

Agnieszka Urszula GRZELCZAK*, Natalia SMEKTAŁA**,
Paulina SOBCZYK**

**WPLYW NAUCZANIA W FORMIE ZDALNEJ W PANDEMII
COVID-19 NA MOTYWACJĘ DO NAUKI STUDENTÓW
UCZELNI WYŻSZYCH W KONTEKŚCIE TEORII
A. MASŁOWA**

DOI: 10.21008/j.0239-9415.2023.087.05

Pandemia COVID-19 spowodowała ogromne zmiany w funkcjonowaniu społeczeństw oraz wpłynęła na wiele aspektów życia, w tym na szkolnictwo wyższe. Wprowadzone po wybuchu pandemii obostrzenia zmusiły także wyższe uczelnie do przejścia na zdalną formę nauczania. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących tego, w jaki sposób nauczanie zdalne wpłynęło na motywację studentów do nauki, a także jak zmieniło się postrzeganie tej formy kształcenia po powrocie do nauczania stacjonarnego. Celem nie było jednak samo ustalenie faktu, ale oprócz tego poznanie opinii badanych w tym temacie w kontekście piramidy potrzeb A. Masłowa. Do badań wykorzystana została metoda badań ankietowych, czyli technika CAWI. Badana populacja składała się z 415 respondentów – studentów uczelni. Badania przeprowadzono w grudniu 2022 r., kiedy to studenci po półtorarocznej nauce w formie zdalnej powrócili do nauki w murach uczelni. Dobór próby był losowy. Wyniki badań pokazują, że studenci uznali formę zdalną zajęć za niekorzystnie wpływającą na motywację do nauki. Po dokonaniu szczegółowej analizy przeprowadzonych badań w kontekście piramidy potrzeb A. Masłowa opracowano propozycje udoskonalenia nauczania w formie zdalnej. Na każdym z poziomów zaproponowano wskazówki, które mogą przydatne w ulepszeniu tej formy kształcenia.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, nauczanie zdalne, motywacja do nauki, nauczanie w formie hybrydowej, teoria A. Masłowa

* Politechnika Poznańska, Wydział Inżynierii Zarządzania, Instytut Logistyki. ORCID: 0000-0002-7617-5347.

** Absolwent, Politechnika Poznańska.



1. WPROWADZENIE

Pandemia COVID-19 spowodowała ogromne zmiany w funkcjonowaniu społeczeństw oraz wpłynęła na wiele aspektów życia, w tym na szkolnictwo wyższe. Wprowadzone w Polsce po jej wybuchu w marcu 2020 r. obostrzenia zmusiły placówki edukacyjne (w tym wyższe uczelnie) do szybkiego przejścia na zdalną formę nauczania, co dla wielu stanowiło nie lada wyzwanie. W tym czasie podejmowano działania mające na celu wprowadzenie, a następnie doskonalenie nauczania zdalnego. Warto podkreślić, że od października 2021 r. wiele uczelni powróciło do stacjonarnej formy nauczania.

Podstawą wszystkich działań człowieka jest motywacja. Jest ona kluczowym bodźcem stanowiącym o podjęciu choćby próby wykonania określonego zadania czy czynności. Podstawowe działania każdej jednostki wywołane są najprostszymi potrzebami fizjologicznymi i popędem; nie wymagają dodatkowego stymulowania. Problematyczne okazuje się motywowanie siebie bądź innych do wykonywania działań wyższych rzędów, które niejednokrotnie wymagają od człowieka sprzeciwu wobec własnych przyzwyczajęń i zwykle obieranych torów myślenia. Bez tej motywacji, bez chęci osiągnięcia kolejnych ambitnych celów, bez gotowości do podjęcia ryzyka i wysiłku prowadzących do realizacji danych planów człowiek – tym bardziej młody człowiek – nie będzie w stanie przejść przez kolejne etapy edukacji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników wstępnych badań dotyczących wpływu nauczania w formie zdalnej na motywację do nauki wśród studentów uczelni wyższych podczas pandemii COVID-19. Badania prowadzono w kontekście potrzeb i ich zaspokojenia według teorii A. Masłowa.

Badania prowadzono metodą CAWI (*Computer Assisted Web Interview*) wśród studentów uczelni poznańskich (dobór losowy, badana populacja składała się z 415 respondentów, badania nie są reprezentatywne) w grudniu 2021 roku – wówczas studenci wrócili częściowo (forma hybrydowa) lub w pełni do formy stacjonarnej zajęć po zrealizowaniu trzech semestrów w formie zdalnej.

2. NAUCZANIE W FORMIE ZDALNEJ I MOTYWACJA DO NAUKI

2.1. Nauczanie zdalne w dobie pandemii COVID-19

4 marca 2020 roku został odnotowany w Polsce pierwszy przypadek zakażenia wirusem SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*) i wywołanej nim choroby, która nosi nazwę Covid-19 (CoronaVirus Disease 2019). W szpitalu w Zielonej Górze zdiagnozowano wówczas zachorowanie 66-letniego mężczyzny, który przyjechał autokarem z Niemiec. W celu przeciwdziałania rozprzestrzenianiu



się wirusa SARS-CoV-2 wśród dzieci, młodzieży i dorosłych instytucje edukacyjne, w tym uczelnie wyższe, podjęły decyzję o tymczasowym zamknięciu oraz przejściu na zdalną formę kształcenia studentów. Działalność dydaktyczna szkół na wszystkich poziomach została zawieszona 12 marca 2020 roku (Rozporządzenie MNiSW w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/405, 11.03.2020), choć stanowisko to ogłoszone zostało przez niektóre placówki już kilka dni wcześniej. W ponad 100 krajach na całym świecie szkoły i uczelnie zostały zamknięte w celu powstrzymania pandemii COVID-19 (Kamanga, Musonda, Sampa, 2022).

Instytucje edukacyjne, które przed wybuchem pandemii COVID-19 wykorzystywały platformy do nauki zdalnej lub posiadały odpowiednie systemy, miały przewagę nad tymi, które wcześniej nie korzystały z takich technologii. Przewaga ta polegała na szybszej reakcji na zamknięcie szkół i zachowaniu ciągłości nauki. Podczas pandemii kształcenie studentów odbywało się za pomocą platform e-learningowych, takich jak Moodle, Microsoft Teams czy Zoom. Platformy te umożliwiają nawiązanie kontaktu między wykładowcą a studentem oraz zapewniają łatwy dostęp do materiałów edukacyjnych, przyczyniły się do stworzenia szerokiej gamy scenariuszy dydaktycznych, metodologicznych i organizacyjnych, skutecznie wykorzystując technologię informacyjną, komunikacyjną i medialną. Przydatność i łatwość użytkowania okazały się kluczowymi wyznacznikami akceptacji i użytkowania e-learningu w nauczaniu (Alameri et al., 2020).

