

Zdalna edukacja językowa z perspektywy studentów i wykładowców – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.17-27

W ostatnich latach system edukacji stanął w obliczu największego wyzwania spowodowanego sytuacją epidemiczną. Konieczność zastąpienia tradycyjnej metody nauczania zdalną formą wymagała zmiany kultury pracy nauczycieli oraz adaptacji do nowych strategii uczenia się uczniów. Artykuł skupia się na trudnościach, które zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicki napotkali w trakcie zdalnej nauki języka obcego. Przeprowadzone badania ukazują problemy o charakterze instytucjonalnym, pedagogicznym i osobistym. W tekście zaprezentowano rozwiązania, które mogą poprawić jakość edukacji zdalnej i tym samym zwiększyć jej skuteczność.

Globalne rozprzestrzenienie się wirusa SARS-CoV-2 z Chin do innych regionów świata w pierwszej połowie 2020 r. zmusiło rządzących w większości krajów do zamknięcia instytucji edukacyjnych, od przedszkoli po uniwersytety. W rezultacie w systemie edukacji konieczne były liczne dostosowania technologiczne, nauczyciele stanęli przed wyzwaniem zmiany swojej kultury pracy, a uczniowie musieli szybko dostosować się do nowych metod i strategii uczenia się (Demetriou i in. 2020). Według UNESCO *lockdown* wpłynął na ponad 1,5 miliarda uczniów na całym świecie (Asgari i in. 2021).

Jak wykazały liczne badania (np. Abbasi i in. 2020; Fauzi i Khusuma 2020), większość uczniów boryka się z wyzwaniami wynikającymi z nauki w autonomicznym środowisku, gdzie samodzielnie kierują swoją edukacją, nie mając możliwości bezpośredniego kontaktu twarzą w twarz z nauczycielem. Ich trudności obejmują m.in. zarządzanie czasem, utrzymanie długotrwałej koncentracji, brak motywacji oraz poczucie frustracji, a nawet rezygnację z nauki w sytuacjach trudnych. W świetle tych ustaleń postanowiłam przeprowadzić badanie, aby lepiej zrozumieć postrzeganie zdalnego nauczania na poziomie akademickim. Niniejszy artykuł skupia się więc na percepcji zdalnego nauczania języków obcych przez studentów lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Gdańskim oraz nauczycieli akademickich podczas pandemii COVID-19. Jego ogólnym celem jest zrozumienie sytuacji edukacji językowej na polskim uniwersytecie oraz zaproponowanie działań, które mogą przyczynić się do jej poprawy. Wykorzystując przegląd literatury krajowej i zagranicznej dotyczącej wpływu pandemii na system edukacyjny oraz najczęstszych trudności, jakie napotykają uczniowie na różnych poziomach nauczania, przeprowadziłam analizę doświadczeń studentów gdańskiej lingwistyki, w tym wyzwań, którym musieli sprostać. Wyniki wskazują na istnienie trudności o charakterze instytucjonalnym, pedagogicznym i osobistym. Na zakończenie omówiłam autonomiczne podejście do nauki języka, które może stanowić klucz do zmiany nastawienia do edukacji zdalnej i być źródłem jej sukcesu.

MAGDALENA TOPOREK
Uniwersytet Gdański

Wpływ pandemii COVID-19 na edukację

Rok szkolny 2020/2021, będący jednym z najtrudniejszych w historii z powodu pandemii, staje się coraz bardziej odległym wspomnieniem, jednak badania jednoznacznie potwierdzają ogromny wpływ tego okresu na przebieg edukacji uczniów. Pod koniec roku szkolnego zaobserwowano wyraźne opóźnienia w opanowaniu różnych umiejętności (Dorn i in. 2021). Skutki pandemii odcisnęły się nie tylko na zdrowiu psychicznym i samopoczuciu uczniów (Demetriou i in. 2020), ale także pogłębiły wcześniej istniejące nierówności w ich osiągnięciach i umiejętnościach (Donnelly i in. 2021). Z perspektywy uczniów i studentów edukacja zdalna nie cieszyła się pozytywnym odbiorem (Abbasi i in. 2020). Oprócz powszechnie zgłaszanych problemów technicznych (Agarwal i Kaushik 2020) uczniowie napotykali trudności z opanowaniem szczególnie trudnych pojęć bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem (Jaggars 2014), utrzymaniem wysokiego poziomu motywacji podczas zajęć online, umiejętnością skutecznego zarządzania czasem (Georgiou 2018) oraz efektywną, samodzielną nauką (Owusu-Fordjour i in. 2020).

