

Motywacja i poczucie własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w trakcie zdalnego nauczania – z perspektywy rodziców

Motivation and self-efficacy of students from primary schools in Bydgoszcz during the remote education – the parents' perspective

DOI 10.25951/14050

Wprowadzenie

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 sparaliżowała funkcjonowanie w wieloobszarowym zakresie – gospodarczym, ekonomicznym, społeczno-kulturowym. Jej negatywne konsekwencje dotyczą zarówno całych państw, jak i indywidualnych jednostek. Efekt pandemii wciąż niesie za sobą niekorzystne implikacje, m.in. dla funkcjonowania służby zdrowia (w tym oddziałując zarówno na zdrowie fizyczne, jak i psychiczne jednostek), ale również dla systemu edukacji. Okres pandemii oraz towarzyszący mu proces długotrwałego nauczania zdalnego okazały się egzaminem dla radzenia sobie w trudnych okolicznościach przez uczniów. Był to także egzamin w zakresie umiejętności ochrony pozostałych dyspozycji, istotnych dla optymalnego funkcjonowania emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego. Niezwykle ważnymi konstruktami dla procesu radzenia sobie czy rezyliencji są motywacja oraz poczucie własnej skuteczności. Są one ważne dla prawidłowego funkcjonowania dzieci, zarówno w procesie edukacyjnym, jak i we własnych aktywnościach codziennych, szczególnie w odniesieniu do sytuacji pandemii i konieczności nagłego dopasowania się do skrajnie odmiennych warunków funkcjonowania. Wprowadzenie nauczania zdalnego postawiło przed uczniami wiele nowych wyzwań, które wpłynęły w sposób znaczący na ich motywację do nauki oraz poczucie własnej skuteczności. Zrozumienie tych zmian jest kluczowe dla opracowania strategii wspierających uczniów w przyszłości, zarówno w kontekście zdalnej edukacji, jak i powrotu do nauczania stacjonarnego.

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badania własnego są oceną poziomu motywacji i poczucia własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w trakcie zdalnego nauczania, w perspektywie rodziców.

Podstawowe konstrukty teoretyczne

Motywacja

Pojęcie motywacji zaczęło funkcjonować właściwie dopiero na początku XX w., kiedy to nastąpił moment płynnego przejścia od dominującej teorii instynktów McDougalla do teorii redukcji popędów Hulla (McDougall 1908; Hull 1943). W zakresie niniejszej teorii popęd jest definiowany jako siła motywująca do działania oraz warunkująca utrzymanie homeostazy. Słowo motywacja wywodzi się od łacińskiego słowa *motus*, tłum. poruszony (od *mo-vere* – poruszać). Aktywność czy działanie jest zatem możliwe, jeśli jest obecne coś, co je porusza (Chodkowski 2019). Duffy i Bindra dodają, że poziom aktywacji może podlegać zmianom u danej jednostki, zależnie od rodzaju aktywności (Bindra 1959; Duffy 1962). Strelau definiuje motywację jako hipotetyczny stan organizmu, który pełni dwojakiego rodzaju funkcję w zakresie regulacji aktywności: pobudzania oraz ukierunkowania. Optymalny poziom aktywacji zależy według autora od indywidualnej dyspozycji jednostki, a także rodzaju podejmowanego działania (Strelau 2007). Chodkowski dookreśla definicję, twierdząc, że motywacja oznacza proces świadomej bądź nieświadomej regulacji psychicznej, który nadaje energię zachowaniu człowieka i ukierunkowuje je (Chodkowski 2019). Reykowski nadmienia ponadto, że dzięki procesowi regulacji psychicznej kształtują się dążenia, przyjmujące formę tendencji do podejmowania ukierunkowanych czynności, sprzyjających osiągnięciu konkretnego celu (Reykowski 1992). Motywacja wymaga adekwatnego stopnia pobudzenia i wpływa na wystąpienie określonej reakcji, którą jednostka aktywuje w danej sytuacji. Każdy proces motywacyjny obejmuje liczne procesy poznawcze, mające bezpośrednie znaczenie dla naszych działań i decyzji (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002; Zimbardo, Johnson, McCann 2010). Motywacja to zatem termin odwołujący się do wszelkich procesów związanych z inicjowaniem, kierowaniem oraz utrzymywaniem działań fizycznych oraz psychicznych (Zimbardo, Gerrig 2012). Motywacja zależy w dużej mierze od aktywności człowieka, która z kolei może być zorientowana na zaspokojenie potrzeb lub realizację zadań i zależy ona od rodzajów procesów motywacyj-

nych (Kocowski 1993). Kluczowe odniesienie do istoty potrzeb dla procesu motywacji uczynił Maslow, konstruując model hierarchiczny potrzeb (Maslow 1970). Potrzeby zostały uporządkowane w ramach niniejszych założeń kolejno od najbardziej podstawowych (fizjologiczne) po najbardziej złożone (samorealizacja, transcendencja). Warunkiem możliwości osiągnięcia wyższego poziomu jest zaspokojenie potrzeb niższego rzędu. Chęć zaspokojenia określonych potrzeb wyzwala tym samym proces motywacyjny (Maslow 2009). Motywacja w niniejszym ujęciu dotyczy zarówno zaspokojenia potrzeby bieżącej, jak również (w przypadku osiągnięcia odpowiedniego poziomu jej zaspokojenia) zaspokojenia potrzeby z wyższego poziomu (Zimbardo, Gerrig 2012).

Motywacja jest jednym z najważniejszych czynników, które mają znaczenie w działalności człowieka. Składają się na nią także różnorodne motywy, które przyczyniają się do określonych zachowań człowieka, zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym (Chodkowski 2019).

Motywy wewnętrzne są określone jako najbardziej pożądane, ponieważ odnoszą się do wykonywania danej czynności przez jednostkę w sposób autonomiczny, dobrowolny, związany z poczuciem radości czy satysfakcji (Forsyth 2004). Jednostka motywowana wewnętrznie podejmuje działania inicjowane ciekawością poznawczą, dąży do poznania, doświadczania i wyjaśnienia otaczających ją zjawisk, bez presji czy przymusu. Motywacja wewnętrzna opiera się w głównej mierze na zaangażowaniu płynącym z wnętrza człowieka. Ważna jest dla jednostki zatem sama aktywność, a nie uzależnianie jej obecności czy kierunku od nagrody zewnętrznej (Tolwińska 2009). Warto nadmienić, że dzieci odznaczające się wysokim poziomem motywacji wewnętrznej odnoszą w szkole znacząco większe sukcesy, posiadają większy arsenał osiągnięć. Co więcej, charakteryzuje je także niski poziom lęku związanego ze szkołą, jak również wysoki poziom oceny kompetencji własnych (Zimbardo, Johnson, McCann 2010).

O motywach zewnętrznych mówimy wówczas, gdy wykonywanie danej aktywności jest elementem niezbędnym dla osiągnięcia celu, stojącego ponad samym działaniem i poczuciem satysfakcji czy zadowolenia. Istotny staje się tutaj zewnętrzny poziom motywacyjny jako środek do podjęcia określonej aktywności, zachodzący poza jednostką. Poziom ten może dotyczyć zarówno kwestii pozytywnych (przykładowo, w przypadku procesu edukacyjnego – nagrody, pochwały, pozytywne oceny), jak i negatywnych (kary, nagianny, ograniczenia). Motywacja zewnętrzna obejmuje zatem swoim zakresem zachowania ukierunkowane na skutki z zewnątrz, a nie zachowania służące

regulacji wewnętrznego napięcia. Należy nadmienić, że w wielu sytuacjach możemy kierować się kilkoma motywami jednocześnie, jednak warto zauważyć, że w takim przypadku hierarchia co do ich ważności może odznaczać się wysoką niestabilnością i nie zawsze zachodzi na podstawie procesu świadomego i kontrolowanego.