Nauka zdalna oferuje szereg korzyści, którymi są między innymi oszczędność czasu, a także umożliwienie studiowania osobom niezamieszkującym miasta uniwersyteckie. Ponadto w dobie pandemii dzięki nauce zdalnej osoby w izolacji czy na kwarantannie mogły uczestniczyć w zajęciach. Kolejną zaletą nauki w trybie zdalnym jest podnoszenie kompetencji wykładowców oraz studentów z zakresu nowoczesnych technologii i platform do komunikacji online (Jemielniak, 2020). Kursy online mogą oferować uczącym się elastyczność w wykonywaniu zadań, co może być korzystne dla studentów, którzy pracują w niepełnym lub pełnym wymiarze godzin, lub są rodzicami. Zaletą platform edukacyjnych jest również podnoszenie umiejętności studentów zarządzania czasem – pomagają one rozwijać umiejętności samodzielnej nauki oraz poprawiają i zachęcają do czynienia postępów zgodnie z ich umiejętnościami. Korzyścią dla introwertycznych studentów może być większy komfort, ponieważ nauka zdalna umożliwia im samodzielną pracę. Nawet jeśli są oni zobowiązani do interakcji za pośrednictwem forów dyskusyjnych lub projektów grupowych, mogą czuć, że mają większą kontrolę nad intensywnością uczestnictwa w zajęciach (Davis, Gough, Taylor, 2019).

Sukces edukacji online zależy od takich czynników jak dobre łącze internetowe, oprogramowanie do nauki, umiejętności cyfrowe czy dostęp do technologii. Głównymi problemami są brak zaplecza technologicznego, czyli brak sprzętu lub dostępu do Internetu oraz utrudniony dostęp do bibliotek instytucjonalnych, zarówno wśród studentów, jak i prowadzących zajęcia. Niezbędnym sprzętem okazał się sprawny



mikrofon, dobrej jakości kamera. Przejście w tryb nauki zdalnej wywołało pytania o zdolność radzenia sobie z istniejącą technologią (Onyema et al., 2020). Coraz większego znaczenia nabrała także higiena cyfrowa, która dotyczy sposobu bezpiecznego i odpowiedzialnego zintegrowania nowych technologii z różnymi elementami życia człowieka (Kurowicka-Roman, 2021). Zajęcia w trybie zdalnym wymuszają na studentach i prowadzących spędzanie kilku godzin dziennie przed ekranami (Ptaszek i in., 2020). Przeprowadzone badania wykazały, że brak zachowania higieny cyfrowej, czyli rozsądnego użytkowania technologii i stawiania granic, powoduje problemy z zasypianiem i koncentracją oraz obniżenie nastroju (Pyżalski, 2020b). Działania mające na celu zachowanie dystansu społecznego spowodowały, że wiele relacji zostało przeniesionych do wirtualnego świata. Telefony, tablety i inne urządzenia stały się miejscem kontaktu z innymi osobami, zabawy, rozrywki, a także nauki (Pyżalski, 2020a).

Organizacja zajęć online może wiązać się z trudnościami, zwłaszcza w przypadku zajęć o charakterze praktycznym, laboratoryjnym i artystycznym. Przekazywanie wiedzy wymaga wtedy użycia odpowiednich narzędzi lub jest niemożliwe – następuje duża bariera w nauce. Wyjaśnienia, które są szybko i łatwo przekazywane na zajęciach w trybie stacjonarnym, mogą być trudniejsze do przekazania w formie zdalnej (Olaganwante, 2020).

Na uwagę zasługuje również kwestia utrzymania zainteresowania studentów. Zachowanie przez nich skupienia na zajęciach stacjonarnych zawsze stanowi wyzwanie dla nauczycieli akademickich. W przypadku kształcenia na odległość jest to jeszcze trudniejsze, o czym świadczą wyższe wskaźniki rezygnacji z kursów online niż z kursów stacjonarnych. Wideokonferencje wiele tracą w porównaniu do stacjonarnych spotkań, np. ich uczestnicy muszą bardziej wysilić przy odbieraniu komunikatu, ponieważ trudniej jest odczytać mowę ciała (Jemieliński, 2020).

Opóźnienie w ponownym otwarciu uczelni mogło mieć znaczący wpływ na samopoczucie studentów (Olaganwante, 2020). Każdemu studentowi doświadczającemu uczucia zwiększonego niepokoju związanego z COVID-19 należało zapewnić odpowiednie wsparcie psychologiczne, co przełożyło się na powstawanie punktów pomocy psychologicznej na uczelniach (Sahu, 2020).

Przejście od nauczania stacjonarnego do zdalnego miało poważny wpływ na oceny i system oceniania. Testy laboratoryjne, ćwiczenia praktyczne i sprawnościowe nie są możliwe do przeprowadzenia online, więc sposób ich oceny stanowił duże wyzwanie. Przeprowadzanie zdalnej formy sprawdzania wiedzy w postaci testów mogło wiązać się z dużym niepokojem wśród studentów, ponieważ ich ocena mogła zależeć od warunków technologicznych, np. stabilności łącza internetowego (Sahu, 2020). Ze strony prowadzących problemem było dopasowanie ocen do trybu online, a w szczególności monitorowanie sposobu wykonywania testu przez studenta oraz upewnienie się, że postępuje on uczciwie. Korzystanie przez uczących się z niedozwolonych form pomocy oraz trudności w weryfikacji osoby ocenianej kwestionowały rzetelność przeprowadzanego zaliczenia (Kraśniewski, 2020).



Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnie są ośrodkami aktywności społecznej i interakcji międzyludzkich, ich zamknięcie pozbawiło studentów dużej części komunikacji społecznej i socjalizacji, które są niezbędne do nauki, rozwoju i kreatywności. W czasie pandemii większość uczelni odłożyła lub odwołała wszystkie wydarzenia, takie jak warsztaty, konferencje czy imprezy sportowe, będące integralną częścią studiowania (por. Zarządzenie Rektora PP w sprawie przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2 wśród członków społeczności Politechniki Poznańskiej, bip.put.poznan.pl, 11.03.2020). Wstrzymany został w dużym stopniu ruch naukowy na uczelniach, gdyż uniemożliwiono organizowanie stacjonarnych spotkań (Leżański, Sobolewska, 2020).

Wybuch pandemii COVID-19 zmienił życie wielu ludzi na całym świecie i spowodował zakłócenia w systemie edukacji. Szybki wzrost liczby zarażonych wywoływał poczucie niepewności i niepokoju. Powodowało to ogromny stres, zarówno wśród nauczycieli akademickich, jak i studentów. Stres ten niekorzystnie wpływał na motywację do nauki, jej jakość, zdrowie psychiczne studentów. Powrót wielu uczelni do stacjonarnego trybu nauczania to właściwy czas na zebranie i podsumowanie doświadczeń.