Ocena funkcjonowania polskich placówek edukacyjnych w czasie pandemii była również daleka od pozytywnej (Toporek 2022). Wyniki badań przeprowadzonych przez Zahorską (2020) ujawniły, że aż 84% badanych nauczycieli i 68% uczniów wyraziło swoje niezadowolenie z jakości kształcenia na odległość, podczas gdy wyniki badań Jagielskiej (2020) wskazują na przedłużający się proces adaptacji do nauczania online. Ponadto studenci wskazywali na monotonię zajęć, brak pracy w grupach, zbyt szybkie prezentowanie materiału czy brak elastyczności (Długosz 2020). Koludo (2020) zauważa, że nauczyciele nie byli w stanie zmodyfikować swoich dotychczasowych przyzwyczajeń dydaktycznych i stworzyć efektywnego schematu nauczania zdalnego, który spełniałby oczekiwania studentów. Studenci podkreślali również problemy z koncentracją, ograniczony kontakt z nauczycielem, brak motywacji czy konieczność pracy indywidualnej, co często skutkowało brakiem opanowania nawet podstawowego materiału (Jagielska 2020). Wszystkie wymienione czynniki wywarły destrukcyjny wpływ na samopoczucie studentów i doprowadziły do widocznego wypalenia nauką zdalną pod koniec pierwszego semestru w czasach pandemii (Długosz 2020).

Projekt badawczy

Projekt badawczy opiera się na studium przypadku. Celem jest zrozumienie trudności i wyzwań, z jakimi zmierzili się zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy w kontekście zdalnej nauki języka obcego na podstawie środowiska gdańskiej uczelni. W ramach tego studium przeprowadzono dwa badania, aby pozyskać perspektywę zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich, co dało szerokie spojrzenie na omawiane zagadnienie.

Pierwsze badanie polegało na wypełnieniu przez studentów wydziału filologicznego kwestionariusza (załącznik 1), zawierającego dziewięć pytań: cztery zamknięte, jedno pytanie wyboru wielokrotnego, a pozostałe otwarte. Pytania otwarte (bez narzuconych z góry odpowiedzi do wyboru) pozwoliły studentom na swobodne podzielenie się uwagami, a jednocześnie umożliwiły mi lepsze zrozumienie badanego zjawiska. Pytania zamknięte zostały poddane analizie statystycznej, takiej jak średnia arytmetyczna, natomiast pytania otwarte tematycznej. Próba badawcza składała się z 22 studentów, którzy zostali wybrani na podstawie doboru wygodnego (*convenience sampling*).

Drugą część badania stanowiły pogłębione wywiady indywidualne z nauczycielami akademickimi. Ich celem było poznanie opinii wykładowców na temat kursów online, zwłaszcza ich samooceny przygotowania, napotkanych problemów, skuteczności kształcenia na odległość i zadowolenia z wyników osiąganych przez studentów. Częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione (Longhurst 2009) opierały się na wcześniej ustalonej liście obszarów tematycznych i pytań (patrz załącznik 2) i umożliwiły przeprowadzenie analizy jakościowej.

Respondenci zostali wybrani ponownie na podstawie wygodnego doboru próby i udzielili wywiadów osobiście na uniwersytecie lub za pośrednictwem Microsoft Teams.

Wnioski i dyskusja

PERSPEKTYWA STUDENTÓW

Dokładna analiza zarówno odpowiedzi narzuconych, jak i tych z pytań otwartych, pomogła lepiej zrozumieć, czy odczucia studentów względem edukacji zdalnej były głównie pozytywne, czy negatywne. Warto jednak podkreślić, że ocena edukacji zdalnej obejmuje szeroki kontekst subiektywnych parametrów, które mogą znacząco wpłynąć na percepcję tego modelu nauczania.

Wyniki badania wykazały, że połowa (11) studentów pozytywnie postrzega edukację zdalną, ośmioro pozostaje neutralnych, a troje respondentów wyraziło negatywną opinię. Analiza dotycząca zadowolenia z osiągniętych efektów nauki zdalnej (pyt. 2) nie wykazała wyraźnej tendencji w żadnym kierunku. Odpowiedzi studentów były równomiernie rozłożone, tzn. 10 osób zaznaczyło opcję „zdecydowanie nie” lub „nie”, 9 osób – „zdecydowanie tak” lub „tak”, a troje respondentów pozostało neutralnych. Przy pytaniu, czy edukacja zdalna jest dla studentów tak samo skuteczna jak nauka stacjonarna, 13 (blisko 60%) oceniło ją jako zdecydowanie mniej efektywną, podczas gdy 5 respondentów uważało, że jest równie skuteczna, reszta (4 studentów) nie opowiedziało się za żadną ze stron.