Poczucie własnej skuteczności

Pojęcie własnej skuteczności pojawiło się po raz pierwszy w latach siedemdziesiątych XX w. Do kanonu pojęć naukowych wprowadził je w 1977 r. amerykański psycholog Albert Bandura, przedstawiciel teorii społeczno-poznawczej opisującej istotę emocji i motywacji, możliwości poznawczych oraz behawioralnych dla procesu regulacji i zmiany zachowania człowieka, która stała się kluczowa dla wyodrębnienia omawianego konstruktu. W języku naukowym możemy spotkać się także z pojęciami samoskuteczność czy poczucie własnej kompetencji. Są one używane zamiennie z omawianym konstruktem wiodącym.

Bandura, używając terminologii *self-efficacy*, zdefiniował poczucie własnej skuteczności jako wiarę we własne zdolności do organizacji i wdrożenia w zakres aktywności takich działań, które staną się niezbędne w procesie radzenia sobie z przyszłymi doświadczanymi sytuacjami na gruncie wieloobszarowym (Bandura 1977). Według autora pojęcie samoskuteczności odnosi się do sądów, jakie ludzie formułują na temat swoich kompetencji, niezbędnych do wykonania danego zadania w konkretnej sytuacji. Spostrzeganie własnej skuteczności zostało uznane przez Bandurę za mechanizm psychologiczny, który reguluje modyfikację zachowania oraz wpływa na efektywność podejmowanych aktywności, stanowiąc jednocześnie konstrukt pośredniczący między wiedzą a zachowaniem (Bandura 1986, 2001; Zakrzewski 1987). Łodygowska oraz Bong i Skaalvik twierdzą, podobnie jak Bandura, że pod pojęciem własnej skuteczności kryje się ocena posiadanych możliwości, jak również ocena ogólnego zadowolenia z podejmowanych aktywności – własny osąd nad sobą i umiejętnością przewyciężenia określonych trudności (Bong, Skaalvik 2003; Łodygowska 2011). Bańka zauważa dodatkowo, że poczucie własnej kompetencji jest także silnie związane z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Autor wyjaśnia, że sytuacja doświadczania niepowodzenia jest tłumaczona przez pryzmat niedostatecznych wysiłków, niewystarczającej wiedzy czy nieadekwatnego zaangażowania jednostki w określone działanie (Bańka 2005). Niewiadomska i Chwaszcz definiują poczucie własnej skuteczności jako po-

znawczy efekt bilansu pomiędzy doświadczanymi przez człowieka sukcesami a porażkami. Zaznaczają jednocześnie istotną dla niniejszego bilansu rolę oczekiwań czy przekonań jednostki w odniesieniu do możliwości realizacji zadań czy sprostania różnorodnym trudnościom życiowym (Niewiadomska, Chwaszcz 2010). Ogińska-Bulik i Juczyński zwracają uwagę na rolę własnej skuteczności w odnoszeniu sukcesów. Zakładają, że im silniejszy jest omawiany konstrukt, tym lepiej człowiek radzi sobie z określonymi zadaniami, zagrożeniami, przeszkodami czy porażkami. Autorzy wiążą konstrukt poczucia własnej skuteczności z poziomem ogólnego zadowolenia czy oceny kompetencji własnych, jak również zdolnością inicjowania działań czy wytrwałością w podejmowanych aktywnościach (Ogińska-Bulik, Juczyński 2010). Locke i Latham podkreślają z kolei związek poczucia własnej skuteczności z zakładanymi celami i motywacją do ich osiągnięcia. Im wyższe przekonanie o samoskuteczności, tym wyższe cele będą stawiane sobie przez jednostkę (Locke, Latham 1990). Również Schwarzer i Fuchs zauważają, że wysokie poczucie własnej skuteczności istotnie wpływa na procesy poznawcze, motywuje do większego zaangażowania czy mobilizacji wysiłków, sprzyja podejmowaniu ambitnych zadań czy aktywności (Schwarzer, Fuchs 1996).

Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności stanowi fundament dla ekspozycji posiadanych umiejętności (wartościowanych pozytywnie) czy efektywności w zakresie podejmowanych przez człowieka zadań i aktywności. Jednostka mająca silne przekonanie co do własnych zdolności traktuje stawiane przed nią zadania jako wyzwania, co wpływa na proces ich pozytywnej percepcji i zwiększa poziom motywacji do działania. Osoby o wysokiej samoskuteczności potrafią utrzymać, czy nawet zwiększyć wysiłki własne w momencie konfrontacji z porażką czy niepowodzeniem. Chętnie inicjują działania, odznaczają się także wysokim poziomem wytrwałości. Analogicznie, osoby o niskich przekonaniach co do własnych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych mają istotną trudność do zaangażowania się w osiąganie założonych sobie celów, ich poziom aspiracji również zostaje stanowczo zaniżony. Nieodpowiednia czy nieadekwatna ocena posiadanych kompetencji względem wymogów otoczenia w zastanej sytuacji doprowadza do ograniczenia czy zaniechania wysiłków. Jednostka przenosi wówczas uwagę w głównej mierze na komponent emocjonalny, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo porażki, która jest odbierana w sposób negatywny, skłaniający do przyjmowania postawy unikowej aniżeli konfrontującej się z sytuacją. Wpływa tym samym w sposób demotywacyjny na podejmowanie dalszych aktywności.

Metoda i cel badania

Celem niniejszego badania jest ocena związku nauczania zdalnego z motywacją oraz poczuciem własnej skuteczności uczniów szkół podstawowych w Bydgoszczy, z perspektywy rodziców. Wyróżniono główny problem badawczy:

- Czy istnieje związek pomiędzy zdalnym nauczaniem w okresie pandemii a poziomem motywacji i poczuciem skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych?

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem autorskiej ankiety, która została opracowana w celu zbadania poziomu motywacji oraz poczucia własnej skuteczności uczniów. Ankieta składała się z pytań zamkniętych, umożliwiających respondentom wybór odpowiedzi z predefiniowanych opcji, oraz pytań otwartych, pozwalających na bardziej szczegółowe odpowiedzi. Badanie ankietowe przeprowadzono w formie elektronicznej, z wykorzystaniem platformy docs.google.com. Formularz ankiety był aktywny w okresie kwiecień–maj 2021 r. Respondentami byli rodzice dzieci uczących się w bydgoskich szkołach podstawowych (klasy 1–8). Udział w badaniu był dobrowolny, opierał się na zasadach doboru ochotniczego, wypełniany anonimowo. Badanie odbyło się z poszanowaniem norm etycznych, a dane zebrane za pomocą ankiety uniemożliwiały identyfikację personalną konkretnego dziecka czy rodzica. Ankietę rozpowszechniono na portalu społecznościowym Facebook, w szczególności na licznych forach i grupach skupiających rodziców dzieci uczęszczających do szkół podstawowych w Bydgoszczy.