2.2. Motywacja jako zaspakajanie potrzeb

Motywacja pochodzi od łacińskiego *motus* oraz angielskiego *move*. „Motywować” to „ruszać się z miejsca, wprawiać w ruch, zachęcać, wpływać na kogoś i pobudzać do działań” (Bartkowiak, 1995). Motywacja to siła, która wywołuje, kierkuje i podtrzymuje zachowania ludzi (Juchnowicz, 2000). To suma wszystkiego, co popycha człowieka do działania. Motywy mogą się ze sobą łączyć – oscylują od świadomych po nieświadomione. Motywy są konieczne do działania, ale nie są wystarczające. Do działania potrzebna jest decyzja lub działanie woli (Adair, 2000). Motywacją jest wszystko – w płaszczyźnie werbalnej, fizycznej czy psychologicznej – co skłania kogoś do reagowania działaniem (Stevenson, 2002). Motywowanie polega na oddziaływaniu – przez rozmaite formy i środki – na ludzi w taki sposób, aby ich zachowania były zgodne z wolą kierującego, aby zmierzały do zrealizowania postawionych przed nimi zadań (Jasiński, 1998).

Motywację często określa się jako intencję zrobienia czegoś, by coś osiągnąć (Pietroń-Pyszczyk, 2015). Może mieć ona różnorodny charakter. Wyznacznikami pierwszego podziału są czynniki, które determinują w człowieku podejmowanie określonych działań. I tak motywacja wewnętrzna występuje w przypadku działania, wynikającego z dążenia do osiągnięcia celów, mających wartość samą w sobie (ukierunkowanie na własny rozwój, samorealizację, realizowanie hobby czy zainteresowań). Motywacja wewnętrzna skłania do działania dla siebie samego, dla przyjemności, komfortu, satysfakcji (Mielniczuk et al., 2016). Z kolei motywacja zewnętrzna jest ukierunkowana na osiągnięcie konkretnego, oczekiwanego wyniku (Deci, Ryan, 2000). Jest to tendencja do podejmowania i kontynuowania aktywno-



ści ze względu na konsekwencje. Działania te nie są zdeterminowane przez samego działającego, ale odbierane jako wynik zewnętrznego nacisku, zachęty lub nagrody (Mielniczuk et al., 2016). Drugi podział związany jest z nacechowaniem emocjonalnym. Motywacja pozytywna jest pobudzana przez tworzenie warunków, które umożliwiają człowiekowi osiągnięcie lepszego niż dotychczas poziomu zaspokojenia potrzeb (tj. przez dodatnie bodźce motywacyjne) (Pietroń-Pyszczyk, 2015). Motywacja negatywna opiera się na obawie (lęku), która pobudza do pracy przez stwarzanie poczucia zagrożenia (np. naganą, obniżeniem uznania czy wynagrodzenia) (Penc, 1995). W takich warunkach rozwój i osiągnięcie celów przez człowieka staje się bardzo trudne. Strach paraliżuje i niejednokrotnie ogranicza podejmowanie działań, zwłaszcza tych obarczonych ryzykiem i niepewnością.

W zarządzaniu korzysta się z trzech psychologicznych modeli motywacji: behawioralnego, psychodynamicznego (humanistycznego) oraz poznawczego (Kostera, Kownacki, Szumski, 2013). Podejście humanistyczne akcentuje rolę wewnętrznych czynników w zachowaniach człowieka, w szczególności potrzeb i emocji. Teorie motywacji można rozpatrywać w ujęciu tradycyjnym i przedmiotowym. Na płaszczyźnie przedmiotowej wyróżnia się teorie treści (określane również jako teorie potrzeb), dociekające źródeł ludzkiej motywacji (odpowiedź na pytanie „co motywuje?”), czyli wewnętrznych bodźców wywołujących określone zachowanie człowieka. W tym ujęciu potrzeby generują stan niedostatku, który motywuje jednostkę do podjęcia aktywności ukierunkowanej na ich zaspokojenie. W dużo szerszej perspektywie ludzkie potrzeby i motywacje ujmowane są poprzez teorie procesu, których zadaniem jest wyjaśnienie sposobów aktywizowania, ukierunkowywania, wzmacniania i wygaszania ludzkich działań, związanych z zaspokajaniem własnych potrzeb. Powstają pytania o sposoby motywowania człowieka („jak motywować?”) (Kilan, 2020).

Do najbardziej znanych teorii potrzeb należy hierarchia potrzeb opracowana przez amerykańskiego psychologa Abrahama Masłowa (Maslow, 1943). Twierdził on, że ludzie są motywowani przez hierarchiczny system pięciu podstawowych potrzeb. Są nimi, wymienione w kolejności zaspokajania, następujące potrzeby (Maslow, 2009):

- fizjologiczne – głód, pragnienie, seks itd.,
- bezpieczeństwa – pewności, stałości, zależności, opieki, wolności od strachu, od lęku i chaosu, porządku prawa, ograniczeń itd.,
- społeczne – kontaktów interpersonalnych, miłości, przyjaźni, przynależności,
- szacunku – osiągnięć i prestiżu,
- samorealizacji – pragnienie samourzeczywistnienia (zrealizowania pragnień, zdolności oraz zainteresowań), potrzeby poznawcze (rozumienia otaczającej nas rzeczywistości) oraz potrzeby estetyczne (odczuwania piękna).

Według Masłowa najpierw muszą być zaspokojone potrzeby niższego rzędu, będące zarazem najsilniejszym stymulatorem zachowań. Dopiero zaspokojenie, przynajmniej częściowe, niższych potrzeb powoduje wzrost znaczenia potrzeb wyższych. Dzieje się tak dlatego, że potrzeba, która została już zaspokojona, prze-



staje być źródłem motywacji. Aby ponownie wyznaczyć sobie jakiś cel, trzeba sięgnąć wyżej, do kolejnego stopnia piramidy. Motywatorami ludzkiego działania są tylko potrzeby niezaspokojone, zatem ludzie działają po to, by zaspokoić swoje potrzeby (Kawka, Listwan, 2010). Jednak człowiek nie zawsze – jak sugeruje to teoria potrzeb Masłowa – przedkłada zaspokojenia silnie odczuwanych potrzeb podstawowych nad zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu (Borkowska, 2006).