Obok problemów technicznych i nadmiernego korzystania z ekranu komputera, jako kluczowe trudności w czasie nauki zdalnej studenci wskazywali na niedostateczną motywację i brak zaangażowania. Dodatkowo pojawiały się również trudności osobiste, takie jak poczucie izolacji lub osamotnienia oraz trudności z organizacją czasu pracy. Mniejsza liczba studentów (6) zaznaczyła przeciążenie materiałem do samodzielnej nauki oraz trudności w zrozumieniu szczególnie złożonych zagadnień. Ponadto 7 studentów wskazało na utrudniony kontakt z wykładowcami, a trzy osoby odczuwały brak wsparcia z ich strony. Ważne jest uwzględnienie opinii kursanta, który krytycznie ocenił pracę wykładowców podczas nauki na odległość. Choć jest to subiektywna obserwacja jednego studenta, warto podjąć działania mające na celu zapobieżenie tego rodzaju negatywnym opiniom, szczególnie że zgłoszone problemy można łatwo wyeliminować – nie wymagają bowiem specjalistycznych umiejętności technologicznych ze strony wykładowców:

Nauczyciel akademicki nie potrafi zminimalizować okien, zaczyna 3 spotkania na raz, zdarzają mu się błędy w prezentacjach i przestarzała pisownia.

W kontekście oceny pracy wykładowców uniwersyteckich studenci zostali poproszeni o podzielenie się bardziej szczegółowymi opiniami poprzez odpowiedź na pytanie otwarte. 18 spośród 22 udzielonych odpowiedzi można sklasyfikować jako pozytywne. Studenci uważali, że wykładowcy byli dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć, zaangażowani, starali się wykorzystać nowoczesne technologie i zachęcać studentów do aktywnego uczestnictwa. Mimo że prawie połowa respondentów podkreślała, iż ostateczna ocena zależy zawsze od konkretnego wykładowcy, ogólna jakość zajęć zdalnych została pozytywnie oceniona przez większość studentów. Pięcioro wskazało na konieczność poprawy z uwagi na brak interesujących i nowoczesnych zajęć, a także problemy z technologią.

Niektórzy wykładowcy nie byli zbyt dobrze przygotowani do nauczania w tym formacie.

[...] niektórzy z kolei nie radzili sobie z technologią.

Tylko nieliczni nauczyciele wykorzystali w pełni potencjał technologiczny zajęć online. Zajęcia tych nauczycieli, którzy wykorzystali możliwości technologiczne, były zazwyczaj bardziej interesujące i wciągające. Większość wykładów miała identyczny format jak stacjonarne [...]

[...] niektórzy mieli trudności z wykorzystaniem możliwości technologicznych.

Wśród ogólnego zadowolenia studentów i licznych pozytywnych komentarzy pojawił się również przypadek jednej osoby, która miała zupełnie odmienne odczucia:

brak prezentacji albo czytanie słowo w słowo, kompletny brak zaangażowania, słabe umiejętności korzystania z pakietu MS Office, nie wspominając o „zaawansowanych programach”, takich jak panel sterowania.

Wobec tego warto zastanowić się, czy jest to pojedynczy student, który ma wygórowane oczekiwania i wymagania wobec wykładowców, czy też rzeczywiście istnieje potrzeba znaczącej poprawy jakości nauczania online.

Badanie wykazuje, że studenci różnią się pod względem zaangażowania w zajęcia online. Niektórzy utrzymują wysoki poziom aktywności mimo trudności, podczas gdy inni nie przejawiają chęci angażowania się w tym trybie nauki.

Zaangażowanie podczas zajęć było raczej takie samo jak w klasie.

Podczas wykładów poziom zaangażowania był znacznie niższy, co praktycznie uniemożliwiało przyswojenie materiału.

Na pewno wymagało to dużo samodyscypliny, z motywacją było różnie, zależało to od tematu zajęć i poziomu trudności materiału.

Moje zaangażowanie na zajęciach było dużo mniejsze niż na zajęciach stacjonarnych.

Ponadto wyniki badania wskazują, że 16 studentów (blisko 75%) wyraziło przekonanie, że nauka zdalna nie jest w stanie w pełni zastąpić tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Mimo ogólnie pozytywnej oceny samego procesu większość badanych nadal preferuje tradycyjne metody nauczania i nie rozważa całkowitego porzucenia nauki w konwencjonalny sposób, gdy sytuacja pandemiczna się poprawi.

