał spełniał oczekiwania, czy też okazał się zbędny i zostaje odrzucony (Moore, 1977, s. 17).

W procesie autonomicznego uczenia się student nie jest traktowany jako obiekt ani produkt, lecz jako aktywna i samodzielna jednostka, która samokieruje swoją nauką i wykorzystuje zdobywaną wiedzę w różnych kontekstach. Autorzy argumentują, że autonomiczne uczenie się obejmuje wymiar indywidualnego kierowania i samoopanowania, co nie jest osiągalne dla wszystkich studentów, zwłaszcza w przypadku kształcenia zdalnego, gdyż wymaga odpowiedzialności za własny proces nauki (Palloff, Pratt, Figueira i Ramal 2002, s.72). Podkreślają oni również, iż korzystanie z nowoczesnych technologii rozszerza możliwości studentów w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności, odkrywaniu siebie, własnych preferencji w uczeniu się oraz współpracy zespołowej, nawet gdy zespoły są rozproszone geograficznie. Zdobyte umiejętności studenci mogą łatwo przenieść na rynek pracy oraz wykorzystać podczas aktywnego uczestnictwa w wirtualnych społecznościach edukacyjnych (tamże).

Na podstawie powyższego przeglądu literatury zwraca się uwagę na rolę i znaczenie autonomii w uczeniu się zdalnym, jej wielowątkowość oraz różne konteksty i uwarunkowania. Przedstawia się idealistyczne oczekiwania w odniesieniu do osoby uczącej się, która ma niejednokrotnie przejawiać działania autonomiczne. Chcąc urealnić założenia teoretyczne Autorki niniejszego tekstu podjęły próbę poznania opinii społeczności studenckiej w uczeniu się zdalnym z perspektywy odczuwanej przez nich autonomii.

Założenia metodologiczne projektu

Badanie zostało przeprowadzone w semestrze zimowym i letnim roku akademickiego 2023/2024. Przedmiotem badań jest autonomia studentów uczących się w formie zdalnej. Natomiast celem badania poznanie opinii na temat poczucia ich autonomii w uczeniu się w formie zdalnej. Przeprowadzono badanie w oparciu o ankietę jakościową (Braun, Clarke, Boulton, Davey i McEvoy, 2021) składającą się z serii pytań otwartych, gdzie uczestnicy

odpowiadają wpisując odpowiedzi własnymi słowami, zamiast wybierać spośród wcześniej ustalonych opcji odpowiedzi. Dzięki temu możliwe jest, wychwycenie tego, co jest dla nich ważne, poznanie różnorodnych perspektyw, doświadczeń i nadawanych im znaczeń (tamże). Zastosowanie kwestionariusza ankiety jakościowej w formie online było również podyktowane wyłącznie zdalną formą kontaktu ze studentami, a także rozproszeniem ich wśród różnych kierunków studiów. Dodatkowo projektując badania zadbano o aspekt etyczny, zapewnienie komfortu respondentom oraz pełnej anonimowości. Charakter przeprowadzonych badań pozwolił na zniwelowanie ograniczeń czasowych, poziomu odczuwanego niepokoju czy dyskomfortu w związku z interakcjami społecznymi w kontakcie osobistym. .

W niniejszym projekcie sformułowano następujące problemy badawcze: 1) Jak studenci rozumieją autonomię w akademickim kształceniu zdalnym?; 2) Co sprzyjało autonomii badanych studentów w nauce zdalnej?; 3) Co nie sprzyjało autonomii własnej studentów w trakcie nauki zdalnej?; 4) Co sprzyja rozwojowi studenckiej autonomii w akademickim kształceniu zdalnym?

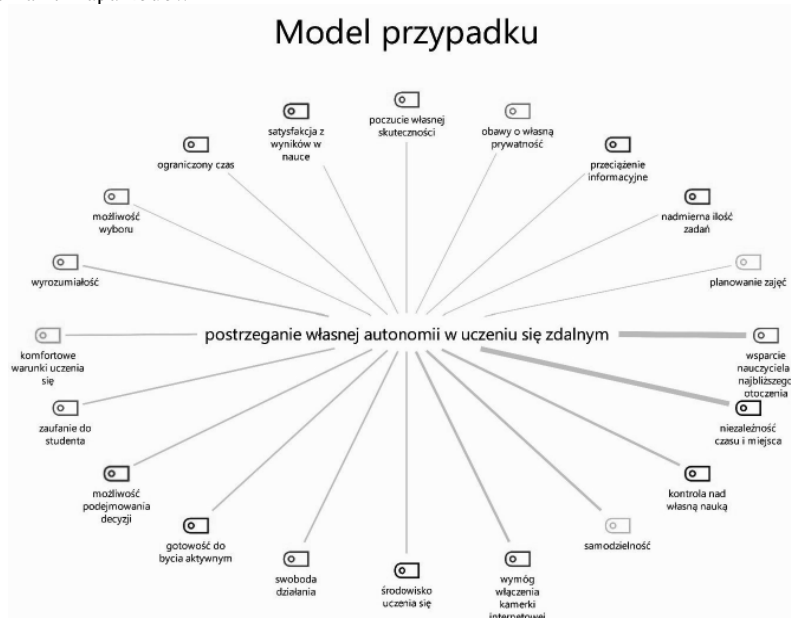
Dane pozyskano drogą elektroniczną w formie online za pomocą formularza internetowego. Wysłano zbiorowe zaproszenie do udziału w badaniu do studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu uczestniczących w zdalnych zajęciach. Osoby badane zostały dobrane do grupy w sposób celowy. Kluczowym kryterium doboru było posiadanie przynajmniej rocznego doświadczenia w uczeniu się w formie zdalnej. Grupę dobierano w taki sposób, by znaleźli się w niej przedstawiciele różnych roczników i kierunków studiów. Średnia wieku wszystkich osób objętych badaniem wyniosła 22 lata. Badanie było w pełni anonimowe. Zaproszenie do udziału w badaniu wysłano do ponad 200 osób. Ostatecznie w badaniu wzięło udział łącznie 95 studentów studiów stacjonarnych, w tym 83 osoby z nauk społecznych, 9 osób z nauk humanistycznych i 3 osoby z nauk ścisłych mających kilkuletnie doświadczenie w uczeniu się w formie zdalnej. Rozkład płci w grupie badanych prezentował się następująco: 85 kobiet (stanowiących 89,5% grupy badanej) i 10 mężczyzn (stanowiących 10,5% grupy badanej). Wystąpiła nierówność dotycząca płci spowodowana feminizacją kierunków społecznych i humanistycznych. Badanie przeprowadzono w sposób zorganizowany i obiektywny uzyskując wystarczające dane pozwalające na przygotowanie analizy. Odpowiednie sformułowanie pytań pozwoliło na uzyskanie wiarygodnych odpowiedzi. Badani zostali poproszeni o udzielenie pisemnych wypowiedzi na następujące pytania: 1) Co rozumie Pan/Pani przez autonomię w akademickim kształceniu zdalnym? 2) Proszę wyjaśnić, co sprzyjało autonomii