3. MOTYWACJA STUDENTÓW DO NAUKI W FORMIE ZDALNEJ W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

3.1. Metodyka badań empirycznych

Celem prowadzonych badań było rozpoznanie wpływu nauczania zdalnego na motywację studentów do kształcenia się, a także chęć odpowiedzi na pytanie o zmianę postrzegania tej formy nauki po powrocie do nauczania stacjonarnego. Inicjatorem badania przyświecała także chęć poznania opinii badanych w kontekście piramidy potrzeb Masłowa. Badania prowadzono metodą CAWI (*Computer Assisted Web Interview*) wśród studentów uczelni poznańskich (dobór losowy) w grudniu 2021 roku. Wybór czasu przeprowadzenia badań nie był przypadkowy – trwający semestr był pierwszym semestrem realizowanym częściowo (w formie hybrydowej) lub w pełni w formie stacjonarnej po zniesieniu obostrzeń wynikających z pandemii COVID-19. Na wybór czasu badania wpłynęło także to, że respondenci, którzy trzy poprzednie semestry realizowali w formie zdalnej, mieli wystarczającą ilość czasu do zdobycia doświadczenia i wyrobienia opinii o tej formie zajęć. Nauka zdalna obowiązywała od semestru letniego w roku akademickim 2020/2021 oraz w semestrze zimowym i letnim w roku akademickim 2021/2022.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu wyniki odnoszą się do wstępnych badań przeprowadzonych na ograniczonej grupie respondentów. Badania prowadzono wśród studentów uczelni poznańskich (dobór losowy), a badana grupa składała się z 415 respondentów, co w obliczu 112 tysięcy studentów (www.poznan.pl, 13.09.2022) stanowi 0,37% populacji. Może to wskazywać, że badania nie są reprezentatywne. Według danych miasta Poznania ponad 66% studentów wybiera studia stacjonarne, więcej niż co trzeci kształci się na poziomie magisterskim, a blisko 3/4 studentów pobiera naukę na uczelniach publicznych. Szczegółową charakterystykę grupy badawczej przedstawiono w tabeli 1, a w kontekście przywołanych danych można przyjąć, że jej przekrój odpowiada badanej populacji.



Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

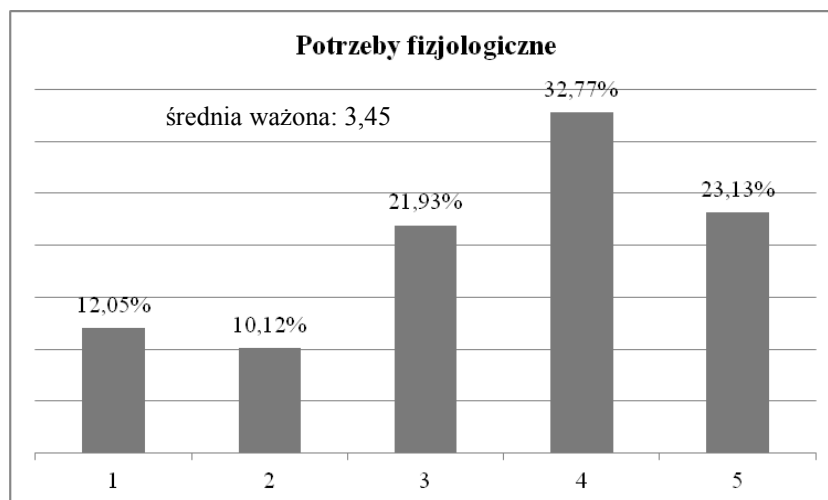
Płeć	kobiety	42,17%
	mężczyźni	57,83%
Status uczelni	publiczna	90,89%
	niepubliczna	9,11%
Tryb studiów	stacjonarne	83,85%
	niestacjonarne	16,15%
Stopień studiów	pierwszy (bez pierwszego roku studiów)	73,98%
	drugi	26,02%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań (N = 415).

3.2. Wyniki badań empirycznych

Pytania ankietowe dotyczyły oceny motywacji studentów do nauki realizowanej w formie zdalnej w kontekście teorii Masłowa, idąc od podstawy piramidy, czyli potrzeb fizjologicznych, przez potrzeby bezpieczeństwa, przynależności oraz szacunku i uznania aż do potrzeby samorealizacji.

Pierwsze pytanie odnosiło się do potrzeb fizjologicznych człowieka i wymagało od ankietowanych określenia, w jakim stopniu szeroko rozumiane warunki domowe wpływały na motywację do nauki (rys. 1). Podanymi przykładami realizacji tego poziomu piramidy potrzeb były: warunki klimatyczne w domu (temperatura,

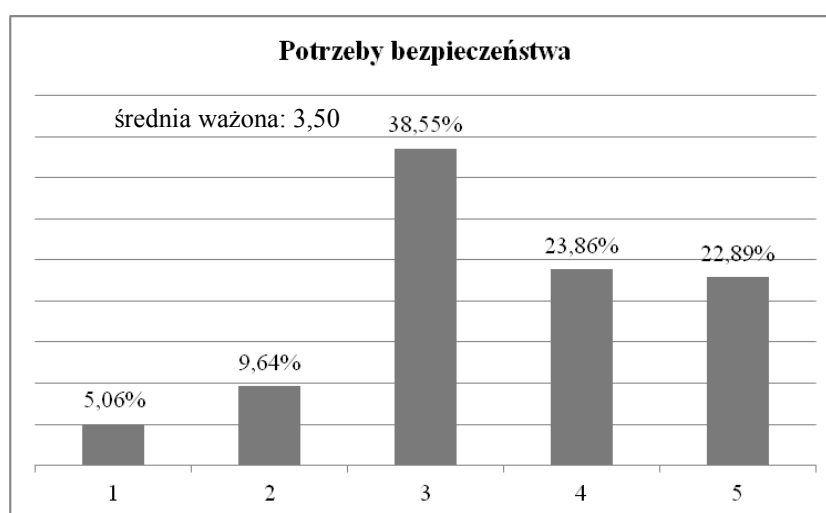


Rys. 1. Wpływ potrzeb fizjologicznych (warunków domowych) na motywację do nauki zdalnej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

wilgotność itp.), regularne posiłki i przerwy (w tym również na sen), a także hałas/cisza czy obecność innych domowników. Pytanie wymagało zaznaczenia na skali liniowej wartości od 1 do 5, gdzie 1 oznaczała, że warunki domowe nie wpływały na motywację, a 5 oznaczała silny wpływ.

Na to pytanie aż 55,90% respondentów odpowiedziało, że warunki domowe odegrały ważną (32,77%) lub bardzo ważną (23,13%) rolę w kontekście motywacji do nauki w formie zdalnej. Tak liczna grupa respondentów odpowiadających w ten sposób może oznaczać, że zaspokojenie potrzeb fizjologicznych w warunkach domowych było łatwiejsze i przez to miało pozytywny wpływ na naukę. Przykładami mogą być potrzebna do nauki cisza, wsparcie domowników lub brak dyskomfortu fizjologicznego (który student z większą łatwością może niwelować w każdej chwili w miejscu zamieszkania). Zaledwie 22,17% odpowiadających uznało, że atmosfera i warunki domowe zupełnie nie miały (12,05%) lub miały niewielki (10,12%) wpływ na motywację studentów do nauki.

Należy przypomnieć, że według teorii Masłowa zaspokojenie niższych potrzeb jest podstawą do zaspokojenia wyższych potrzeb. W nauczaniu – nie tylko zdalnym – muszą być zaspokojone potrzeby fizjologiczne w stopniu wystarczającym, aby student mógł realizować pozostałe, bardziej istotne dla nauki potrzeby, jak samorealizacja w edukacji i ciągła chęć zwiększania wiedzy. Zatem zgodnie z teorią Masłowa kolejne pytanie dotyczyło potrzeb bezpieczeństwa i ich wpływu na motywację do nauki (rys. 2). Podanymi przykładami realizacji tego poziomu były: ryzyko zakażenia wirusem SARS-Cov-2 (np. podczas zajęć czy w trakcie dojazdu na uczelnię), obowiązujące obostrzenia pandemiczne oraz obecność osób, których studenci darzą zaufaniem. Pytanie wymagało zaznaczenia na skali liniowej wartości od 1 do 5, gdzie 1 oznaczała bardzo słaby wpływ na motywację, a 5 oznaczała silny wpływ.