Motywacja została zdefiniowana na potrzeby niniejszego badania jako stopień zaangażowania ucznia w proces nauczania zdalnego, mierzonego za pomocą subiektywnych ocen rodziców, odnoszących się w szczególności do:

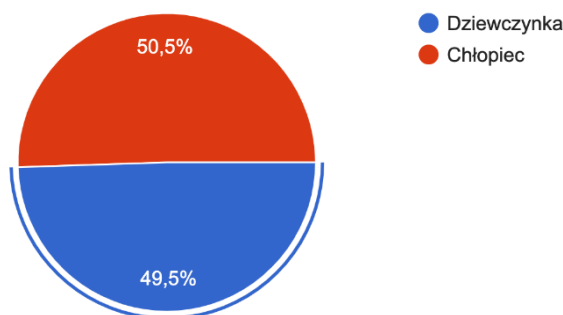
- poziomu motywacji do nauki jak i zainteresowań własnych dzieci,
- poziomu aktywności, w tym towarzyszących dolegliwości fizycznych/psychicznych,
- potrzeby (lub jej braku) względem włączenia dodatkowych motywatorów w celu finalizacji działań.

Poczucie własnej skuteczności zostało określone natomiast jako przekonanie uczniów o ich zdolności do skutecznego radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez nauczanie zdalne, mierzone za pomocą subiektywnych ocen rodziców, odnoszących się w szczególności do:

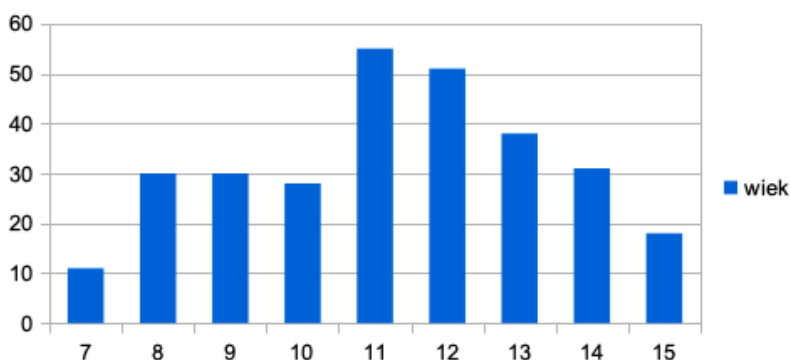
- poziomu siły/energii do działania,
- procesu inicjowania czy wytrwałości działania,
- poziomu ogólnego zadowolenia z siebie.

Wyniki

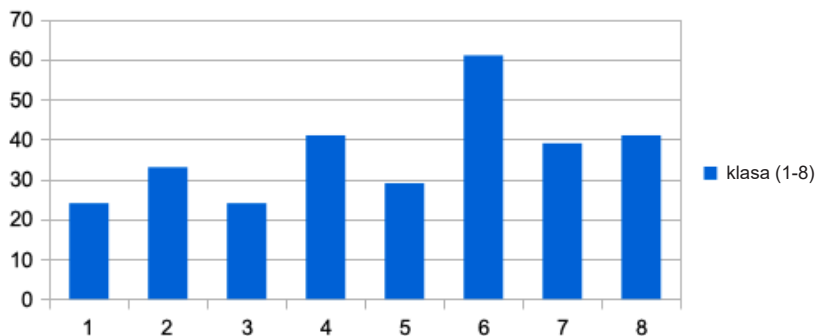
Finalnie otrzymano 293 odpowiedzi, z czego 148 (50,5%) dotyczyło chłopców (synów respondentów), 145 (49,5%) dziewczynek (córek respondentów). Najlicniejszą kategorią wiekową wśród tych dzieci okazał się wiek 11 lat (55 odpowiedzi, tj. 18,7%), najmniej liczną – 7 lat (11 odpowiedzi, tj. 3,8%). Największe grono respondentów stanowili rodzice dzieci uczących się w klasie 6 (61 odpowiedzi, tj. 28%), najmniejsze – rodzice dzieci uczących się w klasie 1 oraz 3 (po 24 odpowiedzi każda, tj. po 8,1%). Zdecydowaną większość respondentów stanowili rodzice dzieci uczęszczających do placówki publicznej (275 odpowiedzi, tj. 93,9%), podobnie większość stanowili rodzice dzieci realizujących kształcenie ogólne (281 odpowiedzi, 95,9%). Szczegółowe informacje zawierają wykresy 1–5.



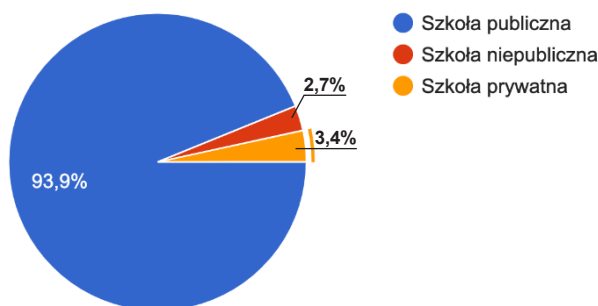
Wykres 1. Płeć dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



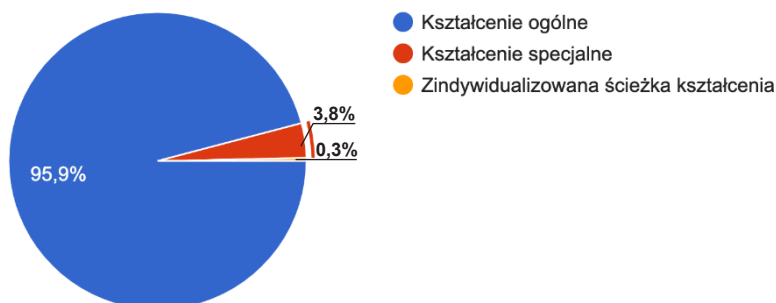
Wykres 2. Wiek dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 3. Klasy, do których uczęszczają dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



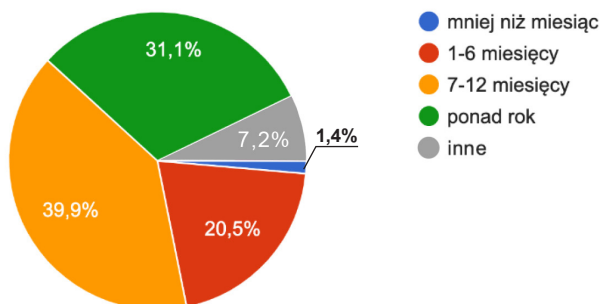
Wykres 4. Typ placówki, do której uczęszczają dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



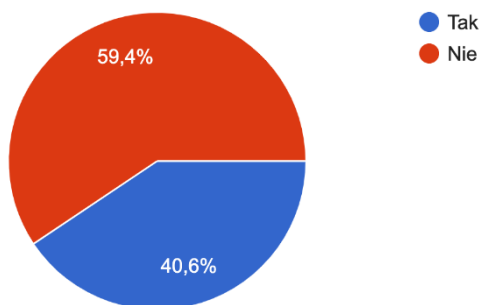
Wykres 5. Forma kształcenia realizowana przez dzieci respondentów (293 odpowiedzi)

Kolejna część ankiety zawierała odniesienia do zakresu czasu, w którym dziecko respondentów pozostawało na zdalnym nauczaniu. W większości badani wskazali okres 7–12 miesięcy (117 odpowiedzi, tj. 39,9%). W następnym etapie oceniano, czy w trakcie zdalnego nauczania występowały sytuacje braku