w trakcie nauki zdalnej? 3) Czy doświadczył/a Pan/Pani negatywnych sytuacji/zachowań ograniczających czy niesprzyjających własnej autonomii? 4) Co jest ważne Pana/Pani zdaniem dla właściwego rozwoju autonomii w akademickim kształceniu zdalnym? Kluczowe znaczenie miało tu pierwsze pytanie pozwalające poznać sposób rozumienia pojęcia autonomii przez badanych studentów. Kolejne zaś pytania bazowały na tej ich interpretacji. Co prawda, nie można tu mówić o reprezentatywności próby badawczej, ale też nie dokonuje się generalizacji wyników na całą populację. Wnioski odnosi się do tej konkretnej badanej grupy studentów. Wyniki uzyskanych danych zostały zakodowane i poddane analizie jakościowej. W procesie kodowania, analizy i wizualizacji danych użyto program MAXQDA.

Analiza wypowiedzi badanych

W trakcie analizy wypowiedzi studentów nadane kody zostały uporządkowane w kategorie, a te ułożone w wątki tematyczne. Interesujące fragmenty danych dotyczyły ustalonych obszarów wynikających z powyższych pytań badawczych. Poniższe diagramy przedstawiają ustalone wątki tematyczne i kategorie (Rycina 1). Szczegółowe ich omówienie zostało zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach.

Rycina 1. Mapa kodów

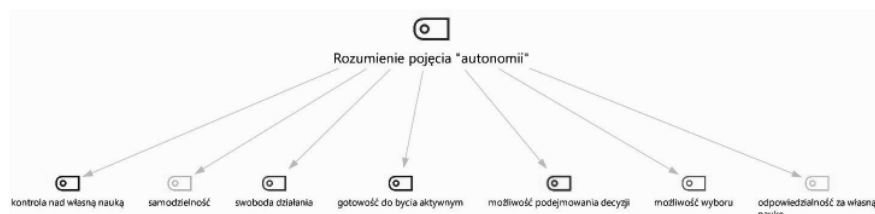


Źródło: dane z badań własnych

Co kryje się pod pojęciem „autonomii” w uczeniu się zdalnym? - Rozumienie pojęcia.

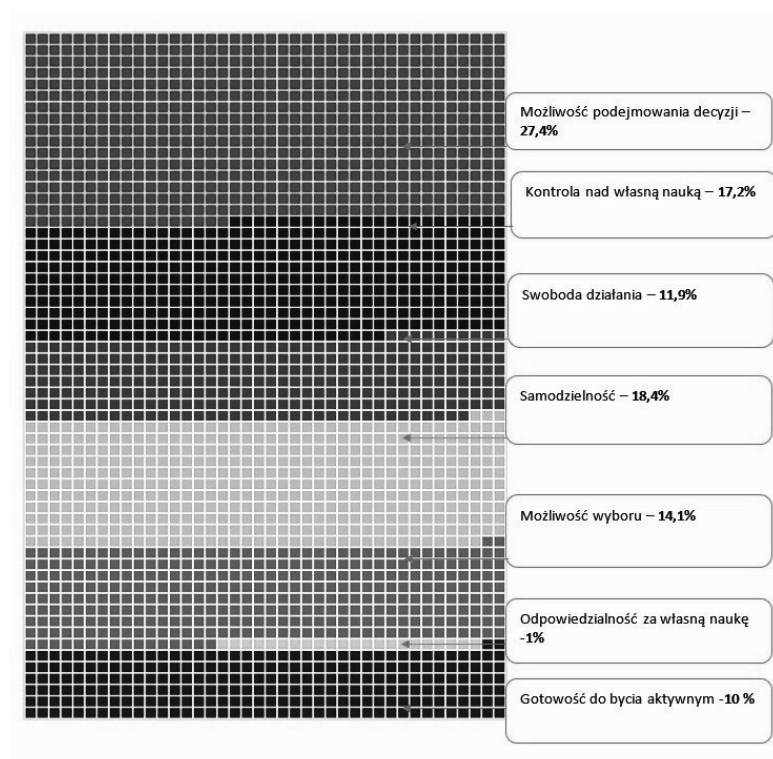
W niniejszym wątku tematycznym wyodrębniono następujące kody i podkody: kontrolę nad własną nauką, samodzielność, swobodę działania, gotowość do bycia aktywnym, możliwość podejmowania decyzji, wyboru oraz odpowiedzialność za własną naukę.