W ostatnim pytaniu badani studenci zostali zachęceni do podzielenia się swoimi dodatkowymi refleksjami na temat zdalnego nauczania. Pytanie to miało charakter otwarty i brzmiało: „Czy masz jakieś dodatkowe uwagi/przemyślenia odnośnie do nauczania i nauki zdalnej?”. Pozostawiono tu swobodę w wyrażeniu swoich myśli na nieograniczoną liczbę słów. Odpowiedzi dotyczyły różnorodnych kwestii, takich jak oszczędność czasu czy metody przeprowadzania egzaminów, jednak większość odpowiedzi studentów skupiła się na możliwych formach prowadzenia zajęć. Niektórzy wyrażali stanowcze poparcie dla tradycyjnej formy stacjonarnej, podkreślając jej pozytywny wpływ na motywację i interakcje między studentami. Inni z kolei akceptowali naukę zdalną jedynie w przypadku wykładów bądź proponowali formę hybrydową, która łączyłaby elementy obu metod. Poniżej przedstawiam kilka cytatów ilustrujących te refleksje.

Jeśli to możliwe, zajęcia powinny odbywać się na kampusie, ponieważ motywacja do nauki jest zdecydowanie wyższa, a kontakt z innymi ludźmi jest również bardzo ważny.

Uważam, że nauka zdalna powinna być prowadzona tylko z wykładów [...]

Osobiście podobał mi się format hybrydowy. Nauka zdalna jest trudna, ale ma też swoje zalety [...]

Myślę, że nauka zdalna i egzaminy stacjonarne to problem, ponieważ jest to większy stres [...]

[...] potrzebujemy metody, która nie pozwoli studentom korzystać z dodatkowych źródeł informacji podczas testów i egzaminów zdalnych.

Ostatnia opinia jednego ze studentów budzi ciekawość i skłania do rozważenia, czy jest to wyolbrzymiona opinia, czy też wartościowe uwagi, które dobrze byłoby poddać głębszej analizie. Poprzez sarkastyczne podejście podkreśla potencjalne nieprawidłowości związane z egzaminami online, podważając zarazem wiarygodność stopni i renomę uczelni. Sugestia dotycząca kursów komputerowych jest ważna, szczególnie dla atrakcyjności zajęć online. Podobnie obowiązkowe kamery mają potencjał poprawienia interakcji i uczestnictwa, chociaż istnieją uzasadnione powody, by ich nie używać, np. względy prywatności czy środowiskowe. Wobec powyższego można przypuszczać, że niektórzy studenci mogli być

zaangażowani w inne aktywności w trakcie trwania zajęć, a także wykorzystywali udogodnienia podczas egzaminów, co mogło w sposób znaczący przełożyć się na jakość zdobytej wiedzy.

1. Trudne egzaminy powinny odbywać się zdalnie, aby wszyscy studenci mogli ukończyć studia z wyróżnieniem i podnieść ranking uczelni. 2. Uważam, że niektórzy wykładowcy powinni przejść kurs komputerowy, bo po prostu sobie nie radzą. 3. Kamery powinny być obowiązkowe, ponieważ osobiście brałem udział w wykładach, będąc w warsztacie.

PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

W celu zrozumienia perspektywy nauczycieli akademickich przeprowadzono indywidualne, pogłębione, częściowo ustrukturyzowane wywiady z trzema wykładowcami z gdańskich uczelni, którzy zostali wybrani do tego badania, ponieważ mają doświadczenie w zdalnym nauczaniu języka oraz ze względu na możliwość osobistego spotkania. Badanie miało na celu identyfikację głównych trudności, jakie napotkali w procesie przystosowywania się do prowadzenia zajęć online, analizę zmian w ich postawie i gotowości do nauczania zdalnego w ciągu dwóch lat oraz zrozumienie, jak oceniają naukę swoich studentów. Pierwsze pytanie zadane każdemu z respondentów brzmiało: „Jak oceniasz swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć online?”. Po dwóch latach doświadczenia w tym zakresie nauczyciele akademicy wyrażali zadowolenie z postępów w swojej pracy. Po trudnym początku, związanym z brakiem przygotowania i koniecznością polegania głównie na własnej intuicji, nauczyciele akademicy zdołali dostosować swoje podejście do warunków zdalnych i skutecznie prowadzić zajęcia. Wskazywali na udział w licznych warsztatach i szkoleniach organizowanych przez uczelnię, które umożliwiły im poznanie i wypracowanie nowych, skutecznych metod nauczania. Dodatkowo zauważyli, że przygotowanie zajęć zdalnych, które utrzymują zainteresowanie i aktywność studentów, wymaga znacznie większego zaangażowania.

[przygotowanie do nauczania online – przyp. autora] jest zdecydowanie lepsze niż na początku przygody z nauczaniem zdalnym, ale wymagało dużo pracy i udziału w szkoleniach [...]