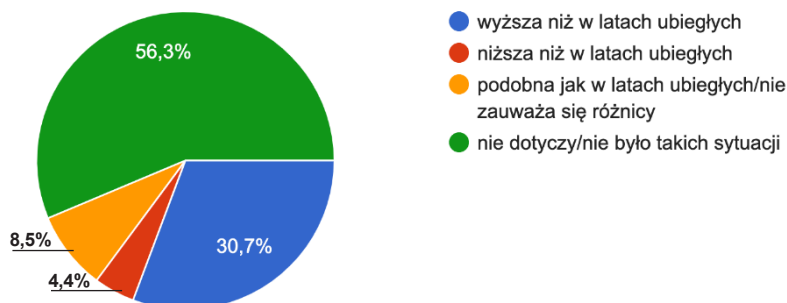
uczestnictwa (nawiązujące częściowo do poziomu motywacji). Respondenci w większości zadeklarowali, że w minionym roku nie zauważono szczególnie takich sytuacji (165 odpowiedzi, tj. 56,3%), jednakże istotna część (119 odpowiedzi, tj. 40,6%) wskazała, że dziecku zdarzyło się nie uczestniczyć w zajęciach zdalnych z powodu braku chęci (wykresy 6–8).



Wykres 6. Okres nauczania zdalnego, realizowany przez dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 7. Nieobecność dzieci respondentów na lekcjach zdalnych z powodu braku chęci (293 odpowiedzi)

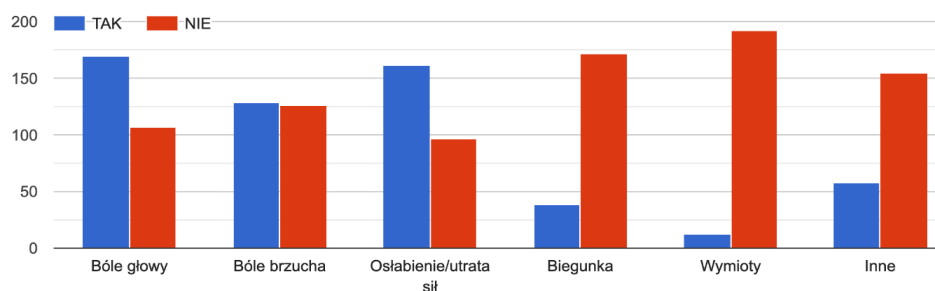


Wykres 8. Nieobecność dzieci respondentów na lekcjach zdalnych względem lat ubiegłych (293 odpowiedzi)

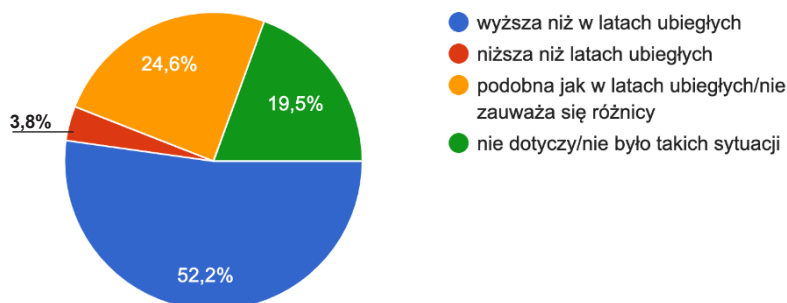
Kolejna część ankiety koncentrowała się wokół samopoczucia fizycznego oraz psychicznego dzieci respondentów w ciągu minionego roku (tj. w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby ich oceny względem funkcjonowania dzieci w latach ubiegłych.

Wśród najczęstszych symptomów fizycznych doświadczanych przez dzieci w ciągu minionego roku respondenci wskazali bóle głowy (170 odpowiedzi), osłabienie (162) oraz bóle brzucha (129). Wśród najczęstszych symptomów psychicznych – obniżony poziom aktywności (211), trudności w koncentracji (210), obniżony lub zmienny nastrój (205). Jako obserwowalnie wyższa niż w latach uprzednich została w większości wskazana przez respondentów obecność niekorzystnych symptomów w samopoczuciu fizycznym oraz psychicznym (153 odpowiedzi, tj. 52,2% w odniesieniu do samopoczucia fizycznego oraz 212 odpowiedzi, tj. 72,4% w odniesieniu do samopoczucia psychicznego).

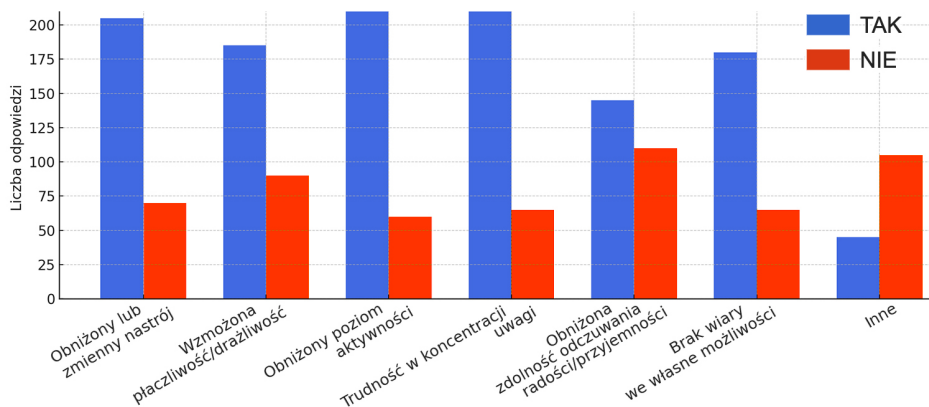
Należy zauważyć, że respondenci liczniej ustosunkowali się względem obserwowanych u dzieci negatywnych symptomów psychologicznych. Wskazane wyniki prezentują wykresy 9–12.



Wykres 9. Symptomy złego samopoczucia fizycznego zgłaszane przez dzieci respondentów w minionym roku



Wykres 10. Porównanie symptomów aktualnie doświadczanego złego samopoczucia fizycznego przez dzieci respondentów w odniesieniu do lat ubiegłych (293 odpowiedzi)



Wykres 11. Symptomy złego samopoczucia psychicznego zgłaszane przez dzieci respondentów w minionym roku

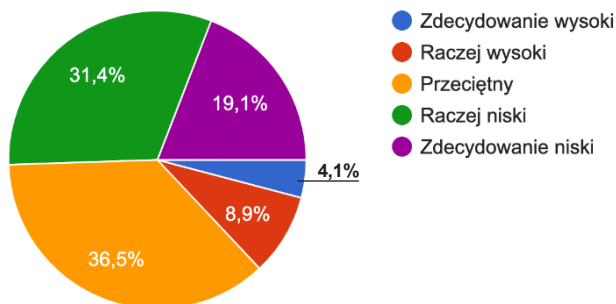


Wykres 12. Porównanie symptomów aktualnie doświadczanego złego samopoczucia psychicznego przez dzieci respondentów w odniesieniu do lat ubiegłych (293 odpowiedzi)