Rycina 2. Autonomia – rozumienie pojęcia przez badanych - mapa kodów



Źródło: dane z badań własnych

Rycina 3. Portret dokumentu – składowe pojęcia



Źródło: dane z badań własnych

Badani wyjaśniając rozumienie pojęcia „autonomii” w kształceniu zdalnym wskazywali w przeważającym stopniu na możliwość podejmowania decyzji (27,4%) oraz własną samodzielność (18,4%). Wystąpiły również wypowiedzi świadczące o możliwości rozwoju i stanowieniu kontroli nad własnym procesem uczenia się (17,2%).

Autonomię studenta w edukacji zdalnej rozumiem jako możliwość rozwoju osobistego. Edukacja zdalna w dużej mierze sprzyja mojemu poczuciu kontroli nad zajęciami i omawianym materiałem. Mogłam dysponować swoim czasem, tak jak to zaplanowałam.

Z wypowiedzi wynika, że autonomia w kształceniu zdalnym jest przez studentów rozumiana przede wszystkim jako możliwość podejmowania decyzji oraz samodzielnego organizowania procesu uczenia się. Jednocześnie podkreślają, że edukacja zdalna sprzyja rozwojowi osobistemu, pozwala na większą kontrolę i elastyczne zarządzanie własnym czasem.

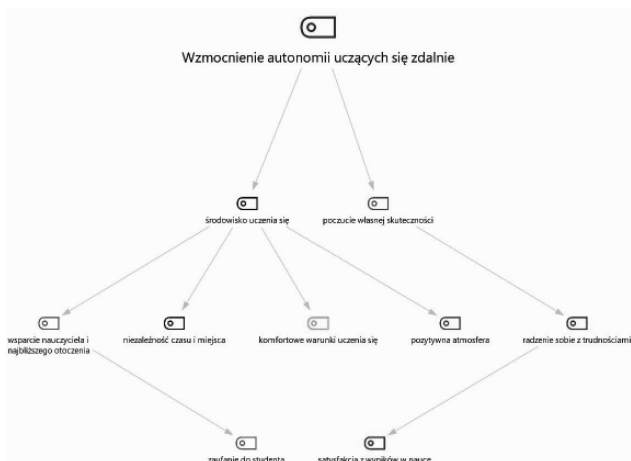
Studenci wspomnieli, także o radzeniu sobie z trudnościami oraz stresem. Odczuwali znaczną dysproporcję w zakresie ilości samodzielnie realizowanych działań i rozwiązywania problemów podczas edukacji zdalnej, w porównaniu do edukacji w murach uczelni. Autonomię utożsamiali również z gotowością do bycia aktywnym i zdeteterminowanym (10%).

Podczas zajęć zdalnych większa część pracy została scedowana na studentów, gdzie w nauczaniu stacjonarnym ten rozkład sił był inny to z jednej strony mogło kształtować taką autonomię studenta, bowiem to od niego zależało ile się nauczy i w jakim stopniu, ale z drugiej strony przez to, że inaczej funkcjonował na studiach realizowanych stacjonarnie to mógł mieć trudność, żeby przestawić się w tym innym sposobie uczenia się. Faktycznie mogło mieć to znaczenie w realizowaniu zadań, podejmowaniu decyzji dotyczących poświęconego czasu i wkładu własnego.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że pojęcie autonomii jest różnie rozumiane. Badani odnoszą się głównie do przejmowania własnej odpowiedzialności za proces uczenia się, swobody w planowaniu i realizacji zajęć. Szukają własnych sposobów na radzenie sobie z problemami i trudnościami, co daje możliwość samodzielnego decydowania i większą satysfakcję z uzyskiwanych wyników i czynionych postępów. Co ważne, badani postrzegają autonomię jako zdolność do przejęcia kontroli nad własną nauką.

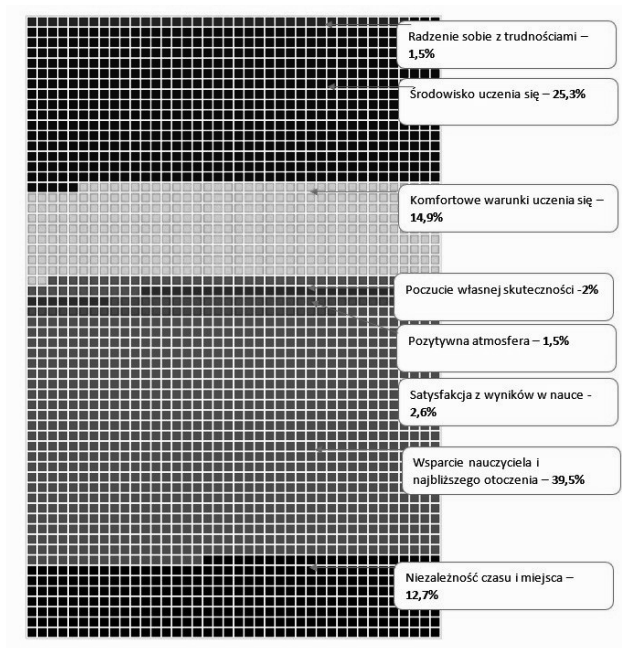
Co sprawia, że czujesz się autonomiczny w uczeniu się zdalnym? - czyli o pozytywnych doświadczeniach wzmacniających poczucie autonomii

