

Maciej Słomczyński
Uniwersytet Warszawski

Aprobata kształcenia na odległość a ukierunkowanie na cele osób uczących się

Opracowanie poświęcone jest roli, jaką odgrywa preferowany sposób organizacji procesu uczenia się w asynchronicznym kształceniu na odległość. Autor sugeruje, iż stopień aprobaty dla tejże formy kształcenia nie zależy wyłącznie od uwarunkowań procesu nauczania, ale przede wszystkim od stylu działania osób uczących się. Uczestnicy kursów internetowych realizowanych w ramach Interdyscyplinarnej Bazy Internetowych Zajęć Akademickich i prowadzonych przez Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego (COME UW) byli badani z wykorzystaniem kwestionariusza OPUS do badania stylów organizacji procesu uczenia się. Omówione zostały wyniki analiz korelacyjnych, ukazujące relacje zachodzące między regulacyjnymi aspektami stylu uczenia się a aprobatą dla tej formy kształcenia. Potwierdzono zależności między orientacją na cel a poziomem akceptacji zdalnej formy kształcenia w przypadku stałej preferencji samokontroli (orientacji na kontrolę oraz orientacji na autonomię). Omówiono ograniczenia przeprowadzonej analizy oraz kierunek przyszłych badań.

Choć często mówi się o powszechnej aprobacie dla kształcenia zdalnego ze strony osób uczących się¹, niewątpliwie zależy ona od wielu różnych czynników. Podobnie jak w przypadku poszukiwania źródeł niepowodzeń edukacyjnych, akceptacja bądź odrzucenie tej formy kształcenia mogą być związane z doświadczeniami w zakresie postrzeganej jakości procesu nauczania (przyczyny dydaktyczne), uwarunkowaniami środowiskowymi (przyczyny społeczno-ekonomiczne) czy cechami uczącego się (przyczyny biopsychiczne)². Do ostatniej grupy zaliczyć można nie tylko indywidualne predyspozycje czy zainteresowania, ale również kompetencje poznawcze, afektywne (emocjonalne i wolicjonalne) i regulacyjne (metapoznawcze)³. Szczególne miejsce w tej grupie czynników zajmują uwarunkowania stylistyczne osób uczących się. Dotychczas główny wysiłek badaczy skupiony był na

¹ Por. M. Zięba, Wykorzystanie platformy Moodle na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej – studium przypadku, „e-mentor” 2010, nr 4 (36), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/772>.

² Zob. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1984.

³ Zob. J. Vermunt, *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*, „Higher Education” 1996, nr 31, s. 25-50.

ustaleniu, jakiego typu strategie czy preferencje w zakresie uczenia się powiązane są z efektywnością e-edukacji⁴. Jednak proces uczenia się nie jest określony jedynie przez składniki instrumentalne, motywacyjne i stylistyczne, ale również podmiotowe, czyli definiujące indywidualne i subiektywne znaczenie danego działania dla jednostki⁵. Aprobata dla kształcenia na odległość wydaje się być nadrzędnym czynnikiem warunkującym podjęcie edukacji w takiej formie. Jej powierzchowna afirmacja bądź negacja wynika z postrzeganych właściwości takiego procesu i własnych preferencji w tym wymiarze (m.in. uprzywilejowanego charakteru komunikacji interpersonalnej, przedkładanej metodyki kształcenia, dominującego sposobu organizacji procesu uczenia się). Interesujące jest, czy aprobata e-edukacji powiązana jest z typowym dla danej jednostki sposobem organizacji uczenia się.

Style organizacji procesu uczenia się i kwestionariusz OPUS

Istnieje wiele typologii stylów uczenia się⁶, jednak większość z nich odnosi się do aktywności poznawczej ucznia lub kilku aktywności uczenia się jednocześnie (poznawczych, afektywnych i samoregulacyjnych)⁷. Koncepcja stylów organizacji procesu uczenia się rozpatruje wyłącznie aktywności metapoznawcze uczniów, dzięki czemu opracowane na tej podstawie narzędzie badawcze (OPUS⁸) mierzy jeden ustalony aspekt uczenia się, a nie interferencje poszczególnych składników.