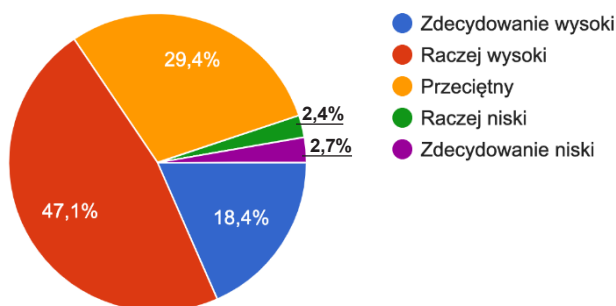
Dalsza część badania skupiała się na ocenie ogólnego poziomu energii/siły, poziomu wytrwałości działania oraz ogólnego poziomu zadowolenia dzieci z własnych aktywności (istotnych dla poczucia skuteczności), obserwowanych przez respondentów u swoich dzieci w ciągu minionego roku (tj. w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby ich oceny względem funkcjonowania w latach ubiegłych (wykresy 13–17). Respondenci wskazali w większości na przeciętny bądź raczej niski ogólny poziom energii do działania u swoich dzieci w minionym roku (przeciętny – 107 odpowiedzi, tj. 36,5%, raczej niski – 92 odpowiedzi, tj. 31,4%) oraz przeciętny bądź raczej niski poziom wytrwałości działania (przeciętny – 113 odpowiedzi, tj. 38,6%, raczej niski – 86 odpowiedzi, tj. 29,4%). Jednocześnie w większości ocenili, że w latach uprzednich obserwowany ogólny poziom energii oraz wytrwałości działania u dzieci był raczej

wysoki (odpowiednio: poziom energii – 138 odpowiedzi, tj. 47,1%, poziom wytrwałości – 132 odpowiedzi, tj. 45,1%).

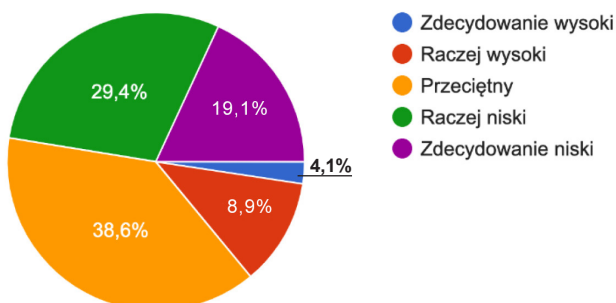
Szacowane zadowolenie dzieci z aktywności własnych w ostatnim roku respondenci ocenili w większości jako przeciętne (116 odpowiedzi, tj. 39,6%) bądź raczej niskie (79 odpowiedzi, tj. 27%).



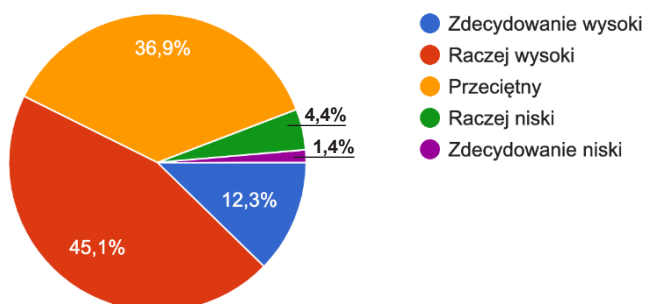
Wykres 13. Ocena ogólnego poziomu energii do działania dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



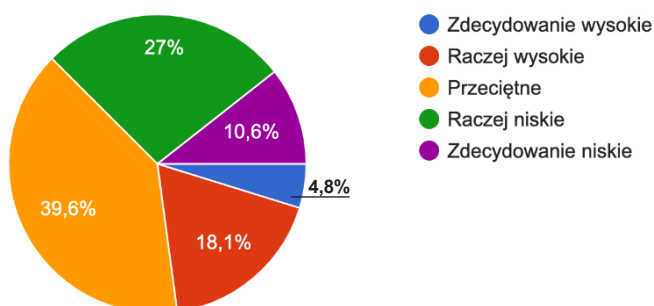
Wykres 14. Ocena ogólnego poziomu energii do działania obserwowanego w uprzednich latach (293 odpowiedzi)



Wykres 15. Ocena ogólnego poziomu wytrwałości działania dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



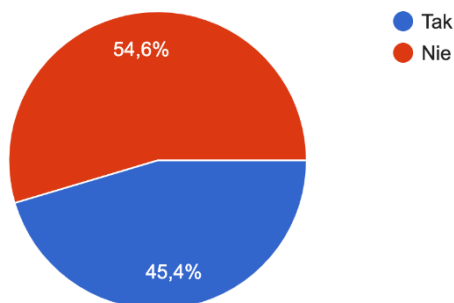
Wykres 16. Ocena ogólnego poziomu wytrwałości działania obserwowanego w uprzednich latach (293 odpowiedzi)



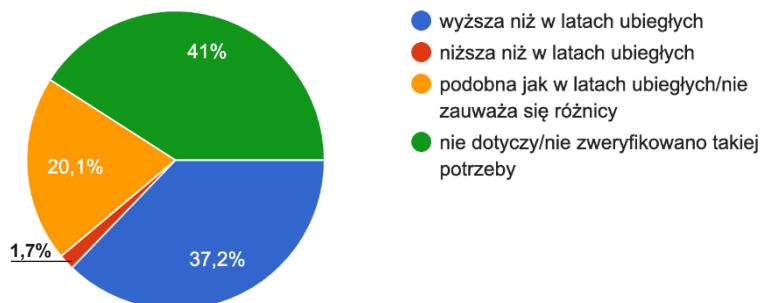
Wykres 17. Ocena ogólnego zadowolenia dziecka z wykonywanych aktywności w minionym roku

Kolejna część badania ankietowego skupiała się na ocenie procesu motywacji, obserwowanego przez respondentów u dzieci w ciągu minionego roku (w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby jego zestawienia względem funkcjonowania w latach ubiegłych. Większość respondentów wskazała, że ich dziecko nie potrzebowało w minionym roku dodatkowych motywatorów materialnych do zainicjowania/ finalizacji działania (160 odpowiedzi, tj. 54,6%). Jednocześnie wskazano, że zdecydowanie ta potrzeba dotyczyła dodatkowych motywatorów werbalnych (244 odpowiedzi, tj. 83,3%) i została ona określona jako zdecydowanie wyższa niż w latach uprzednich (191 odpowiedzi, tj. 65,2%). Następnie respondenci oceniali poziom łatwości/trudności w zakresie motywowania dziecka do aktywności związanej z edukacją oraz zainteresowaniami własnymi. Większość respondentów wskazała, że zdecydowanie trudno im zmotywować dziecko zarówno do nauki (108 odpowiedzi, tj. 36,9%), jak również do realizacji własnych aktywności/zainteresowań/hobby (100 odpowiedzi, tj. 34,1%). Badani w większości

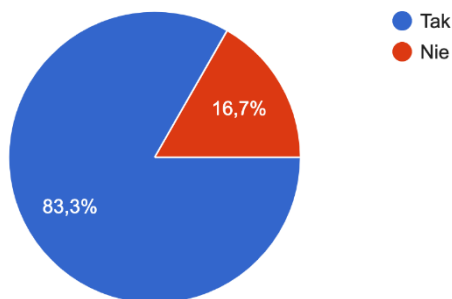
określili, że motywacja ich dzieci do nauki zdalnej plasuje się na przeciętnym bądź niskim poziomie, natomiast motywacja do nauki stacjonarnej – na wysokim bądź przeciętnym poziomie. Podobne wyniki dotyczą oceny motywacji dzieci do realizacji własnych zainteresowań: w trakcie nauczania zdalnego – poziom przeciętny bądź niski, poza okresem nauczania zdalnego – poziom wysoki lub przeciętny. Szczegółowe zestawienie wyników ilustrują wykresy 18–27.