W tym wątku tematycznym wyodrębniono następujące kody i podkody: środowisko uczenia się, w tym wsparcie nauczyciela i najbliższego otoczenia, niezależność czasu i miejsca, komfortowe warunki uczenia się, pozytywna atmosfera oraz poczucie własnej skuteczności, w tym radzenie sobie z trudnościami i satysfakcja z wyników w nauce.



Rycina 4. Propozycje wzmacniania autonomii uczących się zdalnie w świetle ich dotychczasowych doświadczeń - mapa kodów

Źródło: dane z badań własnych



Rycina 5. Portret dokumentu – czynniki sprzyjające autonomii uczących się zdalnie

Źródło: dane z badań własnych

Rozmówcy ujawnili również własne doświadczenia wzmacniające ich poczucie autonomii w kształceniu zdalnym. Rozwiązywanie zadań, radzenie sobie z trudnościami (1,5%) dawało im poczucie większej skuteczności (2%) oraz satysfakcji z uczenia się (2,6%).

Satysfakcja z samodzielnie wykonanych zadań (poczucie własnej skuteczności), gdyż zajęcia online nie pozwalały aż tak dopytać o wszystko prowadzącego z różnych powodów tj. problemy z siecią. Autonomia to też mobilizowanie samego siebie do pogłębienia wiedzy mając więcej czasu.

Studenci wielokrotnie podkreślali znaczenie środowiska uczenia się (25,3%), w tym dostępności do materiałów dydaktycznych, sprzyjającej atmosfery (1,5%), co pozwala uwzględniać ich potrzeby i indywidualne predyspozycje.

Autonomia w edukacji zdalnej powinna opierać się na tych samych zasadach, co w edukacji stacjonarnej. Nauczyciel powinien szanować zdanie ucznia, zwracać uwagę na jego potrzeby i mieć na uwadze jego komfort. Student jest zobligowany do uczestnictwa w zajęciach, może być w trakcie pytany i angażowany w ich przebieg. To, że zajęcia odbywają się zdalnie nie zwalnia studenta z uczestnictwa w nich. Autonomia nie powinna objawiać się w „ulgowym” traktowaniu zajęć zdalnych, ale w szanowaniu indywidualności studenta i jego fizycznego jak i psychicznego komfortu. Należy się również większa wyrozumiałość, z racji tego, że zajęcia odbywają się w warunkach domowych – często nie idealnych.

Przebywanie w znanych warunkach domowych dawało im poczucie bezpieczeństwa (14,9%) i sprzyjało skupieniu się na przekazywanych treściach edukacyjnych. Korzystne uwarunkowania odnoszą się również do udzielanego przez nauczyciela i najbliższe otoczenie wsparcia (39,5%).

Szanowanie granic i wartości czasu. Dawanie możliwości na rozwój, samorealizację. Sprzyjało również wsparcie ze strony nauczycieli (niektórych), codzienne pytania o nasze samopoczucie i emocje, większa możliwość korzystania z pomocy źródeł internetowych = mniejszy stres w trakcie odpowiedzi ustnych oraz większa pewność w znajomości swojej wiedzy.

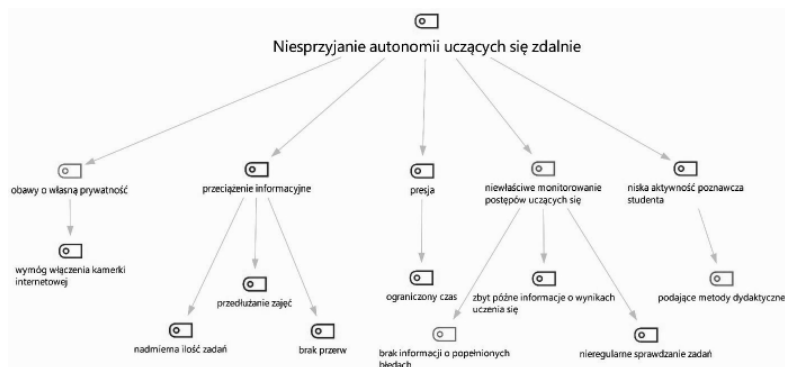
Badani wprost mówili, że konsekwencją mniejszego nadzoru nauczyciela była ich większa samodzielność i poczucie wzajemnego zaufania.

W wypowiedziach zwracano także uwagę na niezależność czasu i miejsca (12,7%), co usprawniało zdaniem badanych organizację ich nauki. Warto zauważyć, że autonomia w uczeniu się zdalnym nie wyklucza wsparcia ze strony nauczyciela, wręcz podkreśla się znaczenie i korzyści wyniesione z tej współpracy.