Na początku moje przygotowanie było z pewnością słabsze [...], ale bardzo szybko zdobyłem wiedzę i umiejętności, których potrzebowałem. Myślę, że teraz, po tych dwóch latach, jestem naprawdę bardzo dobrze przygotowany [...]

W kontekście napotkanych trudności podczas nauki na odległość nauczyciele akademicy identyfikowali następujące problemy:

- ➔ obciążenia techniczne, które *były i nadal są*:
 - Zespoły zawodzą, są problemy z łącznością czy podziałem sal, a jako wykładowca musisz szybko wymyślić alternatywną opcję;
- ➔ sprostanie narzucanym wymaganiom:
 - [...] istniały z góry narzucone wymagania ze strony uniwersytetów, które nie zawsze były skuteczne;
- ➔ długie godziny przed ekranem komputera przy wielu zajęciach tego samego dnia
- ➔ nieodpowiednie warunki pracy:
 - [...] praca w domu niesie ze sobą nieprzewidziane sytuacje, np. dziecko nie może iść do przedszkola i niespodziewanie pojawia się w tle, trzeba przeprowadzić wykład w niedzielę, gdy cała rodzina jest w domu, kurier dzwoni do drzwi czy sąsiad używa wiertarki [...];
- ➔ opracowanie sprawiedliwego i wiarygodnego systemu oceniania:
 - [...] myślę, że wszyscy zgadzają się, że nie zawsze jest możliwe całkowite kontrolowanie tego, czy studenci pracują samodzielnie. Jest to łatwiejsze podczas egzaminu ustnego, ale w formie pisemnej zdają sobie sprawę, że studenci mają znacznie łatwiejsze zadanie;
- ➔ mniejsze zaangażowanie studentów podczas zajęć w formie online, w dużej mierze zależne jednak od sposobu prowadzenia spotkań:
 - [...] na początku kursu online dużym zaskoczeniem dla wszystkich było mówienie do ekranu [...] niewiele kamer było włączonych.

mam świadomość, że część z nich po prostu nie słuchała [...]

[...] są grupy studentów, którzy byli bardzo zaangażowani od samego początku, ale z czasem ogólne zaangażowanie grupy również wzrosło.

Organizacja czasu pracy w kontekście pracy zdalnej stanowi kwestię indywidualną, zależną od preferencji i doświadczeń poszczególnych osób. Jedna z uczestniczek badania wyraziła uczucie zmęczenia wynikające z ciągłej pracy w domu oraz braku kontaktu i interakcji z kolegami z pracy, co miało negatywny wpływ na efektywne zarządzanie czasem i wiązało się z poświęcaniem wieczornych godzin na przygotowywanie zajęć. Natomiast dla innej respondentki praca zdalna miała korzystne aspekty, ponieważ nie musiała tracić czasu na dojazd, co zaowocowało publikacją sześciu prac naukowych w ciągu roku, a brak *pogaduszek przy ekspresie do kawy* – dodatkowym czasem wolnym między zajęciami.

Inny temat, który został poruszony w trakcie wywiadów, dotyczył skuteczności kształcenia na odległość oraz zadowolenia studentów z osiągniętych wyników. Wykładowcy zauważyli, że ostateczne rezultaty są zależne zarówno od ich własnych działań, jak i od zaangażowania i aktywności studentów.

Są tacy studenci, którzy dają z siebie wszystko, czy to online, czy osobiście, ponieważ wiedzą, dlaczego są na uniwersytecie [...]. Dla ambitnych studentów, którzy naprawdę chcą się czegoś nauczyć, edukacja zdalna może być tak samo skuteczna jak tradycyjna.

Trudno powiedzieć, ponieważ jestem zadowolony z wyników studentów, którzy są zazwyczaj dobrzy, ale są słabi studenci, którzy lubią oszukiwać, więc nie mogę porównać efektów nauczania online i stacjonarnego. [...] Jak bardzo można ufać ocenom z egzaminów online?

Mogę mówić tylko za moje zajęcia, ale myślę, że są stosunkowo skuteczne. [...] To w dużej mierze zależy od studenta i nauczyciela, ale niestety uważam, że tradycyjne nauczanie jest bardziej efektywne, biorąc pod uwagę wiedzę, którą faktycznie zdobędzie większość studentów.

Zdaniem wykładowców kompetentny i zaangażowany nauczyciel jest w stanie poradzić sobie w każdej sytuacji, potrafiąc zainteresować i zaangażować studenta, niezależnie od formy spotkań – czy to online, czy osobiście. Podobnie istotne jest zaangażowanie i motywacja samego studenta, który świadomie podejmuje decyzję o udziale w zajęciach i ma jasno określony cel nauki. To właśnie te czynniki mają kluczowe znaczenie dla osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów.