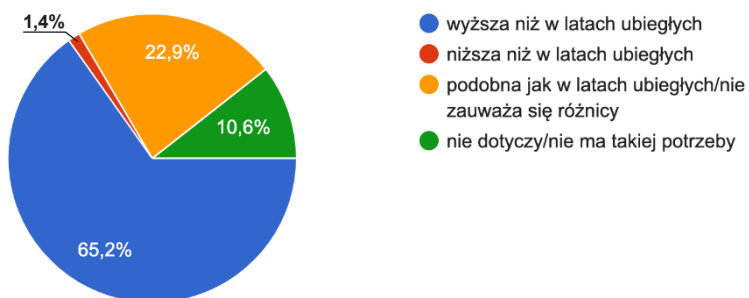
Wykres 18. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów materialnych u dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



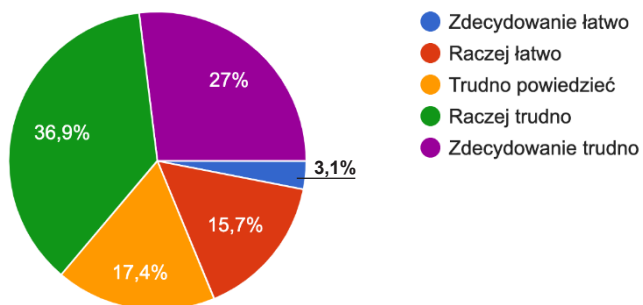
Wykres 19. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów materialnych u dzieci respondentów względem lat uprzednich (293 odpowiedzi)



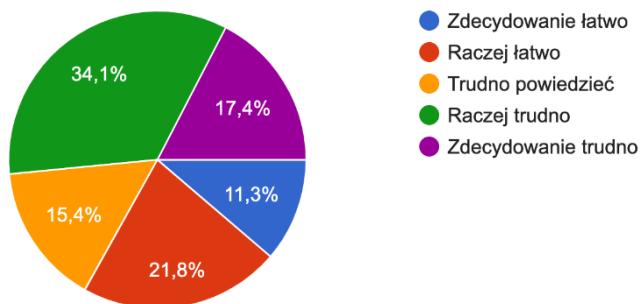
Wykres 20. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych u dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



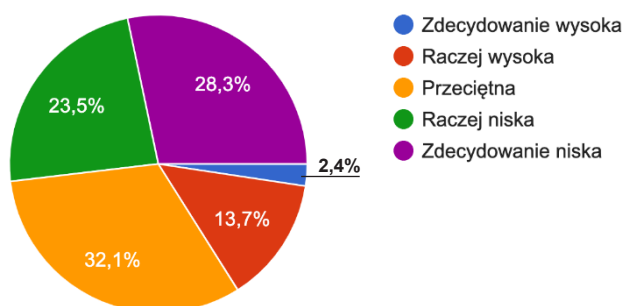
Wykres 21. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych u dzieci respondentów względem lat uprzednich (293 odpowiedzi)



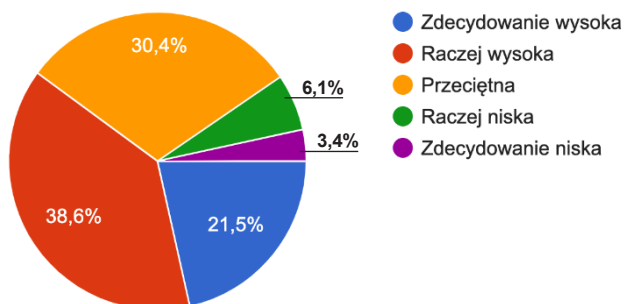
Wykres 22. Ocena łatwości/trudności motywowania dzieci do nauki przez respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



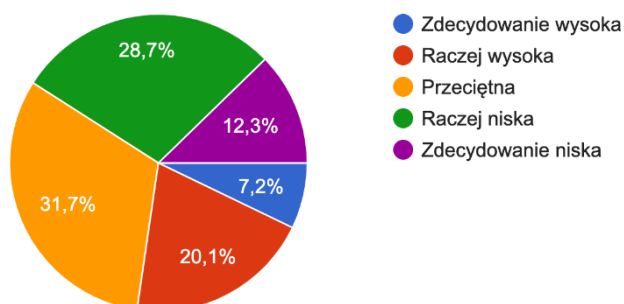
Wykres 23. Ocena łatwości/trudności motywowania dzieci do aktywności własnych przez respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



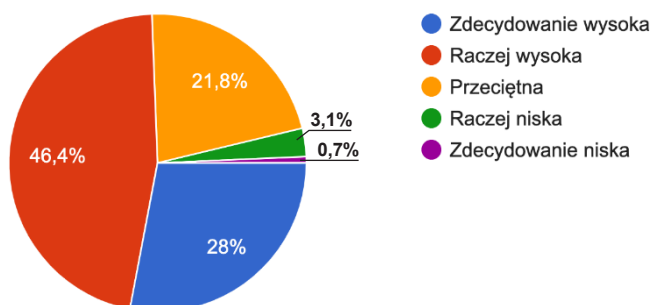
Wykres 24. Ocena poziomu motywacji dziecka do nauki zdalnej w oczach respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 25. Ocena poziomu motywacji dziecka do nauki stacjonarnej w oczach respondentów (293 odpowiedzi)

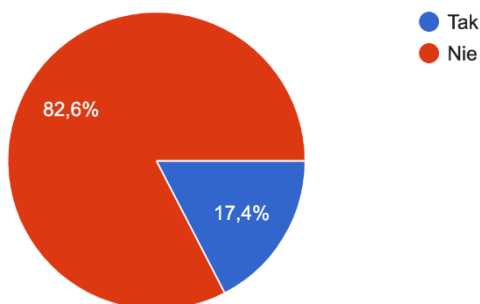


Wykres 26. Ocena poziomu motywacji dziecka do realizacji zainteresowań w trakcie nauki zdalnej (293 odpowiedzi)

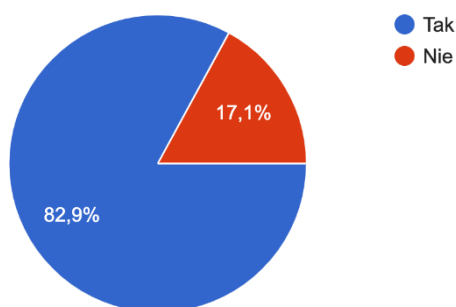


Wykres 27. Ocena poziomu motywacji dziecka do realizacji zainteresowań przed okresem nauki zdalnej