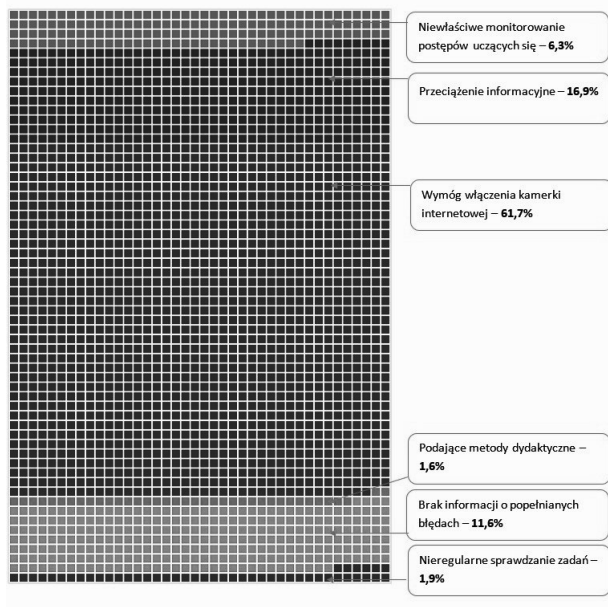
Negatywne doświadczenia, czyli co nie sprzyjało poczuciu autonomii

W kolejnym wątku tematycznym wyodrębniono następujące kody i podkody, co obrazują poniższe ryciny:

Rycina 6. Czynniki niesprzyjające autonomii uczących się zdalnie - mapa kodów



Źródło: dane z badań własnych



Rycina 7. Portret dokumentu – czynniki niesprzyjające autonomii uczących się zdalnie

Źródło: dane z badań własnych

W swoich wypowiedziach badani zwracali uwagę na problem przeciążenia informacyjnego (16,9%), którego doświadczali podczas nauki zdalnej. Zbyt wiele zadań, brak zasobów, umiejętności pracy z materiałami dydaktycznymi bez ich omówienia oraz ograniczony kontakt z nauczycielem wywoływały stres i bezradność. Studenci ujawniali, że nauczyciele przedłużali zajęcia kosztem ich przerw. Odczuwali presję czasu w wyniku konieczności rozwiązywania testów wiedzy w sztywno określonym przedziale czasowym oraz przekazywania obrazu z kamery internetowej, co nie sprzyjało ich autonomii oraz uznaniu ich podmiotowości (61,7%).

Wyznacznikiem jest swoboda i brak czynników wywołujących stres i brak poczucia przeciążenia informacjami. Oczywiście obecność na zajęciach zdalnych ma być obowiązkowa, ale prowadzący nie powinien wywierać na studentów presji np. wymóg włączenia kamery, które zabierały część prywatności i bezpiecznego miejsca.

Ich autonomii nie sprzyjała nadmierna aktywność nauczycieli oraz brak uwagi poświęconej działaniom podejmowanym przez uczących się. Przy czym niewielki odsetek badanych przyznał, że przeważał podający przekaz wiedzy (1,6%). Badani zgłaszali również problemy z monitorowaniem postępów (6,3%), co mogło być spowodowane m. in. zbyt późnym informowaniem o wynikach uczenia się, brakiem informacji o popełnionych błędach (11,6%) oraz nieregularnym sprawdzaniem zadań (1,9%). Podkreślali również, że niejednokrotnie brak wsparcia nauczycieli nie sprzyjał ich poczuciu autonomii. Do negatywnych doświadczeń rozmówcy zaliczyli obawy o własną prywatność (61,7%) w kontekście upublicznienia warunków domowych (przestrzeni w jakiej przebywają).

Badani zaznaczali, że niechętnie włączali kamery nie chcąc pokazywać warunków, w jakich mieszkają. Problem dotyczył również obecności członków rodziny, których zachowanie było często niewłaściwe i utrudniało naukę w domu. Studenci przyznawali, że nie było możliwości zaprezentowania wszystkich umiejętności np. motorycznych (motoryki dużej) w niewielkim pomieszczeniu. Oto przykład jednej z takich wypowiedzi:

Podczas wychowania fizycznego trzeba było włączyć kamerkę i zaprezentować przed nauczycielem ćwiczenia, które nie dla każdego były łatwe do wykonania ze względu na zbyt małe pomieszczenie (własnego pokoju).

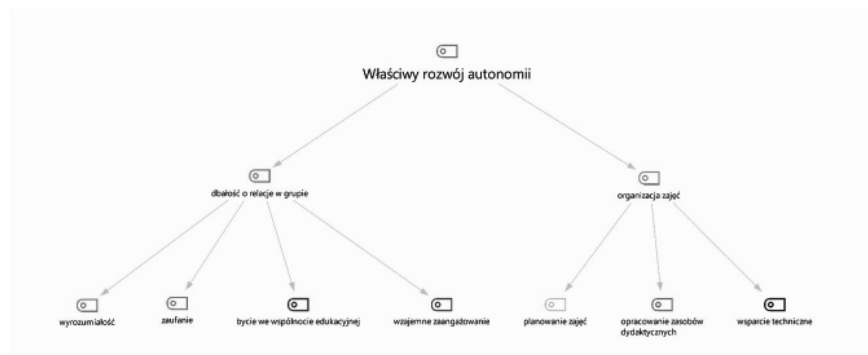
Na podstawie przedstawionych opinii można stwierdzić, że mamy tu do czynienia z pewnym urealnieniem autonomii i podmiotowości uczących

się zdalnie. Można dostrzec trudności z jakimi mieli do czynienia młodzi ludzie, co nie sprzyjało poczuciu ich autonomii, a także dobrostanu.

