

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Kształcenie językowe w dobie pandemii



Pod redakcją

Radosława Kucharczyka i Jarosława Krajki

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Koziańska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Redakcja techniczna

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Radosław Kucharczyk, Jarosław Krajka 181

ARTYKUŁY

1. Halina Widła – *Le téléapprentissage dans l’enseignement universitaire : avant et après la pandémie* 185
2. Yuliya Asotska-Wierzba – *Synchronous computer-supported collaborative writing of a proposal during the pandemic* 197
3. Agnieszka Jankowiak – *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych* 217
4. Krystian Kamiński – *Emergency online teaching during the global pandemic – a review of selected cases from international research to date* 237
5. Jolanta Sujecka-Zajac – *Pédagogie universitaire rénovée à l’époque de la pandémie : comment passer de l’autre côté de l’écran ?* 249
6. Marta Anna Gierzyńska – *Wykorzystanie narzędzi informatycznych w pracy z lekturami na poziomie A1/A2, czyli jak można kształtować sprawność czytania ze zrozumieniem w nauczaniu zdalnym* 265
7. Hanka Błaszowska, Lucyna Krenz-Brzozowska – *Nauczanie zdalne na kierunku lingwistyka stosowana – między koniecznością a wyborem* 281
8. Katarzyna Barbara Tymoszek – *Przedyskutujmy to na forum – czyli o zdalnym rozwijaniu kompetencji translacyjnej* 295

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 311

WPROWADZENIE

Początek 2020 r. na stałe wpisał się w historię ludzkości: to właśnie wtedy świat się zatrzymał za sprawą pandemii wywołanej przez SARS-COV-2. Wiele krajów wprowadziło mniej lub bardziej drastyczne ograniczenia, takie jak zakaz przemieszczania się, zamknięcie przestrzeni publicznych, zmniejszenie dostępu do wielu usług, etc. Również i edukacja zaczęła działać inaczej: szkoły na długo zostały zamknięte, a uczniowie i nauczyciele musieli przejść na tryb nauczania zdalnego, co wymagało redefinicji dotychczasowych praktyk dydaktycznych oraz refleksji nad możliwością osiągnięcia zamierzonych celów edukacyjnych. Zmiana ta była szczególnie istotna dla procesu kształcenia językowego, którego celem nadrzędnym jest wykształcenie u uczących się umiejętności komunikowania się w języku docelowym, co z kolei jest uwarunkowane w dużej mierze przez interakcję osadzoną w kontekście zbliżonym do autentycznego.

Kształcenie językowe w dobie pandemii przeszło również istotną zmianę – pierwsza faza „kształcenia pandemicznego” zaskoczyła wszystkich – nauczycieli, uczniów, rodziców i dyrektorów szkół, a rozwiązania dydaktyczne stosowane na wiosnę 2020 roku w dużej mierze były reakcją na zmieniającą się szybko rzeczywistość. Po wakacjach i prawie dwóch miesiącach kształcenia tradycyjnego druga faza nauczania zdalnego była już oczekiwana przez wszystkich, a jednocześnie lepiej przygotowana. Interesujące może być zatem porównanie praktyk edukacyjnych stosowanych przez nauczycieli w tych dwóch różnych sytuacjach.

Czas pandemii pozwolił zweryfikować, na ile aktualne są pojęcia takie jak kształcenie hybrydowe, odwrócona klasa, autonomia i autonomizacja uczniów, motywacja, ocenianie, refleksyjna praktyka i czy mają realne przełożenie na działania podejmowane przez nauczyciela języka obcego pracującego w trybie zdalnym. Czy nauczyciel dysponuje wystraczającymi umiejętnościami dotyczącymi nowych technologii, aby móc w pełni korzystać z ich potencjału w czasie nauki zdalnej? Czy umie wykorzystać wielokanałowość ogólnie dostępnych narzędzi informatycznych? Czy wie, w jaki sposób i za pomocą jakich technik sprawdzać umiejętności uczniów? Czy umie utrzymać motywację

uczniów na właściwym poziomie? Czy potrafi ich wdrażać do samodzielnego uczenia się? Czy uczniowie są wystarczająco przygotowani do wzięcia odpowiedzialności za swój proces uczenia się? Czy umieją się uczyć w trybie zdalnym? W jaki sposób korzystają z materiałów dostępnych w przestrzeni wirtualnej? W jaki sposób radzą sobie ze stresem towarzyszącym pandemii? To tylko przykłady pytań, stanowiących przyczynek do refleksji nad kształceniem językowym w dobie pandemii, do której Państwa zachęcamy na łamach aktualnego numeru czasopisma *Neofilolog*, będącego rodzajem świadectwa czasów, w których przyszło nam żyć. Artykuły bieżącego numeru zostały podzielone na dwie kategorie: artykuły pokazujące wyniki badań prowadzonych w czasie nauczenia zdalnego oraz teksty o charakterze bardziej praktycznym, w których zaprezentowano stosowane w czasie pandemii rozwiązania dydaktyczne mające na celu zwiększenie efektywności procesu kształcenia językowego.

Tom otwiera artykuł **Haliny Widły**, prezentujący wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów neofilologii, którego celem była diagnoza stopnia zadowolenia studentów z trzech form uczenia się: klasyczne uczenie się, nauczanie zdalne oraz tzw. odwrócona klasa. Z kolei **Yuliya Asotska-Wierzba** stara się odpowiedzieć na pytanie, jak studenci kierunku filologicznego postrzegają współpracę w grupie na zdalnych zajęciach prowadzonych w trybie synchronicznym, co wydaje się być istotne, ponieważ wielokrotnie w literaturze przedmiotu podkreślano poczucie izolacji i osamotnienia występujące u uczniów w czasie przymusowej nauki zdalnej. Również **Agnieszka Jankowiak** porusza problem zdalnego nauczania na kierunku uniwersyteckim, zastanawiając się, w jaki sposób pojęcie strefy komfortu koreluje z emocjami i uczuciami w czasie zdalnych zajęć językowych. **Krzysztof Kamiński** przedstawia w swojej artykule różne trendy w zdalnym nauczaniu języków obcych na przykładzie takich krajów, jak Chiny, Korea Południowa, Niemcy i Polska. Tekst **Jolanty Sujeckiej-Zajac** ma już charakter bardziej aplikacyjny. Autorka stara się zdefiniować wyzwania, jakie stoją przed pedagogiką uniwersytecką – relatywnie młodą dziedziną naukową – w kontekście nauczania zdalnego, wymuszonego przez sytuację epidemiologiczną. Z kolei **Marta Gierzyńska** pokazuje czytelnikom, w jaki sposób można rozwijać czytanie ze zrozumieniem przy wykorzystaniu narzędzi i programów informatycznych. Również **Hanka Błaszowska** i **Lucyna Krenz-Brzozowska** opisują, w jaki sposób wybrane przedmioty na studiach neofilologicznych (na kierunku lingwistyka stosowana) były realizowane w czasie procesu uczenia się i nauczania w trybie zdalnym, wskazując na wady i zalety tego trybu w zależności od rodzaju nauczanego przedmiotu. Tom zamyka artykuł **Katarzyny Tymoszuk**, która wyjaśnia, w jaki sposób forum dyskusyjne może zostać wykorzystane w kształceniu przyszłych tłumaczy, a dokładniej w rozwijaniu wybranych elementów kompetencji translacyjnej.

Artykuły zamieszczone w niniejszym tomie *Neofilologa* z pewnością nie wyczerpują tak szerokiego zagadnienia, jakim jest proces uczenia się i nauczania w wymuszonym trybie zdalnym. Niemniej jesteśmy przekonani, że nie tylko są one swego rodzaju świadkami historii oraz dowodem na dużą adaptacyjność działań glottodydaktycznych, ale również mogą stać się przyczynkiem do prowadzenia badań dotyczących nauczania zdalnego, które może być poddane analizie na różnych płaszczyznach.

Życzymy przyjemnej lektury!

Radostaw Kucharczyk

Jarostaw Krajka

Halina Widła

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0001-7384-5897>

halina.widla@us.edu.pl

Le téléapprentissage dans l'enseignement universitaire : avant et après la pandémie

Distance learning in academic foreign language instruction in post-pandemic time – the same or different?

At the end of the first semester of the 2019/2020 academic year, we conducted an opinion survey of 50 philology students on their willingness to adopt new pedagogical approaches based largely on digital media. We measured the degree of appreciation of different forms of academic work, including lectures, tutorials and seminars, modified by these approaches. After a year of the COVID-19 pandemic, we investigated the potential revision of views on the practical application of the innovations described in 2020. Our research focused on appreciating the usefulness and effectiveness of the teaching methods analyzed during the initial research, judged through the prism of current experiences.

Keywords: traditional classrooms, virtual classrooms, pandemic

Mots-clés: classe traditionnelle, classe virtuelle, pandémie

1. Exposé du problème

A partir de mars 2020, en raison de la pandémie de coronavirus, près de 1,5 milliard de jeunes dans plus de 170 pays ne vont plus à l'école traditionnelle, passant du jour au lendemain au travail en ligne. Ce qui était innovant est devenu omniprésent : le téléapprentissage s'est répandu dans des proportions

jamais vues jusqu'alors. Le travail à domicile ne surprend plus les apprenants : les employeurs de leurs parents réorganisent aussi le travail des entreprises et de nombreuses familles télétravaillent.

Les résultats de ces nouveaux défis à l'ère du numérique ne sont pas restés longtemps imprévisibles. Selon différents sondages (cf. p. ex. *Institut français d'opinion publique*), la plupart des salariés, excédés par le télétravail, souhaiteraient pouvoir revenir au travail trois fois par semaine¹. D'après l'étude de *Hays Poland*², un employé sur trois a connu une détérioration de sa santé mentale en raison de la pandémie. Se pose dès lors la question de savoir si la mise en place express du télétravail en entreprise ou à l'école n'a que des avantages... Toutefois, après cette expérience traumatisante, nous garderons sans doute quelques solutions innovantes : il semble logique que le télétravail ne deviendra pas la norme, mais certaines de ses solutions fonctionneront de façon complémentaire. Pour pouvoir limiter les impacts négatifs futurs, il convient de se demander si le degré d'appréciation des pratiques mises en place avant la pandémie reste toujours actuel. De notre point de vue, dans le cas de l'enseignement à distance en philologie, le dilemme « que faut-il garder ou abandonner ? » vaut la peine d'être considéré. Il ne serait pas possible de comparer « l'avant » et « l'après » tant que la recherche n'est pas menée dans ces deux contextes situationnels, et heureusement, nous avons eu une telle opportunité. Il s'agit donc de comparer ce qui a bien fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné au regard de l'usage encore limité en temps des supports en ligne.

Notre article ne se veut pas une analyse psychologique ou logistique. Il s'agit simplement d'une opportunité soudaine et inattendue de réviser les opinions des étudiants dans deux réalités différentes : à quel moment les aides numériques étaient-elles une innovation et, durant la pandémie, à quel moment devenaient-elles une nécessité ? A la fin du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020, nous avons mené une enquête d'opinion auprès de 50 étudiants en philologie romane, sur leur disposition face à trois approches bouleversant le schéma traditionnel de l'enseignement : renversement pédagogique - classe inversée, apprentissage par enseignement et classe virtuelle. Pour ce faire, nous avons mesuré le degré d'appréciation de différentes formes de travail universitaire telles que les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) et les séminaires (SEM) modifiés par ces trois approches. Tous les étudiants interrogés avaient déjà fait l'expérience de participer aux types de cours en question. Le questionnaire a été réalisé en face à face dans le cadre des cours magistraux, travaux dirigés et séminaires (cf.

¹ <https://www.ifop.com/covid-19/>

² <https://www.hays.pl/blog/insights/pandemia-wplywa-na-kondycje-psychiczna-pracownikow>

aussi Amyotte, 1996). Les résultats de cette analyse ont été soumis pour publication dans le volume *Au croisement des cultures, des discours et des langues*, qui paraîtra bientôt aux éditions de l'Université de Varsovie (Widła, 2021).

Les étudiants ont dû répondre au même type de questions fermées :

- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage par enseignement en classe inversée au cours des activités énumérées ?
- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage avec accès aux méthodes et outils de classe numériques pendant les activités énumérées ?
- êtes-vous d'accord pour l'apprentissage en classe virtuelle, remplaçant les formes d'apprentissage énumérées ?

Au début de cette année, après un an de réalité pandémique, nous avons mené une enquête sur l'éventuelle révision des points de vue sur l'application pratique des innovations décrites en 2020. Bien entendu, nous sommes consciente de l'impact de l'enseignement à distance sur le psychisme des étudiants. Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, nous n'avons pas de formation professionnelle en psychologie. Par conséquent, notre recherche actuelle s'est concentrée sur l'appréciation de l'utilité et de l'efficacité des méthodes d'enseignement adoptées par des enseignants au cours de notre première recherche, et jugées à travers le prisme des expériences récentes de nos sujets. Au début du deuxième semestre de l'année universitaire 2020/2021, nous avons décidé de mener une enquête d'opinion auto-administrée, auprès de 50 étudiants en philologie romane, en ligne, et ciblée auprès de personnes qui avaient déjà fait l'expérience de participer aux cours mentionnés. Étant donné l'offre didactique en philologie proposée cette année, nous n'avons pas pu répéter toutes les questions posées en janvier 2020, nous avons donc focalisé notre attention sur les cas où la comparaison était possible (cf. aussi Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Naturellement, nous avons renoncé au questionnaire en première année d'études, auprès de ceux qui n'avaient pas encore eu l'occasion d'étudier en mode traditionnel. Dans le cas des étudiants des autres niveaux, la comparaison du degré de leur appréciation de l'apprentissage avec accès aux méthodes et outils de classe numériques pendant les TD, CM et SEM a assuré une collecte et une fiabilité complètes des données (cf. aussi Marchand, Loisier, 2003 ; Corvet-Biron, 2015 ; Jean, 2021 ; Widła, 2021).

2. Discussion des résultats

Ci-dessous, nous présentons les données comparées dans les graphiques récapitulatifs. Chacune des trois parties concerne un type de cours soumis à l'innovation. Nous rappelons aussi la nature des innovations proposées et les révisions d'opinion des personnes interrogées.

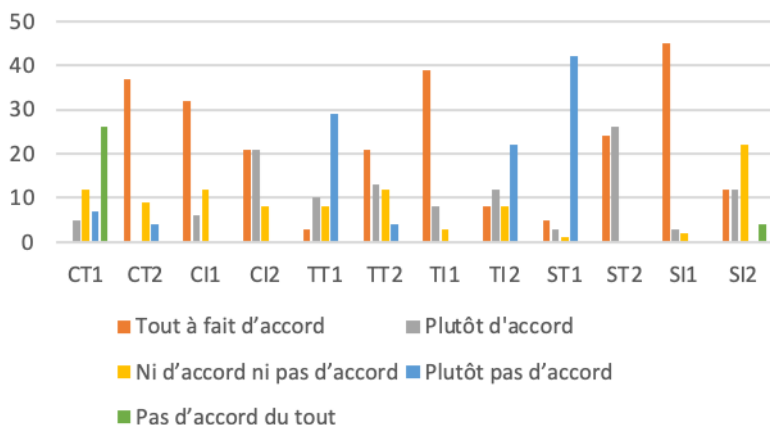


Fig. 1 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation du recours aux outils de classe numériques en fonction du type d'activité : cours (C), travaux dirigés (T), séminaires (S) traditionnels (T) vs innovants (I). (1-janvier 2020, 2-mars 2021)

2.1. Travaux dirigés en classe de langue

En partant du principe que les natifs digitaux, familiarisés avec les technologies numériques depuis leur naissance (Prensky, 2001), pourraient facilement abandonner le mode conventionnel d'interaction au profit d'une classe virtuelle, nous avons commencé notre enquête par la comparaison des points forts et faibles des travaux dirigés pendant les périodes comparées.

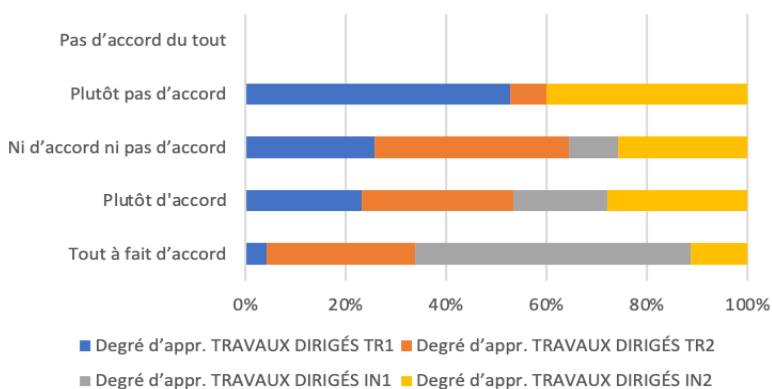


Fig. 2 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation du recours aux outils de classe numériques pendant les travaux dirigés : traditionnel (TR – en présentiel vs IN – en ligne). (1- janvier 2020, 2 - mars 2021)

Théoriquement, les travaux dirigés devraient se soumettre plus facilement aux nouveautés. Pourtant, le temps passé à l'Université a toujours été considéré comme un luxe d'une conversation en tête-à-tête dans une salle de classe, favorisant les échanges d'idées et l'entraide. Avant la pandémie, selon 38 interrogés (76 %), il était plus convenable « de réserver à l'espace virtuel le rôle d'entrepôt d'informations, tout en gardant un temps précieux de travail en classe de langue pour les activités simulant celles du milieu naturel ». En 2021, l'avis négatif des bénéficiaires potentiels de ces cours a légèrement diminué de 16 à 14 (respectivement de 32 % à 28 %). Néanmoins, le pourcentage de personnes prenant en compte la possibilité de transférer les TD vers le réseau a changé grâce aux hésitants et ceux qui seraient plutôt enclins à reconnaître les avantages du TD en ligne malgré ses points faibles. Selon les enquêtés, c'est en particulier durant les travaux dirigés inter-corrélés que les participants aux cours en ligne doivent souvent faire face aux difficultés organisationnelles. Les plateformes d'enseignement à distance et les logiciels de collaboration donnent des possibilités de collaborer en équipe et dans les canaux, de profiter de diverses fonctionnalités comme les réunions ou les appels privés, mais l'organisation et la planification d'un événement en direct prend davantage de temps qu'en mode présentiel. Le deuxième problème signalé par les étudiants concerne la gestion des activités effectuées. La conversation devient un véritable défi : celle en ligne tue la spontanéité de l'expression. Il arrive que plusieurs personnes réagissent en même temps, aussi le dirigeant est-il obligé de filtrer le flux de paroles en établissant un ordre d'interventions. Il devient encore plus difficile de prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants : les enseignants doivent permettre aux plus avancés d'approfondir encore davantage leurs connaissances, cependant, ils se sentent obligés de passer plus de temps avec ceux qui sont en difficulté - en leur proposant des pistes de travail plus adaptées. Cette analyse des besoins se fait beaucoup mieux en présentiel. Les opinions exprimées pendant les réponses aux questions ouvertes posées aux étudiants de l'année d'obtention du diplôme ont beaucoup évolué comparativement aux attentes exprimées en 2020 vis-à-vis des pratiques numériques novatrices. Les étudiants s'attendaient à la création d'instants de collaboration et d'interactivité en classe de langue de façon attrayante, tout en respectant le rythme d'apprentissage et en offrant des rétroactions immédiates, ce qui s'est avéré plus difficile qu'il n'y paraissait.

L'interdépendance des travaux pratiques en langues, en particulier, est indiquée comme le défi le plus difficile. Il existe toujours le problème du passage des responsables des sections à un nouveau style de travail. Il s'agit de la coordination des travaux des responsables de l'enseignement de la prononciation à des apprenants de FLE aux niveaux phonétique et prosodique, des exercices d'expression orale (compréhension et production) et d'expression

écrite (compréhension et production). L'implantation de changements conceptuels et organisationnels d'une telle ampleur va au-delà des possibilités réelles. Selon 52 % des enquêtés, les fonctionnalités disponibles en ligne, telles que les invitations à des réunions, discussions par voix, vidéo ou texte, possibilités d'envoi et de partage des fichiers, partage d'écran ou échange des enregistrements et des notes, possibilités d'accéder à un tableau blanc virtuel pendant le chat ou les réunions, ne sont pas susceptibles d'atténuer l'impression de chaos. Notons pourtant que les craintes de ceux qui peuvent assister en 2021 à la classe virtuelle synchrone ont diminué.

Il apparaît que notre conclusion de 2020 ne reste que partiellement actuelle, à savoir que « les apprenants, tout en répétant le désir d'être enseignés de façon organisée, planifiée, coordonnée, sur la base de critères d'évaluation plutôt traditionnels, craignent un investissement trop grand dans le temps et dans l'effort au détriment des progrès linguistiques réguliers » (Widła 2021).

2.2. Cours magistraux

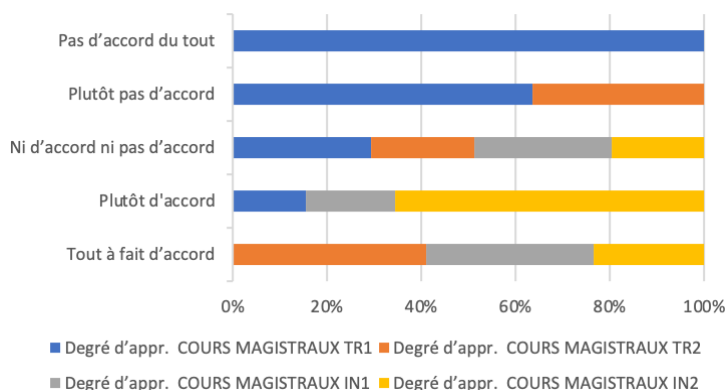


Fig. 3 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'appréciation du recours aux outils de classe numériques pendant le cours magistral : traditionnel (TR) vs en ligne (IN). (1-janvier 2020 -2- mars 2021)

C'est sans doute le cours magistral en ligne qui a acquis une position de *leader* dans l'appréciation de la part des étudiants. Les participants au CM préfèrent toujours un apprentissage passif, individuel, limitant au maximum une interaction quelconque. A l'instar des réponses obtenues au questionnaire soumis aux étudiants (cf. fig.1), parmi les demandes les plus souvent évoquées dans les réponses, l'on trouve de nombreuses références à la possibilité de suivre les cours en temps réel (citées par 41 personnes en 2020 et 38 fois en 2021). Les étudiants perçoivent le cours magistral comme le plus aisé et le plus commode, indépendamment du

mode présentiel ou virtuel. Ce qui compte, c'est le mode synchrone du travail – mais laissant le participant plutôt passif. Nous maintenons donc notre opinion qu'il est très difficile d'imaginer la création d'un véritable espace collaboratif dynamisant l'apprentissage pendant un cours magistral. Ce dernier se résume à une conférence avec une présentation en classe ou via une application où le partage d'écran est disponible (Jean, 2021). Selon les enquêtés, la lecture des notes permet tout particulièrement d'apprendre individuellement et à son propre rythme, ce qui assure un gain de temps considérable. Ces notes ne se limitent pas à leur forme traditionnelle mais peuvent être également disponibles sous forme de présentations, films ou fichiers sur les plateformes d'enseignement à distance : une fois la réunion terminée, il est possible de partager des enregistrements et des notes de réunion, faire un suivi lors de la séance de clavardage. Pourtant, la réunion elle-même doit se dérouler en mode synchrone.

Les participants aux classes virtuelles apprécient donc les cours magistraux en temps réel encore plus qu'avant la pandémie. La possibilité du visionnement des vidéos avec prise de notes en mode asynchrone, théoriquement plus commode, ne suscite pas d'intérêt. Ceux qui ne peuvent pas assister à la classe virtuelle synchrone et qui visionnent le cours en différé préféreraient assister aux séances de cours selon l'horaire défini, en posant des questions directement au professeur ou via le clavardage. Notre sondage effectué en 2020 a révélé que, d'après les enquêtés, le fait que les cours pourraient se dérouler sous forme de MOOC³ s'inscrit aussi dans le cadre de la réception passive des ressources – accessibles en permanence en ligne. Il nous semble intéressant de citer à cette occasion Alain Roberge, pour qui, encore en 2017, « Les MOOC français intéressaient davantage des travailleurs diplômés qui veulent améliorer leurs compétences. Ceux basés sur l'acquisition de connaissances périclitaient peu à peu. [...] On se retrouve tout simplement avec des cours magistraux en ligne consultables quand bon nous semble » (Roberge, 2017, *cf.* aussi Corvet-Biron, 2015).