Wybrany konstrukt teoretyczny posiada dwa komponenty: organizacyjny i podmiotowy⁹. Zgodnie z sugestią zaproponowaną przez Ewę Czerniawską, która wnioskuje niezależność między indywidualnym stylem uczenia się (głębokim lub powierzchniowym) a procesualnie postrzeganą samoregulacją, oba komponenty traktowane są niezależnie¹⁰. Pierwszy z nich,

⁴ Zob. D. Gee, *The impact of student's preferred learning style variables in a distance education course: A case study*, ERIC Document Reproduction Service nr ED 358 836, 1990, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED358836.pdf>, [03.11.2011]; Y. Liu, D. Ginter, *Cognitive Styles and Distance Education*, *Online Journal of Distance Learning Administration* 1999, tom 2, nr 3, <http://www.westga.edu/~distance/liu23.html>, [03.11.2011]; M. Martinez, *High Attrition Rates in e-Learning: Challenges, Predictors and Solutions*, „The eLearning Developers Journal”, czerwiec 2003.

⁵ Por. T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.

⁶ Zob. R. Gajewski, *O stylach uczenia się i I-edukacji*, „e-mentor” 2005, nr 2.

⁷ Por. J. Vermunt, dz. cyt; N. Entwistle, H. Tait, V. McCune, *Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts*, „European Journal of the Psychology of Education” 2000, nr 15/1, s.33-48.

⁸ OPUS – Organizacja Procesu Uczenia Się.

⁹ Zob. M. Słomczyński, *Style organizacji procesu uczenia się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2, s. 157-171.

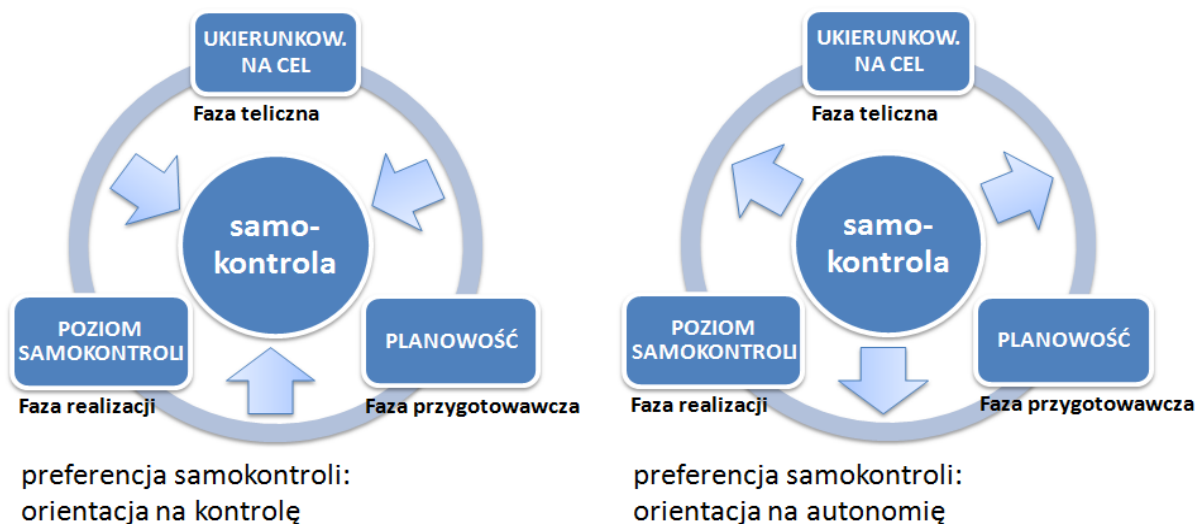
¹⁰ Zob. E. Czerniawska, *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999, s. 98.

wywodzący się z koncepcji stylów działania Michaela Frese’a, Judith Stewart i Bettine Hannover¹¹, opisany jest przez trzy wymiary określające charakterystykę organizacji działania:

- ukierunkowanie na cele – określa stan świadomości jednostki względem własnych celów („Wiem czego chcę”);
- planowość – określa tendencję do czynienia przygotowań przed rozpoczęciem działania („Przed przystąpieniem do działania analizuję zastaną sytuację i opracowuję plan działania”);
- poziom samokontroli – określa tendencję do sprawowania samokontroli w trakcie trwania procesu uczenia się („Jeśli zaplanuję sobie czas na naukę, staram się sumiennie ten czas wykorzystać”).

Z kolei rozpatrywany komponent podmiotowy nazwany preferencją samokontroli¹² odnosi się do orientacji przyczynowości wprowadzonej przez Edwarda Deci i Richarda Ryana¹³ oraz koncepcji stylów regulujących przebieg czynności ukierunkowanych, opisywanych przez Czesława Nosal¹⁴.