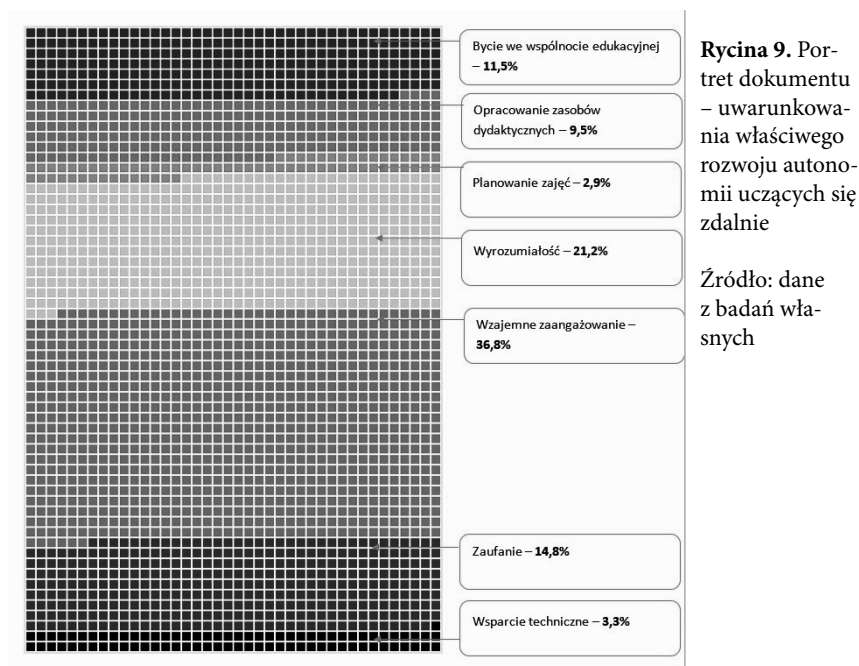
Uwarunkowania właściwego rozwoju autonomii z perspektywy uczących się w kształceniu zdalnym

W ostatnim wątku tematycznym wyodrębniono następujące kody i podkody, co prezentują poniższe ryciny:

Rycina 8. Czynniki warunkujące właściwy rozwój autonomii uczących się zdalnie - mapa kodów



Źródło: dane z badań własnych



Rycina 9. Portret dokumentu – uwarunkowania właściwego rozwoju autonomii uczących się zdalnie

Źródło: dane z badań własnych

Badani wskazywali przede wszystkim na sprawne prowadzenie zajęć przy wykorzystaniu technologii, w tym opracowanie szczegółowego planu uwzględniającego daty i godziny spotkań, terminy oddania zadań, sposobu realizacji egzaminów (2,9%).

Moim zdaniem autonomia studenta edukacji zdalnej polega na prawidłowym dostarczaniu wiedzy, uporządkowaniu wszystkich informacji, materiałów do uczenia się. Komunikaty z nauczycielem, które pozwalają dowiedzieć się o wszystkich datach, planach, formie zajęć pomagają studentom dobrze zaplanować swój czas. Będąc studentką japonistyki, na początku pandemii, mi brakowało informacji dotyczącej szczegółowego planu zajęć, komunikatów odnośnie kolokwium, co przeszkadzało mi w rozplanowaniu swoich obowiązków i nauki.

Ważne jest wcześniejsze informowanie o przebiegu zajęć w aspekcie przygotowania się od strony technicznej (wymogu włączenia kamer, mikrofonu) oraz mentalnego przygotowania się do podjęcia różnorodnych aktywności, tak aby nie były one zaskoczeniem, powodując tym samym tylko częściowe uczestnictwo. Istotny aspekt stanowi również samokierowanie nauką, stosowanie się do etyki społecznej, praktykowanie zaufania w relacji nauczyciel - student i branie odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Świadczy o tym, poniższa wypowiedź:

Przez autonomię studenta w edukacji zdalnej rozumiem osobę, która potrafi sama rozplanować plan nauki i ma do tego poważny stosunek. Osoba taka faktycznie ma na celu uczenie się, a nie wykorzystanie czasu na inne czynności. Student, który nie wybiera najprostszej drogi, nie szuka rozwiązań w Internecie a spędza swój czas na solidnej nauce, wyszukiwaniu informacji i zrozumieniu ich, samodzielnym wykonaniu zadań wykazuje własną autonomię.

Do kluczowych uwarunkowań własnej autonomii zaliczyli również wzajemne zaangażowanie, empatię w stosunku do drugiego człowieka, wyrozumiałość, zaufanie, budowanie pozytywnych relacji z innymi uczącymi, jak i nauczycielem. Co interesujące, badani nie przejawiali chęci wzajemnej rywalizacji, lecz wspierania się w grupie. Brak chęci rywalizacji wśród studentów może wskazywać na promowanie kultury wzajemnego szacunku, współpracy i życzliwości w badanej grupie. Takie zachowania znajdują korzystne przełożenie na efektywny proces uczenia się oraz budowanie trwałych i wartościowych relacji. Jedna z osób wskazała na poczucie bycia we wspólnocie aktywnie uczących się osób:

Aktywność grupy, świadomość istnienia jednostki po drugiej stronie ekranu, (...).

Poczucie wspólnoty wśród studentów wynikać może z zawiązywanych więzi i współdzielenia doświadczeń edukacyjnych.