En comparant les résultats des enquêtes, nous concluons qu'il serait idéal d'organiser des cours magistraux bimodaux : donnés en classe et diffusés en temps réel via Internet.

2.3. Séminaires

En 2020, la plupart des participants aux séminaires de diplôme étaient en faveur de l'approche innovante. Actuellement, les étudiants optent pour des approches plus « prudentes ».

³ Massive Open Online Course(s) - en français appelés aussi CLOM (cours en ligne ouvert et massif) ou CLOT (cours en ligne ouvert à tous)

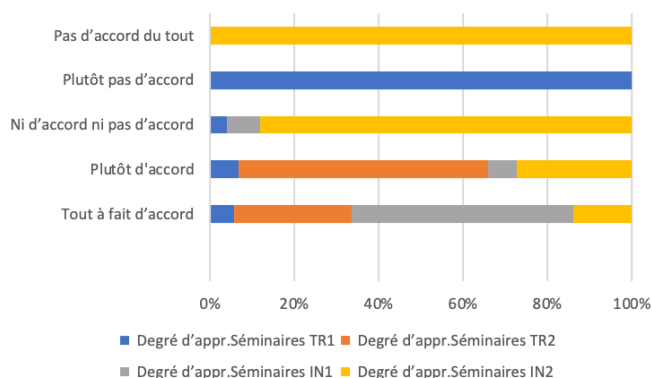


Fig. 4 : Répartition des réponses des sujets, selon une échelle de type Likert, sur l'approbation du recours aux outils de classe numériques pendant les séminaires : traditionnel (TR) vs en ligne (IN). (1-janvier 2020 – 2-mars 2021)

Les expériences, acquises au cours de deux semestres, de l'apprentissage par enseignement en classe inversée (Martin, 2004 ; Grzega, Schöner, 2008 ; Fiorrella, Mayer, 2013 ; Widła, 2019 ; Widła, 2020) leur avaient montré que la prise en compte des besoins particuliers des étudiants reste primordiale aussi bien en présentiel qu'à distance. En mode virtuel, le séminaire s'apparente donc à un SPOC (*Small Private Open Course*). Cette forme d'apprentissage peut être considérée comme une sorte de MOOC adressé à un petit groupe sélectionné de participants. Naturellement, il ne peut pas être question de renoncer à une vieille tradition universitaire mais les étudiants s'attendent plutôt à une formation diplômante hybride. Pendant les séminaires, beaucoup d'activités peuvent être réalisées sous forme de consultations individuelles donc facilement envisageables en ligne. La formule pédagogique des séances de formation en ligne varie selon les thèmes abordés durant le séminaire : rapports de lecture, exposés des apprenants, discussions, etc. Contrairement à un fort accent mis sur toutes les formes possibles d'interaction pendant des travaux dirigés, les participants aux séminaires n'en éprouvent que rarement le besoin. Notre triste constatation concerne une attitude égoïste qui se limite à l'objectif de la résolution de son propre problème. Cela mène à une situation paradoxale de leçons particulières données par un tuteur au conférencier, pendant la discussion de la problématique d'une thèse d'autrui, quand on note des absences pendant les interventions des autres. Certaines personnes perçoivent donc les séminaires comme des cours consacrés exclusivement à leur objectif particulier et n'enrichissant leur culture générale qu'à cet égard. La découverte d'une telle possibilité a ainsi probablement renforcé un enthousiasme de la part de certains envers les pratiques innovantes.

Aux yeux des enquêtés, la présence face à face ne semble pas obligatoire à 90% des participants des séminaires et doit être réservée aux formules favorisant la collaboration en présentiel.

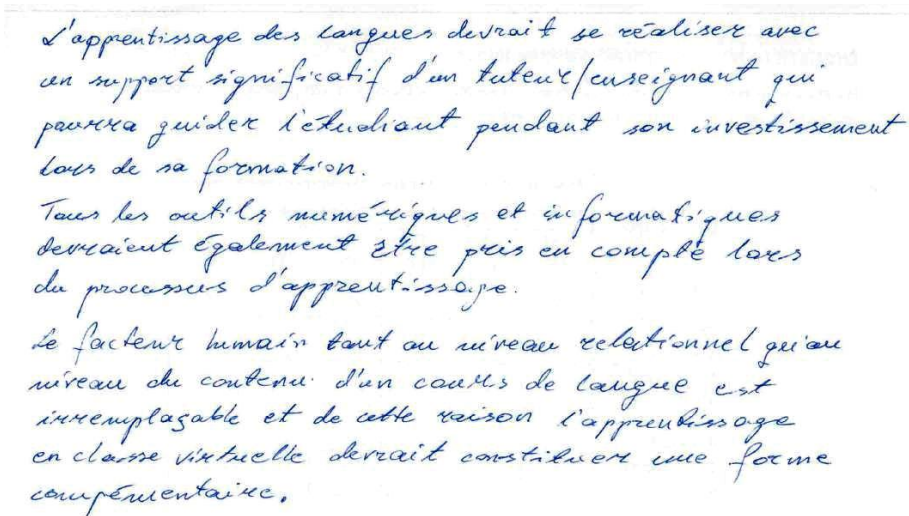
3. Bilan

Un an après le début de la COVID-19, le mode de travail universitaire subit toujours un choc même si de nombreuses pratiques de réseautage étaient déjà mises en place avant la pandémie.

Bien que nos observations ne concernent que des étudiants spécifiques, la question se pose de savoir si et à quel degré elles pourraient faire le lien avec d'autres travaux portant sur le téléenseignement. A notre opinion, il serait trop tôt pour les comparer, étant donné trop de variables susceptibles de fausser les résultats (variété des disciplines, parcours des étudiants, conditions de travail, organisation des cours, méthodes encadrant les outils, modalités d'évaluations des apprentissages réalisés etc.) Les résultats de cette étude prouvent les différences en fonction de la matière enseignée, même au sein de la même spécialisation. Nos conclusions sont donc encore prudentes et ne se limitent qu'aux études de langues, littérature et civilisations étrangères.

Il n'est pas sain ni envisageable que l'ensemble de l'offre soit assuré en ligne à long terme. Pourtant, les expériences acquises prouvent que les natifs digitaux garderaient volontiers beaucoup de solutions innovantes en complément de l'offre traditionnelle. Que le type d'activité soit actif ou passif de la part des étudiants en langues et lettres, qu'il leur demande un investissement en temps conséquent ou minime, passer par des plateformes numériques semble aujourd'hui inévitable (cf. Eude, 2021).

Il ne faut donc guère s'attendre au redémarrage d'anciennes habitudes. Après avoir tourné la page de cette pandémie et une période d'extase due au retour à la normale, certains éléments de l'enseignement à distance seront appréciés et deviendront une caractéristique permanente de la didactique académique moderne. Les élèves s'y attendent mais dans des proportions raisonnables, équilibrées, comme l'illustre l'une des réponses caractéristiques, fournie par un étudiant en deuxième année d'études :



L'apprentissage des langues devrait se réaliser avec un support significatif d'un tuteur/enseignant qui pourra guider l'étudiant pendant son investissement lors de sa formation.

Tous les outils numériques et informatiques devraient également être pris en compte lors du processus d'apprentissage.

Le facteur humain tout au niveau relationnel qu'au niveau du contenu d'un cours de langue est irremplaçable et de cette raison l'apprentissage en classe virtuelle devrait constituer une forme complémentaire.

Fig. 5 : Fragment d'une réponse d'un étudiant à une question ouverte.

Ce qui était attrayant et innovant a été apprécié par les étudiants. Malheureusement, le rythme fou de mise en œuvre des innovations décourage leur utilisation. S'agissant des innovations informatiques, nous tenons donc à mettre en garde contre la possibilité de jeter le bébé avec l'eau du bain. Introduire des méthodes et des techniques nouvelles – oui, mais à la condition que des enseignements puissent se tenir en présentiel : tel est le message qui découle de l'analyse des données présentées. Sans nul doute, les objectifs de l'année universitaire 2019/2020, encore assez timides, avec une place plus importante accordée aux outils et méthodes de classe numériques, ne seront pas revus à la baisse par les responsables de l'enseignement. La perception, par les enseignants, de la qualité des apprentissages effectués trouvera encore des développements dans le cadre de notre étude ultérieure.

BIBLIOGRAPHIE

- Amyotte L. (1996), *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Corvet-Biron M. (2015), *Les MOOCs, nouvelle vraie ou fausse bonne idée ?* [en ligne], URL : <https://www.speakenglishcenter.com/les-moocs-nouvelle-vraie-fausse-bonne-idee/>, consulté le 9 mars 2021.
- Eude T. (2021), *Banque d'activités d'enseignement-apprentissage : Thierry Eude, Cours magistral en formation comodale* [en ligne], URL : <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/banque-d->

activites-d-enseignement-apprentissage-thierry-eude, consulté le 2 avril 2021.

- Jean S. (2021), *Maintenir la concentration des apprenants durant un cours en vidéo-conférence. Quelques idées pour repenser ses interventions*. [en ligne], URL : <https://cursus.edu/articles/43973/maintenir-la-concentration-des-apprenants-durant-un-cours-en-video-conference>, consulté le 21 mars 2021.
- Grzega J., Schöner M. (2008), *The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society*. "Journal of Education for Teaching", 34 (3), 167–175.
- Fiorella L., Mayer R. E. (2013), *The relative benefits of learning by teaching and teaching Expectancy*. "Contemporary Educational Psychology", 38 (4), 281–288.
- Marchand, L., Loisier, J. (2003), *L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité*, « Revue des sciences de l'éducation » 29 (2), 415–437
- Martin J.-P. (2004), *Lernen durch Lehren : quand les apprenants font la classe*. « Les Cahiers de l'APLIUT », 33 (1), 45–56.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. "On the Horizon", 9 (5), 1–6.
- Roberge A. (2017), *Les MOOC se dégonflent-ils ? Le MOOC serait-il un modèle pédagogique déjà dépassé ?* [en ligne], URL : <https://cursus.edu/articles/38110/les-mooc-se-degonflent-ils>, consulté le 2 mars 2021.
- Widła H. (2019), *Implementation of IT tools as a method of improving language and communication skills of bi- and trilingual students*, "International Journal of Research in E-learning", 5 (2), 33–48.
- Widła H. (2020), *Évaluation formative par le biais de pratiques « Lernen durch Lehren destinées aux étudiants de niveau avancé*, "Neofilolog", 54 (1), 155–170.
- Widła H. (2021), *Intégration du numérique dans quelques pratiques universitaires innovantes en enseignement/apprentissage des langues*, (in :) Izert M., Kostro M., Sujecka-Zajac J., Szymankiewicz K. (éds), *Au croisement des cultures, des discours et des langues. Cent ans d'études romanes à l'Université de Varsovie (1919–2019)*, t. II (Linguistique et Didactique du FLE). Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 154–163.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków : Avalon.

Received: 27.04.2021

Revised: 09.08.2021

Yuliya Asotska-Wierzba

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-6045-7091>

yuliya.asotska-wierzba@up.krakow.pl

Synchronous computer-supported collaborative writing of a proposal during the pandemic

Abstract

Modern technology has already changed the way we live, but the COVID-19 pandemic has provided us educators with an unprecedented situation in which we are faced with the enormous challenge of teaching online for a long period of time. It is therefore important to analyse various techniques for getting the most out of distance teaching, especially in a synchronous mode. The aim of the study discussed in this article was to analyse students' attitudes towards collaborative online work undertaken in synchronous mode during the pandemic. Thirty-three first-year BA students studying English Philology participated in this study. Respondents reflected on the process of online, synchronous collaboration via MS Teams by answering an online survey. The results of the study revealed that collaborative learning allows participants to actively participate in an online lesson, interact with others, co-construct a writing task, apply the new language introduced in lessons in a practical task and receive almost instant feedback. Consequently, any sense of isolation the students may feel is reduced and a sense of community is developed. In addition to this, a collaborative task enhances students' use of academic skills and the development of key competences that can lay the foundation for lifelong learning.

Keywords: computer-supported collaborative writing, e-learning, synchronous teaching, university teaching during the COVID-19 pandemic

Słowa kluczowe: wspólne pisanie wspomagane komputerowo, e-learning, nauczanie synchroniczne, nauczanie uniwersyteckie w czasie pandemii COVID-19

1. Introduction

The COVID-19 pandemic has not only led to an unprecedented global shutdown. Since spring 2020, most universities around the world and all Polish universities have been teaching online in an attempt to contain the spread of the virus. The COVID-19 pandemic has had a major impact on education globally. When the virus first hit the academic world, many of us educators thought that it would last just a few months, and that in October (at the latest) we would be returning to traditional teaching in a bricks-and-mortar classroom. However, when events took a different turn and the period of online teaching was prolonged, we started to think seriously about the methods for teaching online, and especially the teaching methodology, we were using. Most academic teachers have struggled with teaching online (Järvelä, Rosé, 2020; Topol, 2020). The first report on distant learning during the pandemic was conducted at the Pedagogical University (Długosz, Foryś, 2020). These results showed the general eagerness of students and teachers alike to return to normality (Długosz, Foryś, 2020). Students reported that they felt lonely when studying as they did not get many opportunities for collaborative work with their colleagues. Instead, the materials students received were supposed to be worked on individually in isolation. There was also often no opportunity for these students to receive any further task interpretation from instructors, which forced them into a position where they had to take control of their learning process alone (Długosz, Foryś, 2020: 20). This social isolation, loneliness and social upheaval negatively impacted students' attitude and motivation towards learning, especially as they did not have many opportunities during online studying to acquire direct mutual feedback from their peers or academic staff. Collaborative online learning can be a good method for helping learners avoid such feelings of isolation, get to know the group better and observe others (Palloff, Pratt, 2005). Moreover, as other research results have shown, a collaborative learning method can help learners to be better prepared for the labour market (Brandon, Hollingshead, 1999). Therefore, the aim of this study was to analyse students' attitudes towards collaborative online work in a synchronous mode during the COVID-19 pandemic.

2. Computer-supported collaborative writing during a pandemic

The introduction of web-based learning in the early 90s heralded an unprecedented expansion in learning opportunities because it made it possible for learners to interact with the learning materials and cooperate with each other in a virtual environment (Krajka, 2012, Palloff, Pratt, 2013, Li, 2018). The development

of Web 2.0 tools has offered incredible opportunities for learners to actively participate and collaborate, while connectivism – the theory of the digital age – highlights the viewpoint that knowledge and cognition are distributed across networks of people and that technology and learning is the process of connecting, growing, and navigating those networks (Siemens, Tittenberg, 2009). Learning is no longer a personal, individual activity (Mason, Rennie, 2008). Although Web 2.0 tools have been strongly influencing educational processes, especially over the last decade, only COVID-19 and the changes this pandemic has brought to society have forced teachers around the globe to transform their methods and approaches to online teaching. As Järvelä and Rosé (2020: 143) state:

the need for effective virtual teamwork and computer-supported collaboration learning has never been as important as it is today, not only for the impact it has on learning, but also as it offers an amelioration for the isolation that has been felt by some more keenly in recent months than ever before.

The results of different projects have already shown that in online settings it is not enough to prepare a lecture or a PowerPoint presentation and then expect learners to feel involved (Długosz, Foryś, 2020). In these teaching modes, there is a tendency for learners to be assigned a relatively passive role, and there is almost no interaction between the instructor and the group. Moreover, as Komorowska and Krajka (2020: 15) state in their latest publication, the traditional training paradigm of the 20th century, namely “twenty years of education, forty years of work”, is a thing of the past. The higher education sector “needs to provide outcomes that are relevant for the labour market, by equipping students with appropriate competences and skills” (Sin et al., 2016: 93–94) and we cannot just forget about this during the COVID-19 pandemic, when we are feeling the effects of constraints imposed by social distancing.

The new list of Key Competences for Lifelong Learning proposed by the European Commission (2018) defines eight key competences that will reshape the landscape of future work in a dynamically changing world. Special attention has been given not only to multilingual, digital and entrepreneurial competences, but also to the development of the personal, social and “learning to learn” competences necessary to participate effectively in an active social life (European Commission, 2018). Societies of the future should not only be prepared for lifelong, autonomous learning but also be able to work and learn collaboratively in order to plan and manage successful projects (European Commission, 2018).

In the globally-connected professional world, collaboration skills are of critical importance. When teaching traditionally, we group students together or prepare team activities for them during which they can develop their teamwork. Yet

few teachers prepare activities involving collaboration or team working when they are managing remote learning experiences. Although peer response as a form of collaborative work has been researched since the 1990s, the collaboration of two or more people on a final product “has only been cautiously trialled to date” (Elola, Oskoz, 2010: 51), yet still appears to be “a promising research direction” (Li, 2018: 2). Mimi Li (2018) conducted an extremely valuable synthesis of twenty-one representative articles on computer-mediated collaborative writing published from 2008 to 2017. Interestingly, her analysis shows that although computer-mediated collaborative writing has been gaining in popularity, there is still not enough qualitative, and especially quantitative, data. In fact, as Blin and Appel (2013) state, two e-tools – wikis and Google Docs – have become increasingly popular in the language classroom. Unfortunately, some studies reveal that activities supporting collaborative work are more difficult to conduct online (Lowry, Nunamaker, 2003; Li, 2018; Reynolds, Cai, Choi, et al., 2020). According to Lowry and Nunamaker (2003: 277), teaching collaborative writing online can be complex for the following five reasons: (1) poor training or educational experiences; (2) more work with a team than with an individual; (3) more variety of opinions than in single-author writing; (4) more arguments within the team; (5) the difficulty of predicting the outcome. Palloff and Pratt (2005: 10) also add an additional element of concern, namely the “uneven participation of group members.” Nevertheless, academic staff should be seeking high-impact practice sessions involving student-to-student interaction during which students can feel a sense of teacher presence.

Nykopp, Marttunen and Erkens (2018: 537) provide the following definition of collaborative writing:

a learning task in which students in small groups construct and write a text together. They participate equally in the production of the text and are equally responsible for accomplishing the writing task by exchanging ideas, plans and suggestions for the composition of the joint text and together solving the problems that arise during writing.

Undoubtedly, collaborative work can be challenging and demanding for both teachers and learners (Nykopp, Marttunen, Erkens, 2018). Nonetheless, as the definition above shows, there are more benefits than disadvantages to collaborative writing. First of all, during teamwork, students construct their knowledge together, a process that is deeply rooted in social constructivist theory. The efficiency of such work is not enhanced when students are passively receiving information. Much better results are achieved when, even within a small group, knowledge and ideas are shared actively among all the

participants (Palloff, Pratt, 2005; Arnó-Macià, 2014). Moreover, according to the socio-constructivist model, learners should be introduced to authentic activities that are meaningful to them (Simina, 2012) and generate problem-based learning (Uribe, Klein, Sullivan, 2003), as well as “multiple viewpoints and patterns of reasoning that challenge the cognitive skills of each group member” (Brandon, Hollingshead, 1999: 123). Previous research has reported that non-conventional, real-life, up-to-date topics prepared by teachers have provoked positive emotions in students, such as feelings of interest, acknowledgement of the usefulness of tasks and satisfaction with the results, all of which influence the process of learning and motivation (Bernard, Rojo de Rubalcava, 2000; Asotska, Strzałka, 2011). Also, as Storch (2013) notes, collaborative writing involves communicative language teaching and task-based language teaching approaches. Both approaches are beneficial for students as they support learner interaction in the target language and the use of meaningful tasks.

Another positive element of collaboration illustrated by studies is that while interacting with each other, students not only exchange their ideas but also observe each other’s learning strategies and provide peer feedback in a spontaneous, timely way. As Storch (2013) notes, the same natural process of exchanging learning experience takes place in online collaborative settings. However, teacher feedback generally comes at the end and concentrates more on the product. Peer feedback triggers “a chain of suggestions and counter suggestions” (Storch, 2013: 49) that is immensely motivational for the whole group, as the way learners co-construct their ideas and share ownership builds up their level of commitment. Finally, the results of various studies examining collaborative forms of learning have shown that they promote such skills as creativity, the ability to take the initiative, and the development of the ability to think critically as well as trust, integrity, enhanced audience awareness and respect towards each other (Palloff, Pratt, 2005; Storch, 2013; Li 2018).

3. The study

3.1. Background to the study

The study reported in this article was conducted at the Pedagogical University of Cracow between December 2020 and January 2021. Thirty-seven first-year BA students from two groups studying English Philology took part in this study. The participants’ command of English could be characterized as B2+ level according to the CEFR (Common European Framework of Reference).

The students who were involved in the study were enrolled in the obligatory 30-hour Writing component of the Practical English Language Skills

course. According to university policy, every conducted course should have a written syllabus that defines the structure of the course and aspects that should be covered during the semester. According to the Writing course syllabus, students of the first-year BA during the first semester should learn how to write a proposal¹ among other topics, such as writing formal and informal letters, or mastering the rules of punctuation.

The teacher had weekly meetings with two groups for 90 minutes each. Owing to COVID-19 restrictions, all the lessons were conducted synchronously online via Microsoft Teams. The students had been using the MS Teams software since March 2020 and felt sufficiently confident with this online tool. Although learners were studying online, time restrictions meant that the teacher did not have a chance to introduce a collaborative element earlier than the end of the semester, when writing a proposal topic was the only topic left. As a result, the research was conducted while covering that topic.

3.2. Research procedure

Firstly, the teacher introduced students to how to structure a proposal. After this theoretical part, learners were asked to reflect on some of the practical aspects of the collaborative task of writing a proposal. The teacher helped the students to do this by providing a suitable context. The learners were asked to imagine that they were in a team of experts commissioned by the Polish Prime Minister to write a proposal suggesting potential strategies for addressing the emergent crisis situation provoked by the rapid spread of COVID-19 (see Appendix 1 for task instructions). The task instructions for the collaborative exercise were created by the teacher herself. COVID-19 was purposefully chosen as a topic for the proposal, as the activity was being conducted during the festive period at the end of 2020, a time when the appearance of a second coronavirus variant was concerning everyone.

Taking into account that during the pandemic students only study in the online mode and do not have many opportunities to interact with one another, the teacher divided learners into breakout groups of threes and fours to collaborate synchronously. The teacher used a new feature of MS Teams that randomly divides students into groups. Below is a description of what happened during each stage of the study:

¹ According to Collins Dictionary (<https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/proposal>) a proposal is a plan or an idea, often a formal or written one, which is suggested for people to think about and decide upon.

- Stage I: the learners discussed the introduced topic (see Appendix 1 for the collaborative task instructions) with their teammates. It was also suggested that the learners draw a mind map of the ideas to be used during the writing of their proposal;
- Stage II: the learners continued working in the same group as during the previous meeting and were asked to brainstorm their previous ideas and write a plan for a proposal;
- Stage III: the learners worked on the final version of the proposal;
- Stage IV: the learners received overall feedback from their course instructor. During this stage, the learners discussed the mistakes in sentences that the instructor had taken from the proposals. At home, the learners were asked to use a dashboard created by the teacher on Padlet to analyse different examples of proposals and mistakes or good points marked by the teacher.

The instructor was present during all four stages and monitored collaboration in groups. If students had any questions, they could always ask the teacher for assistance. However, in the third and fourth stages, the teacher did not “enter” the online rooms in which the students were working together. Although the instructor was constantly online, she wanted to give the groups “a free hand” in how they collaborated.

3.3. Research questions and the data collection instrument

The aim of this study was to analyse students’ attitudes towards collaborative online work in a synchronous mode during the pandemic. The aim was to answer the following research questions about the specific task:

1. How do students coordinate their collaborative online task in the synchronous mode?
2. How do students feel about the synchronous collaborative online task?