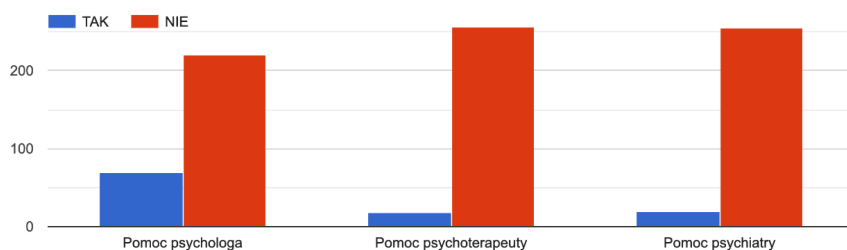
Ostatnia część badania ankietowego dotyczyła zmian pozytywnych/negatywnych obserwowanych przez respondentów u dzieci po przejściu na nauczanie zdalne (wykresy 28–29). Zdecydowana większość wskazała, że nie widzi pozytywnych zmian u dziecka po przejściu na edukację zdalną (242 odpowiedzi, 82,6%). Zdecydowana większość opowiada się także za negatywnymi zmianami wynikającymi z edukacji zdalnej (243 odpowiedzi, 82,9%). Wśród nich wyróżniano najczęściej: niską motywację (odnoszącą się zarówno do nauki, hobby, jak i podstawowych czynności czy obowiązków), brak chęci, obniżoną aktywność, trudności w koncentracji, apatię, wahania nastroju, wycofanie społeczne, znaczące zubożenie kontaktów rówieśniczych, lęki, symptomy uzależnienia od urządzeń elektronicznych, jak również znaczące ograniczenie aktywności fizycznej oraz dolegliwości somatyczne (m.in. bóle głowy, kręgosłupa, oczu).



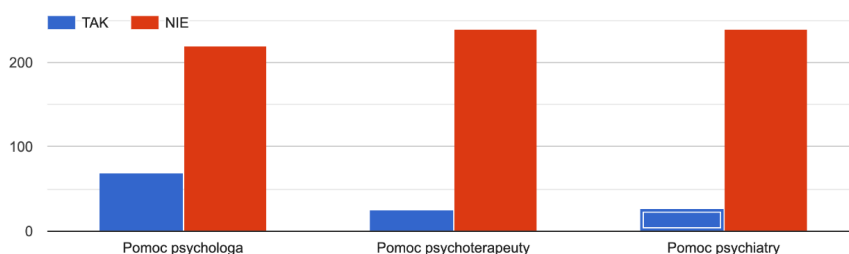
Wykres 28. Pozytywne zmiany dla dzieci respondentów po przejściu na edukację zdalną (293 odpowiedzi)



Wykres 29. Negatywne zmiany dla dzieci respondentów po przejściu na edukację zdalną (293 odpowiedzi)



Wykres 30. Korzystanie przez dzieci respondentów z pomocy psychologa, psychoterapeuty, psychiatry przed nauką zdalną



Wykres 31. Korzystanie przez dzieci respondentów z pomocy psychologa, psychoterapeuty, psychiatry w trakcie nauki zdalnej

Jednocześnie badania wskazały, że od momentu przejścia na edukację zdalną nieco więcej dzieci zaczęło korzystać z pomocy psychologicznej, psychoterapeutycznej i psychiatrycznej (wykresy 30–31). Największa różnica dotyczyła opieki psychoterapeutycznej oraz psychiatrycznej (pomoc psychoterapeutyczna: przed nauką zdalną – 18 odpowiedzi, w trakcie – 26 odpowiedzi, pomoc psychiatryczna: przed nauką zdalną – 20 odpowiedzi, w trakcie 27).

Wnioski, ograniczenia badania

Obecność niekorzystnych symptomów w samopoczuciu fizycznym oraz psychicznym dziecka w trakcie zdalnego nauczania (wskazana dodatkowo przez respondentów jako wyższa niż w latach uprzednich) stanowi istotny czynnik regulujący proces ogólnego funkcjonowania psychologicznego dzieci. Ma on tym samym znaczenie nie tylko dla samego procesu motywacji, poczucia własnej skuteczności, lecz także dla innych obszarów funkcjonowania społeczno-emocjonalno-poznawczego.

Odwołując się do:

- potrzeby włączenia dodatkowych motywatorów w celu finalizacji działań,
- poziomu motywacji do nauki jak i zainteresowań własnych dzieci,
- poziomu aktywności/energii, w tym towarzyszących dolegliwości fizycznych/psychicznych,
- poziomu łatwości/trudności w zakresie motywowania dzieci przez rodzica do aktywności związanej z edukacją oraz zainteresowaniami własnymi,

naależy stwierdzić, że otrzymane wyniki wskazują na niekorzystny schemat oddziaływania nauczania zdalnego także dla poziomu motywacji dzieci respondentów. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych (w zdecydowanie wyższym stopniu w porównaniu do lat ubiegłych), obniżenie poziomu motywacji dzieci, według respondentów, do realizacji aktywności własnych, różnice w zakresie motywacji dzieci do nauki zdalnej vs. stacjonarnej (z niekorzyścią dla edukacji zdalnej), licznie występujące dolegliwości psychiczne oraz fizyczne obserwowane przez respondentów w trakcie zdalnej edukacji, zdecydowaną trudność w motywowaniu dzieci przez rodziców (co niepokojące – zarówno do nauki, jak i własnych aktywności zgodnych z zainteresowaniami). Zdecydowana większość respondentów potwierdziła negatywne konsekwencje edukacji zdalnej dla funkcjonowania dzieci w wieloobszarowym zakresie.

Odnosząc się do oceny:

- poziomu siły/energii do działania,
- procesu inicjowania czy wytrwałości działania,
- poziomu ogólnego zadowolenia z siebie,

warto zauważyć, że wskazane przez respondentów odpowiedzi poświadczają w ich perspektywie niekorzystny „efekt edukacji zdalnej” dla konstruktu poczucia własnej skuteczności dzieci. Szacowane różnice w zakresie poziomu siły/energii, wytrwałości czy inicjowania/finalizacji działania przez dzieci przed

oraz w trakcie nauczania zdalnego (z niekorzyścią dla wyżej wymienionego poziomu towarzyszącemu edukacji zdalnej), aktualnie doświadczane przeciętne lub niskie zadowolenie z siebie stanowią częściowe odzwierciedlenie obniżonego poziomu poczucia własnej skuteczności dzieci.

Na bazie otrzymanych wyników można wnioskować, że nauczanie zdalne jest niekorzystne dla procesu motywacji oraz poczucia skuteczności dzieci respondentów uczęszczających do bydgoskich szkół podstawowych. Dodatkowo wypowiedzi badanych uczyniły wgląd w liczne, dodatkowe trudności, obserwowane przez rodzica, oceniane jako skrajnie niekorzystne dla rozwoju dziecka w ujęciu społeczno-emocjonalno-poznawczym. Istotny jest również fakt konieczności częstszego korzystania z fachowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutyczno-psychiatrycznej przez dzieci w trakcie edukacji zdalnej.