Z powyższych danych wnioskować można, iż pomimo braku fizycznej obecności innych osób wokół jednostki, jest ona nadal członkiem danej społeczności, w tym przypadku grup środowiska społecznego uczelni wyższej, utrzymującej kontakty i relacje społeczne oraz dążącej do osiągnięcia podobnych celów edukacyjnych. Cyberprzestrzeń otwiera studentom dostęp do szerokiej gamy zasobów online, pozwala na odkrywanie i kształtowanie nowych umiejętności, wykazania się kreatywnością i samodzielnością, a także umożliwia elastyczne zarządzanie czasem nauki. Studenci w ten sposób mogą dostosować swoje harmonogramy zgodnie z własnymi preferencjami i obowiązkami. Wirtualna przestrzeń zapewnia im również swobodę inicjowania własnych działań, poszukiwania nowatorskich rozwiązań oraz eksplorowania alternatywnych metod działania, co w konsekwencji przyczynia się do wzmocnienia ich poczucia autonomii i odpowiedzialności za własną naukę.

Podsumowanie

W świetle dotychczasowych badań odnoszących się do nauczania zdalnego studentów wskazano, iż wyniki stanowiące ocenę ich umiejętności były porównywalne, a nawet lepsze niż przed pandemią COVID-19. Autonomia okazała się być istotnym czynnikiem warunkującym ów proces uczenia się (Fotiadou, Angelaki i Mavroidis, 2017). Studenci oceniali kursy e-learningowe jako efektywne, zwłaszcza te, które mogli realizować we własnym tempie (Zheng, Bender i Lyon, 2021), aktywnie w nich uczestniczyć (Moore, 2007), wykazywać się umiejętnością radzenia sobie z nowymi zadaniami, samoświadomością oraz interakcją z innymi członkami grupy uczących się (Fotiadou, Angelaki i Mavroidis, 2017). Istnieją również badania, które potwierdzają, iż studenci napotykali liczne trudności z koncentracją, zwiększone obciążenie pracą przy komputerze, a także wskazywali na brak interakcji społecznych i bezpośredniego kontaktu z wykładowcami. W badaniach zauważono również, że ogólny poziom satysfakcji studentów był zróżnicowany, zależnie od kraju i indywidualnych doświadczeń (Masalimova i in., 2022).

Autorki pracy podjęły aktualny i powszechnie występujący problem, który nie został jeszcze dokładnie zbadany w kontekście poczucia autonomii polskich studentów w nauce zdalnej. Badania ujawniły ważny aspekt poczucia autonomii, jakim jest zdolność studentów do samodzielnego organizowania czasu i warunków do nauki. Temat ten jest szczególnie istotny

w kontekście dynamicznych zmian w systemie edukacji, które wymagają od studentów adaptacji do nowych warunków.

Niniejsze badanie własne wykazało, iż studenci są w stanie przytoczyć liczne w ich odczuciu pozytywne jak i negatywne doświadczenia związane z ich własną autonomią w zdalnym uczeniu się. Samokierowanie nauką okazało się w wielu przypadkach motywujące i wspierające osobistą autonomię. Wypowiedzi badanych oscylowały wokół zasobu możliwości do indywidualnego zagospodarowania własnym czasem, usytuowania się w komfortowym dla siebie środowisku, wybrania dla siebie najciekawszych treści edukacyjnych oraz zyskania czasu na spełnianie własnych pasji.

Studenci zwracają uwagę na istotną rolę komfortu miejsca nauki. Mając możliwość wyboru miejsca, w którym chcą się uczyć, tym samym zapewniają sobie poczucie dobrostanu. Kształcenie zdalne umożliwia studentom korzystanie z różnorodnych przestrzeni do nauki. Ten wybór oddziałuje na poziom komfortu psychicznego i fizycznego, co w efekcie może poprawić koncentrację oraz zwiększyć efektywność w przyswajaniu materiału.

Istotnym aspektem jaki poruszali studenci było odniesienie się do ulepszenia narzędzi i strategii edukacyjnych oraz organizacyjnych kształcenia zdalnego, takich jak jasne wytyczne dotyczące planu zajęć, regularne monitorowanie postępów oraz zachęcanie uczących się do samorozwoju i samoregulacji. Wnioskować zatem można, że autonomia studentów w kształceniu zdalnym może być powiązana z rosnącym poziomem samodyscypliny, co przyczyniać się może do poprawy skuteczności procesu edukacyjnego. Analiza poczucia autonomii przejawianej przez studentów w kontekście kształcenia zdalnego wyraźnie wskazuje na znaczącą rolę, jaką odgrywa ich decydowanie o częstotliwości i stopniu zaangażowania się podczas zajęć zdalnych.

Wyniki badań wskazują, iż mamy do czynienia z dychotomią w ich opiniach, a mianowicie osoby uczące się z jednej strony dążą do bycia autonomicznie działającymi jednostkami, z drugiej zaś nadal oczekują wsparcia ze strony nauczyciela. Jest to zbieżne z innymi wynikami badań potwierdzającymi, że studenci próbują sami dojść do rozwiązania i w razie potrzeby zwracają się o pomoc, w pierwszej kolejności do kolegów i koleżanek z grupy, w dalszej do nauczyciela (Kwiatkowska, 2018).