The data collection tool used for the purposes of the study was a questionnaire. The questionnaire, which consisted of twenty-three questions, was constructed in Microsoft Forms (<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes>) and distributed among students from the two groups, as everyone enrolled in the course had access to this programme. All the questions were obligatory. The questionnaire was written in English as the whole course was conducted in English. The questionnaire (see Appendix 2) was divided into an introductory part, which covered some general information about the collaboration, plus four additional parts, as the collaborative work on writing a proposal consisted of four stages (see 3.2. above).

Research question no. 1 (“How do students coordinate their collaborative online task in a synchronous mode?”) was answered by collecting responses to questions 5, 12, 14–18 and 20–22. The responses to other questions from the survey provided data for the second research question (“How do students feel about the synchronous collaborative online task?”). Questions 1 to 22 in the questionnaire were analysed quantitatively, while the last question (23) was analysed qualitatively.

3.4. Data analysis

Despite the fact that thirty-seven students originally took part in four online lessons, only thirty-three students filled in the survey, and so the results are based on thirty-three respondents from two groups. Quantitative and qualitative data were gathered and analysed automatically by Microsoft Forms and Microsoft Excel was used to calculate percentages. The quantitative data gathered from the questionnaire for the fifth question is presented in section 3.5. When it comes to the qualitative data, Friedman (2012: 186) suggests that in order to analyse the qualitative data diligently, “the researcher must consider how much and what kind of data are needed to adequately address the research questions or purpose of the study and generate credible results.” Consequently, the qualitative data collected from the responses given to open-ended questions in the questionnaires was done manually by analysing the respondents’ answers, identifying similar themes, coding them and then interpreting the results.

3.5. Results

There was overall agreement between the participants on the first three dichotomous questions, which concerned the teacher’s good communication with the group, creation of an atmosphere of safety and trust, and provision of appropriate support. In the fourth question, 22 percent of respondents found the collaborative writing task easy, but for 18 percent of learners, it was a difficult task. In Question 5, students were asked to choose which of the elements listed they had observed in others while doing the collaborative task. The results are provided in Figure 1.

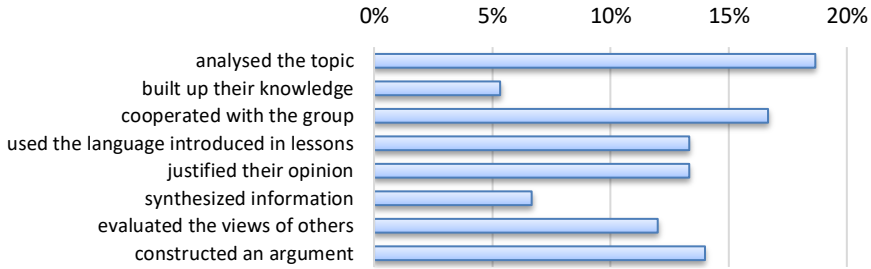


Figure 1: Answers to Question 5 – “During the collaborative writing, when I observed the others in the group, I noticed the way they:” (Students could choose more than one option here).

The student responses to Question 6 provide an outline of students’ attitudes towards isolation during the pandemic. Seventy-six percent of respondents agreed that collaborating online with their colleagues helped to reduce their feelings of isolation. The students’ responses to Question 7 indicate that all of them showed each other mutual respect as team members. The results of Question 8 show that the learners generally agreed with each other as a team (94%). Furthermore, the responses to Question 9 show that all the respondents felt comfortable with the group in which they had been working. In Question 10, 88% of the respondents agreed that the up-to-date topic of the proposal was interesting. The majority of students agreed, in their responses to Question 11, that working with the support of a team made it easier for them to grasp what was required by the task than if they had been working alone. In Question 12, 76% of respondents stated that their group had not assigned a leader. A minority (24%) assigned a leader for their group. In Question 13, students were asked about their preferences with regard to being involved in more collaborative writing assignments. The same percentage of respondents (45%) marked the options “often” and “rarely”, whereas 9% did not want to take part in collaborative writing assignments. In Question 14, almost everyone (97%) agreed that discussing the topic together helped them to come up with useful expressions connected with the topic. In Question 15, 67% of students marked the option, “creating a mind map was useful and we did it”, while 33% considered creating a mind map a difficult task and decided not to do it.

Questions 16 and 17 relate to the second stage of the research. In Question 16, all participants agreed that at the beginning of the second stage of the study they had quickly revised the ideas developed during the first stage. Also, in the second stage, 88% of participants agreed with Question 17, which means that students wrote a plan for their proposal.

Questions 18 to 20 relate to the third stage of the study. As for Question 18 (“When writing the proposal”), 83% of students chose the option “we worked individually on a chosen part of the proposal before developing the final content together by juxtaposing our ideas”. 42% of respondents chose the option “one person wrote everything and then as a team we suggested modifications”. No one chose option “one person wrote everything and we as a group did not contribute any further changes”. In Questions 19 and 20, everyone agreed that they had had enough time to write the first draft of the proposal, reread the proposal and do the final editing.

The last three questions in the survey (21–23) relate to the fourth stage of the research. In Question 21, all participants agreed that finding and analysing the mistakes in anonymous sentences taken from the proposals was beneficial for them. In Question 22, 64% of students used the dashboard on Padlet to analyse the way other groups’ proposals had been written. However, 36% of students did not make use of this opportunity. Question 23 was open-ended and designed to collect feedback from the participants. The author analysed the respondents’ answers, which sometimes contained more than one relevant data unit, and were unstructured and heterogeneous. Similar themes were identified, which are presented in Table 1 below. It is also important to note that students’ responses are presented in the original version.

Response Category	Students’ responses
1. Be in contact with others in the group/ Communicating with others	<i>“It was a nice way to exchange our views and learn things by listening to others’ opinions”; “I enjoyed working with my group since everyone was active and everyone took equal part. I also loved the communication between us, it was important especially now when we can’t meet at university”; “It was great to do something in collaboration with others”; “I liked the way we worked together as we could get to know each other better”; “I found it interesting writing a proposal as a group.”</i>
2. Collaborative work helps with observing how others work/Learning from others	<i>“The task helped me to understand how other people approach writing paragraphs, coming up with ideas”; “I found the process of brainstorming with a group beneficial because we came up with many ideas I would not come up with on my own”; “It was nice to brainstorm and consider others’ views on the subject”; “Being able to compare my ideas with others, without having to compete but rather work together, made the process of writing the proposal much easier and more enjoyable”; “I could learn something that I didn’t know as well as compare my knowledge to colleagues.”</i>
3. Overall satisfaction with the collaborative task	<i>“I really liked that way of writing the proposal”; “I find collaborative writing interesting and helpful”; “It was fun and I could look at the topic from different perspectives”; “I liked the task”; “Definitely something I would like to do more often during classes. It was creative, fun to do and “stress-free” task”; “I would say that it was a great experience and I really enjoyed it”; “I feel like it was a very useful exercise”; “I feel like I learned a lot on this lesson”; “I</i>

Synchronous computer-supported collaborative writing of a proposal during...

	<i>think it was interesting and beneficial”; “It was definitely a fun experience and I would love to have more writing tasks in this form.”</i>
4. Improving group-working skills	<i>“This task taught me how to work in a team better”; “In my opinion, collaborating on the writing task was very helpful when tackling a complex topic such as the one we were assigned”; “This activity strengthens my group-working skills.”</i>
5. Students’ preferences towards individual and group work	<i>“I usually don’t like working in groups, but this time it helped a lot and it was also quite enjoyable”; “I prefer working alone, however, it was not that bad”; “I found it interesting writing a proposal as a group but I still find it more comfortable if I do it alone”; “Although I typically dislike working in a group, it was quite nice this time”; “Usually, I prefer working alone but not this time. This activity was very beneficial to work together”; “It was okay, but I myself feel better when working individually because that’s what I was doing during all my previous years of education.”</i>
6. Difficulties that students encountered	<i>“Interesting but difficult, as you have to come to an agreement with others, that may have other ideas”; “Everything depends on people you’re working with so it’s never 100% accurate, for example we had a lot of arguments with what to type because one person wanted their version, me and my friend wanted our version and one girl wasn’t talking at all or wasn’t contributing at all. I bet that if I got into a group with 3 open minded people it would be much easier than writing 2 vs 1 in 4 people group”; “I feel like at some point there was too much time but maybe that’s because we didn’t use the mind map method, just wrote a simple plan”; “Concerning the writing I found there were some issues on the way and sometimes we had to compromise. There was also one person who was not as interested in the task and we had to keep reminding her about it – I believe choosing our own team would create a space with people we know well and trust would put in the work to achieve the goal of writing something good.”</i>
7. Attitude towards the teacher’s feedback	<i>“I really enjoyed the feedback stage. I appreciated the opportunity to look for the mistakes in the samples and the attention to details it helped us develop”; “The teacher was supportive and helped us with correcting mistakes and discussed them with us.”</i>

Table 1: A selection of student responses to Question 23 – “How do you feel generally about the collaborative writing task you took part in? Have you got any further comments you would like to share?”.

3.6. Discussion

The purpose of this subchapter is to present answers to both research questions in relation to the data obtained from the questionnaire.

1. How do students coordinate their collaborative online task?

Ten of the questions (5, 12, 14–18, 20–22) and some parts of the students’ answers from the open-ended Question 23 provided the data for the first research question. The results indicate that during the collaborative writ-

ing task students observed each other and the way other team members analysed the topic; cooperated with the group; constructed an argument; used the new language that had been introduced in the lessons; justified their opinion, or evaluated the views of others. Some of the students' responses to the open-ended question (see Table 1, Points 2, 4) provided further justification for these opinions. Additionally, the results of the study show that during the collaborative task learners saw the usefulness of: brainstorming a complex topic in order to come up with useful expressions; structuring a mind map; writing a plan for a proposal; using draft revision techniques; or even rereading strategies. Clearly, they really took advantage of the opportunity they had been offered and were also practising metacognitive strategies. As a result, it should be acknowledged that their proposals were correctly structured, used complex sentences and were coherent. Similar results gained from complex texts produced in pairs are discussed by Storch (2005) and Strobl (2014). Moreover, it was interesting to analyse the way students were collaborating and the way they divided their work. Every group decided during the research to choose one person who would record in writing the oral contributions of the others. Almost everyone wanted to contribute and there was no tendency among all the teams to assign a leader for the group. The results indicate that two strategies for writing the proposal were popular with the teams. Either they worked individually on a chosen part of the proposal before developing the final content together by juxtaposing their ideas, or one person wrote everything and then they collaborated as a team on making some modifications. Similar results can be seen in Janssen et al. (2012), in which various authors show that collaborative planning and the division of labour are both important for successful collaborative performance. However, two replies to the open-ended question in the current study suggest that one student was not interested in the task and did not want to take part in the activity, or that there were different views on a topic. Point 6 in Table 1 (see 3.5.) provides additional student comments. The way in which students tried to argue their points or resolve disputes by compromising signals the appearance of an element of conflict or disagreement, which is a natural process in a successful collaboration task and leads to student satisfaction, as it stimulates the exchange of ideas (Palloff and Pratt, 2005; Storch, 2013). Finally, the results show that the students saw the benefits of analysing the mistakes in anonymous sentences taken from the proposals by the teacher. In response to the open-ended question (Table 1, point 7), one student wrote "I really enjoyed the feedback stage. I appreciated the opportunity to look for the mistakes in the samples and the attention to details it helped us develop." However, the group results are di-

vided when it comes to their replies concerning the analysis of others' proposals completed on Padlet in their own time. Half of the group did this and the other half did not. However, this tendency to procrastinate is not surprising when it comes to tasks that should be completed with minimal teacher support. As Holec (1981, in Little 2012:12) admits, knowledge about how to be autonomous is not innate. The results of some studies reveal that when learners should be displaying self-discipline or applying themselves to autonomous learning, their motivation tends to drop (Humphreys, Wyatt, 2014; Kálmán, Gutierrez Eugenio, 2015; Dembo, Seli, 2016).

The way the students coordinated the collaboration process in a team suggests they possessed the intellectual maturity to consciously use many academic strategies and techniques, a skill that is crucially important at a time when students do not have many opportunities for peer interaction, the observation of others or collaboration per se. Although at university we teach adults who are already familiar with a wide range of academic strategies, educators should still remember how important it is, even in an online environment, to maintain a natural process of interaction and promote peer observation and the development of key competences in order to prepare learners for their future professional careers.

2. How do students feel about the collaborative online task?

The results suggest that the students felt comfortable while doing the collaborative task. Most of them would like to continue doing similar activities. Furthermore, the teacher's role influenced the students' attitudes, as the results indicate that the students highly rated her communication skills and thought she timed the activity appropriately, provided adequate support and created an atmosphere of safety and trust. In fact, as Palloff and Pratt (2005) show, if an instructor is aware of the stages involved in managing a collaborative course and creates clear explanations, then students feel confident while cooperating on a task and the instructor's assistance is not needed. A study undertaken by Nykopp, Marttunen and Erkens (2018) describes similar results with regard to the teacher's role in guiding students while doing a collaborative task. Additionally, it should be admitted that in online settings when the group is divided into small teams, it is not possible for the instructor to monitor every minute of the collaboration process. Even though students were left to work alone in teams of threes and fours, the results reveal that they managed to conduct the task together within their teams, create their own friendly learning settings and build up mutual respect and understanding towards each other. A positive group climate is important for effective collaboration (Wilson, Straus, McEvily, 2006). When working in a team, it was easier

for them to understand the topic as they could “exchange their views” or “look at the topic from different perspectives” (Table 1, Points 1, 2). Consequently, they did not feel isolated despite the physical distance between them. This is especially visible when analysing students’ responses to the open-ended question in Table 1, Point 5. The results suggest that not every student was keen on taking part in a collaborative process of learning as they had not encountered this teaching method “during all previous years of education.” Nevertheless, those students who prefer individual work considered the online collaborative work to be beneficial and enjoyable. This supports Elola and Oskoz’s (2010) suggestion that although collaboration can be useful and valid, the possibility of working individually provides more control over the writing process.

4. Conclusion

The main idea behind 19th-century inventions such as the electric light bulb, the telephone or the locomotive was to connect people. The same is happening now, at a time when new technology and the Internet are influencing the way society functions. The COVID-19 pandemic has led to a situation in which the influence of modern technology has never been stronger. The way students are educated at universities depends on us, as educators. There are tools available for collaborative learning, so we should not limit ourselves to online lecturing, but instead seize the chance modern technology offers and incorporate various teaching methods into online settings as if we were teaching in an on-site classroom.

This study appears to confirm that computer-supported collaborative writing is beneficial (Palloff, Pratt, 2005; Elola, Oskoz, 2010; Järvelä, Rosé, 2020). It not only promoted positive emotions in students but also allowed them to actively participate in an online lesson by being less teacher-dependent, interacting with others, co-constructing a writing task, applying language newly introduced in lessons and receiving almost instant feedback. Consequently, it helped to reduce the sense of isolation and developed a sense of community, thus participants got appropriate support from the teacher, which is particularly important in today’s pandemic-dominated world. In addition to this, it showed that a synchronous computer-mediated collaborative task can greatly enhance students’ use of academic skills and the development of the key competences. This can lay the foundation for openness to lifelong learning that it is so crucial to have in the dynamic modern-day world of work.

Finally, it is important to note that these conclusions are only tentative, as only a small number of participants took part in the study.

BIBLIOGRAPHY

- Arnó-Macià E. (2014), *Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society*, (in:) Bárcena E., Read T., Arús J. (eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*, Educational Linguistics series, 19, Springer, Cham, pp. 3–25.
- Bernard R.M., Rojo de Rubalcava B. (2000), *Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research*. "Distance Education", 21 (2), pp. 260–277.
- Blin F., Appel C. (2013), *Computer Supported Collaborative Writing in Practice: An Activity Theoretical Study*. "CALICO Journal", 28 (2), pp. 473–497.
- Brandon D.P., Hollingshead, A.B. (1999), *Collaborative learning and computer-supported groups*. "Communication Education", 48 (2), pp. 109–126.
- Dembo M.H., Seli H. (2016), *Motivation and Learning Strategies for College Success. A Focus on Self-Regulated Learning*, 5th ed., Routledge.
- Długosz P., Forýs G. (2020), *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Eloia I., & Oskoz A. (2010), *Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development*. "Language Learning & Technology", 14 (3), pp. 51–71.
- European Commission (2018), *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. (2018/C 189/01). Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN [Date of access 01.03.2021]
- Friedman D.A. (2012), *How to Collect and Analyze Qualitative Data*, (in:) Mackey A., Gass S.M. (eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*, Wiley-Blackwell, pp. 180–200.
- Humphreys G., Wyatt M. (2014), *Helping Vietnamese university learners to become more autonomous*. "ELT Journal", 68 (1), pp. 52–63.
- Janssen J., Erkens G., Kirschner P.A., et al. (2012), *Task-related and social regulation during online collaborative learning*. "Metacognition and Learning", 7, pp. 25–43.
- Järvelä S., Rosé C.P. (2020), *Advocating for group interaction in the age of COVID-19*. "International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning", 15, pp. 143–147.
- Kálmán C., Eugenio E.G. (2015), *Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", 5 (4), pp. 583–608.

- Komorowska H., Krajka J. (2020), *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Contexts*. Peter Lang.
- Krajka J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Li M. (2018), *Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: an analysis of empirical research*. "Computer Assisted Language Learning", 31 (8), pp. 882–904.
- Lowry P.B., Nunamaker J.F. (2003), *Using Internet-Based, Distributed Collaborative Writing Tools to Improve Coordination and Group Awareness in Writing Teams*. "IEEE Transactions on Professional Communication (IEEE-ETPC)", 46 (4), pp. 277–297.
- Mason R., Rennie F. (2008), *E-Learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education*. New York and London: Routledge.
- Nykopp M., Marttunen M., Erkens G. (2019), *Coordinating collaborative writing in an online environment*. "Journal of Computing in Higher Education", 31, pp. 536–556.
- Palloff R.M., Pratt K. (2005), *Collaborative Online. Learning Together in Community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff R.M., Pratt K. (2013), *Lessons from the Virtual Classroom: The Realities of Online Teaching*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Siemens G., Tittenberger P. (2009), *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Retrieved from: <http://elearnspace.org/Articles/HETL.pdf> [Date of access: 4.08.2015]
- Sin C., Veiga A., Amaral A. (2016), *European Policy Implementation and Higher Education. Analysing the Bologna Process*. London: Palgrave Macmillan.
- Storch N. (2005), *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*. "Journal of Second Language Writing", 14 (3), pp. 153–173.
- Storch N., Wigglesworth G. (2007), *Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing*, (in:) García Mayo M.P. (ed.) *Investigating tasks in formal language learning*, London: Multilingual Matters, pp. 157–177.
- Storch N. (2013), *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Strobl C. (2014), *Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language*. "CALICO Journal", 31 (1), pp. 1–18.
- Topol P. (2020), *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 - Cz. 2, Dyskusja 2020*. Studia Edukacyjne, 59, pp. 103–117.

- Uribe D., Klein J.D., Sullivan H. (2003), *The effect of computer-mediated collaborative learning on solving ill-defined problems*. "Educational Technology Research and Development", 51, pp. 5–19.
- Wilson J. M., Straus S.G., McEvily B. (2006), *All in due time: the development of trust in computer-mediated and face-to-face teams*. "Organizational Behaviour and Human Decision Processes", 99, pp. 16–33.

Received: 21.04.2021

Revised: 21.11.2021

APPENDIX 1

Task instructions on writing the proposal:

Imagine that you are in a team of experts responsible for the country's emergent situations. You have found out that people in the UK are currently experiencing the rapid spread of a new variant of coronavirus, which is supposedly even more contagious. If this is true, then more people than ever will need hospital treatment.

European countries would like to minimize the mixing of people during Christmas. As a result, more and more countries are suspending flights from the UK and would like to close all possible routes from Britain.

In Poland, we do not know much yet about this more infectious coronavirus variant. Unfortunately, there are many uncertainties and unanswered questions.

Your team has been asked to write a proposal in 220–260 words to the Polish Prime Minister. You are expected to suggest different ways of coping with this extraordinary situation. Think about borders, flights, deliveries, people who would like to visit their relatives for Christmas time and future British-Polish relations.

APPENDIX 2

Dear Students,

The purpose of this survey is to check the way you collaborated with your team during our last writing assignment – when you were asked to write a proposal.

Your collaborative work on writing a proposal consisted of four stages (four online meetings):

STAGE I: you were randomly divided into groups on MS Teams and then your instructor introduced the topic and asked you to discuss it with your colleagues in a team. It was also suggested that you draw a mind map of your ideas.

STAGE II: you continued working in the same group and you were asked to brainstorm your previous ideas and write a plan for your proposal.

STAGE III: during this stage you were working on the final version of your proposal.

STAGE IV: during this stage you received the overall feedback from your course instructor. Together with your teacher you discussed mistakes in the sentences taken from your proposals. At home you were asked to use the dashboard on Padlet, which your teacher had created for you, and to analyse your and your colleagues' different examples of proposals and their mistakes or good points.

The survey below is divided into four stages discussed above, plus there is an introduction part.

Thank you for your help!

Introduction:

1. There was good communication between the course instructor and the group.
Agree / Disagree
2. Our teacher created an atmosphere of safety and trust.
Agree / Disagree
3. Our teacher gave us appropriate support.
Agree / Disagree
4. I found collaborative writing:
 - a. easy
 - b. difficult
5. During the collaborative writing, when I observed the others in the group, I noticed the way they: *(you can choose more than one option)*
 - a. analysed the topic
 - b. built up their knowledge
 - c. cooperated with the group
 - d. used the language introduced in lessons
 - e. justified their opinion
 - f. synthesized information
 - g. evaluated the views of others
 - h. constructed an argument
6. Due to the fact that at the moment you cannot attend bricks-and-mortar lessons, online collaboration with my colleagues helped me to reduce feelings of isolation.
Agree / Disagree
7. As a team we showed each other mutual respect.
Agree / Disagree
8. As a team we generally agreed with each other.
Agree / Disagree
9. I felt comfortable with the group I worked with.
Agree / Disagree
10. It was interesting for me to write a proposal on an up-to-date topic.
Agree / Disagree
11. Working with the support of the team made it easier for me to grasp what was required by the task than if I was working alone.
Agree / Disagree
12. We assigned a leader for the group.
Agree / Disagree
13. I would like to be involved in more collaborative writing assignments:
 - a. often
 - b. rarely
 - c. never

Stage I:

14. Discussing the topic together helped us to come up with useful expressions connected to the topic.

Agree / Disagree

- 15.** Creating a mind map was:
- Difficult for us and we did not do it
 - Useful and we did it

Stage II:

- 16.** We quickly revised the ideas we developed during the first meeting.

Agree / Disagree

- 17.** We wrote a plan for our proposal.

Agree / Disagree

Stage III:

- 18.** When writing the proposal:

- we worked individually on a chosen part of the proposal before developing the final content together by juxtaposing our ideas
- one person wrote everything and we as a group did not contribute any further changes
- one person wrote everything and then as a team we suggested modifications

- 19.** We had enough time to write the first draft of the proposal.

Agree / Disagree

- 20.** We had enough time to reread the proposal and do the final editing.

Agree / Disagree

Stage IV:

- 21.** In the last lesson, finding and analysing the mistakes in anonymous sentences taken from our proposals was beneficial for me.

Agree / Disagree

- 22.** After the lesson I used the dashboard on Padlet to analyse the way others' proposals were written.

Agree / Disagree

- 23.** How do you feel generally about the collaborative writing task you took part in? Have you got any further comments you would like to share?
-

Agnieszka Jankowiak

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-8894-1328>

agnieszka.jankowiak@uwr.edu.pl

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych

The role of affective factors on the example of comfort zone in distance learning language classes

Affective factors are one of the two types of individual factors that influence success in the process of foreign language learning. They consist of personality traits, as well as positive and negative emotions. This emotional dichotomy is also reflected in the popular concept of comfort zone. The aim of this paper is to define the comfort zone in the context of distance learning language classes and to check if and how it is possible to implement this model in research in the field of glottodidactics. The results of empirical research on the perception and experience of the comfort zone during synchronous distance learning classes by philology students are presented and analyzed in order to draw conclusions on the impact of positive and negative emotions on the process and effects of the language distance learning.