Rysunek 1. Strategie organizacji działań w obszarze samoregulacji – strzałki określają charakterystykę nadzoru zachowania.



¹¹ M. Frese, J. Stewart, B. Hannover, *Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52, s. 1182-1194.

¹² Zob. M. Słomczyński, *Style organizacji ...*, dz. cyt.

¹³ Zob. E. Deci, R. Ryan, *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*, „Journal of Research in Personality” 1985, nr 19, s. 109-134.

¹⁴ Zob. C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990, s. 219-225.

Źródło: M. Słomczyński, *Style organizacji procesu uczenia się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2, s. 157-171

Preferencja samokontroli określona jest przez dwa wymiary (rysunek 1):

- orientację na autonomię, która cechuje osoby traktujące swoje bieżące motywy działania nadrzędnie względem narzuconej samokontroli, dzięki czemu jednostki takie są bardziej elastyczne w organizacji oraz preferują heurystyczne strategie działania;
- orientację na kontrolę, która charakteryzuje osoby postrzegające narzucony sobie nadzór jako nadrzędny względem aktualnych motywów działania, przez co działają w bardziej schematyczny sposób i skłaniają się do algorytmicznych strategii działania.

Na podstawie wyodrębnionych wymiarów przyjęto dwa nadrzędne style funkcjonowania w obrębie samokontroli:

- trwały styl samokontroli – przejawiający się we względnie stałej preferencji samoregulacji, niezależnej od warunków zewnętrznych, i ukierunkowany na autonomię lub kontrolę;
- adaptacyjny styl samokontroli – przejawiający się w elastycznym doborze preferencji samoregulacji w zależności od sytuacji.

Do badania stylów organizacji procesu uczenia się wykorzystany został Kwestionariusz OPUS. Weryfikacja tego narzędzia badawczego, w skład której wchodziła analiza czynnikowa założonej struktury wymiarów oraz analiza rzetelności i trafności pozwoliła jednoznacznie przyjąć, że kwestionariusz może być wykorzystywany do pomiarów stylów organizacji procesu uczenia się¹⁵.

W celu zmierzenia poziomu aprobaty zadano następujące pytania ankietowe:

- pytanie określające stosunek badanego do tej formy kształcenia: *Czy podoba Ci się zdalna forma kształcenia? (nie musi to oznaczać, że sprawdza się w Twoim przypadku)*, zmienna odwołująca się do tego wskaźnika nazwana została „poziom aprobaty”;
- pytanie określające ocenę tej formy kształcenia względem kształcenia tradycyjnego: *Czy według Ciebie zdalna forma kształcenia jest lepsza niż kształcenie tradycyjne?*, zmienna odwołująca się do tego wskaźnika nazwana została „ocena względna”.

W ankiecie zastosowano pięciostopniową skalę (1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; ? – trudno powiedzieć; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak).

¹⁵ M. Słomczyński, M. Zajenkowski, *Psychometryczne właściwości kwestionariusza do badania stylów organizacji procesu uczenia się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 3, s. 123-142.

Aby umożliwić wykrycie danych, w których kluczowe odpowiedzi mogłyby być zaburzone niską oceną merytoryczną kursu, postanowiono wprowadzić pytanie kontrolne odnoszące się do spełnienia oczekiwań względem zawartości merytorycznej kursu. Założono, że pytanie to pozwoli zidentyfikować sytuacje, w których problemy związane z realizacją procesu uczenia się mogły wynikać z niewłaściwego lub niedostosowanego do możliwości studenta procesu nauczania.

Osoby badane i przebieg analizy

W badaniu brali udział studenci studiów dziennych Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie uczestniczący w internetowych zajęciach organizowanych przez COME UW realizowanych w latach 2008-2010. Ankietowani byli uczestnikami kursów: *Ocenianie w edukacji*, *Etyka sfery publicznej*, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej* oraz *Dydaktyka szkoły wyższej*. Próbę stanowiło 227 kobiet i 53 mężczyzn. Średnia wieku wynosiła 22,46 a odchylenie standardowe 2,43. Spośród wszystkich uczestników 31 realizowało odbywało studia trzeciego stopnia (doktoranckie).