Okazuje się, że proponowane aktywności ze strony wykładowców nie zawsze spełniały oczekiwania uczących się, a wręcz były ich zdaniem mało atrakcyjne w zakresie samodzielności, naruszające prywatność, zaburzające poczucie podmiotowości i niezależności. Studenci ujawnili także odczuwanie przeciążenia informacyjnego, czego nie dało się zauważyć w takim stopniu

podczas zajęć w murach uczelni. Uczestnictwo w zajęciach zdalnych wymagało większego trudu i wysiłku wkładanego przez studentów.

Przypuszcza się na podstawie wypowiedzi badanych, że pewne zachowania ze strony nauczycieli mogły wynikać z rutynowych działań, zaburzenia funkcjonowania w schemacie, braku czasu na szybkie przystosowanie się do nowych warunków, braku umiejętności metodycznych i cyfrowych oraz tym samym braku poczucia satysfakcji z prowadzonych zajęć. Badani uwzględniali istotę obopólnego zaufania w relacji student-nauczyciel. Okazuje się, że ma ono znaczenie w odczuwaniu skuteczności i satysfakcji z samokierowania własnym procesem edukacji. Studenci wręcz oczekiwali od nauczycieli, iż ci obdarzą ich pełnym zaufaniem. Przy jego braku przejawiali niższy poziom zaangażowania w zajęcia dydaktyczne.

Zauważa się potrzebę dalszych badań, a mianowicie przeprowadzenia indywidualnych wywiadów pogłębionych wśród studentów, ale także nauczycieli w celu poznania ich punktów widzenia na powyższe problemy. Ważne jest zrozumienie trudności i uwarunkowań, z którymi mierzą się nauczyciele w kontekście zaprzestania kontroli na rzecz rozwijania samodzielności i promowania postaw autonomicznych.

Bibliografia:

- Andrade, M. S., Bunker, E. L. (2009). A model for self – regulated distance language Learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61.
- Bergamin, J., Luigjes, J., Kiverstein, J., Bockting, C. L., Denys, D. (2022). Defining autonomy in psychiatry. *Frontiers in psychiatry*, 13, 801415. Pobrano z: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2022.801415/full>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Chomiak-Orsa, I., Smoląg, K. (2022). E-learning w czasie pandemii COVID-19: pozytywne aspekty i bariery zdalnej nauki z perspektywy studentów. *Organization and Management*, 19(2), 231-241.
- Ciechanowska, D. (2011). *Autonomia studenta w procesie studiowania*. Pobrano z: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/4402/Ciechanowska%20Dorota,%20Autonomia%20studenta%20w%20procesie%20studiowania.pdf?sequence=1> (dostęp: 10.03.2024).
- Dubas, E. (2017). O podmiotowości w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Dorosłych*, 77(2), 21-36.

- Dunaj B. (2002), *Popularny słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga, 479.
- Fotiadou, A., Angelaki, C., Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open Distance and E-learning*, 20(1), 95–110. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0006>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., Jenö, L. M. (2023). *The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning*. *Frontiers in Education* 8, 1153647. Pobrano z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1153647/full>
- Linkous, H. M. (2021). Self-Directed Learning and Self-Regulated Learning: *What's the Difference? A Literature Analysis*. *American Association for Adult and Continuing Education*, 118-122. Pobrano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611648.pdf>
- Koludo A. (2020). Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa, za: Iwińska M. (2020), Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N. G. Piłkuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Kość, I. (2018). Doświadczenie autonomii przez studentów działających w kołach naukowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 24, 151-161.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, W. (2018). *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Łukasik, B. (2013). Edukacja akademicka przestrzenią wdrażania studenta do poznawczej i egzystencjalnej autonomii. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 22, 253–258.
- MacDougall, M. (2008). Ten Tips for Promoting Autonomous Learning and Effective Engagement in the Teaching of Statistics to Undergraduate Medical Students Involved in Short-Term Research Projects. *Journal of applied quantitative methods*, 3(3), 223-240.
- Makowski, P. (2006). Autonomia w etyce I. Kanta (próba interpretacji historycznej). *Diametros*, 10, 34-64.

- Masalimova, A. R., Khvatova, M. A., Chikileva, L. S., Zvyagintseva, E. P., Stepanova, V. V., Melnik, M. V. (2022). *Distance learning in higher education during COVID-19*. *Frontiers in Education* 7, 822958. Pobrano z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.822958/full>
- Mishra, N. K., Tripathi, T. (2011). Conceptualising Women's agency, autonomy and empowerment. *Economic and Political Weekly*, 58-65.
- Moore M. (1977). *On a theory of independent study*. Hagen: Zentrales Institut fur Fernstudienforschung, Fernuniversitat.
- Moore M. (2007). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nelson, E. (2013). Law, policy and reproductive autonomy. *Bloomsbury Publishing*, 72–89. Pobrano z: <https://core.ac.uk/reader/79118480>
- Ng, S. F., Confessore, G. J. (2010). The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 1-13.
- Palloff, R. M., Pratt, K., Figueira, V., Ramal, A. C. (2002). *Construindo comunidade de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Artmed.
- Pytko, L. (2001). *Pedagogika Resocjalizacyjna. Wybrane aspekty teoretyczne, metodyczne i diagnostyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sowa J. (2005), *Podmiotowość w wychowaniu*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: „Żak”, 456–459.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The internet TESL journal*, 6(11), 37-48.
- Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19. *Forum Oświatowe*, 33(65), 61-76.
- Zheng, M., Bender, D., Lyon, C. (2021). *Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with pre-pandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study*. *BMC medical education*, 21, 1-11. Pobrano z: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-021-02909-z>