Jeśli chodzi o zastąpienie tradycyjnych zajęć przez zajęcia online, wykładowcy skłaniają się ku formie mieszanej, na co wskazują poniższe wypowiedzi:

[...] metoda hybrydowa jak najbardziej. Sami studenci twierdzą, że wykłady stacjonarne są staromodne, ale ćwiczenia i warsztaty dla ich dobra powinny pozostać w tradycyjnej formie.

Myślę, że większość woli powrót do normalności w każdym aspekcie, w tym edukacji. Ale kto wie, co nas czeka za 10 lat.

Wydaje mi się, że wykłady można śmiało zastąpić formą zdalną [...]

Autonomia – ścieżka przyszłości

Na zakończenie pragnę podzielić się osobistymi przemyśleniami dotyczącymi autonomii, która moim zdaniem stanowi kluczową odpowiedź na wyzwania związane z edukacją zdalną, oraz refleksją odnośnie do potencjału rozwoju efektywności procesu nauki na odległość¹. Tym samym staram się również odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule artykułu: jak możemy rozwijać i doskonalić proces kształcenia na odległość?

Aby rozwijać autonomię ucznia, warto zwrócić uwagę na kilka kluczowych aspektów. Po pierwsze, należy zachęcać uczniów do podejmowania własnych decyzji dotyczących sposobu i tempa nauki, co umożliwi im kontrolę nad procesem edukacyjnym (Su i Reeve 2011; Almusharraf 2020). Podobnie zachęcanie do samodzielnego oceniania swoich postępów i wyznaczania celów edukacyjnych pomaga uczniom przejąć kontrolę nad własnym

¹ Wspieranie autonomii uczniów przynosi liczne korzyści (por. Pawlak 2008; Komorowska 2020; Marantika 2021), prowadząc do świadomego i efektywnego uczenia się, większej motywacji (Dörnyei i Ushioda 2021) oraz długotrwałego sukcesu (Jochimczyk 2020). Uczniowie z silną motywacją i rozwiniętymi zdolnościami metapoznawczymi (Teng i Zhang 2020) wykazują zwiększone zaangażowanie, twórczość oraz wytrwałość w osiągnięciu celów (Oates 2019), a także potrafią samodzielnie organizować pracę i kontrolować postępy (Raofi i in. 2013). Taka postawa przekłada się na lepsze rezultaty, szczególnie podczas nauki zdalnej, gdy niezależność odgrywa istotną rolę (Oxford 1990).

procesem nauki, tym samym rozwijając umiejętność samodzielnego planowania, motywacji i odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty (Klimas 2017). Następnie umożliwienie wyboru tematów lub zadań, które są zgodne z zainteresowaniami i pasjami studentów, pobudza ich motywację do nauki i zwiększa zaangażowanie (Opałka 2002; Su i Reeve 2011). Taka personalizacja nauki sprzyja także rozwijaniu indywidualnych zdolności i umiejętności uczniów, co przekłada się na lepsze efekty edukacyjne. Wreszcie warto budować sprzyjającą atmosferę opartą na zaufaniu i wzajemnym szacunku, w której studenci czują się swobodnie, wyrażając swoje pomysły i opinie (Opałka 2002). Taka otwarta atmosfera nie tylko rozwija kreatywność i dialog, ale pozwala również nauczycielom lepiej zrozumieć indywidualne potrzeby i perspektywy uczniów, co ułatwia dostosowanie procesu nauczania do ich wymagań (Palfreyman i Benson 2019).

Zastosowanie tych praktyk pozwala nauczycielom na wspieranie autonomii uczniów i tworzenie inspirującego środowiska, w którym są oni zdolni do samodzielnej pracy, efektywnego zarządzania czasem, wyboru odpowiednich technik nauki i utrzymania motywacji, co jest szczególnie ważne podczas nauki w warunkach zdalnych. Należy przy tym zaznaczyć, że oczywiście nie każdy jest w stanie uczyć się w pełni autonomicznie, ale warto rozwijać i doskonalić tę umiejętność. Wsparcie nauczycieli, odpowiednie podejście, dostęp do narzędzi i źródeł informacji oraz rozwijanie umiejętności metapoznawczych mogą wszystkim uczniom pomóc w stymulowaniu autonomicznego uczenia się.