Keywords: comfort zone, distance learning, affective factors

Słowa kluczowe: strefa komfortu, kształcenie zdalne, czynniki afektywne

1. Wstęp

Czynniki afektywne to rodzaj czynników indywidualnych, które wpływają na sukces w procesie uczenia się języka obcego. Składają się na nie przede wszystkim cechy osobowości, a także emocje, które możemy podzielić na pozytywne

i negatywne (Biedroń, 2019; Donesch-Jeżo, 2020). Emocje odgrywają istotną rolę w kontekście edukacji zdalnej, ponieważ w znacznym stopniu wpływają na motywację, sprawność działania, a także samopoczucie fizyczne uczestników procesu kształcenia (Meger, 2008; Długosz, 2020). Obecność emocji pozytywnych zwiększa efektywność procesu kształcenia na odległość, podczas gdy nadmiar emocji negatywnych zaburza jego przebieg i obniża skuteczność (Lubina, 2005). Wyżej wspomniana emocjonalna dychotomia znajduje swoje odzwierciedlenie w powszechnie znanej koncepcji strefy komfortu, która, pierwotnie wywodząc się z dziedziny psychologii, współcześnie cieszy się uznaniem i popularnością w szerokim dyskursie społecznym, rozprzestrzeniając się na coraz to nowe dziedziny życia i nauki, w tym także na obszar uczenia się i nauczania¹.

Celem niniejszego artykułu jest próba zdefiniowania strefy komfortu w kontekście zdalnych zajęć językowych, nazwanie elementów ją konstytuujących oraz sprawdzenie, czy i w jaki sposób możliwe jest zaimplementowanie tego konstruktu w badaniach z zakresu glottodydaktyki. Zaprezentowane i poddane analizie zostaną rezultaty badania empirycznego z zakresu postrzegania i doświadczenia strefy komfortu przez studentów kierunku filologicznego podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Na ich podstawie zaś sformułowane zostaną wnioski dotyczące wpływu pozytywnych i negatywnych emocji na proces zdalnego kształcenia językowego oraz jego efekty.

2. Przegląd literatury

Model strefy komfortu ma swoje korzenie przede wszystkim w psychologicznych obszarach rozwoju poznawczego (Piaget, 1977, 1980) i dysonansu poznawczego (Festinger, 1957). Badacze współcześnie odnoszący się do pojęcia strefy komfortu w pracach naukowych spoza dziedziny psychologii rzadko odczuwają potrzebę definiowania tego zjawiska, co może sugerować, że powszechne rozumienie tego terminu opiera się głównie na intuicyjnym kryterium odczuwania komfortu, czyli „stanu zaspokojenia potrzeb fizycznych i psychicznych oraz braku kłopotów” (SJP PWN). Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego definiuje strefę komfortu jako „obszar funkcjonowania człowieka, w którym czuje się on bezpiecznie, pewnie, zwolniony od konieczności stawiania naprzeciw nowym wyzwaniom” (nowewyrazy.uw.edu.pl). Definicja ta

¹ Dział pedagogiki, którego założenia opierają się na modelu strefy komfortu nazywa się pedagogiką przygody. To podejście pedagogiczne skupia się na rozwijaniu relacji inter- i intrapersonalnych i zakłada, że rozwój osobisty zależy od umieszczenia uczestnika procesu kształcenia w sytuacji stresującej (Estrellas, 1996; Leberman, Martin, 2003; Palamer-Kabacińska, 2020).

wylicza pewne podstawowe elementy konstytuujące zjawisko strefy komfortu. Można je sprowadzić do swoistej dychotomii, w której elementy o nacechowaniu pozytywnym są tożsame z obecnością jednostki w strefie komfortu, podczas gdy ich przeciwstawne ekwiwalenty o nacechowaniu negatywnym oznaczają jej opuszczenie. Zdaniem pedagogi Wagner-Tomaszewskiej,

[s]trefa komfortu to psychologiczna przestrzeń postrzegana przez nas jako bezpieczna. Inaczej mówiąc, to co jest nam znane i co nas otacza to rutynowe działania i wydarzenia. W naszym odczuciu przebywanie w tej strefie jest łatwe, bo jest dla nas bezpieczne. To, co czeka nas poza tą strefą jest dla nas nowe i nieznanne. Może nawet być niebezpieczne.

(Wagner-Tomaszewska, 2020: 5)

Podsumowując powyższe, można uznać, że zjawisko strefy komfortu konstytuują elementy takie jak: bezpieczeństwo, wiedza, pewność, rutyna/nawyki i spokój, podczas gdy tzw. wyjście z tej strefy sygnalizowane jest przez niebezpieczeństwo, niewiedzę, niepewność, nowe/nieznanne i niepokój.

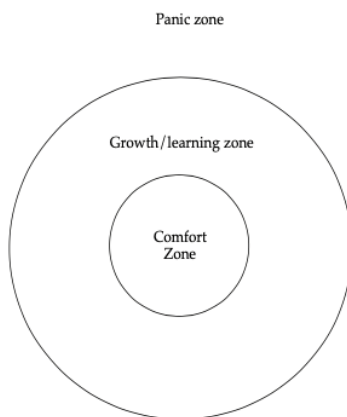
Najczęstszą kolokacją, w jakiej występuje pojęcie strefy komfortu, jest właśnie wyżej wspomniane wyjście z niej, które, paradoksalnie, mimo że kojarzone pejoratywnie i potencjalnie wywołujące negatywne emocje, jest o tyle pożądane, że może przynieść o wiele bardziej pozytywne skutki niż pozostanie w niej, a mianowicie spowodować samorozwój. Brown, badacz w zakresie pedagogiki przygody, nazywa ten proces „rozcąganiem się”:

The comfort zone model (...) is based on the belief that when placed in a stressful or challenging situation people will respond, rise to the occasion and overcome their hesitancy or fear and grow as individuals. (...) Students are encouraged to think about ‘stretching themselves’ by moving outside their comfort zone, to expand their preconceived limits and by inference learn (and become better people).

(Brown, 2008: 3)

Strefa komfortu jest więc przestrzenią, w której jednostka czuje się swobodnie i bezpiecznie, ale przez to nie rozwija się, ponieważ nie czuje potrzeby stawiania sobie kolejnych wyzwań. Poza strefą komfortu znajduje się strefa paniki, w której jednostka również się nie rozwija, ponieważ targają nią zbyt silne negatywne emocje, wynikające z braku poczucia bezpieczeństwa i związanego z tym dystresu, czyli stresu paraliżującego, który zupełnie blokuje jej możliwości poznawcze i rozwojowe. Pomiędzy strefą komfortu a strefą paniki znajduje się jednak tzw. strefa rozwoju/uczenia się, w ramach której jednostka jest w stanie pokonać tzw. eustres, czyli stres pozytywny, konstruktywny. Pobudza on do działania, pozwala mobilizować i koncentrować energię, a to daje optymalne warunki do rozwoju (Ogińska-Bulik,

2009; Kaczmarska, Curyło-Sikora, 2016; Gajda, Biskupek-Wanot, 2020). Relacje między poszczególnymi elementami omawianego modelu obrazuje poniższa grafika:



Rysunek 1: Model strefy komfortu (Brown, 2008 na podstawie: Pannicucci, 2007).

Pojęcie strefy komfortu nie jest zupełnie nowym fenomenem w publikacjach z zakresu akwizycji i dydaktyki języka obcego (zob. Oxford, 2003; Felix, 2004; Bueno, 2006; Séror, Weinberg, 2013; Lung-Lung, 2017; Li, 2020). Ich autorzy ograniczają się jednak zwykle do potocznego rozumienia tej koncepcji, odwołując się wyłącznie do jej najczęstszej konotacji, czyli wyjścia poza strefę komfortu; w opracowaniach tych brakuje natomiast odniesień do samej definicji strefy komfortu, jej elementów składowych i okoliczności ją kreujących, a także czynników afektywnych (emocji) wpływających na jej postrzeganie przez uczestników procesu uczenia się i nauczania języka obcego.

3. Projekt badawczy

3.1. Pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonego badania była koncepcja strefy komfortu i jej istota w kontekście glottodydaktycznym w warunkach zdalnych zajęć językowych, a jego celem znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Co oznacza pojęcie strefy komfortu dla studentów filologii obcej w kontekście zdalnych zajęć językowych?
- Jakie emocje i uczucia pozostają w korelacji z koncepcją strefy komfortu w ramach zdalnych zajęć językowych?
- Jakie czynniki i elementy budują strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?

3.2. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 26 studentów kończących pierwszy i drugi rok studiów licencjackich na kierunku niderlandystyka, czyli osób, które w przypadku pierwszorocznych studentów cały dotychczasowy tok studiów realizują w formie zdalnej; w przypadku studentów drugorocznych jest to większość, bo aż 75 procent odbytych zajęć (trzy na cztery semestry).

3.3. Narzędzia badawcze

Dane zostały zebrane za pomocą anonimowej ankiety online, w ramach której respondenci odpowiadali na 7 pytań dotyczących ich rozumienia i odczuwania strefy komfortu oraz emocji i wrażeń towarzyszących im podczas zdalnych zajęć językowych:

A. pytania otwarte:

1. *Wymień min. 2 pojęcia, które kojarzą Ci się z pojęciem strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych.*
2. *Wymień min. 2 pojęcia, które kojarzą Ci się z pojęciem wyjścia poza strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych.*
3. *Wymień min. 2 emocje/uczucia pozytywne towarzyszące Ci podczas zdalnych zajęć językowych.*
4. *Wymień min. 2 emocje/uczucia negatywne towarzyszące Ci podczas zdalnych zajęć językowych.*

B. pytania zamknięte wielokrotnego wyboru:

5. *Jakie elementy/czynniki konstytuują Twoją strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?*
6. *Jakie elementy/czynniki powodują Twoje wyjście poza strefę komfortu na zdalnych zajęciach językowych?*

C. pytanie zamknięte jednokrotnego wyboru + fakultatywna część otwarta:

7. *Jakie są Twoje ogólne wrażenia/odczucia w stosunku do zdalnych zajęć językowych? Jeśli możesz, uzasadnij swoją odpowiedź.*

3.4. Analiza danych

Zgromadzone w toku badania dane zostały poddane:

- analizie ilościowej, w wyniku której wyłoniono hierarchię emocji towarzyszących poczuciu przebywania w strefie komfortu bądź poza nią na zdalnych zajęciach językowych oraz czynników wpływających na to poczucie,

- analizie jakościowej, w ramach której skategoryzowano elementy składowe strefy komfortu w ramach niestacjonarnych synchronicznych zajęć językowych.

4. Wyniki badania

4.1. Skojarzenia ze strefą komfortu

W pierwszych dwóch pytaniach respondenci zostali poproszeni o wymienienie skojarzeń z pojęciem strefy komfortu oraz wyjścia z niej na zdalnych zajęciach językowych. Zgromadzone odpowiedzi zostały podzielone i przyporządkowane do czterech kategorii: student, nauczyciel, otoczenie oraz forma zajęć. Elementy z kategorii STUDENT odnoszą się do uczącego się jako jednostki, która jest podmiotem w procesie kształcenia, jego wewnętrznych potrzeb i przeżyć oraz wynikających z nich emocji i odczuć. Pojęcia zakwalifikowane do sekcji NAUCZYCIEL koncentrują się na uczącym, na jego postawie w czasie zajęć, usposobieniu, a także na roli, jaką odgrywa, tj. koordynatora i opiekuna procesu kształcenia, który wywiera istotny wpływ na sposób i rezultaty jego doświadczania przez studenta. W ramach kategorii OTOCZENIE ujęte zostały elementy środowiska, w którym student realizuje proces kształcenia zdalnego, w tym zarówno jego elementy fizyczne i materialne, jak i te uwzględniające uczestnictwo i wpływ innych jednostek, głównie nauczyciela i innych studentów. Sekcja FORMA ZAJĘĆ odnosi się do wszelkich metod i narzędzi pracy na zajęciach zdalnych i form, jakie przyjmuje podczas nich proces kształcenia, które są wynikiową współpracy między studentem a nauczycielem.

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
wyłączona kamera	aktywność, elastyczność, zaangażowanie	łatwy i stały dostęp do posiłków i napojów	dobra organizacja i uporządkowanie
bezpośrednia kontrola nad środowiskiem pracy i wpływ na jego kształt, wybór miejsca uczestnictwa w zajęciach	przejmowanie ciężaru aktywności na zajęciach na siebie	komfortowe warunki: dom, koc, łóżko, własny pokój, piżama, wygodna fizyczna, własna przestrzeń	różnorodność form i materiałów, przy jednoczesnym zachowaniu spójności i ograniczeniu do jednego środowiska, np. MS Teams
rozumienie materiału		miła, przyjazna, tolerancyjna atmosfera	bierny udział w zajęciach
<i>multitasking</i>		łatwy dostęp do Internetu	wykład
anonimowość, tryb incognito		możliwość swobodnej wypowiedzi	pytania od prowadzącego skierowane do ogółu studentów, a nie do poszczególnej osoby

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach...

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
brak narażenia na bezpośrednią ocenę ze strony współstudentów			łatwy dostęp do materiałów i pomocy naukowych
brak lęku przed popełnieniem błędów			wystarczająca ilość czasu na wykonanie zadań
możliwość używania języka ojczystego			

Tabela 1: Skojarzenia ze strefą komfortu.

Jedną z najbardziej podstawowych i najczęściej wymienianych kwestii kojarzonych przez osoby badane ze strefą komfortu na zdalnych zajęciach językowych jest wyłączona kamera. Jest to bezpośrednio odniesienie do formy zajęć synchronicznych, które po zgromadzeniu, przeanalizowaniu i wyciągnięciu wniosków z pierwszych pandemicznych doświadczeń niewątpliwie stały się wiodącym i preferowanym modelem kształcenia zdalnego, zarówno przez studentów, jak i nauczycieli. Okazuje się jednak, że ten aspekt zajęć realizowanych w sposób synchroniczny, który wydawał się ich największą i najbardziej pożądaną zaletą, czyli zapewnienie namiastki bezpośredniego, audiowizualnego kontaktu w czasie rzeczywistym między studentem a prowadzącym i współstudentami, stał się najbardziej kontrowersyjnym i wzbudzającym najwięcej ambiwalentnych emocji elementem zajęć zdalnych. Niechęć do włączania kamery przez studentów jest o tyle uzasadniona z perspektywy analizy roli czynników afektywnych, że bardzo precyzyjnie wpisuje się w definicję przebywania w strefie komfortu. Wyłączona kamera zapewnia:

- poczucie bezpieczeństwa, swobody, anonimowości lub wręcz niewidzialności, chroni prywatność i intymność domowego zacisza,
- pozwala na mniejsze zaangażowanie lub nawet bierny udział w zajęciach („możliwość rysowania podczas zajęć, kiedy nie chce mi się notować”),
- pozwala na wykonywanie zadań i czynności niezwiązanych z przedmiotem zajęć („możliwość wykonywania również innych obowiązków, które nie przeszkadzają w skupieniu się na omawianym materiale”),
- ogranicza ewentualność zwrócenia na siebie uwagi prowadzącego lub oceniania przez innych uczestników lekcji,
- umożliwia dyskretne korzystanie z dodatkowych źródeł wiedzy i pomocy naukowych („możliwość sprawdzenia nieznannej informacji w Internecie w każdym momencie”).

Bardzo wysokie miejsce w hierarchii pojęć kojarzonych przez uczestników badania ze strefą komfortu na zajęciach zdalnych, szczególnie w porównaniu do zajęć stacjonarnych, zajmują elementy należące do kategorii otoczenia. Wynika

to z faktu, iż w tej nowej rzeczywistości kształcenia studenci zyskali możliwość wyboru i decydowania o miejscu uczestnictwa w zajęciach, a co za tym idzie – bezpośredni wpływ i kontrolę nad środowiskiem pracy i jego kształtem. Z odpowiedzi respondentów wyłania się obraz kreowania strefy komfortu podczas zajęć poprzez przebywanie we własnym domu, własnym pokoju, własnym łóżku i pod własnym kocem, co zapewnia zarówno dosłowny komfort fizyczny, jak i psychiczny („możliwość przybrania wygodniejszej pozycji podczas siedzenia”, „możliwość siedzenia wygodnie na łóżku z laptopem”). Oxford (2003) wskazuje, że zaspokojenie potrzeb biologicznych i środowiskowych jest często pomijanym, lecz niezwykle istotnym aspektem procesu uczenia się języków obcych. Przeważająca większość ankietowanych wymienia w tym kontekście także łatwy, stały i nieograniczony dostęp do posiłków i napojów („ciepła herbata, koc”, „piżama i ciepłe picie/obiad w trakcie zajęć”), jak również miłą, przyjazną, tolerancyjną atmosferę, sprzyjającą swobodzie wypowiedzi i wyrażaniu opinii, za co odpowiedzialność spoczywa nie tylko na prowadzącym, ale i na pozostałych uczestnikach procesu kształcenia.

W odniesieniu do kształtu i przebiegu zajęć osoby badane podnosiły najczęściej kwestie dobrej, sprawnej organizacji i uporządkowania zajęć, a także różnorodność form pracy przy jednoczesnym zachowaniu spójności i ograniczenia do jednej platformy online, która ułatwia dostęp do materiałów zajęciowych (tu najczęściej wskazywano MS Teams). Preferowaną przez wielu studentów formą zajęć zdalnych, pozwalającą na bezpieczne pozostawanie w strefie komfortu, okazuje się wykład, który niewątpliwie sprzyja pożądanemu biernemu, niezaangażowanemu modelowi zajęć („jedynie słuchanie, bez rozmawiania”). To z kolei łączy się kategorią, której ankietowani poświęcili najmniej uwagi w kontekście korelacji ze strefą komfortu, czyli postawą nauczyciela. Studenci oczekują prowadzącego wykazującego się dużą dozą aktywności, zaangażowania, elastyczności i uważności („nadążanie za prowadzącym”), a także gotowego do przejścia większości inicjatywy na zajęciach („rozgadany prowadzący”).

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
włączona kamera	naciskanie na włączanie kamer przez studentów	brak bezpośredniego, swobodnego kontaktu z prowadzącym i współstudentami	praca w grupach i parach, np. pokoje Teams
wzmoczona kontrola podczas testów online, testy online	nieprzystępność, oschłość	brak możliwości łatwego odczytania reakcji, nastrojów	imiennie wywoływanie do odpowiedzi, odpytywanie
problemy techniczne, niska jakość połączenia internetowego	zły humor	ograniczona możliwość budowania relacji z prowadzącym i współstudentami	prezentowanie na forum grupy

Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach...

STUDENT	NAUCZYCIEL	OTOCZENIE	FORMA ZAJĘĆ
dyskomfort fizyczny, ból, zmęczenie	ostentacyjne wytykanie błędów na forum grupy	zbyt wczesna lub późna pora zajęć	spontaniczne dyskusje
zgłaszanie się do odpowiedzi, aktywność, zabieranie głosu na zajęciach	niewydawanie jasnych i zrozumiałych poleceń		ograniczenia czasowe podczas wykonywania zadań/testów
bycie zdany tylko na siebie	brak kamery		brak elementów aktywizujących uczestników zajęć
niepewność odnosząca się do poprawności wypowiedzi	brak zaangażowania		monotonia

Tabela 2: Skojarzenia z wyjściem ze strefy komfortu.

Analogicznie jak w przypadku analizy skojarzeń z pojęciem strefy komfortu, skojarzenia uczestników badania z wyjściem z tej strefy koncentrują się głównie wokół zagadnienia wykorzystania kamery podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Włączona kamera, a także ustawiczne wywieranie w tym kierunku nacisku przez prowadzącego wzmagają u studentów stres, niepokój, niepewność, poczucie zwiększonej ekspozycji i podatności na ocenę i krytykę, a także wrażenie bycia pod stałą obserwacją, szczególnie jeśli kamera pełni funkcję jednego z narzędzi służących kontroli podczas sprawdzianów, np. jako wsparcie dla popularnej platformy Testportal („włączanie kamery i przypomnienie o tym przez prowadzących”, „wrażenie bycia obserwowanym podczas testów, co jest jak najbardziej uzasadnione, niemniej wiąże się z niepokojem”). Testy same w sobie również są jednym z najczęściej wskazywanych elementów destabilizujących strefę komfortu, podobnie jak na zajęciach stacjonarnych (zob. Jankowiak, 2020), jednak w warunkach nauczania zdalnego pojawiają się tu dodatkowe czynniki stresogenne. W zależności od wykorzystywanej platformy i stopnia zdeterminowania prowadzącego w zakresie kontroli uczciwości są to: ściśle ograniczony limit czasowy („testy z pytaniami na czas”), brak możliwości wracania do poprzednich pytań, narzędzia kontrolujące samodzielność pracy („pisanie testów online, bojąc się, czy przypadkiem nie wyskoczy na ekranie jakiś komunikat, który system odbierze jako wyjście ze strony”) czy strach przed wystąpieniem nieoczekiwanych problemów technicznych.

Pojawienie się rzeczonych problemów technicznych to kolejna wyjątkowo licznie sygnalizowana przez respondentów kwestia zwiastująca opuszczenie strefy komfortu. Przez problemy techniczne należy rozumieć przede wszystkim awarie sprzętowe, w szczególności niedziałający mikrofon czy też niesprawną kamerę, oraz niską jakość lub zerwanie połączenia internetowego. Możliwość doświadczenia takich problemów wywołuje lęk przed utrudnioną bądź uniemożliwioną komunikacją z prowadzącym lub innymi studentami, niezrozumieniem instrukcji, byciem niezrozumianym lub przypadkową utratą kontroli nad sprzętem („stres, że włączy mi się dźwięk w niepożądanym momencie”).

Szczególne miejsce wśród przytaczanych przez respondentów skojarzeń z wyjściem ze strefy komfortu zajmuje obok dyskomfortu psychicznego również dyskomfort fizyczny. Okazuje się, że kształcenie zdalne, a zwłaszcza jego wiodący aspekt, czyli długotrwałe spędzanie czasu przed komputerem, w zamkniętej przestrzeni, w niekoniecznie optymalnej i zdrowej pozycji ciała, wywołuje uciążliwe objawy somatyczne, takie jak ból, przemęczenie czy nasilające się problemy ze wzrokiem („bólące oczy od komputera”).

W kontekście wyjścia ze strefy komfortu ankietowani wskazali dużo więcej skojarzeń z osobą nauczyciela. Wśród najbardziej niepożądanych cech usposobienia prowadzącego znalazły się m.in. nieprzystępność, oschłość, zmienne nastroje, eksplicytnie wskazywanie błędów na forum („wytykanie błędów przy wszystkich”) czy niewydawanie jasnych i zrozumiałych poleceń („brak wyraźnych poleceń dotyczących tego, czym aktualnie zajmuje się/ma zająć się grupa”). Nieakceptowalny jest ponadto brak zaangażowania, a w ramach niego także brak włączonej kamery (oznacza to więc, że studenci rozumieją korzyści płynące z wykorzystania wizualnego kanału komunikacji) czy niedostateczne aktywizowanie uczestników zajęć co skutkuje monotonią i znużeniem („brak zaangażowania prowadzącego – brak kamerki, monotonne prowadzenie zajęć, brak aktywizacji uczestników zajęć”).