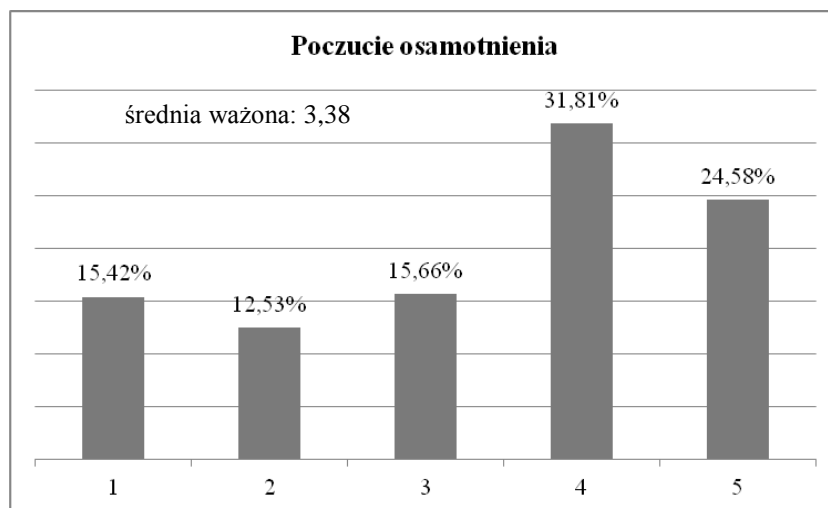
Rys. 2. Wpływ potrzeb bezpieczeństwa na motywację do nauki zdalnej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

Dla największej grupy studentów (38,55%) zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa miało średni wpływ na motywację do nauki. Mogą być tego dwa powody. Pierwszy z nich może wynikać z tego, że młodzi ludzie inaczej patrzyli na pandemię COVID-19 i w mniejszym stopniu bali się zakażenia czy konsekwencji zachorowania. Drugim argumentem może być to, że w czasie nauki zdalnej studenci mieli zapewnione bezpieczeństwo i nie przywiązywali do tej kwestii zbyt dużej wagi ze względu na to, iż poczucie bezpieczeństwa w warunkach domowych jest czymś normalnym. Warto również zauważyć, że dla blisko połowy respondentów (46,75%) zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa w trakcie nauki w formie zdalnej miało duże (23,86%) lub bardzo duże (22,89%) znaczenie.

Każdy ma świadomość, jak istotną rolę w spełnianiu indywidualnych potrzeb każdego człowieka pełnią inni ludzie. Dla studentów, czyli zazwyczaj osób w przedziale wiekowym od 18 do 26 lat, są to przede wszystkim ich rówieśnicy. Na tym etapie życia kształtuje się osobowość i charakter młodego człowieka, kryształizują się też pierwsze plany dotyczące przyszłości zawodowej. Ważna jest jakość relacji z innymi. Nauka zdalna i izolacja domowa przyczyniły się do osłabienia relacji już zbudowanych lub uniemożliwiły budowanie nowych, bezpośrednich relacji. Skutkiem tego powinno być osłabienie przynależności do grupy, w związku z czym kolejne pytanie dotyczyło potrzeb przynależności i ich wpływu na motywację do nauki. Ankietowani mieli ocenić w skali od 1 do 5 poczucie przynależności do grupy (rys. 3), gdzie 1 oznaczało słabe, a 5 silne relacje z innymi. Ankietowani wypowiedzieli się także na temat osamotnienia (rys. 4), gdzie 1 oznaczała brak poczucia osamotnienia, a 5 silne poczucie osamotnienia i izolacji od rówieśników.



Rys. 3. Wpływ poczucia przynależności na motywację do nauki zdalnej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

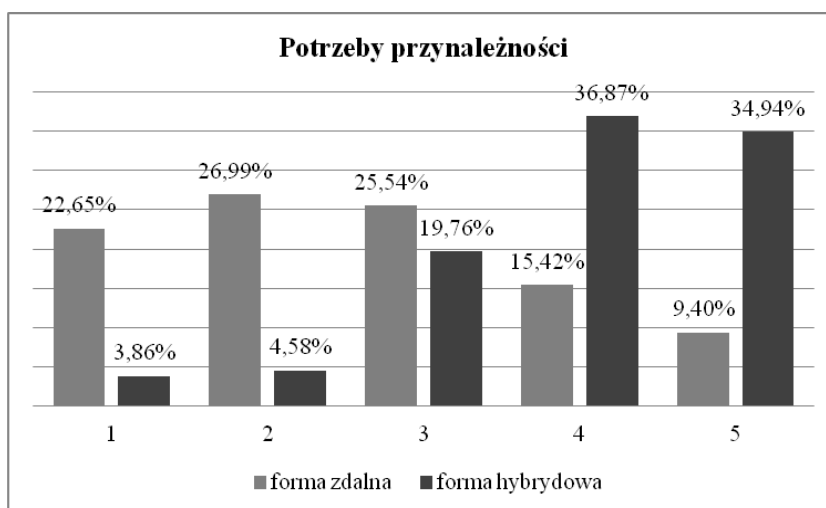


Rys. 4. Wpływ poczucia osamotnienia na motywację do nauki zdalnej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

Trzy czwarte studentów (75,09%) wskazało na niezaspokojenie potrzeb przynależności, których powodem było ograniczenie wzajemnych relacji, wynikające z izolacji, kwarantanny czy ograniczenia bezpośrednich kontaktów przez zdalne nauczanie. Potrzeba przynależności w przypadku studentów związana jest z zaangażowaniem w życie uczelni, byciem członkiem zespołu czy kontaktami z rówieśnikami. Jest to pragnienie uczuciowych związków oraz przebywania z innymi ludźmi, przynależenia do społeczności, akceptacji ze strony innych, przyjaźni i zrozumienia, a tego w czasie nauczania zdalnego często brakowało. Tym samym mogło to wpływać na zniechęcenie i brak motywacji do nauki, w szczególności u osób, które do tej pory działały aktywnie (np. w kołach naukowych czy zajęciach sportowych) czy też uczyły się wspólnie.