Jak pokazuje powyższe badanie, występują (w opinii rodziców) trudności wśród dzieci badanych respondentów w zakresie elastycznej adaptacji do zmieniających się warunków i okoliczności, objawiające się m.in. obniżeniem poziomu motywacji oraz poziomu poczucia własnej skuteczności. Nauczanie zdalne przyniosło niekorzystne skutki dla ogólnego funkcjonowania psychologicznego dzieci respondentów. Niniejsze wyniki należy jednak traktować z pewną dozą ostrożności, nie jest bowiem wiadome, na ile efekt pandemii rzeczywiście wpłynął na trudności w funkcjonowaniu dzieci w omawianym zakresie, a na ile pokazał to, co uprzednio nie było dostrzegane bądź zostało wyparte przez rodziców. Nie ulega wątpliwości, że wraz z nauczaniem zdalnym zwiększyła się znacząco ilość czasu, który rodzice spędzali razem z dziećmi. Być może pewne deficyty, trudności właśnie dzięki izolacji, poniekąd „skazaniu na siebie”, stały się bardziej widoczne. Być może były obecne już wcześniej, a dzięki nauce zdalnej stały się w dużym stopniu dostrzegalne. Wielość czynników, istotnie wpływających na funkcjonowanie społeczno-emocjonalno-poznawcze dzieci, jest niepodważalna. Nauczanie zdalne pod wieloma względami także przynależy do zespołu tych czynników. Nie ulega wątpliwości, że dzieci w czasie nauki zdalnej zostały nagle pozbawione pewnych ważnych bodźców, czynników i warunków otoczenia, które wcześniej były dla nich normą, swego rodzaju standardem, gwarantem stabilności i poczucia bezpieczeństwa, sprzyjającym ich wszechstronnemu rozwojowi. Zostały one zastąpione coraz to nowymi ograniczeniami, nagłą izolacją, odcięciem relacji, spłyleniem kontaktów interpersonalnych do ekranu monitora czy telefonu, a także narażeniem (jeszcze większym niż wcześniej) na uzależnienie od urządzeń elektronicznych, narażeniem na zagrożenie zdrowia fizycznego (związane z niedostatecznym poziomem aktywności ruchowej, zubożeniem ogólnej aktywności). Stanowi to

także z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka ogromne wyzwanie dla dynamicznie rozwijającej się jednostki, szczególnie w niniejszej populacji. Dzieci zostały w trybie niemal natychmiastowym „zmuszone” do przejścia na inny poziom funkcjonowania, bez możliwości dokonania wyboru. W obliczu nowych warunków – warunków nagłych i niespodziewanych, statecznych czy stagnacyjnych, pojawił się proces demobilizacji i zawieszenia motywacyjnego, skutkujący obniżeniem chęci do wykonywania jakichkolwiek zadań, nawet tych najbardziej podstawowych, związanych z życiem codziennym. Nagle niebywałą trudnością stała się chociażby próba mobilizacji do wstania z łóżka, ubrania się czy próba podjęcia aktywności, jaką dziecko uprzednio wykonywało z dużą chęcią. W sposób gwałtowny zmieniło się prawie wszystko, został zaburzony rytm funkcjonowania, który uprzednio był znany i bezpiecznie stosowany. Czy to, co jest dziś, jest nową normą czy też okresem przejściowym? Czy powrót na stałe do „normalności” jest jeszcze możliwy? Z tymi pytaniami mierzą się zarówno dzieci, jak i dorośli. Niepewność jutra i destabilizacja rytmu codziennego mają istotny wpływ na poziom motywacji, w tym także na proces inicjowania czy wytrwałości działania (kluczowy dla konstruktów poczucia własnej skuteczności). Mimo że to bardzo trudne, to trzeba jednak postarać się odnaleźć w nowej rzeczywistości, aby funkcjonować w miarę możliwości optymalnie, powrócić do stanu względnej homeostazy. Kompetencje dzieci nie zawsze okazują się ku temu wystarczające, szczególnie w obliczu tak inwazyjnych zmian i nadzwyczajnych zdarzeń. To właśnie dorośli – rodzice, opiekunowie, nauczyciele, terapeuci – powinni stwarzać dzieciom takie warunki, które umożliwią im minimalizację strat psychologicznych niepożądanego wpływu gwałtownie zmieniających się okoliczności. Tylko... czy sami potrafią?

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychology Review”, 84, s. 191–215.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańka A. (2005), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne, konstrukcja oraz walidacja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Poznań: Studio Print-B.
- Bindra D. (1959), *Motivation. A systematic reinterpretation*, New York: Ronald Press.

- Bong M., Skaalvik E.M. (2003), *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?*, „Educational Psychology Review”, 15, s. 1–40.
- Chodkowski Z. (2019), *Motywacja a proces uczenia się*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 7, s. 137–150.
- Duffy E. (1962), *Activation and behavior*, New York: Wiley.
- Forsyth P. (2004), *Jak motywować ludzi?*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- García-Fernández J.M., & López-García A. (2021), *Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students*, „Frontiers in Psychology”, Vol. 12.
- Hull C.L. (1943), *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*, New York: Appleton-Century.
- Janiak-Jasińska A. (2020), *Zajęcia w trybie zdalnym w semestrze zimowym 2020/2021. Rekomendacje dla nauczycieli akademickich i kierowników jednostek dydaktycznych Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, http://www.chem.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/Rekomendacje-dot.-ksza%C5%82cenia-zdalnego_UW.pdf.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002), *Psychologia społeczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kocowski T. (1993), *Motywacja*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 384–389.
- 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: Edukacja, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/pobierz-ksiazke/> (dostęp: 17.06.2021).
- Kurt U., & Tas Y. (2023), *Students engagement in science during COVID-19 pandemic: Role of self-efficacy beliefs and achievement goals*, Bandung: Journal of Science Learning, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1391409> (dostęp: 11.05.2021).
- Locke E.A., Latham G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Łodygowska E. (2017), *Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby*, w: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*, Szczecin: Volumina, s. 31–53.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McDougall W. (1908), *An introduction to social psychology*, London: Methuen.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J. (2010), *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*, Lublin: Drukarnia TEKST.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość – stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schwarzer R., Fuchs R. (1995), *Self-efficacy and health behaviours*, w: M. Conner, P. Norman (red.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models*, Buckingham: Open University Press, s. 163–196.
- Strelau J. (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1. Podstawy psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tołwińska B. (2009), *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 195–203.
- Zimbardo P., Gerrig R. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników badania własnego autora, dotyczącego oceny motywacji i poczucia własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w świetle edukacji zdalnej, z perspektywy rodziców. Większość respondentów potwierdziła negatywne zmiany dla funkcjonowania psychicznego dzieci, wynikające z edukacji zdalnej. W odniesieniu do lat ubiegłych obserwuje się znaczącą różnicę w zakresie częstości doświadczanych przez dzieci trudności emocjonalno-poznawczych. Wskazane w badaniu przez rodziców deficyty dzieci wpisują się znacząco w zakres obniżonego poziomu motywacji czy poczucia własnej skuteczności. Otrzymane wyniki należy jednak traktować ostrożnie, uwzględniając możliwość zwiększonej uważności rodziców, wynikającą z większej ilości czasu spędzanego z dzieckiem w czasie edukacji zdalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pandemia SARS-CoV-2, nauczanie zdalne, poczucie własnej skuteczności, motywacja, szkoła podstawowa

SUMMARY

The subject of the author's discussion is to present the results of own research on the assessment of self-efficacy and motivation during the remote education in group of students from primary schools in Bydgoszcz, from the parents' perspective. The vast majority of respondents were in favor of negative changes in their children's mental functioning resulting from remote education. In relation to previous years, there

is a significant difference in the frequency of emotional and cognitive difficulties experienced by children. The period of remote education brought numerous implications for the ability to maintain mental well-being by children. Deficiencies in children indicated in the study by parents are significantly within the scope of a reduced level of motivation or self-efficacy. However, these results should be treated with caution, taking into account the possibility of increased parental awareness resulting from the greater amount of time spent with the child during remote education.

KEYWORDS: SARS-CoV-2 pandemic, distance learning, self-efficacy, motivation, primary school