Podsumowanie

Pomimo wyzwań instytucjonalnych, pedagogicznych i osobistych związanych z edukacją zdalną, studenci i wykładowcy uznają jej korzyści, choć istnieje również świadomość obszarów, nad którymi nadal trzeba pracować. Analizując perspektywę kształcenia zdalnego na studiach lingwistycznych Uniwersytetu Gdańskiego, łatwo zauważyć, że ogólnie jest ono oceniane pozytywnie, co jednak nie wyklucza skrajnie negatywnych opinii ze strony niektórych studentów. W świetle tych obserwacji nacisk jest położony na promowanie potencjału autonomii uczącego się poprzez rozwijanie świadomości, wewnętrznej motywacji i umiejętności metapoznawczych. Te elementy są niezwykle istotne dla skutecznego adaptowania się do dynamicznie zmieniających się warunków, szczególnie w kontekście nauki na odległość.

Ważne jest zwrócenie uwagi na różne ograniczenia, które wynikają z przeprowadzonego badania. Pierwsze z nich związane jest z niedoskonałością samego narzędzia badawczego, jakim jest ankieta. Pytania ankietowe mogą nie zawsze być jednoznaczne dla studentów, więc podczas analizy odpowiedzi jest się ostrożnym w wyciąganiu daleko idących wniosków i napotyka się ograniczenia w zakresie możliwości generalizacji wyników. Narzucone formy odpowiedzi nie dają pewności, czy studenci uwzględniali różnorodne aspekty zależne od ich priorytetów czy odpowiedzi stanowiły wynik spontanicznej, jednostronnej oceny opartej na jednym szczególnym elemencie. Ponadto badanie objęło stosunkowo małą grupę uczestników, co może wprowadzać pewne skojarzenia jedynie na poziomie tej konkretnie badanej populacji, a nie pozwala na wyciąganie ogólnych wniosków. Przeprowadzenie jedynie analizy jakościowej bez zastosowania kodowania danych mogło zaburzyć strukturyzację zebranych informacji, prowadząc do bardziej subiektywnej interpretacji wyników. Mimo tych ograniczeń należy podkreślić, że zdobyta wiedza stanowi cenną lekcję i świadczy o rosnącej świadomości badawczej, co pozwoli na dalszy rozwój i poprawę jakości oraz wiarygodności przyszłych badań.

BIBLIOGRAFIA

→ Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., Iqbal Memon, S. (2020), *Perceptions of Students Regarding E-learning During Covid-19 at a Private Medical College*, „Pakistan Journal of Medical Sciences”, nr 36, s. 57–61.

- Agarwal, S., Kaushik, J. (2020), *Student's Perception of Online Learning during COVID Pandemic*, „Indian Journal of Pediatrics”, nr 87(7), s. 554.
- Almusharraf, N. (2020), *Teachers' Perspectives on Promoting Learner Autonomy for Vocabulary Development: A Case Study*, „Cogent Education”, nr 7 (1823154), s. 1–23.
- Asgari, S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R.C., Sciortino, A. (2021), *An Observational Study of Engineering Online Education during the COVID-19 Pandemic*, „PLoS One”, nr 16(4), e0250041, s. 1–37.
- Demetriou, L., Keramioti, L., Hadjicharalambous, D. (2021), *Examining the Relationship between Distance Learning Processes and University Students' Anxiety in Times of COVID19*, „European Journal of Social Sciences Studies”, nr 6(2), s. 123–141.
- Długosz, P. (2020), *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków, s. 71–94.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., Viruleg, E. (2021), *COVID-19 And Education: The Lingering Effects Of Unfinished Learning*, „McKinsey & Company”, <tiny.pl/93wxh>, [dostęp: 13.06.2023].
- Donnelly, R., Patrinos, H.A., Gresham, J. (2021), *The Impact of COVID-19 on Education – Recommendations and Opportunities for Ukraine*, „The World Bank”, <tiny.pl/93wxm>, [dostęp: 13.06.2023].
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2021), *Teaching and Researching Motivation* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fauzi, I., Khusuma, I. (2020), *Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions*, „Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan”, nr 5(1), s. 5870.
- Georgiou, M. (2018), *Issues That Revolve around the Concepts of Distance Education and E-Learning*, „International Conference e-Learning”, s. 205–209.
- Jaggars, S.S. (2014), *Choosing between Online and Face-To-Face Courses: Community College Student Voices*, „American Journal of Distance Education”, nr 28, s. 27–38.
- Jagielska, K. (2020), *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków, s. 98–118.
- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Klimas, A. (2017), *A Goal-Setting Logbook as an Instrument Fostering Learner Autonomy*, [w:] Mirosław Pawlak et al. (Ed.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Switzerland: Springer International Publishing, s. 21–33.
- 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*, Warszawa, s. 43–50.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–76.
- Lee-Post, A., Hapke, H. (2017), *Online Learning Integrity Approaches: Current Practices and Future Solutions*, „Online Learning”, nr 21, s. 135–145.
- Longhurst, R. (2009), *Interviews: In-Depth, Semi-Structured*, [w:] R. Kitchin, N. Thrift (red.), *International Encyclopedia of Human Geography*, s. 580–584.
- Marantika, J. (2021), *Metacognitive Ability and Autonomous Learning Strategy in Improving Learning Outcomes*, „Journal of Education and Learning”, nr 15(1), s. 88–96
- Moser, A., Korstjens, I. (2017), *Series: Practical Guidance to Qualitative Research. Part 1: Introduction*, „Eur J Gen Pract”, nr 23(1), s. 271–273.
- Oates, S. (2019), *The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training*, „Frontiers in Education”, nr 4(102).

- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C.K., Hanson, D. (2020), *The Impact of COVID-19 on Learning – the Perspective of the Ghanaian Student*, „European Journal of Education Studies”, nr 7(3), s. 88–101.
- Opałka, B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków Obcych: Badania i Refleksje. Praca zbiorowa*, Poznań.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its role in English Language Learning: Practice and Research. Second Handbook of English Language Teaching*, s. 661–681.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań/Konin, s. 137–158.
- Raoofi, S., Chan, S., Mukundan J., Rashid, S. (2013), *Metacognition and Second/Foreign Language Learning*, „English Language Teaching”, nr 7(1), s.36–49.
- Su, Y.-L., Reeve, J. (2011), *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy*, „Educational Psychology Review”, nr 23, s. 159–188.
- Teng, L.S., Zhang, L.J. (2020), *Empowering Learners in the Second/Foreign Language Classroom: Can Self-regulated Learning Strategies-based Writing Instruction Make a Difference?*, „Journal of Second Language Writing”, nr 48, s. 1–16.
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–72.
- Zahorska, M. (2020), *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego, s. 1–14.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

MAGDALENA TOPOREK Doktorantka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.

Załącznik 1. Kwestionariusz dotyczący opinii studentów na temat edukacji zdalnej

1. Jak ogólnie ocenił(a)byś edukację zdalną?

1 2 3 4 5 6

2. Czy jesteś zadowolony(-na) z osiągniętych efektów podczas nauczania zdalnego?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

3. Czy nauka zdalna jest dla Ciebie tak samo efektywna jak nauka stacjonarna?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

4. Jak oceniasz przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć online?
Np. czy byli dobrze przygotowani do zajęć / zaangażowani, czy wykorzystywali możliwości technologiczne, czy prowadzili zajęcia w sposób angażujący studenta, czy zajęcia online różniły się formą od zajęć stacjonarnych?

Twoja odpowiedź: ...

5. Z jakimi trudnościami spotkałeś(-łaś) się podczas nauki zdalnej?

- ➔ brak chęci udziału w zajęciach
- ➔ mniejsze zaangażowanie
- ➔ spadek motywacji
- ➔ poczucie izolacji / samotności
- ➔ organizacja czasu pracy
- ➔ problemy techniczne
- ➔ przeciążenie materiałem do pracy samodzielnej
- ➔ zbyt długi czas przed komputerem
- ➔ utrudniony kontakt z prowadzącym zajęcia
- ➔ brak wsparcia ze strony prowadzącego
- ➔ problem ze zrozumieniem szczególnie trudnego materiału
- ➔ inne...

6. Czy nauka w warunkach zdalnych wymagała od Ciebie większego zaangażowania podczas zajęć?

Twoja odpowiedź: ...

7. Czy nauka zdalna wymagała od Ciebie większego nakładu pracy własnej?

Twoja odpowiedź: ...

8. Czy nauczanie zdalne mogłoby zastąpić studia w formie tradycyjnej?

1 2 3 4 5

zdecydowanie nie zdecydowanie tak

9. Czy masz jakieś dodatkowe uwagi/przemyślenia odnośnie do nauczania i nauki zdalnej?

Twoja odpowiedź: ...

Załącznik 2. Lista obszarów tematycznych i pytań dla nauczycieli akademickich

1. Jak oceniasz swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć online?
2. Czy forma online wymagała od Ciebie bądź studentów większego zaangażowania?
3. Jakie są/były najczęściej napotykanne trudności związane z zajęciami online?
4. Czy jesteś zadowolona(-ny) z osiągniętych efektów kształcenia studentów?
5. Jak oceniasz efektywność nauczania zdalnego vs. tradycyjnego?
6. Czy metoda konwencjonalna może zostać zastąpiona zajęciami online?