Co ciekawe, w odróżnieniu od stacjonarnych zajęć językowych (zob. Jankowiak, 2020), wiele osób badanych wskazało na pracę w grupach i parach jako jedną z najbardziej kojarzących się z opuszczeniem strefy komfortu. Może to wynikać z faktu, iż narzędzia zdalne oferują dość ograniczone możliwości korzystania z takiej formy współpracy lub są one obarczone sporym ryzykiem wystąpienia problemów technicznych, a co za tym idzie utrudnionej komunikacji, np. opcja podziału uczestników spotkania na pokoje w aplikacji MS Teams. W przypadku korzystania z takich narzędzi ograniczona jest również możliwość dodatkowej konsultacji z prowadzącym i otrzymania feedbacku, a z perspektywy nauczyciela także nadzoru nad pracą studentów, którzy brak bezpośredniej kontroli często wykorzystują, na przykład nadużywając języka ojczystego na zajęciach z języka obcego lub w niedostatecznym stopniu realizując cele i założenia otrzymanego zadania. Wśród innych niepożądanych przez ankietowanych metod i form dydaktycznych znalazły się, podobnie jak w przypadku zajęć stacjonarnych, prezentacje na forum grupy, spontaniczne dyskusje oraz imienne wywoływanie do odpowiedzi („odpytywanie konkretnych osób”, „wywołanie do odpowiedzi”); studenci zdecydowanie preferują otrzymywanie pytań skierowanych do ogółu uczestników zajęć.

Jeśli chodzi natomiast o kategorię otoczenia, w największej opozycji do strefy komfortu pozostaje brak bezpośredniego, swobodnego kontaktu z prowadzącym i innymi uczestnikami zajęć, a co za tym idzie znacząco ograniczona

możliwość budowania wzajemnych relacji pomiędzy podmiotami procesu zdalnego kształcenia językowego. Lubina (2005) zwraca uwagę na fakt, iż rzezczone budowanie interakcji jest jego nieodzownym elementem procesu kształcenia, który w naturalny sposób wzbudza bardzo silne emocje, szczególnie w kontekście edukacji na odległość.

4.2. Emocje na zajęciach zdalnych

W kolejnych dwóch pytaniach uczestnicy badania zostali poproszeni o nazwanie pozytywnych i negatywnych emocji/uczuć towarzyszących im podczas synchronicznych zdalnych zajęć językowych. Na podstawie zebranych odpowiedzi wyodrębniono, odpowiednio, 23 oraz 29 takich elementów i uporządkowano je w tabelach w hierarchii od najczęściej do najrzadziej wymienianych. Zdecydowana większość wskazanych pojęć nazywa emocje indywidualne studentów, będące wyrazem ich wewnętrznych, psychicznych doświadczeń związanych z procesem kształcenia zdalnego, a wśród nich odnaleźć można bezpośrednio czynniki konstytuujące definicję strefy komfortu, takie jak *bezpieczeństwo*, *spokój*, *rutyna* (co ciekawe ta ostatnia wymieniona została w kontekście emocji negatywnych) oraz definicję wyjścia ze strefy komfortu, takie jak *strach*, *stres*, *lęk*, *niepokój*, *niepewność*. Obok emocji pojawiły się jednak także wrażenia czysto fizyczne lub odnoszące się do środowiska zewnętrznego, np. wypoczęcie, przytulność, zmęczenie.

EMOCJE POZYTYWNE		
komfort (x5)	satisfakcja (x2)	zadowolenie
radość (x4)	wygoda (x2)	przytulność
spokój (x4)	uporządkowanie	zapał
swoboda (x3)	zainteresowanie	pogoda ducha
ciekawość (x3)	motywacja	wypoczęcie
zorganizowanie (x3)	odwaga	rozluźnienie
anonimowość (x2)	chęć	niewidzialność
bezpieczeństwo (x2)	spełnienie	

Tabela 3: Emocje pozytywne.

Z powyższego zestawienia wynika, że 10 z 23 wymienionych emocji/wrażeń zostało wskazanych więcej niż raz, z czego najwięcej, aż pięć wskazań, odnotował *komfort*, który jest o tyle pojemnym i szerokim pojęciem, że może odnosić się zarówno do dobrostanu psychicznego, jak i fizycznego. Na podstawie rozważań na temat pierwszych dwóch pytań można oszacować, iż większość respondentów miała na myśli komfort związany ze środowiskiem zewnętrznym, w którym uczestniczą w procesie nauczania zdalnego; jedna

z osób ankietowanych doprecyzowała to, pisząc: „komfort ze względu na bycie we własnym domu”. Po cztery osoby wymieniły *radość* i *spokój* (element definiujący strefę komfortu), przy czym jeden z respondentów dookreślił tę pierwszą emocję jako „radość z faktu, że nie muszę się stale tłumaczyć ze swojego wyrazu twarzy”, co dopełnia obrazu obaw przed włączeniem kamery oraz lęku przed oceną i krytyką; pojęcie *spokoju* pojawiło się natomiast w kolokacji „święty spokój” oraz „spokój związany np. z tym, że nikt mnie nie widzi”. Po trzy wskazania odnotowały *swoboda*, będąca wynikową przyjaznego otoczenia i braku włączonych kamer oraz *ciekawość* („ciekawość, ale raczej na początku semestru”) i zorganizowanie („zorganizowany system pracy”), odnoszące się do pożądanych form i metod dydaktycznych. Na uwagę w tym zestawieniu zasługują ponadto elementy takie jak *motywacja*, *odwaga*, *chęć* czy *zapał*, sugerujące gotowość i dążenie do przełamywania barier i pokonywania ograniczeń, a co za tym idzie do potencjalnego wyjścia z bezpiecznej strefy komfortu, a w konsekwencji, zgodnie z tym modelem, do rozwoju.

EMOCJE NEGATYWNE			
stres (x15)	niepewność	zagubienie	brak motywacji
zmęczenie (x4)	rozkojarzenie	brak koncentracji	monotonia
znudzenie (x4)	wstyd	zdezorientowanie	przytłoczenie
samotność (x3)	irytacja	brak prywatności	obojętność
strach (x3)	rutyna	poczucie beznadziei	rozkojarzenie
presja (x2)	odizolowanie	brak zrozumienia	
niepokój	skrępowanie	nerwica	
lęk	spięcie	podenerwowanie	

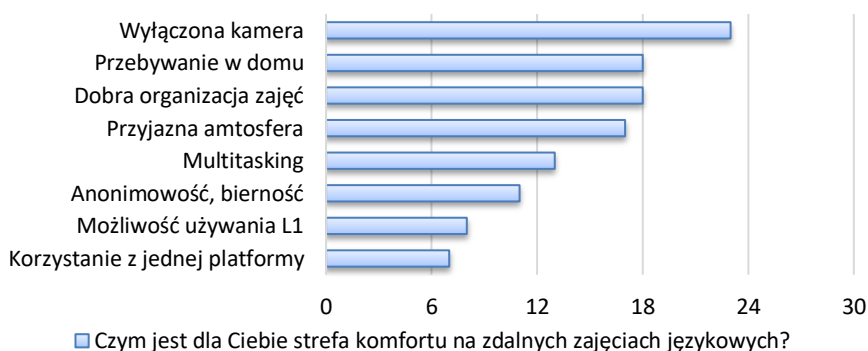
Tabela 4: Emocje negatywne.

Jedynie 6 z 29 emocji/wrażeń negatywnych nazwanych przez osoby badane zostało wskazanych więcej niż raz, z czego niekwestionowanym liderem jest *stres*, przywołany aż piętnaście razy. Stres można określić mianem emocji uniwersalnej, która może odnosić się do całego spektrum odczuć nacechowanych negatywnie, stąd też jego umiejscawianie przez ankietowanych w różnych kontekstach, np. „stres przed oceną innych studentów”, gdzie stres pełni funkcję synonimu do pojęć strachu, lęku. Ponadto stres odczuwany przez studenta może być zarówno rezultatem jego wewnętrznych doświadczeń, odpowiedzią na postawę nauczyciela, efektem oddziaływania środowiska zewnętrznego, jak i wynikiem zastosowania konkretnych form i metod dydaktycznych. Po cztery osoby ankietowane wskazały *zmęczenie* i *znudzenie*, przy czym to pierwsze może mieć wymiar fizyczny i psychiczny: „zmęczenie zarówno fizyczne („siedzenie w miejscu, wstawanie o 7.55 i niemal zasypianie przed komputerem”), jak i psychiczne („mówienie do komputera zamiast do

ludzi siedzących metr ode mnie, brak okazji do rozmowy na korytarzu i spotkania osób z mojej grupy”); *znużenie* z kolei jest rezultatem rutyny, powtarzalności schematów i niedostatecznego zróżnicowania materiałów i form pracy na zajęciach. Po trzy razy wymienione zostały *samotność* jako wynik izolacji oraz braku zajęć stacjonarnych, a co za tym idzie kontaktu z rówieśnikami, oraz *strach* („strach, najczęściej o problemy techniczne, czy połączenie internetowe zostanie przerwane, coś nieustyszane”). Wydaje się, że większość wymienionych przez respondentów emocji negatywnych jest bezpośrednim odzwierciedleniem trwającej już od ponad roku sytuacji epidemicznej w kraju, której nieodzownym elementem stała się długotrwała izolacja, niepodważalnie przyczyniająca się do globalnego pogorszenia dobrostanu psychicznego ludzi. Według Megera (2008), tradycyjne formy edukacji zdalnej charakteryzują się znaczącym niedostatkiem pozytywnych bodźców emocjonalnych, sprzyjają też namnażaniu się odczuć negatywnych związanych z osamotnieniem jednostki.

4.3. Elementy strefy komfortu

Kolejne dwa pytania to pytania zamknięte wielokrotnego wyboru, w których osoby uczestniczące w badaniu zostały poproszone o zaznaczenie elementów, które utożsamiają ze strefą komfortu oraz z wyjściem ze strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych. Respondenci mogli wybierać spośród, odpowiednio, 8 i 12 pozycji, mogli również dodawać własne propozycje odpowiedzi.

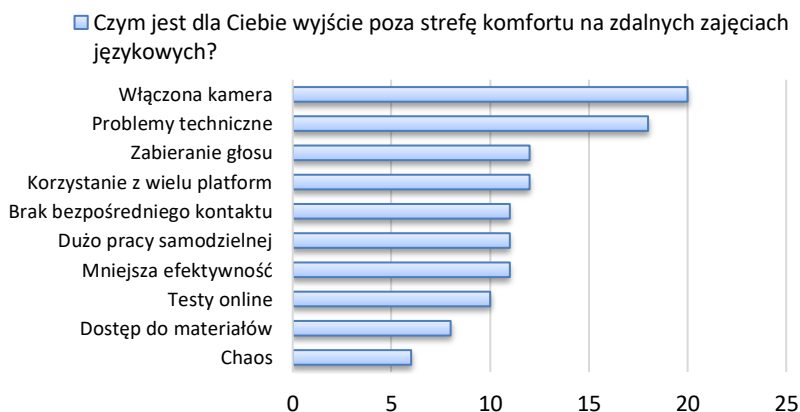


Wykres 1: Elementy strefy komfortu na zajęciach zdalnych

W przypadku strefy komfortu uczestnicy badania zaznaczali średnio 4 z 8 dostępnych opcji, przy czym jedna osoba zaznaczyła wszystkie 8 opcji, a jedna osoba tylko jedną opcję. W kontekście wyjścia ze strefy komfortu ankietowani zaznaczali średnio 5 z 12 zaproponowanych opcji, przy czym jedna

osoba wskazała 9 z 12 opcji, a dwie osoby tylko jedną opcję. Na przedstawionych wykresach uwzględnione zostały najczęściej zaznaczane opcje w kolejności od największej do najmniejszej liczby wskazań.

Biorąc pod uwagę rezultaty analizy dotychczasowych danych, nie jest zaskoczeniem, że aż 88,5% ankietowanych wskazało możliwość niewłączania kamery na zajęciach synchronicznych jako podstawowy czynnik konstytuujący ich strefę komfortu; po 69% respondentów zaznaczyło brak konieczności opuszczania domu i dojazdu na zajęcia oraz stałą, przejrzystą, uporządkowaną organizację zajęć. Dla 65% badanych istotnym elementem kreującym strefę komfortu jest przyjazna i swobodna atmosfera, dla połowy – możliwość jednoczesnego wykonywania innych, niezwiązanych z przedmiotem zajęć zadań i czynności, a dla 43% większa anonimowość i możliwość pozostania biernym uczestnikiem zajęć. Felix (2004) zwraca uwagę na fakt, iż zachowanie anonimowości w środowisku online, w którym przebiega proces zdalnego kształcenia językowego, może przyczynić się do spadku poczucia lęku i niepokoju, zwłaszcza towarzyszącym wypowiedziom ustnym. Najmniej głosów zebrały możliwość używania języka ojczystego, szczególnie podczas pracy w parach/grupach (31%) oraz korzystanie z jednej, spójnej platformy online. Dodatkowo pojawiły się trzy własne propozycje odpowiedzi: „większa efektywność prowadzącego ze względu na narzuconą formę zajęć zdalnych”, „ograniczenie konfrontacji społecznych, nieprzebywanie w obcej przestrzeni” oraz „zaangażowanie prowadzącego; interesujące formy zajęć, nieskupiające się tylko na brnięciu przez podręcznik/prowadzeniu suchej prezentacji”.



Wykres 2: Elementy wyjścia poza strefę komfortu na zajęciach zdalnych.

Rezultatem potwierdzającym niejednokrotnie zaobserwowany w niniejszym badaniu trend, jest wskazanie przez 77% uczestników badania konieczności włączania kamery na synchronicznych zajęciach zdalnych w charakterze

czynnika sygnalizującego opuszczenie strefy komfortu (por. Długosz, 2020: dla 50% respondentów włączona kamera oznacza stres). Nieco niższy wynik tego czynnika w porównaniu do poprzedniego wykresu może jednak oznaczać, że mimo iż ponad 88% respondentów uznaje wyłączonej kamerę za główny czynnik konstytuujący ich strefę komfortu, nie dla każdej z tych osób włączenie kamery na zajęciach automatycznie skutkuje wyjściem z niej. Dla 69% badanych elementem utożsamianym z opuszczeniem strefy komfortu są problemy techniczne, a dla blisko połowy (46%) trudności z zabraniem głosu podczas dyskusji na zajęciach oraz korzystanie z wielu różnych platform online. Po 42% ankietowanych wskazało brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym (por. Heród, Pawłowska, Strzała-Osuch, 2021: autorki wskazują ten element jako najczęstszy problem zgłaszany przez respondentów) i innymi studentami, duży nakład pracy i zadań do samodzielnego wykonania oraz mniejszą efektywność zajęć w porównaniu do zajęć stacjonarnych. Ponadto 38,5% badanych utożsamia wyjście ze strefy komfortu ze sprawdzianami online, 31% z utrudnionym dostępem do podręczników i materiałów dydaktycznych, a 23% – z problemami organizacyjnymi, chaosem i utrudnioną komunikacją. Najmniej, bo po 15% respondentów, zaznaczyło wyłączonej kamerę prowadzącego oraz ograniczone możliwości pracy w parach/grupach.

4.4. Ocena zajęć zdalnych

Na zakończenie ankiety respondentów poproszono o ogólną ocenę wrażeń/odczuć związanych ze zdalnymi zajęciami językowymi. Osiem osób ograniczyło swoją odpowiedź do zaznaczenia oceny pozytywnej, cztery negatywnej, a pozostałych 13 osób (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie) zdecydowało się na rozwinięcie i uzasadnienie swojej opinii. Dwoje ankietowanych określiło swój stosunek do zajęć zdalnych jako neutralny („neutralne, nie czuję motywacji do nauki”). Dwoje innych oceniło swoje doświadczenia jako negatywne, jako argumenty podając m.in. nadużywanie anonimowości i brak zaangażowania ze strony innych studentów („wielokrotnie byłem w sytuacji, kiedy będąc w grupie pozostałe osoby wyłączyły swój mikrofon, ignorując konieczność pracy w grupie”), nadużywanie pomocy naukowych (internetu, słowników), niedostateczny poziom rozwoju umiejętności językowych („uważam, że będąc na zajęciach stacjonarnych poziom języka wszystkich studentów byłby o wiele wyższy”, „myślę, że podczas lekcji stacjonarnych udaje się więcej zrobić i efektywniej”), brak kontaktów społecznych („omija nas całe studenckie życie”). Dwoje kolejnych respondentów wystawiło ocenę pozytywną zajęciom zdalnym, głównie dzięki możliwości dozowania stopnia aktywności i zaangażowania w poszczególne zajęcia („w tych zajęciach, które

mnie ciekawią i są dla mnie ważne mogę aktywnie uczestniczyć i wiele z nich wynosić, a te których nigdy nie lubiłam mogę trochę odpuścić”), przystępnym formom i metodom dydaktycznym, dobrej organizacji zajęć, łatwej dostępności do materiałów („wszystkie materiały są online, więc nie da się tego zgubić”) i przyjaznemu środowisku kształcenia („gdy się uczę, bądź piszę sprawdziany, mam koło siebie psa, co jest uspokajające”).

Pozostałe opinie i oceny można określić jako ambiwalentne. Wśród zalet nauczania zdalnego uczestnicy badania wymieniają brak konieczności dojeżdżania na zajęcia, oszczędność czasu („przerwę można w całości wykorzystać, robiąc sobie herbatę czy kawę i nie trzeba czekać w kolejce do toalety czy w sklepie”), dobrą organizację, uporządkowanie zajęć i materiałów dydaktycznych, a także brak presji społecznej („nie muszę przybierać różnych póz, by wpasować się w towarzystwo”), podczas gdy do jego wad zaliczają stres, problemy techniczne, brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi uczestnikami zajęć („chciałabym mieć jakiś kontakt z ludźmi spoza domu”), niski poziom motywacji do nauki, niską efektywność pracy, problemy organizacyjne, chaos, konieczność samodzielnego opracowywania materiału („zawsze wkrada się chaos organizacyjny lub brak zaangażowania grupy, co przekłada się na większą ilość materiału do wykonania samodzielnie”) oraz dolegliwości fizyczne („mając już problemy ze wzrokiem, zauważyłam u siebie jego znaczne pogorszenie w przeciągu ostatnich 2 miesięcy”).

5. Dyskusja

Na fali nagłego wzrostu zainteresowania edukacją zdalną wynikającego z aktualnej sytuacji epidemicznej powstają coraz liczniejsze publikacje przybierające postać raportów zawierających ocenę tej formy kształcenia i opinie na jej temat (zob. m.in. Długosz, 2020; Heród, Pawłowska, Strzała-Osuch, 2021). Wyniki niniejszego badania w zakresie czynników afektywnych w dużej mierze pokrywają się z wynikami raportu sporządzonego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, w ramach którego u respondentów zaobserwowano wzrost symptomów stresu i emocji negatywnych, takich jak niepokój, smutek, poczucie osamotnienia czy wręcz wypalenia, szczególnie w porównaniu do wyników analogicznego raportu z początków pandemii (Długosz, 2020: 4).

Podkreślić należy fakt, że do analizowanego w niniejszym artykule badania przystąpiło jedynie 26 osób spośród 89 (ok. 30%), które otrzymały zaproszenie do wzięcia w nim udziału; oznacza to, że nie znamy doświadczeń i opinii ponad 2/3 studentów uczestniczących w analizowanym procesie kształcenia. Największymi ograniczeniami omawianego badania wydają się być jednak moment jego przeprowadzenia i brak charakteru podłużnego. Gromadzenie danych

miało miejsce w szczycie pandemii, ponad rok od wprowadzenia nauczania zdalnego, kiedy to studenci zaczęli doświadczać rosnącej frustracji, znużenia i zmęczenia przedłużającym się stanem rzeczy, co niewątpliwie nie przyczyniło się do zachowania w pełni neutralnego tła projektu. Badanie longitudinalne z kolei mogłoby wykazać ciekawą i relewantną dynamikę zmian w roli emocji i postrzeganiu strefy komfortu w edukacji na odległość, dając możliwość obserwacji i porównania danych z okresu z początku lub nawet sprzed pandemii z tymi zebranymi w jej dalszym przebiegu i po jej zakończeniu.

6. Podsumowanie

Rezultaty niniejszego badania bez wątpliwości pokazują, że psychologiczny model strefy komfortu znajduje swoje zastosowanie w glottodydaktyce, także, a być może nawet zwłaszcza, w kontekście kształcenia na odległość, gdyż procesy poznawcze realizowane na zajęciach w sposób zdalny wydają się być szczególnie zdeterminowane przez czynniki afektywne. Wszelkie pozytywne i negatywne emocje towarzyszące uczestnikom procesu kształcenia zdalnego, których źródłem są czynniki reprezentowane przez osobę studenta, nauczyciela, otoczenie oraz formę zajęć, idealnie wkomponowują się w ramy pięciu podstawowych elementów konstytuujących model strefy komfortu, którymi są bezpieczeństwo, pewność, rutyna, spokój i wiedza. Z przeprowadzonego badania wynika, że pod pojęciem strefy komfortu na synchronicznych zdalnych zajęciach językowych kryją się przede wszystkim wyłączone kamery i przebywanie we własnym domu, którym towarzyszy poczucie swobody i wygody (fizycznej).

Pandemia i jej bezpośrednie konsekwencje dla szkolnictwa wyższego nieoczekiwanie zmieniły sposób postrzegania i przeżywania uczestnictwa w zajęciach językowych przez studentów: okres izolacji i odosobnienia zwiększył ich wrażliwość i podatność na stres. Studenci niewątpliwie rozumieją i akceptują potrzebę wychodzenia ze strefy komfortu na zajęciach językowych w celu osiągnięcia rozwoju, jednak zdrowy eustres związany z tym procesem zdaje się ewoluować w paraliżujący dystres zdecydowanie łatwiej i częściej na zajęciach zdalnych niż w przypadku zajęć stacjonarnych. Konieczne są dalsze badania w tym obszarze ze szczególnym uwzględnieniem roli emocji wpisujących się w model strefy komfortu, zarówno w kontekście zdalnych, jak i stacjonarnych zajęć językowych. Poszerzenie naszej wiedzy może bowiem przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu nauczania języków obcych poprzez wzmacnianie bodźców pozytywnych i motywacji jego uczestników przy jednoczesnym ograniczaniu destabilizującego wpływu stresu.

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*, „Neofilolog”, 52 (1), s. 29–41.
- Brown M. (2008), *Comfort Zone: Model or metaphor?* „Journal of Outdoor and Environmental Education”, 12, s. 3–12.
- Bueno K. (2006), *Stepping Out of the Comfort Zone: Profiles of Third-Year Spanish Students’ Attempts to Develop Their Speaking Skills*. “Foreign Language Annals”, 39 (3), s. 451–470.
- Donesch-Jeżo E. (2020), *Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych*, (w:) Ostrowski T.M. (red.), *Blaski i cienie życia - perspektywa psychologiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, s. 95–130.
- Długosz, P. (2020), *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Online: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7488/Raport%20Studenti%20UP%20II%20etap.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [DW 01.10.2021].
- Estrellas A. (1996), *The eustress paradigm: A strategy for decreasing stress in wilderness adventure programming*, (w:) Warren K. (red.), *Women’s voices in experiential education*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, s. 32–44.
- Felix U. (2004). *Performing beyond the comfort zone: Giving a voice to online communication*, (w:) Atkinson R., McBeath C., Jonas-Dwyer D., Phillips R. (red.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, s. 284–293.
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gajda E., Biskupek-Wanot A. (2020), *Stres i jego skutki*, (w:) Biskupek-Wanot A., Wanot B., Kasprowska-Nowak K. (red.), *Aktywność fizyczna i problematyka stresu*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 84–93.
- Heród M., Pawłowska B., Strzała-Osuch, K. (2021), *Analiza i ocena nauczania zdalnego w okresie pandemii w opinii studentów Powiślańskiej Szkoły Wyższej*. Online: https://psw.kwidzyn.edu.pl/images/badania/Analiza%20i%20ocena%20nauczania%20zdalnego%20w%20okresie%20pandemii%20w%20opinii%20studentów%20Powiślańskiej%20Szkoły%20Wyższej%20w%20Kwidzynie_MH_BP_KSO%20OST%281%29.pdf [DW 01.10.2021].
- Jankowiak A. (2020), *Strefa komfortu na zajęciach z języka obcego – badanie pilotażowe*. „Niderlandystyka Interdyscyplinarnie”, 5 (1), s. 41–47.
- Kaczmarek A., Curyło-Sikora P. (2016), *Problematyka stresu – przegląd koncepcji*. „Hygeia Public Health”, 51 (4), s. 317–321.