Podobny wydzźwięk ma drugie pytanie z tej kategorii, mianowicie pytanie o poczucie osamotnienia. Nawiązuje ono wyłącznie do tego uczucia w kontekście środowiska studenckiego. I tu znowu ponad połowa ankietowanych (56,39%) wskazała, że nauczanie w formie zdalnej silnie (31,81%) lub bardzo silnie (24,58%) wpływało na poczucie osamotnienia. Uczucie to często nie wynika wyłącznie z faktycznego braku możliwości kontaktu z bliskimi, ale pojawia się, kiedy osoba odczuwa brak bliskiej relacji z kimkolwiek, co zaburza poczucie bezpieczeństwa. Samotności towarzyszą strach, smutek, zniechęcenie, co przekładać mogło się na niechęć do aktywności (zarówno fizycznej, jak i umysłowej) w nauczaniu zdalnym. Warto jednak zauważyć, że 27,95% badanych studentów nie odczuwało znacząco osamotnienia i izolacji od rówieśników (15,42% brak poczucia osamotnienia, a 12,53% niskie poczucie osamotnienia). Może to wynikać z tego, że w erze nowoczesnych

technologii dla pewnej grupy młodych ludzi brak kontaktów bezpośrednich nie jest problemem.

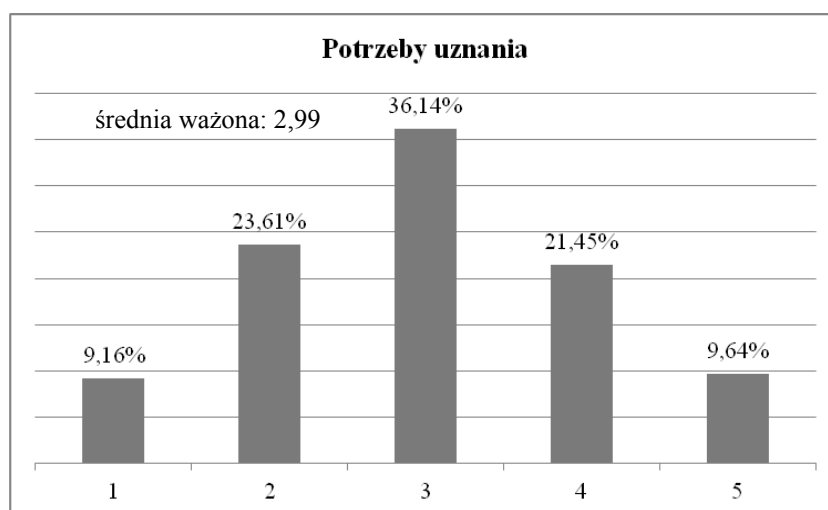


Rys. 5. Wpływ potrzeb przynależności na motywację do nauki zdalnej w formie zdalnej i stacjonarnej/hybrydowej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

Kolejne pytanie dotyczyło kwestii powrotu po semestrach nauki w formie zdalnej do nauki w formie stacjonarnej lub hybrydowej, którą wdrożyło większość uczelni po zniesieniu obostrzeń dotyczących sektora edukacji. Treść tego pytania miała na celu poznanie opinii studentów o tym, czy zmiana formy nauki wpłynęła na zaspokojenie potrzeb przynależności. Ankietowani mieli ocenić w skali od 1 do 5 poczucie przynależności do grupy (rys. 5), gdzie 1 oznaczała słabe, a 5 silne relacje z innymi.

Już pierwsze spojrzenie na wykres pozwala dostrzec zmianę w odpowiedziach studentów. Powrót na uczelnię w formie stacjonarnej lub hybrydowej niemal całkowicie zniwelował negatywny stan poczucia osamotnienia czy izolacji. Ponad 9 na 10 studentów (dokładnie 91,57%) wskazało, że zajęcia w formie stacjonarnej zaspakajają ich potrzeby przynależności. Interesujące jest zestawienie wartości średniej ważonej z otrzymanych odpowiedzi: dla nauczania w formie zdalnej wartość ta wynosi 2,62, a po powrocie do formy stacjonarnej czy hybrydowej wzrasta do wartości 3,94, czyli do poziomu silnego wpływu potrzeb przynależności na motywację do nauki. Studenci podkreślali, że czują się dużo lepiej w kontakcie bezpośrednim z rówieśnikami, co daje możliwości odbudowania starych i/lub budowania nowych relacji.

Kolejne pytanie nawiązuje do czwartego poziomu hierarchii potrzeb Maslowa – potrzeby szacunku. Podanymi przykładami realizacji tego poziomu piramidy potrzeb było: sprawiedliwe ocenianie i docenianie przez prowadzącego zajęcia i innych studentów, pochwały, wyróżnienie czy docenienie za wykonaną pracę i wysiłek.



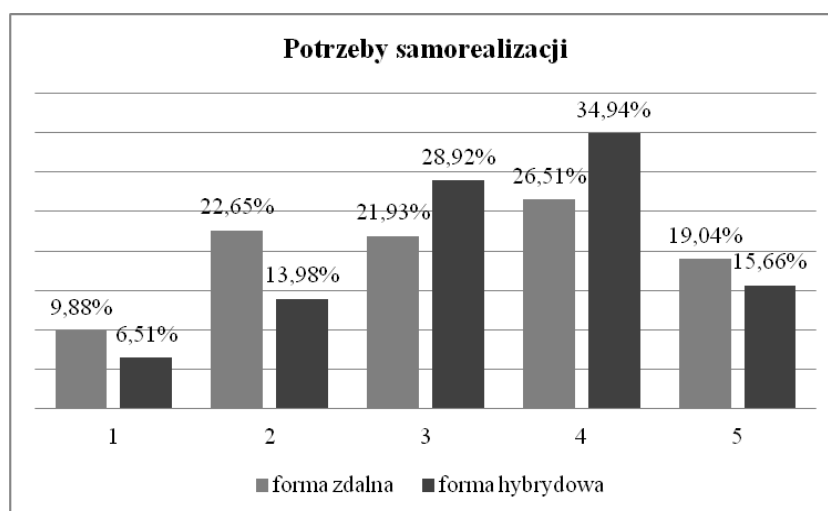
Rys. 6. Wpływ potrzeb uznania na motywację do nauki zdalnej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

Odpowiedzi na pytanie o wpływ potrzeb uznania na motywację do nauki układają się zgodnie z rozkładem normalnym. Największą wartość wskazań (36,14%) odnotowano dla odpowiedzi 3, co oznacza średni poziom zaspokojenia potrzeb doceniania i sprawiedliwego oceniania studentów podczas nauki w formie zdalnej. Może to świadczyć z jednej strony o tym, że nawet w formie zdalnej nauki można w odpowiedni sposób docenić i motywować studentów do nauki i wysiłku, a z drugiej strony pokazują, jak duży wpływ na naukę ma samomotywacja.

U szczytu piramidy Maslowa znajdują się potrzeby samorealizacji. Ich zaspokojenie jest niezwykle istotne z punktu widzenia studentów: ich własnego rozwoju czy też zdobywania nowych umiejętności i kompetencji. Aby zaistniał postęp, konieczna jest silna motywacja. Nauka zdalna, zwłaszcza wiele godzin spędzanych przed komputerem w dużej mierze mogło ograniczyć rozwój czy poczucie samozadowolenia, ponieważ te wymagają przebywania w odpowiednich warunkach i towarzystwa innych ludzi.