Pierwszym etapem analizy było usunięcie kwestionariuszy i ankiet niepełnych oraz błędnie wypełnionych. W wyniku tych zabiegów pozostało 266 kompletnych arkuszy wypełnionych przez 217 kobiet i 49 mężczyzn. W drugiej kolejności zostały przeanalizowane dane pochodzące od osób, które oceniły stopień spełnienia oczekiwań kursu o co najmniej dwa poziomy niż niż średnia dla danego kursu. W przypadku sześciu takich osób wartości dla pozostałych zmiennych również znacząco odbiegały od średnich wartości dla danej zmiennej. Interesujący wydaje się fakt, iż wszystkie te osoby uczestniczyły w jednym kursie – *Ocenianie w edukacji*. Przypadki te zostały oznaczone, tak aby można było zaobserwować wpływ danych pochodzących z tych kwestionariuszy i ankiet na estymowane wartości korelacji. Opracowano statystykę opisową dla pytań ankietowych.

Następnie postanowiono podzielić zbiór danych względem wartości na skali preferencji samokontroli. Wprowadzono pomocniczy wskaźnik, który nazwano „poziom dynamiki strategicznej”. Zmienna charakteryzująca ten wskaźnik została wyliczona na podstawie wartości wariancji odpowiedzi na skali preferencji samokontroli. Założono, że osoby, które charakteryzowały się dużym rozrzutem odpowiedzi na tej skali, cechowały się intersytuacyjną dynamiką zachowań strategicznych, a zatem przejawiały adaptacyjny styl samoregulacji. Z kolei osoby zorientowane na kontrolę oraz autonomię powinny wykazywać stałość preferencji samoregulacji – założono więc, że wartość wariancji w ich przypadku będzie

niska. Podzielono zatem próbę na dwa zbiory, wykorzystując wartość mediany dla poziomu dynamiki strategicznej. W ten sposób 131 przypadków zostało przyporządkowanych jako zbiór „stały styl preferencji samokontroli”, a 129 jako zbiór „adaptacyjny styl preferencji samokontroli”. Następnie przeprowadzono analizę korelacyjną dla tak powstałych zbiorów danych. W związku z rodzajem użytych zmiennych postanowiono zastosować współczynnik korelacji rang Spearmana, która ukazuje nie tylko liniową, ale dowolną monotoniczną zależność¹⁶.

Wyniki i konkluzje

Wyniki zostały zebrane w Tabeli 1 i Tabeli 2.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla ankiety (n = 266)

Statystyka	Poziom aprobaty	Ocena względna
Średnia	4,43	3,01
Mediana	5,00	3,00
Dominanta	5,00	3,00
Minimum	1,00	1,00
Maksimum	5,00	5,00
Wariancja	0,59	1,45
Odchyl. std.	0,77	1,21
Skośność	-1,37	0,03
Kurtoza	1,76	-0,80

Źródło: opracowanie własne

Statystyki opisowe wykazały, że uczestnicy rozpatrywanych kursów internetowych zdecydowanie chwalą sobie taką formę kształcenia (średnia poziomu aprobaty = 4,43, dominanta jest równa 5 przy liczności 153). Wybór między zdalną formą kształcenia a tradycyjną nie był jednoznaczny – aż 90 osób nie zdecydowało (wartość zmiennej równa 3), która jest według nich lepsza. Prawdopodobnie dla tych osób wybór zależny jest od przyjętych kryteriów.

„Poziom aprobaty” oraz „ocena względna” okazały się istotnie powiązane ze zmienną „ukierunkowanie na cele” dla osób posiadających trwały styl preferencji samoregulacji. W przypadku osób stosujących intersytuacyjną strategię samoregulacji nie dostrzeżono takich zależności.

¹⁶ Por. S. Lieberman, *Limitations in the Application of Non-Parametric Coefficients of Correlation*, „American Sociological Review” 1964, t. 29, nr 5, s. 744-746, www.jstor.org/stable/2091428, [03.11.2011].