- Leberman S., Martin A. (2003), *Does pushing comfort zones produce peak learning experiences?* „Australian Journal of Outdoor Education”, 7 (1), s. 10–19.
- Li A. (2020), *Escaping the comfort zone. The first language ‘bubble’*, (w:) Stanley P. (red.), *Critical Autoethnography and Intercultural Learning. Emerging Voices*. Londyn: Routledge, s. 65–75.
- Lubina E. (2005), *Rola emocji w procesie kształcenia na odległość. “e-mentor”*, nr 3 (10). Online: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/10/id/161> [DW 28.04.2021].
- Lung-Lung H. (2017), *Out of comfort zone - learning Chinese in chaos*, (w:) Pixel (red.), *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*. Padova: Webster Srl, s. 196–204.
- Meger Z. (2008), *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji. „e-mentor”*, 3 (25). Online: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/25/id/552> [DW 28.04.2021].
- Ogińska-Bulik N. (2009), *Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu?* “Polskie Forum Psychologiczne”, 14 (1), s. 33–45.
- Oxford R. (2003), *Language learning styles and strategies: an overview*. Online: <https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [DW 28.04.2021].
- Palamer-Kabacińska E. (2020), *Pedagogika przygody – uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania*. “Kultura i Edukacja”, 1 (127), s. 69–90.
- Piaget J. (1977), *The development of thought*. New York: Viking Press.
- Piaget J. (1980), *Adaptation and intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Séror J., Weinberg A. (2013), *Personal insights on a postsecondary immersion experience: Learning to step out of the comfort zone*. “Cahiers de L’ILOB”, 6, s. 123–140.
- Wagner-Tomaszewska (2020), *Diagnoza i plan pracy z rodziną dysfunkcyjną. Materiał uzupełniający do szkolenia online*. Online: <https://mcps.com.pl/wp-content/uploads/2020/10/odnosnik3a.pdf> [DW 28.04.2021].

NETOGRAFIA

<https://nowewyrazy.uw.edu.pl> [DW 28.04.2021]

<https://sjp.pwn.pl> [DW 28.04.2021]

Received: 04.05.2021

Revised: 05.10.2021

Krystian Kamiński

Maria Curie-Skłodowska University

<https://orcid.org/0000-0001-6826-8052>

krys.kami@gmail.com

Emergency online teaching during the global pandemic – a review of selected cases from international research to date

Abstract

At the beginning of 2020, educational systems around the world faced one of the greatest and most important challenges of the 21st century. Due to the global pandemic and the need to introduce social distancing rules, it was decided to close schools and switch to modes of learning that do not require physical contact between learners and teachers. This decision was associated with numerous problems and difficulties in various areas of school life and the necessity to introduce new rules. More than a year after the introduction of the new learning reality, teachers and students around the world have managed to adapt. International researchers are trying to describe this new order by asking questions about what the school looks like in the time of the pandemic, how students are doing, and what strategies teachers have adopted. The article focuses on research on education and foreign language teaching conducted in 2020 in China, South Korea, Germany, and Poland. The findings to date are combined with a brief description of the educational situation in these countries. Finally, the first conclusions and recommendations are formulated that can be drawn on the basis of data collected by international researchers.

Keywords: learning during the pandemic, foreign language teaching, China, South Korea, Germany, Poland

Słowa kluczowe: nauka w pandemii, nauczanie języków obcych, Chiny, Korea Południowa, Niemcy, Polska

1. Introduction

The first quarter of 2020 is certainly going to be remembered by many generations around the world for a long time. Restrictions, new safety rules, and changes in various areas of social life. The global pandemic changed almost all aspects of the functioning that were previously known to us. At first, no one wanted to believe that this was not just a temporary situation. Everyone hoped that we would return to normal life after the first lockdown. The truth, however, turned out to be different. As soon as we got used to the thought of the pandemic, we began to look for ways to adjust all areas of life to the so-called new normality.

These changes and adjustments also concerned education at all levels – from preschool to higher education. Teachers, educators, policy makers and, above all, students began to adapt school to the conditions of social distancing. This was the factor that directed education to new modes of learning that do not require physical contact between learners and teachers. These took various forms and used various tools. Never before had e-learning, remote learning, synchronous and asynchronous learning via the Internet been implemented on such a global scale. However, as this situation came as a surprise to everyone, therefore, some of the changes were made by trial and error. There were many ideas for dealing with the pandemic, which also applies to educational practices during the global lockdown. As this situation affected all countries in the world, this article focuses on gathering and discussing selected interesting cases and information from available research on foreign language education during the 2020 pandemic from China, South Korea, Germany, and Poland. In particular, emphasis is placed on such aspects as focus research areas, educational stages researched, and forms of education mentioned during the pandemic, tools used and advantages/possibilities mentioned as well as disadvantages/failures as seen by researchers.

2. China – focus on teachers

The first place to be affected by the new virus was China. It was from the first experiences of this country that the whole world learned about SARS-CoV-2 (Peters et al., 2020). Fighting the constantly spreading virus, China introduced strict home quarantine and physical distancing rules. All educational institutions were temporarily closed, and the Chinese Ministry of Education introduced learning via the Internet. Learners from universities were encouraged to participate and jointly implement online learning and self-study using educational materials available on the Internet (Gao, Zhang, 2020).

The intention in China was for online classes to be of the same quality as previous face-to-face classes. This required rapid devising and introduction of new teaching methods and management by teachers (Peters et al., 2020). A multi-dimensional evaluation of student achievement on the Internet was also recommended (Zhu, Liu, 2020). As a result, in the first months of the pandemic in China, 24,000 online courses were created for higher education institutions to provide flexible online learning to over 270 million students (Wang, 2020).

Distance learning research in China focused primarily on teachers – researching their digital skills, how they conducted remote teaching activities, managed and supervised online classes, and evaluated learning outcomes (Zhu, Liu, 2020). In their qualitative study, Gao and Zhang (2020) held in-depth interviews with three EFL teachers from a Chinese university. The researchers wanted to find answers to questions concerning teachers' cognitions about online learning and their ICT literacy in the initial stage of COVID-19. Interviews with foreign language academics conducted by Gao and Zhang (2020) show that the teachers displayed extensive knowledge of the features, advantages, and limitations of online learning. The interviewees pointed to the unique merits of online EFL courses, including the possibility for teachers to keep track of learners' progress and provide immediate help, the unlimited availability of training materials for learners, and the new, interactive, and thus more engaging, forms of work. As for advantages, they mentioned the difference in the online learning needs of learners, parents, and schools, the lack of immediate contact between teachers and learners, and technical difficulties connected with hardware facilities and wi-fi conditions. The respondents developed their information and communications technology (ICT) skills for remote learning during the pandemic through "autonomous learning and exploration of relevant elements and technological skills" (Gao, Zhang, 2020: 9). The teachers tried to adjust their working methods to the students. This was possible thanks to feedback received in the form of questionnaires, assessed tests and information from class monitors. It was found that understanding of the educational needs of students and a skilful combination of traditional and modern methods, as well as the adaptation of previously used techniques, contributed to the success of online education. The research presents the key role played by teachers in ensuring efficient online learning, accessible to all, and meeting the highest criteria for quality. "They [teachers] are expected to have knowledge, skills, and ethics to conduct online teaching, and that calls for more flexible and dynamic post-pandemic teacher education" (Zhu, Liu, 2020: 698).

3. South Korea – cooperation of teachers in a system prepared for remote learning

The outbreak of the pandemic in South Korea coincided with the beginning of the new school year in March 2020, therefore the Korean Ministry of Education decided to postpone it till April 2020 and finally to move online (Yoon, 2020). However, functioning online schooling is not a new situation for most learners and teachers since programmes aimed at making the Korean education system more technology-friendly had been implemented long before the pandemic crisis (Ministry of Education Republic of Korea, 2020). Of course, in the beginning, implementation of remote learning varied from school to school (Yoon, 2020), because it was the first time in history that the whole educational system was transferred online (Ministry of Education Republic of Korea, 2020)

One of the tools developed by the government for remote teaching in South Korea was the educational portal Edunet (www.edunet.net) that allows learners to watch lectures and submit their homework (Yoon, 2020). South Korean learners could also use a public educational network called the Educational Broadcasting System (EBS) with various educational programmes and an e-learning component similar to Google Classroom (Yi, Jang, 2020). “Most public schools follow a national curriculum using state-issued textbooks, meaning the government’s public education broadcaster can create and upload videos for daily lessons that serve a wide swathe of students” (Yoon, 2020). Teachers in South Korea were also advised to use other online tools, apps and resources such as YouTube, PowerPoint, and instant messaging apps (Yi, Jang, 2020) to present learning content and assignments, give learners feedback as well as to create conditions as similar to regular learning as possible both during asynchronous classes and lessons in real time (Ministry of Education Republic of Korea, 2020).

One of the latest pieces of research on FL remote teaching in South Korea was conducted by Yi and Jang (2020). A case study of two English language teachers from rural elementary school describes their collaboration as they created video lessons for their primary school learners. While the educator from Korea prepared the vocabulary and topics of the lessons, the native speaker teacher selected appropriate stories and contexts. The teachers carefully planned the use of the languages (English and Korean) in the films to ensure the greatest educational value for their learners. Because of this close collaboration, both teachers “had more opportunities to negotiate their teaching philosophies and methods and to reflect on their online materials and instruction during remote teaching” (Yi, Jang, 2020: 3). As a result, the lessons were better-structured and more language-focused, which positively influenced learners’

perception and improved their linguistic skills. One of the advantages mentioned in the study is that the work on the videos deeply involved both teachers, their cooperation deepened, and they became equal and productive partners.

4. Germany – the strength lies in the approach

The quality of language education in the German school system is regarded as the highest among European countries (Thaler, 2017). For many years, the country has applied a policy of exposure to foreign languages and culture from the earliest stages of education. This means that all over Germany, children between the ages of 6 and 9 start learning a second foreign language (Sopata, 2010). According to Mindt and Schlüter (2003), the most important goal of early foreign language teaching in Germany should be achieving elementary communicative competence in a foreign language. Germans promote a “holistic approach to FL learning, primacy of oral skills and high tolerance to errors” (Sopata, 2010: 29).

During the onset of the COVID-19 pandemic, in spring 2020, German primary schools were closed for 7 weeks (Isphording, Lipfert, Pestel, 2021). As a result, English lessons were not held at that time because the emphasis was placed on developing core subjects, such as German and mathematics. Hopp and Thoma (2020) examined the impact of the closure of primary schools in Germany on the development of foreign languages (FL) in the early stages of foreign language education. Their study compares the language development of two groups of fourth grade learners from primary schools in Lower Saxony – 128 learners who were educated in the 2018/2019 school year without disruptions in the functioning of their schools and 141 learners who faced 15 weeks of suspension of foreign language classes in the 2019/2020 school year, due to the school closings caused by the pandemic. Researchers used the Test for Reception of Grammar to assess grammar and the British Picture and Vocabulary Scale for receptive vocabulary skills.

Hopp and Thoma (2020: 3) report that “temporary suspensions of FL teaching do not necessarily have detrimental effects on students’ general FL development, even though no or only little compensatory FL instruction took place during the school shutdowns”, therefore it is claimed that in the case of students at early stages of foreign language learning, the development of language skills is not hampered by a temporary break in contact with a foreign language in school settings. This may be related to the specific approach to early foreign language teaching in Germany, which is play- and action-oriented (Sopata, 2010) and focused on “awakening children’s motivation to learn and creating the basis for maintaining high level of motivation” (Mindt, Schlüter, 2003: 17).

5. Poland – relationships are the most important

The decision to close schools in Poland, as in other countries around the world, was taken suddenly and unexpectedly. Almost overnight, all participants of the educational process, regardless of the subject and level of education, were faced with the need to adapt to the new reality – without any guidelines or a top-down action plan (Deczewska, 2020). In some schools, the first attempts to introduce remote learning appeared shortly after the decision to close schools – even before the Polish Ministry of National Education directive on compulsory remote learning. In the first phase, remote learning in Poland took the form of e-learning, during which teachers sent learners instructions and tasks via platforms such as MS Teams, Google Classroom, e-mail or online gradebook (Karolczuk, 2020). In the 2020/2021 school year, most classes took place in a synchronous mode with the use of conference platforms such as MS Teams, Google Meet, Zoom or Skype and online tools, including Kahoot, Quizizz, LearningApps and the like (Buchner, Wierzbicka, 2020; Ptaszek et al., 2020).

The situation of all participants of the learning process (students and teachers, as well as their families) has been described in studies on various aspects of remote teaching (Buchner, Wierzbicka, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020; Karolczuk, 2020; Ptaszek et al., 2020). These were based on surveys which used online tools to collect the answers, containing both open-ended and closed-ended questions. Among the respondents there were teachers from different types of Polish schools (primary school–vocational school), with different professional experience (trainee teachers–certified teachers), from various cities in Poland. It was extensive research focused on examining many aspects of distance learning – from the work techniques applied to aspects concerning the psychological state of the respondents.

As regards technical aspects, difficulties reported were related to internet connections (Buchner, Wierzbicka, 2020), availability of computers and devices (Ptaszek et al., 2020), the ability to use distance learning technology (Buchner, Wierzbicka, 2020), organisation of home life and adapting to online learning (Karolczuk, 2020). However, the area that caused the most difficulties were relationships. Jaskulska and Jankowiak (2020: 66) claim that during the pandemic school was “reduced to a didactic function”. Research shows that the mental well-being of students, teachers and parents during the pandemic was worse compared to the time before the pandemic (Buchner, Wierzbicka, 2020; Ptaszek et al., 2020). The school in the pandemic should, therefore, shift its main goals of online learning from education to being a place for nurturing relationships, a platform for contact between peers and teachers. In offline conditions, this aspect is naturally fulfilled through direct social contact.

The aspect of teaching foreign languages during the pandemic is discussed, among others, by Karolczuk (2020) and Krajka (2021). Surveys and interviews conducted with FL teachers, students and parents shed light on language classes during the pandemic. FL classes were usually held in a synchronous mode. FL teachers also used Google Drive, Google Classroom, and the Moodle platform to post tasks and didactic materials (Karolczuk, 2020) as well as websites such as Padlet, Wordwall, iscollective.com, and Quizziz (Krajka, 2021). A problem experienced by all teachers was the reluctance of students to turn cameras on during online meetings, which made the class less engaging for students and more exhausting for teachers (Buchner, Wierzbicka, 2020). Karolczuk (2020: 41) claims that “for the most part, both teachers and students had the impression that the effectiveness of remote FL learning was lower than the traditional one”. Interesting information comes from the interviews in the study by Krajka (2021), showing that it was easiest for teachers to teach online in a way that was as close as possible to teaching in the classroom. Therefore, they tried to “set up pair/group work activities in breakout rooms or vocabulary/grammar presentations, mindmaps or vocabulary brainstorming through screen sharing” (p. 125).

6. Discussion

The changes initiated by the COVID-19 crisis may reshape the image of modern education. Scholars from all over the world are trying to describe the influence of the introduction of modes of teaching altered for social distancing. Table 1 presents information on the international research on distance learning described in this article. The phenomena mentioned cannot be clearly criticised or praised due to the inability to assess their future didactic impact. Research is still ongoing, and the development of the global pandemic will affect its direction.

The long-term effects of remote learning during the pandemic are not yet known and are difficult to predict. We can only guess what effect such a massive change will have on teachers and learners. The success of distance learning depends not only on participants of the education system, but, as the German research shows, also on the very structure of the system and approaches to teaching as such. A holistic approach and strengthening positive motivation to learn FL in learners from an early age allowed students in the German study to develop skills even in conditions of limited access to classes.

Changing the teaching mode and immediate adaptation to new online conditions is a huge challenge for both learners and teachers. Technical difficulties are, however, a factor that can be easily dealt with institutionally. The Korean research shows that by having the right technical tools to work remotely, teachers were able to focus on adapting and improving their working

methods so that the remote learning process brought even more benefits to learners. By reacting to the new reality and solving the problems that arose, the teachers created new solutions that can be used at schools and that bring innovation to their daily practice.

	China	South Korea	Germany	Poland
focus research area(s)	foreign language teachers' cognitions about online teaching	case study of collaborative teaching practices	impact of the closure of schools on the development of foreign languages	situation of all participants of the learning process
educational stage(s) researched	academic	primary	primary	primary–vocational
forms of education during pandemic mentioned and tools implemented	combination of synchronous and individual sections within one lesson; online platforms: Ping Talk, Chaoxing, MOOC, Baidu Disk; social networking apps: WeChat, QQ; PDF versions of textbooks;	synchronous and asynchronous classes (depending on educator); Educational Broadcasting Services – TV and radio network as well as e-learning platform; instant messaging apps;	focus on developing core subjects, such as German and mathematics; no regular foreign language classes for at least 7 weeks;	synchronous and asynchronous classes (depending on phase); online platforms: MS Teams, Google Classroom; conference tools: MS Teams, Google Meet, Zoom, Skype; online tools: Kahoot, Quizziz, LearningApps;

Table 1: Information gathered from research included in the article.

The research of Chinese scientists emphasises the role of highly qualified pedagogical staff who are responsible for the preparation and implementation of remote learning. Moreover, the remote learning experience, especially the need to use ICT tools during e-learning, may lead them to use more educational applications and computer tools in class when they return to the offline learning mode.

The Polish research confirms what was stated in the independent report “Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic” published in March 2020, at the very beginning of distance learning. Its authors (Doucet, Netolicky, Timmers & Tuscoano, 2020) proclaimed that one of the main assumptions of education during the pandemic should be “Maslow before Bloom”. This means that before we expect to achieve educational goals, we must ensure the safety of students and teachers and meet other more basic needs, including those related to relationships.

7. Conclusion

This article focused on the presentation of the nature of emergency online teaching on the basis of selected studies available. Due to the interventional

nature of changes in teaching and the continuing spread of the pandemic, the situation in school systems is developing day by day and both students and teachers are constantly adapting to it. Further studies on the described aspects are also carried out, as the pandemic situation in schools is constantly changing. It should, therefore, be emphasised that this article, written in mid-2021, refers to research on the situation from the beginning of the pandemic.

One of the most important conclusions from the research conducted so far seems to be the need to build relationships and provide care for the emotional and psychological well-being of students in the period of lockdown and social distancing. The training of future teachers will also have to be changed. University teacher training programmes should be updated to include practical information on remote teaching. Teachers already working in the profession should also receive help with e-learning tools even after returning to lessons in schools.

BIBLIOGRAPHY

- Buchner A., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. Online: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [access date: 03.05.2021].
- Deczewska J. (2020). *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*. "Języki Obce w Szkole", 3 (2020), pp. 13–18.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic, An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*. Online: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng [access date: 13.05.2020].
- Gao L.X, Zhang L.J. (2020). *Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19*. "Frontiers in Psychology", 11, 549653.
- Hopp H., Thoma D. (2020). *Foreign Language Development During Temporary School Closures in the 2020 Covid-19 Pandemic*. "Frontiers in Education", 5, 601017.
- Isphording I. E., Lipfert M., Pestel N. (2021). *Does re-opening schools contribute to the spread of SARS-CoV-2? Evidence from staggered summer breaks in Germany*. "Journal of Public Economics", 198, 104426.
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020). *Jaki obraz szkoły w czasie pandemii COVID-19 wyłania się z badań nauczycieli i uczniów? Wnioski dla bliższej i dalszej przyszłości*, (in:) Pikuła N.G., Jagielska K., Łukasik J.M. (eds.), *Wyzwania*

- dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19. Kraków: Wydawnictwo «scriptum», pp. 57–70.
- Karolczuk M. (2020). *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*. „Języki Obce w Szkole”, 2(2020), pp. 39–43.
- Krajka J. (2021). *Teaching grammar and vocabulary in COVID-19 times: Approaches used in online teaching in Polish schools during a pandemic*. “The JALT CALL Journal”, 17 (2), pp. 112–134.
- Mindt D., Schlüter N. (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Ministry of Education Republic of Korea. (2020). *Responding to Covid-19: Online Classes in Korea – A Challenge Toward the Future of Education*. Sejong. Online: https://www.mofa.go.kr/%2Feng%2Fbrd%2Fm_22747%2Fdown.do%3Fbrd_id%3D20548%26seq%3D3%26data_tp%3DA%26file_seq%3D1&usg=AOvVaw0MpOdM7-gm7mpbFWiCeWmm [access date: 10.05.2021].
- Peters M.A., Wang H., Ogunniran M.O., Huang Y., Green B., Chunga J.O., Quainoo E.A., Ren Z., Hollings S., Mou C., Khomera S.W., Zhang M., Zhou S., Laimeche A., Zheng W., Xu R., Jackson L., Hayes S. (2020). *China’s Internationalized Higher Education During Covid-19: Collective Student Autoethnography*. “Postdigital Science and Education”, 2, pp. 968–988.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sopata A. (2010). *Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech*. “Poliglota. Edukacja językowa dzieci”, 1 (11), pp. 18–28.
- Thaler E. (2017). *English and foreign language teaching in the German Gymnasium*. “Training, Language and Culture”, 1 (3), pp. 72–85.
- Wang Y. (2020). *How does the Chinese education system cope with the virus outbreak challenge?*. “China Daily”. Online: <https://news.cgtn.com/news/2020-02-18/China-s-online-learning-sector-thrives-amid-epidemic-ObnQfU8hfW/index.html> [access date: 06.05.2020].
- Yi Y., Jang J. (2020). *Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea*. “TESOL Journal”, 11 (3), e543.
- Yoon D. (2020). *South Korea’s Coronavirus Lesson: School’s Out for a While*. “The Wall Street Journal”. Online: <https://www.wsj.com/articles/remot-e-learning-in-south-korea-becomes-a-fixture-of-pandemic-life-11599668494> [access date: 08.05.2021].

Zhu X., Liu J. (2020). *Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions*. "Postdigital Science and Education", 2, pp. 695–699.

Received: 15.05.2021

Revised: 28.08.2021

Jolanta Sujecka-Zajac

Université de Varsovie

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

jolanta.zajac@uw.edu.pl

Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ?

Improving university teaching during the pandemic: how to switch to the other side of the screen?

The 2020/2021 pandemic year has been difficult for teachers at all levels of education including higher education. There was a need to switch quickly to another type of education that would achieve the same objectives as before. How did the university teachers face this challenge? What consequences have been drawn for university teaching in general? We propose to take a global perspective of the state of current university pedagogy to highlight the need to renovate its approaches and to put the learner at the center of the process so to provide pedagogical support in his learning. We will analyze the results of three surveys concerning remote teaching and learning in Poland and in Europe. Finally, we will show what tools can be used to better monitor students' learning in virtual classes.