Ostatnie pytanie dotyczyło potrzeb samorealizacji i ich wpływu na motywację do nauki (rys. 7) w dwóch wymiarach: w odniesieniu do nauki w formie zdalnej i po powrocie do nauki w formie stacjonarnej lub hybrydowej. Treść tego pytania miała na celu poznanie opinii studentów o tym, czy zmiana formy nauki wpłynęła na zaspokojenie potrzeb samorealizacji. Ankietowani mieli ocenić w skali od 1 do 5,

gdzie 1 oznaczała bardzo słaby, a 5 bardzo silny wpływ samorealizacji na motywację do nauki.



Rys. 7. Wpływ potrzeb samorealizacji na motywację do nauki zdalnej w formie zdalnej i stacjonarnej/hybrydowej (opracowanie własne na podstawie badań (N = 415))

Otrzymane wyniki mogą zaskakiwać. Mogłoby się wydawać, że nauka w formie zdalnej nie będzie sprzyjać zaspakajaniu potrzeb samorealizacji. Wartości średniej ważonej z otrzymanych odpowiedzi niewiele się różnią: dla nauczania w formie zdalnej wartość ta wynosi 3,22, a po powrocie do formy stacjonarnej czy hybrydowej wzrasta zaledwie do wartości 3,39.

O czym mogą świadczyć otrzymane wyniki? W dobie pandemii COVID-19, w czasie obowiązujących obostrzeń i ograniczeń realizacja niektórych pasji, nauki czy rozwoju była mocno utrudniona. Z drugiej strony pandemia stała się dla wielu osób, w szczególności osób młodych, motorem napędowym do działania. Z nudy i monotonii, z nadmiaru wolnego czasu, którego studenci nie tracili na dojazdy na uczelnię czy przerwy między zajęciami, albo też dla zredukowania poziomu stresu wielu studentów inwestowało w siebie: uczestniczyli w szkoleniach online, szukali wiedzy potrzebnej do zajęć w Internecie czy bibliotekach cyfrowych, zaczęli prowadzić zdrowy tryb życia, codziennie biegać i ćwiczyć, rozwijać własne zainteresowania, szukać pomysłów na kreatywne i owocne zagospodarowanie czasu itd. Otrzymane wyniki pokazują, że potrzeby samorealizacji wpływają na motywację do nauki, ale forma zajęć nie ma tutaj większego znaczenia (45,54% silny lub bardzo silny wpływ w formie zdalnej i 50,60% w formie stacjonarnej czy hybrydowej).

4. MOTYWACJA STUDENTÓW DO NAUKI W KONTEKŚCIE TEORII A. MASŁOWA

Po dokonaniu szczegółowej analizy przeprowadzonych badań w kontekście piramidy potrzeb Masłowa opracowano propozycje udoskonalenia nauczania w formie zdalnej (rys. 8). Dla każdego z poziomów prezentują one wskazówki umożliwiające poprawę tej formy kształcenia. Szczególne zmiany proponowane są na trzecim i czwartym poziomie w hierarchii potrzeb, gdyż uznano, że najbardziej naruszały one poziom motywacji studentów w trakcie nauki zdalnej.

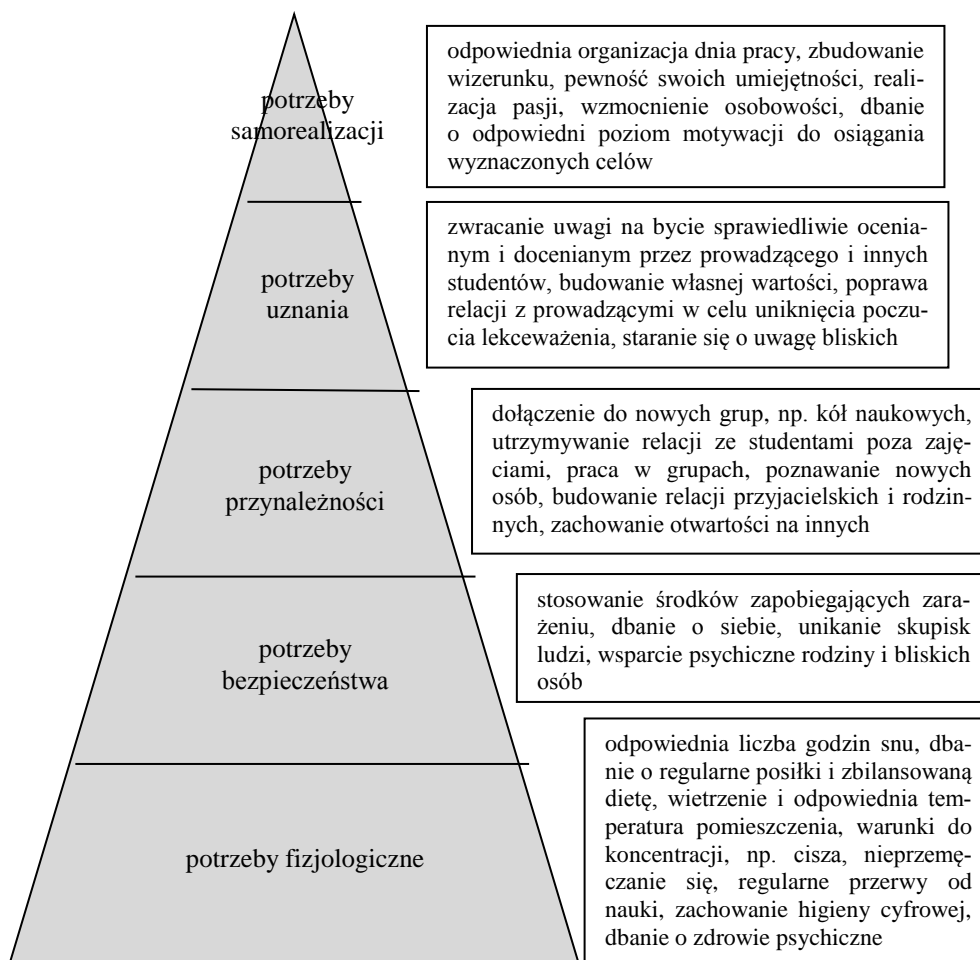
7. PODSUMOWANIE

Nauka zdalna wymuszona ograniczeniami związanymi z pandemią COVID-19 stanowiła wyzwanie zarówno dla prowadzących, jak i – a może przede wszystkim – studentów.

Jak pokazują przedstawione badania, studenci uznali formę zdalną zajęć za niekorzystnie wpływającą na motywację do nauki. Początkowo sam sposób realizacji zajęć mógł wydawać się chaotyczny lub niedopracowany z powodu nagłego wprowadzenia nauczania zdalnego. Jednak badania wskazują, że forma zdalna może negatywnie wpływać na system motywacyjny również z powodu czynników takich jak: warunki domowe, postawa prowadzącego, warunki techniczne lub złe nastawienie do nauki.