Tabela 2. Korelacje rang Spearmana – zestawienie względem poziomu dynamiki strategicznej (korelacje istotne statystycznie zostały pogrubione)

zmienne	Stały styl preferencji samokontroli N=131			Adaptacyjny styl preferencji samokontroli N=129		
	R	t(N-2)	poziom p	R	t(N-2)	poziom p
poziom aprobaty a ukierunkowanie na cele	0,37	4,58	0,0000	0,11	1,23	0,2192
poziom aprobaty a planowość	0,10	1,11	0,2710	0,07	0,84	0,4043
poziom aprobaty a poziom samokontroli	0,08	0,96	0,3413	-0,08	-0,86	0,3940
poziom aprobaty a preferencja samokontroli	-0,10	-1,15	0,2521	-0,04	-0,48	0,6301
ocena względna a ukierunkowanie na cele	0,20	2,29	0,0234	-0,06	-0,65	0,5186
ocena względna a planowość	0,01	0,13	0,8985	0,09	1,07	0,2857
ocena względna a poziom samokontroli	-0,12	-1,32	0,1900	-0,08	-0,86	0,3913

Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki można interpretować w następujący sposób – skłonności do wyznaczania sobie celów uczenia się w przypadku osób ukierunkowanych na autonomię i kontrolę mają znaczenie przy wyborze formy kształcenia. W takim przypadku niski poziom ukierunkowania na cele może prowadzić do nieprawidłowości w procesie samoregulacji uczenia się i skutkować dezaprobatą edukacji na odległość. U osób, u których preferencja samokontroli zależy od charakterystyki podejmowanego działania (np. zakresu tematycznego przedmiotu), ukierunkowanie na cel nie odgrywa takiej roli – w takim wypadku decydujące znaczenie może mieć np. motywacja.

Przeprowadzona analiza nie wyjaśnia zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy „orientacją na cele” a aprobatą kształcenia na odległość, dlatego interpretacja wyników nie jest jednoznaczna. Zaobserwowana zależność wymaga przeprowadzenia kolejnych badań mających na celu pogłębienie wiedzy na temat powiązania organizacji stylów procesu uczenia się z innymi czynnikami podmiotowymi oraz sprawnościowym (instrumentalnym) i motywacyjnym składnikiem uczenia się.

Bibliografia

- E. Czerniawska, *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999.
- E. Deci, R. Ryan, *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*, „Journal of Research in Personality” 1985, nr 19.
- N. Entwistle, H. Tait, V. McCune, *Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts*, „European Journal of the Psychology of Education” 2000, nr 15/1.
- M. Frese, J. Stewart, B. Hannover, *Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, nr 52.
- R. Gajewski, *O stylach uczenia się i I-edukacji*, „e-mentor” 2005, nr 2.
- C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1984.
- M. Martinez, *High Attrition Rates in e-Learning: Challenges, Predictors and Solutions*, „The eLearning Developers Journal”, czerwiec 2003.
- T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
- C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa., 1990.
- M. Słomczyński, *Style organizacji procesu uczenia się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2.
- M. Słomczyński, M. Zajenkowski, *Psychometryczne właściwości kwestionariusza do badania stylów organizacji procesu uczenia się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 3.
- J. Vermunt, *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*, „Higher Education” 1996, nr 31.

Netografia

- D. Gee, *The impact of student's preferred learning style variables in a distance education course: A case study*, ERIC Document Reproduction Service nr ED 358 836, 1990, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED358836.pdf>.
- S. Lieberman, *Limitations in the Application of Non-Parametric Coefficients of Correlation*, „American Sociological Review” 1964, t. 29 nr 5, www.jstor.org/stable/2091428.
- Y. Liu, D. Ginter, *Cognitive Styles and Distance Education*, „Online Journal of Distance Learning Administration” 1999, tom 2, nr 3, <http://www.westga.edu/~distance/liu23.html>.
- M. Zięba, *Wykorzystanie platformy Moodle na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej – studium przypadku*, „e-mentor” 2010, nr 4 (36), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/772>.

Abstract

The objective of the paper is to investigate the role of the metacognitive aspects of learning styles in asynchronous web-based distance education. The author claims that distance

education approval depends on regulative aspects of a learning style. The organizational learning styles questionnaire (OPUS) measured the learning styles of students who attended COME UW e-learning courses. The study proved that weak goal orientation is related to distance education approval only for students who are characterized by constant preference of the self-control (autonomy orientation or control orientation). Some limitations of the study are described. Recommendations for future research were suggested.

Nota o autorze

Maciej Słomczyński jest doktorem nauk humanistycznych, magistrem inżynierem i pracownikiem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Od ponad pięciu lat projektuje i prowadzi zajęcia zdalne, między innymi kursy w ramach Interdyscyplinarnej Bazy Internetowych Zajęć Akademickich realizowanych przez Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował wiele artykułów w zakresie następujących obszarów tematycznych: kształcenie na odległość, style uczenia się, prakseologiczne i psychologiczne aspekty samoregulacji uczenia się.