Keywords: university teaching, monitoring student learning, learner-centered pedagogy, education in the pandemic

Mots-clés: pédagogie universitaire, accompagnement pédagogique des apprenants, enseignement pédo-centré, enseignement pendant la pandémie

1. Introduction

La pédagogie universitaire est un domaine de réflexion plutôt récent, âgé d'une trentaine d'années à peine¹, mais présentant déjà des résultats très inspirants et encourageants en vue de répondre à la question-clé de toute éducation : comment faire réussir tous les étudiants ? Cependant l'écart entre la réflexion théorique et sa mise en pratique reste, comme c'est souvent le cas, un défi de taille pour les universitaires préoccupés beaucoup plus par la recherche et les publications dans des revues de calibre international et à fort facteur d'impact que par la mise à jour de leurs démarches didactiques occupant l'arrière-plan de l'activité académique (De Ketele, 2010 ; Gérard, 2013 ; Rege Colet, Berthiaume, 2009 ; Romainville, 2000). Un bon chercheur est-il automatiquement un bon enseignant ? (Rege Colet, Berthiaume, 2009). Nous sommes loin d'y croire, car les résultats des recherches en sciences de l'éducation, y compris l'éducation supérieure, prouvent qu'enseigner à l'université demande une formation spécifique et adéquate à la matière enseignée qui est, hélas, quasi inexistante dans la plupart des établissements européens sous une forme systématique et structurée (Gérard, 2013). Les défis à affronter par la pédagogie universitaire – et pas seulement – ont été particulièrement visibles lors des cours à distance imposés partout par la pandémie de COVID-19 en 2020/2021. Nous sommes d'avis que cette année peut devenir un tournant important dans le domaine qui nous intéresse ici et, comme pour beaucoup d'autres sujets, il ne faut surtout pas gaspiller le potentiel à la fois intellectuel et applicatif qui pourrait en découler. Notre réflexion sera organisée en trois volets complémentaires : tout d'abord nous nous proposons d'analyser les éléments constitutifs de la pédagogie universitaire et le besoin d'une pédagogie universitaire centrée sur l'étudiant. Elle devrait plus amplement profiter de la recherche sur l'éducation et y contribuer en même temps. Le point qui nous intéresse particulièrement ici est d'analyser l'importance de l'accompagnement pédagogique des étudiants en nous basant sur les diagnostics qui ont été avancés pour l'enseignement en ligne en général. Pour terminer, nous proposons trois outils numériques qui facilitent la mise en place de l'accompagnement pédagogique des étudiants en cours à distance : *Mentimeter*, *Actively Learn* et *Edpuzzle* que nous avons pu tester pendant nos cours en ligne.

¹ La notion même de la pédagogie universitaire est apparue dans les années 1990 (Alava, Langevin, 2001 : 244) et en France à partir de 2004 (Kiffer, 2016 : 27). Le métier d'enseignant-chercheur émerge en 1984 (*ibidem*).

2. La pédagogie universitaire – besoin vital d'innover

Nous l'avons dit plus haut, mais le répétons à nouveau : le volet pédagogique à l'université reste souvent marginalisé au profit du volet 'recherche' voire du volet 'gestion administrative' du poste. Seule - ou presque - la qualité de la recherche compte pour une évaluation positive de l'enseignant-chercheur. Une formation pédagogique spécifique et dédiée aux candidats au poste d'enseignant-chercheur est quasi absente, du moins en Pologne², excepté une courte formation offerte aux doctorants dans leur cursus doctoral. Comme le constate Laetitia Gérard (2013, en ligne) en rappelant l'avis d'autres chercheurs à cette occasion : « Enseigner à l'université s'apprend donc de manière expérientielle et souvent de manière isolée ». Il s'ensuit une pratique d'enseignement basée sur ses propres représentations, observations, convictions... Certes, si on a pu observer des exemples inspirants d'une bonne pédagogie cela peut avoir un résultat positif, mais comment faire dans le cas contraire ? Qui plus est, la pédagogie universitaire aujourd'hui se compose de tout un réseau d'éléments interdépendants qui la constituent (De Ketele, 2010 : 6) et dont il faut tenir compte. En amont il y a le curriculum qui dépasse largement un simple programme d'études et contient à la fois le profil de sortie de l'étudiant, ses compétences déclinées en savoirs, savoir-faire et savoir-être, les ressources pédagogiques et les dispositifs d'évaluation. Au centre de l'intérêt de la pédagogie universitaire figurent les activités pédagogiques qui sont le plus souvent objet de recherche et de publications diverses. Il est intéressant de noter à cette occasion que presque dès le début de son apparition en tant que champ de recherche, ce sont les technologies informatiques qui ont intéressé les chercheurs³ (Lebrun, 1999, 2005 ; Marchand, 2001). Ces derniers insistaient sur la nécessité d'allier pédagogie et technologie et d'analyser conjointement l'enseignement et l'apprentissage⁴. Les résultats et leurs origines ont

² Par exemple en Norvège et en Grande Bretagne les cours de pédagogie universitaire sont obligatoires pour les enseignants-chercheurs (Postareff *et al.*, 2007 : 558). Les nouveaux enseignants-chercheurs en France doivent suivre 64 heures de formations pédagogiques lors de leur première année.

³ Jusqu'à 50% des communications dans les colloques portant sur les activités pédagogiques dans le contexte académique (De Ketele, 2010 : 6).

⁴ Dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990 fonctionne le concept de *Scholarship of Learning and Teaching* (Boyer, 1990) qui cible le processus de professionnalisation des universitaires sous une double perspective : travailler d'une part sur les savoirs pédagogiques disciplinaires et, de l'autre, sur les contributions de la recherche éducative sur les pratiques d'enseignement universitaire. Une très bonne synthèse de ces questions se trouve dans l'article de Reget Colet *et al.*, 2011.

aussi occupé le devant de la scène dans la recherche pour mieux comprendre les succès ou les échecs des étudiants, surtout en 1^{er} cycle d'études. Ces trois volets : curriculum – activités pédagogiques – résultats évoluent dans un contexte académique et celui d'étudiant qui, à leur tour, sont exposés à des facteurs externes (politiques, sociaux, culturels, économiques). Suite à cette analyse de l'idée même de la pédagogie universitaire, il est plus facile de comprendre pourquoi la formation pédagogique à l'université est incontournable si l'on est d'accord avec Séraphine Alava et Louise Langevin (2001) quand elles clament la nécessité d'innover à l'université. Pourquoi ? La réponse des auteures est convaincante : « Simplement pour jouer son rôle, mais aussi pour survivre ou mieux vivre, pour apporter des changements et s'adapter à des changements, bref, pour évoluer en même temps que la société dont l'université reste une des institutions les plus stables » (Alava, Langevin, 2001 : 247). Innover reste en profonde relation avec la centration sur l'apprenant, ce qui n'est pas du tout nouveau en didactique des langues depuis l'approche communicative mais reste un véritable défi dans le contexte universitaire.

2.1. De l'enseignement magistro-centré à l'enseignement pédo-centré

Il a été dit plus haut que le savoir-enseigner des enseignants-chercheurs est le plus souvent construit « sur le tas », de façon expérientielle, en observant les autres. Il s'ensuit un modèle magistro-centré où l'enseignant est le seul pourvoyeur de connaissances, celui qui les produit et qui les distribue, les structure à sa guise ou encore les sélectionne selon ses critères personnels de choix. Il arrive que l'enseignant-chercheur n'aime pas son métier d'enseignant lui préférant son activité de chercheur comme dans l'exemple ci-dessous (Postareff *et al.*, 2007 : 559, notre traduction)⁵ :

Je ne suis pas une enseignante très expérimentée. De ce fait, il est difficile de m'évaluer en tant qu'enseignant. Je préfère donner des cours à de grands groupes de personnes qu'à de petits groupes. J'ai réalisé qu'il m'est difficile de motiver les étudiants à participer à des discussions. Je pense que je suis plus forte dans la transmission du savoir que dans l'activation d'un petit groupe d'étudiants. Je n'ai pas d'outils

⁵ I'm not a very experienced teacher. Therefore, it is difficult to evaluate myself as a teacher. I prefer giving mass lectures instead of small groups. I have clearly noticed that activating students to participate in discussions is difficult for me. I think I'm better in transmitting knowledge than activating a small group of students. I don't have tools to activate students. I don't like teaching very much either. It is a thing one must do if one wants to work at the university. You could say that I'm a reluctant teacher. Of course, I try not to show this to my students.

pour activer les étudiants. Par ailleurs, je n'aime pas beaucoup enseigner. C'est une chose à faire si l'on veut travailler à l'université. On pourrait dire que je suis un enseignant réticent. Certes, j'essaie de ne pas le montrer à mes étudiants.

Il nous semble que cette attitude n'est pas aussi rare que l'on pourrait croire dans les établissements universitaires, mais c'est justement une raison de plus pour clamer le besoin d'innover et de changer le parcours pédagogique des enseignants-chercheurs pour qu'ils puissent envisager une autre modalité pédagogique, beaucoup plus centrée sur l'apprenant comme dans l'exemple ci-dessous (*ibidem*, notre traduction)⁶ :

J'ai compris que les apprenants doivent être au centre du processus d'apprentissage. Mon point de départ est de voir comment les étudiants ressentent et voient la situation d'apprentissage. À partir de cela, je commence à réfléchir sur comment enseigner le mieux à ces étudiants. J'ai abandonné l'idée selon laquelle l'enseignant se place en face des étudiants et leur transmet des informations. En tant qu'enseignant, mon travail consiste à faciliter l'apprentissage. Je soutiens mes étudiants à bien apprendre.

Ce modèle correspond mieux aux avancées des sciences de l'éducation et des théories d'apprentissage en vigueur aujourd'hui, il est donc important d'entraîner les enseignants-chercheurs à le connaître et le mettre en place dans leurs cours. Plusieurs recherches ont démontré qu'après avoir suivi une formation pédagogique qui permettait de prendre connaissance du modèle pédo-centré ainsi que de ses démarches et après avoir réfléchi sur ses propres pratiques pédagogiques, les enseignants sont prêts à mettre à profit le modèle pédo-centré dans leurs cours (Postareff *et al.*, 2007). Le point essentiel de cette orientation sur les apprenants est celui de savoir les accompagner pédagogiquement (ang. *monitoring student learning*) qui nous intéresse plus particulièrement dans la section suivante.

2.2. Accompagner pédagogiquement les étudiants en présentiel et en distanciel

Louise Marchand nous rappelle une chose très importante, à savoir que « l'adulte entreprend des études avec une forte motivation et une détermination pour

⁶ I have realised that the students have to be in the centre of the learning process. My starting point is how the students experience and see the learning situation. From this I start thinking how to best teach these students. I have given up the idea that the teacher stands in front of the students and delivers information. As teacher, my job is to facilitate learning. I support students to learn well.

apprendre à la condition que le climat d'apprentissage respecte ce qu'il est comme individu et comme apprenant » (2001 : 412).

Cela nous amène au cœur même de notre réflexion ici : respecter l'individu-apprenant exige des démarches d'accompagnement, d'orientation, d'information qui sont si bien incluses dans le terme anglais de « monitoring » difficilement traduisible en français. Comment s'explique son énorme impact, maintes fois documenté, sur la réussite en apprentissage ? Tout d'abord, il faut bien voir dans ce type de démarches ce qui décide de son plein sens en classe : « Activités poursuivies par les enseignants pour garder la trace de l'apprentissage des apprenants dans le but de prendre des décisions relatives à l'enseignement et fournir le feedback aux apprenants sur leurs progrès » (Cotton, 1988, en ligne, notre traduction)⁷. De quelles démarches est-il question ? En voilà une courte liste de départ, non exhaustive sans aucun doute⁸ (*ibidem*) :

- poser des questions aux apprenants pendant la classe pour vérifier leur degré de compréhension du matériel présenté ;
- circuler dans la classe, parmi les étudiants lorsqu'ils réalisent leurs tâches et entreprendre des contacts « *one-to-one* » pour discuter à propos de ce qu'ils sont en train de faire ;
- évaluer, collecter les données, corriger les devoirs à la maison ;
- organiser des sessions de révision régulières avec les étudiants pour les rassurer sur les acquis et identifier les éléments non-acquis ou en cours d'acquisition ;
- proposer des tests, des bilans partiels, collecter les résultats ;
- revoir systématiquement les résultats des étudiants en analysant les données collectées et s'en servir pour ajuster la suite des démarches pédagogiques en classe.

Il est clair que pour les cours virtuels certaines pratiques ne peuvent pas être mises en place (*circuler dans la classe*)⁹, en revanche d'autres semblent bien adaptées aux possibilités des classes à distance (*bilans partiels, collecter et analyser les données, surveiller le degré de compréhension du matériel*). Une chose est certaine : ces activités d'accompagnement pédagogique

⁷ Activities pursued by teachers to keep track of student learning for purposes of making instructional decisions and providing feedback to students on their progress.

⁸ Ces pratiques sont, certes, envisageables surtout dans le cadre des travaux dirigés ou pratiques et des séminaires qui permettent aux étudiants de participer de façon active à la construction des connaissances.

⁹ Une certaine présence de l'enseignant est tout de même possible même lors du travail en groupe par exemple avec les outils disponibles sur Zoom, Teams ou Google Meet.

des étudiants assurent la possibilité d'adapter l'enseignement à l'apprentissage, de répondre aux besoins des étudiants et de respecter leur profil d'individu-apprenant, comme on l'a stipulé plus haut. Les résultats des recherches empiriques indiquent un très fort impact positif de chaque démarche d'accompagnement sur les succès des apprenants à la fin du cursus, et permettent de faire la distinction entre les écoles et les enseignants efficaces et inefficaces¹⁰. Étant donné ces constats, il semble crucial de mettre en action l'accompagnement pédagogique non seulement au niveau primaire ou secondaire mais aussi au niveau universitaire d'autant plus que les cours à distance, comme nous allons le voir plus loin, semblent accentuer l'écart entre les bons étudiants et les étudiants en difficulté. Cela ne demande pas d'investissements énormes en matériel ou connaissances très spécifiques en la matière, juste une certaine prise de conscience de ce qui soutient l'apprentissage. Prenons l'exemple des questions qui sont certainement omniprésentes dans nos cours. Il suffirait de repenser leur forme, leur fréquence ou leurs liens avec ce qui précède ou suit dans le cours. Les experts rappellent que la première chose à retenir est de bien situer le niveau de difficulté de la question pour que la plupart des étudiants puissent tenter d'y répondre avec succès. La démarche suivante est celle de repérer qui répond le plus souvent, qui ne prend jamais de parole et se proposer d'encourager la prise de parole la plus large possible sinon en séance plénière du moins lors du travail en petits groupes¹¹. Enfin une fois la réponse donnée, l'enseignant est trop souvent le seul qui l'évalue, confirme ou infirme alors qu'il est fortement recommandé de demander aux étudiants d'apporter leurs commentaires sur la/les réponses(s), de proposer d'autres réponses ou de poser d'autres questions en lien avec les réponses données. Ces activités fournissent d'excellentes données sur le niveau de compréhension des étudiants et permettent à tous de compléter, si besoin est, les éléments qui manquent. Il nous semble que les cours virtuels auxquels il fallait s'adapter¹² rapidement se prêtent de manière particulière à stimuler l'accompagnement pédagogique des étudiants car nous savons aujourd'hui

¹⁰ The careful monitoring of student progress is shown in the literature to be one of the major factors differentiating effective schools and teachers from ineffective ones (Cotton, 1988, en ligne). This monitoring of student learning has been shown to have a significant positive impact on student success and is noted as one of the key differences between effective and ineffective teachers (Fulton, 2019, en ligne).

¹¹ Cela n'est pas applicable aux cours magistraux qui se basent sur une transmission et non pas construction des connaissances.

¹² Sans oublier cependant que les outils de TICE ou e-learning ne sont pas une nouveauté dans l'enseignement, il s'agit cependant d'un passage obligatoire pour tous au mode d'enseignement qui n'a pas été pratiqué par la majorité des enseignants auparavant.

à quel point ils ont accentué les manques et faiblesses de la pédagogie universitaire en général, ce que nous allons présenter brièvement dans la suite.

3. L'enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 – quelles leçons sont à tirer ?

Les rapports et les bilans de cette année 2020/2021 mémorable commencent à affluer et c'est très important de ne pas tarder à discuter de leur contenu et rapidement tirer des conclusions en vue de changer, d'améliorer et d'ajuster les enseignements à tous les niveaux de la scolarité¹³. Nous allons nous référer à trois rapports :

- Buchner A., Wierzbicka M., *Nauczanie zdalne w czasie pandemii (Enseignement à distance à l'époque de la pandémie)*, seconde édition, Centrum Cyfrowe, novembre 2020 (en ligne).
- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., *Rapport : Nauczanie zdalne w czasie pandemii i perspektywa powrotu do normalności (Rapport : Enseignement à distance à l'époque de la pandémie et la perspective du retour à la normalité)*, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, février 2021.
- le webinaire *Avenir de l'enseignement des langues – les leçons à tirer de la pandémie*, le 27 avril 2021, Centre européen pour les langues vivantes, rapport sur les résultats d'une enquête pan-européenne, 1700 réponses recueillies émanant de 40 pays.

Le premier rapport cité, celui réalisé par le Centre numérique polonais (pl. Centrum Cyfrowe), nous met dans un contexte large de conclusions venant de leur recherche auprès de 687 enseignantes et enseignants au niveau primaire et secondaire :

- les compétences numériques des enseignantes et enseignants ont été insuffisantes au départ : cela découle d'un manque de soutien systématique, d'un manque de formation adéquate, cependant ces compétences se sont rapidement développées grâce à l'effort personnel ;
- il a été surprenant de constater le niveau bas de compétences numériques chez les élèves qui sont certes habitués à manipuler leurs

¹³ Nous n'analysons pas ici l'ouvrage publié sous la direction de Jacek Pyżalski, 2020, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, étant donné une autre orientation de ce texte, pourtant il faut le mentionner comme l'un des premiers bilans didactiques proposés aux éducateurs en Pologne.

smartphones, mais ne savent pas profiter de programmes informatiques à but éducatif, de plateformes numériques où l'on dépose des matériaux etc. :

- la technologie aide à rester en contact et ne pas se perdre de vue (groupes sur Facebook, Messenger ou WhatsApp) ;
- le virtuel a mis en valeur l'innovation didactique que l'on aime ou pas : la classe inversée, le travail par projet, l'enseignement par problèmes ;
- une approche diversifiée envers l'évaluation, moins de tests, bilans écrits vs plus d'évaluation formative basée sur le travail régulier et autonome ;
- des matériaux variés puisés sur Internet plus ajustés aux besoins éducatifs.

Tout cela semble encourageant, voire optimiste, mais n'oublions pas ce qui contrebalance cette image positive de l'enseignement à distance : le manque d'équipement aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, le temps excessivement long investi dans la préparation du cours, le stress et la fatigue chez tout le monde, les problèmes d'organisation de l'espace (manque de place au domicile pour chaque membre de la famille), les relations interpersonnelles plus superficielles et moins fréquentes.

Le deuxième rapport, élaboré par l'Université de Varsovie, nous situe directement dans l'enseignement universitaire¹⁴. Les enseignants-chercheurs ont été plutôt satisfaits de leur équipement et conditions de travail à distance, nombreux sont ceux qui n'avaient pas d'expérience dans l'enseignement à distance avant la pandémie et devaient tout ou presque apprendre « sur le tas » et immédiatement. Généralement, même les personnes qui se sentent compétentes en cours virtuels les évaluent moins bien que les cours en salle. Une chose nous semble très importante : comme le constate le rapport en question, les enseignants-chercheurs mettent l'accent sur le fait que le niveau d'engagement des étudiants a beaucoup baissé ainsi que leur activité pendant les cours, de plus, les relations personnelles en ont également beaucoup souffert.

Le dernier rapport est très inspirant pour nous, car il concerne uniquement l'enseignement des langues en Europe¹⁵. La particularité de cette enquête, comme le soulignent les auteurs, est d'inclure des questions ouvertes dont les répondants ont souvent profité pour exprimer leurs avis personnels. Parmi les résultats les plus importants, on peut citer :

- 27% des répondants avançaient les difficultés à planifier les cours de langues ;

¹⁴ L'enquête en ligne a été remplie par 1199 enseignants-chercheurs de l'Université de Varsovie.

¹⁵ Plus de 1700 réponses venant d'environ 40 pays d'Europe.

- 24% des répondants constatent que les techniques de classe ont considérablement changé ;
- 22% trouvent leurs leçons beaucoup plus variées et motivantes ;
- 62% constatent une baisse significative de la fiabilité des examens ;
- 20,6% pensent que les acquis et les progrès des apprenants ont été fortement réduits, et presque 41% - partiellement réduits.

Ce bref passage en revue des résultats des premières enquêtes nationales et européennes avant d'en voir arriver d'autres confirment les mêmes préoccupations, mais aussi les points forts de l'enseignement à distance : d'un côté les cours peuvent devenir plus riches, variés, s'appuyant sur des matériaux authentiques et de qualité, de l'autre – les apprenants se sentent stressés, fatigués, s'engagent moins et s'enferment dans leur bulle, ce qui rend plus difficile l'accompagnement pédagogique dont nous avons parlé dans la section précédente. Pour terminer cette réflexion, nous voulons partager un petit fragment de notre expérience dans l'enseignement à distance, lié à trois outils qui nous ont beaucoup aidé à accompagner l'apprentissage des étudiants : *Mentimeter*, *Edpuzzle* et *Actively Learn*.

4. Trois outils permettant l'accompagnement pédagogique individualisé des étudiants en cours à distance

Puisque le travail en classe virtuelle reste inaccessible pour un accompagnement pédagogique individualisé dans sa forme traditionnelle, étant donné que l'enseignant ne circule plus en classe, n'assiste pas au travail *in statu nascendi*, ne lance pas de pistes à suivre, nous étions très intéressée dès le départ à trouver d'autres possibilités techniques qui pourraient remplacer les démarches pratiquées en salle. Nous avons ainsi trouvé trois outils dont voici une présentation très succincte en lien avec les cours que nous avons menés en 2020/2021 à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie¹⁶.

4.1. *Mentimeter*

Comme le présente le site spécialisé : « Mentimeter est une application en ligne gratuite qui permet de sortir des présentations classiques et ainsi faire

¹⁶ Il s'agit d'un cours pour la première année de licence : « Introduction à l'acquisition des langues étrangères » auquel ont participé 17 étudiants et d'un cours pour la première année en master I didactique portant sur la méthodologie de la recherche en DLE avec 13 étudiants.

interagir son audience. Une fois connecté, l'utilisateur peut choisir les types de présentations (et donc les types de questions/réponses attendues). Parmi ces options figurent : questions à choix multiples, choix d'images, nuage de mots, réponse sur échelle, réponse ouverte, un pourcentage, une matrice, et une compétition »¹⁷. Nous nous sommes servie de cet outil principalement pour diagnostiquer au début ou à la fin du cours les acquis de nos étudiants. Les réponses sont anonymisées, ainsi les étudiants sont rassurés en cas de mauvaise réponse qui n'entraîne pas de conséquences négatives, et en même temps nous pouvons reprendre les points qui nécessitent un éclaircissement comme dans le cas visible sur la capture d'écran ci-dessous concernant le classement de la mémoire sémantique et épisodique :

Go to www.menti.com and use the code 5770 28 3

Pamięć semantyczna i epizodyczna należą do pamięci

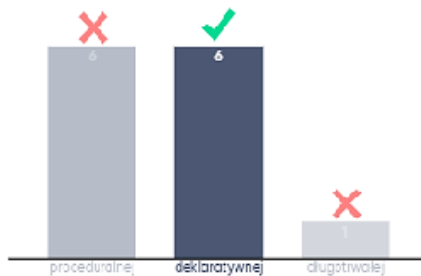


Image 1 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants en cours à distance avec *Mentimeter*.

Les étudiants peuvent tout de suite évaluer si leur réponse est correcte (la mémoire sémantique et épisodique font partie de la mémoire déclarative) ou non (les détracteurs indiquent la mémoire procédurale ou à long terme). Par la suite, nous proposons de revoir les écrits théoriques pour rappeler les caractéristiques des deux types de mémoire et de bien distinguer leur ancrage typologique. Cela permet un premier accompagnement de soutien pour ceux qui ont choisi la mauvaise réponse. *Mentimeter* pourrait être utilisé avec de grandes cohortes d'étudiants selon les objectifs du cours.

¹⁷ Pour plus d'informations voir https://carrefour-education.qc.ca/site_web_commentes/mentimeter, consulté le 2 mai 2021. Le site principal : <https://www.mentimeter.com/>

4.2. Edpuzzle

Nous citons à nouveau la description du site dédié à cet outil : « Edpuzzle est une application Web entièrement gratuite qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'intégrer du contenu à une vidéo existante en la mettant automatiquement sur pause. Elle permet ainsi à l'élève d'interagir avec le contenu de la vidéo »¹⁸. L'outil permet cette fois un accompagnement personnalisé car nous pouvons suivre les réponses données par chaque étudiant aux questions qui apparaissent lors du visionnement de la vidéo. L'exemple ci-dessous vient de notre cours « Introduction à l'acquisition des langues », destiné aux étudiants de première année de licence (N=17). En même temps, il y a la possibilité de rédiger un feedback écrit pour indiquer à quel moment la réponse n'est pas complète, demander un retour vers le film ou encore la révision du matériel vu auparavant. Dans l'exemple ci-dessous, les étudiants répondent à une question ouverte (Comment argumenter l'absence de la L1 en classe de langue étrangère ?) en fonction de leur compréhension du document visionné.