Podstawą teorii Masłowa są potrzeby fizjologiczne, które – jak pokazały badania – są możliwe do spełnienia w większym stopniu w trakcie nauki zdalnej. Jednak w warunkach domowych występuje wiele sytuacji, które mogą dekoncentrować lub odciągać studentów od zajęć. Tracą oni wypracowaną wcześniej mobilizację i skupienie. Również kolejny poziom piramidy, czyli potrzeba bezpieczeństwa, jest – według respondentów – bardziej możliwa do zaspokajania w tej formie. Zaburzenia motywacji następują na kolejnych dwóch poziomach piramidy, czyli potrzebie przynależności i szacunku. Poczucie przynależności do społeczeństwa w trakcie pandemii COVID-19 zostało w gronie młodych ludzi silnie naruszone. Ograniczony kontakt ze środowiskiem studenckim spowodował osamotnienie i izolację. Takie samo stanowisko respondenci przyjęli, odpowiadając na pytanie o zaspokojenie potrzeby szacunku płynącego z zewnątrz. Według badanych całkowite wypełnienie tej potrzeby w nauczaniu zdalnym jest niewykonalne. Sama perspektywa uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych wywoływała u studentów emocje, które generują szereg następstw przyczyniających się do wzmocnienia systemu motywacyjnego. To one w głównej mierze odpowiadają za pozytywne nastawienie, zaangażowanie i chęć uczestnictwa w zajęciach oraz potrzebę samorealizacji.





Rys. 8. Piramida potrzeb i ich zaspakajania przez studentów podczas nauki zdalnej – propozycje udoskonalenia nauczania w formie zdalnej (opracowanie własne)

LITERATURA

- Adair, J. (2000). *Anatomia Biznesu. Motywacja*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Alameri, J., Masadeh, R., Hamadallah, E., Bani Ismail, H., Fakhouri, H.N. (2020). Students' Perceptions of E-learning platforms (Moodle, Microsoft Teams and Zoom platforms) in The University of Jordan Education and its Relation to self-study and Academic Achievement During COVID-19 pandemic. *Advanced Research & Studies Journal*, 11 (5), 21-33.

- Bartkowiak, G. (1995). *Psychologia zarządzania*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej. In: G. Ptaszek, G.D., Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 75-111.
- Borkowska, S. (2006). Motywacja i motywowanie. In: H. Król, A. Ludwicyński. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 317-353.
- Davis, N.L., Gough, M., Taylor, L.L. (2019). Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Deci, R.M., Ryan, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Jasiński, Z. (1998). *Motywowanie w przedsiębiorstwie. Uwalnianie ludzkiej produktywności. Materialne, organizacyjne i psychologiczne motywatory*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Jemielniak, D. (2020). Zdalne nauczanie – blended, nie single malt. In: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, 34-38.
- Juchnowicz, M. (2000). Motywowanie w toku pracy. In: A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*. Warszawa: Poltext.
- Kamanga, T., Musonda, A., Sampa, R.L. (2022). Impact of reducing contact learning hours during covid19 on learners' attitude and achievement in mathematics. A case of three selected secondary schools in Lusaka District, Zambia. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 12(2), 178-187.
- Kawka, T., Listwan, T. (2010). Motywowanie pracowników. In: T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 167-184.
- Kilan M. (2020). Motywy społecznego uczestnictwa seniorów w świetle wybranych teorii motywacji. *Forum Pedagogiczne*, 10(2), 179-195.
- Kostera M., Kownacki, S., Szumski, A. (2013). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. In: A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 311-393.
- Kraśniewski, A. (2020). O jakości kształcenia w czasach COVID-19: stare odpowiedzi na nowe pytania?. In: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, 39-50.
- Kurowicka-Roman, E. (2021). Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii. In: A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*. Łódź: ArchaeGraph Wydawnictwo Naukowe, 23-32.
- Leżański, D., Sobolewska, J. (2020). Z perspektywy studentów. In: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, 59-64.
- Maslow A. (1943). A Theory in Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miasto Poznań. *Fakty i liczby: Szkolnictwo wyższe*. Pobrano z: <http://www.poznan.pl> (13.09.2022).



- Mielniczuk, E., Łaguna, M., Januszewski, A., Artymiak, M. (2016). Komunikaty z badań. Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(109), 101-112.
- Olaganwantte, C. (2020). The COVID-19: impact on education. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(3), 13-14.
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen S., Atonye, F.G., Sharma, A., Alsayed, A.O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Penc, J. (1996). *Motywowanie w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Pietroń-Pyszczek, A. (2015). *Motywowanie pracowników. Wskazówki dla menedżerów*. Wrocław: Wydawnictwo Marina.
- Pyżalski, J. (2020a). Zmiany w ilości czasu poświęcanego wybranym aktywnościom w czasie edukacji zdalnej. In: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 124-133.
- Pyżalski, J. (red.). (2020b). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Pobrano z: <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2020/405> (11.03.2020).
- Rząd Polski. *Koronawirus: Aktualne zasady i ograniczenia*. Pobrano z: <http://www.gov.pl/web/koronawirus/aktualne-zasady-i-ograniczenia> (10.04.2022).
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), 2-3.
- Smektała, N., Sobczyk, P. (2022). *Analiza wpływu nauczania w formie zdalnej na motywację do nauki wśród studentów uczelni wyższych*. Praca magisterska (promotor: A. Grzelczak). Poznań: Politechnika Poznańska.
- Stevenson, N. (2002). *Motywowanie pracowników. Praktyczny poradnik dla tych, którzy nie lubią tracić czasu*. Warszawa: Liber.
- Zarządzenie Rektora PP z dnia 11.03.2020 r. w sprawie przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2 wśród członków społeczności Politechniki Poznańskiej. Pobrano z: <http://bip.put.poznan.pl> (11.03.2020).

**THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING IN THE COVID-19 PANDEMIC
ON THE LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE CONTEXT OF A. MASLOW'S THEORY**

Summary

The COVID-19 pandemic caused huge changes in the functioning of societies and affected many aspects of life, including higher education. The restrictions introduced after the outbreak of the pandemic have also forced higher education institutions to switch to a remote



form of teaching. The aim of this article is to present the results of a study on whether and how distance learning has affected students' motivation to learn, and how perceptions of this form of education have changed after the return to full-time teaching. However, the aim was not only to establish this fact, but also to find out the opinions of the respondents on this topic in the context of A. Maslow's pyramid of needs. The survey research method used for the study was the CAWI technique. The surveyed population consisted of 415 respondents – university students. The research was conducted in December 2022, when the students returned to study within the walls of the university after a year and a half of studying remotely. The sample selection was random. The results of the study show that students considered the remote form of classes as having a negative impact on their motivation to study. After a detailed analysis of the conducted research in the context of A. Maslow's pyramid of needs, proposals were developed for the improvement of remote learning. At each level, factors and aspects were proposed that could be a guide to improving this form of education.

Keywords: learning motivation, distance learning, COVID-19 pandemic, full-time teaching, A. Maslow's theory