Previous student

YouTube video

Jakie argumenty (podaj 2) przemawiają za tym, aby nie stosować L1 na lekcjach języka obcego?

Stosowanie L1 na lekcjach języka obcego może prowadzić do dosłownego tłumaczenia z języka ojczystego na język obcy. Ponadto może utrudnić proces zdobywania samodzielności w języku obcym, bez opierania się na L1

Image 2 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants lors du travail avec *Edpuzzle*.

Cette manière interactive de regarder les documents vidéo permet de renforcer la compréhension des points importants ainsi que de susciter une analyse personnelle des propos discutés. L'outil ne limite pas le nombre de participants, cependant il est évident que le travail de l'enseignant devient considérable avec des groupes très nombreux.

¹⁸ Pour plus d'informations voir https://carrefoueducation.qc.ca/sites_web_commentaires/edpuzzle_cr_er_des_le_ons_interactives_avec_des_vid_os consulté le 2 mai 2021. L'adresse du site : <https://edpuzzle.com/>

4.3. *Actively Learn*

La dernière application¹⁹ permettant d'accompagner l'apprentissage des étudiants s'applique particulièrement à la lecture des textes, aussi bien ceux qui sont déjà dans la bibliothèque virtuelle du programme que d'autres que nous sommes libres de télécharger. La lecture interactive avec *Actively Learn* permet de « dialoguer » avec le texte : l'annoter, insérer des questions ou des QCM, ajouter des explications ou des hyperliens pour des explications nécessaires. En outre, des options de lecture à haute voix, l'accès à des dictionnaires ou traductions en différentes langues sont offertes. Cet outil nous a permis de suivre individuellement les progrès en lecture d'un texte scientifique pendant le cours au niveau du master I portant sur la méthodologie de la recherche en DLE (14 participants). En voilà un exemple :

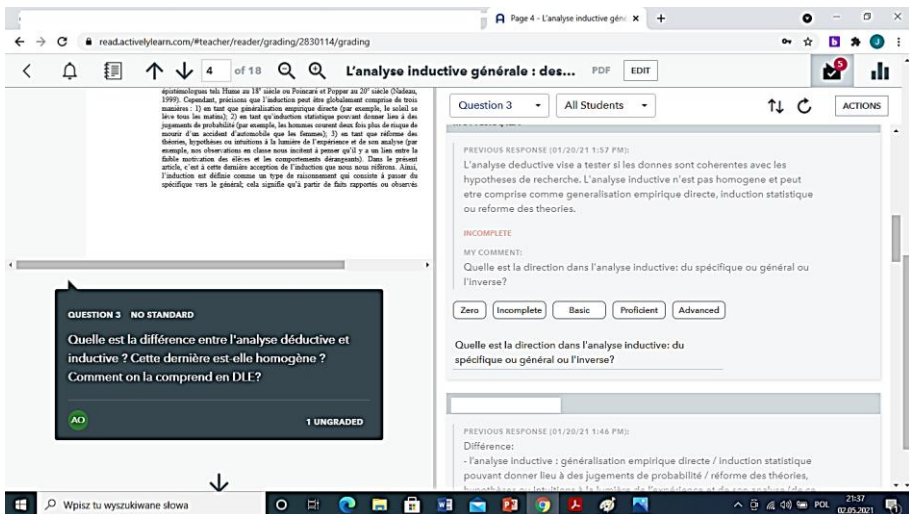


Image 3 : Capture d'écran d'une question posée aux étudiants lors du travail avec *Actively Learn*.

Le texte proposé ici pour une lecture d'approfondissement pouvait ainsi être « pré-programmé » non seulement avec des questions, mais aussi avec des commentaires terminologiques ou des hyperliens permettant de consulter d'autres textes ou leurs extraits.

Les trois outils susmentionnés ne demandent pas beaucoup d'investissement en temps d'apprentissage ni pour l'enseignant ni pour les étudiants qui, une fois connectés sur le site, sont guidés par des consignes simples et facilement

¹⁹ <https://www.activelylearn.com/>

compréhensibles. *Mentimeter* s'applique facilement en classe et la durée ne dépend que de la décision de l'enseignant, dans notre cas cela a pris au maximum 20 minutes. *Edpuzzle* marche avec le visionnement du document vidéo, il faut donc prévoir le temps en fonction de ce critère. Nous avons proposé ce type de travail à faire en dehors du cours et de revenir juste aux éléments essentiels lors du cours. Pour ce qui est d'*Actively Learn*, il s'agit surtout de poser des questions pertinentes pour la compréhension du sujet travaillé et de prévoir les difficultés à la fois linguistiques et conceptuelles qui peuvent en découler. Certes, les trois outils nécessitent une démarche d'analyse et de réflexion de la part de l'enseignant : quelles questions poser par rapport au contenu du texte et à la meilleure forme de la réponse ? à choix multiple, de type vrai /faux, ouvertes ? quelles sont les idées clés que nous voulons faire passer aux étudiants ? comment organiser le feedback ? Tout cela montre clairement que pour proposer un accompagnement efficace il n'est pas question, le plus souvent, ni de grandes cohortes ni de cours de type magistral qui, *à priori*, exclut tout accompagnement pédagogique étant donné que la transmission du savoir ne s'y prête pas. Il est à souligner que les outils et les démarches présentés ci-dessus ne sont pas uniquement liés aux cours à distance, ils enrichissent le bagage didactique de l'enseignant aussi bien en présentiel qu'en distanciel et lui permettent de varier son mode d'action en classe tout en ciblant de mieux en mieux l'accompagnement de chaque apprenant.

5. En guise de conclusion

Il va sans dire que la pandémie est un mal dont nous avons tous souffert, à la fois au niveau de notre santé physique et psychique. Des voix s'élèvent tout de même, à juste titre, pour ne pas uniquement insister sur les aspects négatifs mais aussi pour en tirer des leçons pour l'avenir. Nous sommes d'avis que cette année pandémique a permis de faire émerger les points essentiels de l'éducation indépendamment de son niveau : les relations interpersonnelles, l'autonomie des enseignants et des apprenants, la motivation, les formes variées de l'évaluation, la nécessité d'un accompagnement pédagogique des apprentissages et, plus que jamais, d'une pédagogie différenciée qui tient compte des besoins et des potentiels individuels. Notre objectif ici était de réfléchir sur une pédagogie universitaire qui demande un renouveau profond visant à atteindre un équilibre entre la partie recherche et la partie enseignement, à se tourner vers l'apprenant et le mettre au centre de ses préoccupations, à connaître et suivre les contributions de la recherche éducative adaptée à la matière enseignée, à abandonner la transmission des connaissances au profit d'un dialogue avec un individu-apprenant. La technologie apporte

des outils pour y arriver, mais les outils ne s'activent pas tout seuls, il faut que l'enseignant les mette en place, s'y forme et les adapte aux besoins de ses étudiants. Cela relève aussi bien de la responsabilité du système universitaire que de celle de chaque enseignant. Un grand pas a déjà été fait dans cette direction, continuons ce chemin, ce sera un bénéfice remarquable à tirer de cette expérience particulière.

BIBLIOGRAPHIE

- Alava S., Langevin L. (2001), *L'université, entre l'immobilisme et le renouveau*. „Revue des sciences de l'éducation”, 27 (2), 243–256.
- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J. (2021), *Raport : Nauczanie zdalne w czasie pandemii i perspektywa powrotu do normalności*. Warszawa: Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego.
- Boyer E. L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*. Princeton : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Nauczanie zdalne w czasie*, edycja II. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [consulté le 2.05.2021].
- Cotton K. (1988), *Monitoring Student Learning in the Classroom*, Online: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/MonitoringStudentLearning.pdf> [consulté le 27.04. 2021].
- De Ketele J.M. (2010), *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. „Revue française de pédagogie” Online : 172 | juillet-septembre 2010. <http://journals.openedition.org/rfp/2168>, [consulté le 27.04.2021].
- Fulton J., (2019), *How to guide and monitor student learning*, Online: <https://www.classcraft.com/blog/monitoring-student-learning/> [consulté le 15.04.2021]
- Gérard L. (2013), *Former les doctorants à la pédagogie*, Online : https://www.researchgate.net/publication/260286999_Former_les_doctorants_a_la_pedagogie [consulté le 2.05.2021].
- Kiffer, S. (2016), *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse de doctorat rédigée sous la direction de G. Tchibozo, Université de Strasbourg, Online : <https://www.theses.fr/199421935> [consulté le 27.04.2021].
- Lebrun M. (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun M. (2005), *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Paris : Academia-Bruylant.
- Marchand L. (2001), *L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique?* „Revue des sciences de l'éducation”, 27 (2), 403–419.

- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007), *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*. "Teaching and Teacher Education", 23, 557–571.
- Pyzalski J. (dir.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rege Colet N., Berthiaume D. (2009). *Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*, (dans:) Hofstetter R., Schneuwly B. (dir.), *Savoirs en (trans) formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 137–162.
- Rege Colet N. et al. (2011), *Le concept de Scholarship of Teaching and Learning*. "Recherche et formation" Online : n° 67 « Former les iniversitaires en pédagogie », <http://rechercheformation.revues.org/1412> [consulté le 27.04.2021].
- Romainville M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Sites internet

<https://www.ecml.at/Resources/Webinars/tabid/5456/Default.aspx> [consulté le 27.04.2021].

Received: 04.05.2021

Revised: 03.09.2021

Marta Anna Gierzyńska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-0594-9325>

marta.gierzyńska@uwm.edu.pl

Wykorzystanie narzędzi informatycznych w pracy z lekturami na poziomie A1/A2, czyli jak można kształtować sprawność czytania ze zrozumieniem w nauczaniu zdalnym

The use of IT tools in working with reading texts on A1/A2 level – how can we develop reading comprehension skills in distance learning?

Refining reading comprehension skills is one of the basic tasks that students of foreign languages and their teachers face. Some of the texts offered in students' books do not make pupils interested in the topic, motivated or encouraged enough to develop their reading comprehension ability. The reason is that these texts are compulsory students have to read them which thus makes the readings less interesting. Learning foreign languages essentially should be focused on their posterior use in extracurricular, personal and then occupational conditions. Since reading is necessary, then choosing simple books in a foreign language would be worth considering. Such texts may be perceived by the students differently from the compulsory readings in class. What is more, reading didactically adapted, longer literary texts and their proper reception will certainly be satisfying for the student. This article provides the reader with the examples of using simplified readings in the global and detailed text processing which, in turn, takes into account techniques such as pre-reading, while-reading and post-reading. Furthermore, the article presents the ideas of including Information and Communication Technologies in teaching which influences students' engagement and allows the teacher to monitor their work.

Keywords: ICT, simplified readings, reading comprehension, global reading, selective reading, motivation, text-attack techniques

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, proste lektury, czytanie ze zrozumieniem, czytanie globalne, czytanie szczegółowe, motywacja, techniki usprawniania kompetencji czytania ze zrozumieniem

1. Wstęp

Doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem to jedno z podstawowych zadań, jakie stoi zarówno przed uczącymi się języków obcych, jak i ich nauczycielami. Ostatnie doświadczenia związane z koniecznością nauki w trybie zdalnym spowodowały, że korzystanie z dostępnych narzędzi oraz aplikacji online przestało być jedynie sposobem na uatrakcyjnienie zajęć, lecz stało się ich stałym elementem. W rozwijaniu umiejętności językowych należy zatem dużo częściej łączyć tradycyjne i nowoczesne środki przekazu tak, by wpływały one na aktywny udział uczniów podczas zajęć.

Celem artykułu jest przedstawienie sposobów na kształtowanie kompetencji czytania ze zrozumieniem przy wykorzystaniu wybranych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). Ich zastosowanie, szczególnie w pracy zdalnej, nie tylko wpływa na postawę oraz zaangażowanie uczniów, ale pozwala także na bezpośrednią kontrolę ich pracy. Przykłady praktycznego zastosowania narzędzi informatycznych, potwierdzające stawianą tezę, zostaną omówione na podstawie dydaktycznie dostosowanych tekstów o charakterze literackim. Ich lektura, co jest drugim założeniem tego opracowania, ma za zadanie urozmaicić wprowadzane treści oraz rozbudzić motywacje czytelnicze u osób uczących się języka.

2. Uproszczone lektury, nowoczesne technologie a motywacja

Motywacja jest niezbędna w wielu dziedzinach naszego życia. Stwierdzenie to odnosi się także do nauki języka obcego. Jak piszą Siek-Piskozub i Wach (2008: 144) to konsekwencją tego, że „uczenie się i używanie języka jest czynnością społeczną, wpływającą na naszą tożsamość, postrzeganie siebie, zachowania w konkretnych sytuacjach społecznych i kulturowych”. Istotną rolę odgrywa zatem nie tylko zaciekawienie uczniów danym zagadnieniem, lecz przede wszystkim podtrzymanie tego zainteresowania tudzież motywacji, „poprzez regularne, celowe dostarczanie im odpowiednich bodźców” (tamże).

Zdaniem Żylińskiej (2010: 22) brak motywacji do czytania wynika często z faktu, że „zamiast dostarczać uczniom w czasie lekcji mądrych i wartościowych tekstów, podsuwa się im treści, które nie mogą być pożywką dla intelektu.” Dlatego

warto zastanowić się nad alternatywnym doбором materiałów do czytania. Podręcznik, według Pudo (2018: 107–108), nie jest w stanie, w przeciwieństwie do tekstów o charakterze literackim, wpłynąć na kształtowanie „językowego ja” uczących się. Przewaga literatury leży zatem w jej autentyczności, co może mieć pozytywny wpływ na indywidualną tożsamość ucznia. Tekst literacki zachęca bowiem do „zastanowienia się nad jego treścią i osobistego ustosunkowania się do niego” (Pudo, 2018: 109). Można zatem stwierdzić, że czytanie, a co za tym idzie obcowanie z szeroko pojętą literaturą, nie tylko korzystnie wpływa na naszą postawę społeczną i kulturową, ale jako proces ciągły i systematyczny, stymuluje też nasze postrzeganie rzeczywistości i używanie języka.

Poprzez czytanie na zajęciach uproszczonych lektur o charakterze literackim, uczniowie mogą inaczej odbierać nauczany język obcy. Chodzi tu o praktyczny charakter zastosowania poznawanych struktur, słownictwa, a także o atrakcyjność tematów, które dana lektura porusza. Ujęcie to koresponduje z teorią motywów uczenia się, na jakie powołuje się Pfeiffer (2001: 112–113). Zwraca on bowiem uwagę na motyw poznawczy, motyw użyteczności oraz aspekt doznawania przeżyć. Jak zauważają z kolei Williams i Burden (1997:20) „strategie uczenia się i motywacja” do działania, choć są często traktowane oddzielnie, powinno się „postrzegać jako dwie strony tej samej monety; gdyż jedno nie może być postrzegane jako niezwiązane z drugim”¹. Dlatego lektura dłuższego, nawet dydaktycznie dostosowanego, ale nadal literackiego tekstu i jego właściwy odbiór może być bardzo satysfakcjonujący dla uczących się języka. Zdaniem Chodkiewicz (1986: 110), „nauczyciel, który organizując czynności klasowe, prowadzące do rozwijania czytania, nie opiera się na podręczniku, ale na materiałach przez siebie przygotowanych” staje przed trudnym zadaniem dokonania właściwego wyboru tekstów, ale ma większe szanse na usatysfakcjonowanie uczniów „od strony ich potrzeb.”

Rolą nauczyciela jest zatem stosowanie takich strategii, które wzbudzą zainteresowanie uczniów i jednocześnie przełożą się na rozwijanie docelowych sprawności językowych. Wykorzystanie technologii informatycznych umożliwia, co jest już znane w kontekście nauczania hybrydowego (ang. *blended learning*), połączyć to, co tradycyjne z tym, co nowoczesne i skutecznie wpłynąć na przebieg i trening procesu czytania (Reinmann-Rothmeier, 2003: 27–31; Żylińska, 2010: 143–145; Kruszyńska, 2018: 153; Górecka, 2009: 222; Roche, 2012: 31). Korzystanie z szeroko pojętych multimedialnych oraz technik komputerowych pozwala, poza funkcją motywującą, na kształtowanie, ćwiczenie

¹ Cytat oryginalny: “Learning strategies and motivation are customarily treated separately. However, in many ways they can be helpfully viewed as two sides of the same coin; one cannot be seen as unrelated to the other.” (Williams, Burden, 1997: 20)

i sterowanie procesem dydaktycznym w celu aktywizacji ucznia (Szałek, 2004: 162–163; Horyśniak, 2018: 59). Stosowanie nowoczesnych technologii to przede wszystkim, jak podkreśla Póttorak (2018: 122–123), używanie serwisów edukacyjno-informacyjnych, aplikacji pozwalających na komunikację i dyskusję w grupie w sposób asynchroniczny i synchroniczny, sięganie po gry i kwizy edukacyjne oraz narzędzia umożliwiające samodzielne tworzenie zasobów multimedialnych. Generowanie własnych materiałów jest tym cenniejsze, gdyż zwiększa efektywność kształcenia językowego. Materiały te są bowiem „lepiej dostosowane do zindywidualizowanych celów dydaktycznych oraz spersonalizowanych potrzeb ich odbiorców” (Póttorak, 2018: 123).

Szczególną rolę odgrywają tu narzędzia związane z generacją Web 2.0, gdzie uczący się aktywnie i świadomie korzystają z aplikacji na zajęciach, przesyłając odpowiedzi, publikując i przetwarzając informacje. Działania te charakteryzuje naturalność i autentyczność (Górecka, 2009: 225; Białek, Krajka, 2021: 7) i stwarzają nowe możliwości dla dydaktyki nauczania języków obcych (Krajka, 2012: 98)². Ważnym aspektem jest także możliwość rozwijania umiejętności technicznych przez uczniów (Górecka, 2008: 90). Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko odpowiada założeniom podstawy programowej kształcenia ogólnego, lecz wynika także z zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej odnośnie konieczności kształcenia kompetencji kluczowych w XXI wieku (Kruszyńska 2018: 151).

3. Czytanie ze zrozumieniem – teoria i praktyka

Czytanie to umiejętność kompleksowa, na którą składa się wiele pomniejszych kompetencji. Wychodząc od podstawowych czynności, takich jak rozpoznawanie pojedynczych słów czy powiązań na płaszczyźnie zdań, dochodzimy do całościowego zrozumienia treści (zob. Ehlers, 2007: 287). Oznacza to, że czytelnik musi jednocześnie podjąć kilka działań, które doprowadzą go do zrozumienia tekstu na poziomie globalnym, a dalej szczegółowym. Według teorii psycholingwistycznych, mówi się w tym kontekście o dwukierunkowości przetwarzania tekstu na linii: góra-dół, dół-góra, na co w swoich pracach zwracają uwagę Janowska (2016: 33–34) oraz Chodkiewicz (2016a: 12).

W dalszej części artykułu na przykładzie dwóch opowiadań *Die Umweltdektive* (opowiadanie przygodowo-detektywistyczne) oraz *Kreuz und quer durch*

² Cytat oryginalny: “Quite recently, the Web 2.0 movement emerged as a new way of perceiving the Internet which increases the role of the individual in creating, uploading, sharing and promoting data of various kinds. The emergence of such Web 2.0 collaboration tools (...) has opened up interesting opportunities for foreign language instruction.”

Berlin (opowiadanie przygodowo-kulturowe) przedstawione zostaną praktyczne przykłady zastosowania uproszczonych lektur dla obu wariantów przetwarzania tekstu, z uwzględnieniem technik poprzedzających czytanie, towarzyszących czytaniu oraz je podsumowujących przy użyciu technologii informatycznych. Przedstawione metody pracy bazują na wykonywaniu przez ucznia zadań online (ang. *e-learning*) w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem (ang. *blended learning*), wykorzystując urządzenia elektroniczne takie jak komputer, tablet czy smartfon, co można za Kruszyńską (2018: 153) określić jako tzw. *mobile-learning*. Jak piszą Reinmann-Rothmeier (2003: 31) i Roche (2012: 31) granice pomiędzy tymi określeniami są jednak dość płynne, a ich definicje niejednoznaczne, gdyż na sposób zastosowania nowoczesnych technologii składa się nie tylko moment ich użycia, ale także cel i zachowane proporcje względem metod tradycyjnych³.

4. Jak wprowadzić uczniów do pracy z tekstem?

Pierwszy krok to faza orientacyjna. Kluczowe jest zaciekawienie ucznia i aktywowanie wiedzy już przyswojonej, czyli wyjście od struktur mu bliskich w kierunku bardziej złożonych. W tym celu należy skupić uwagę klasy na tematyce, której poświęcony jest tekst (Komorowska 1998: 190), odwołać się do ich wiedzy o świecie (Chodkiewicz, 1986: 111) lub przypomnieć materiał językowy, który w nim dominuje. Można pozwolić uczniom, zgodnie z pojęciem antycypacji (Czwartos, 2008: 24), na przewidywanie treści opowiadania poprzez stawianie hipotez (Ehlers, 2007: 290), przywoływanie własnych wspomnień czy doświadczeń. Jak pisze Czwartos (2008: 24) w umyśle odbiorcy tworzy się wówczas „projekt wstępny” dotyczący „dalszego rozwoju wypadków”, a w sposób nieświadomy „dokonuje się próba rekonstrukcji tekstu na bazie posiadanej wiedzy.” Sama okładka danej lektury, według Chodkiewicz (1986: 112), lub tytuł opowiadania jest doskonałym punktem wyjścia do takich rozważań. Zadaniem nauczyciela jest oczywiście sterować tym procesem, aby ukierunkować uczących się na właściwy tor. Faza ta, zdaniem Chodkiewicz (1986: 115), powinna być zwięzła,

³ Unter 'Lernformaten' versteht man die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien mit unterschiedlichen Anteilen von eigener Steuerung und Gestaltung durch die Lerner und Betreuung durch Lehrer und Tutoren. Die Bandbreite reicht dabei vom reinen 'e-learning', das heißt dem unbetreueten Lernen mit elektronisch vermittelten Lernprogrammen, bis hin zum medienassistierten Präsenzunterricht. Dementsprechend unterscheidet man auch zwischen Formaten des Selbstlernens, Formaten des betreuten Lernens im Medienmix (Blended Learning) und der mediengestützten Präsenzlehre (...). In welchem Verhältnis welche Medien zu welchem Zeitpunkt für welche Zwecke gemischt werden, hängt von verschiedenen Parametern ab. Klare Definitionen gibt es hierfür nicht."

tak by prowadzący nie podał zbyt wielu szczegółów, do których uczniowie powinni dotrzeć samodzielnie w trakcie dalszej pracy z tekstem⁴.

W warunkach pracy zdalnej lub hybrydowej można skorzystać z aplikacji *Mentimeter*, która umożliwi tworzenie interaktywnych prezentacji. Po wprowadzeniu wygenerowanego kodu na stronie www.menti.com uczniowie mają możliwość bezpośredniego reagowania na postawione pytania oraz udzielania odpowiedzi w równoległym czasie poprzez narzędzia teleinformatyczne z dostępem do Internetu. Wyniki ich pracy automatycznie wyświetlane są na ekranie prowadzącego zajęcia. Są to mini-ankiety, asocjogramy oraz mapy myśli, których formuła z pewnością zachęca do rozwiązania zadania. Dodatkową zaletą aplikacji jest możliwość weryfikacji liczby osób zalogowanych i udzielających odpowiedzi, co sprawia, że nauczyciel ma kontrolę nad aktywnym udziałem uczniów w lekcji.

Go to www.menti.com and use the code 9743 3769

Was assoziiert du mit dem Begriff Umwelt?

Mentimeter

umweltschutz
blumen in meinem garten
im park spazieren gehen
tiere und pflanzen
natur
seen



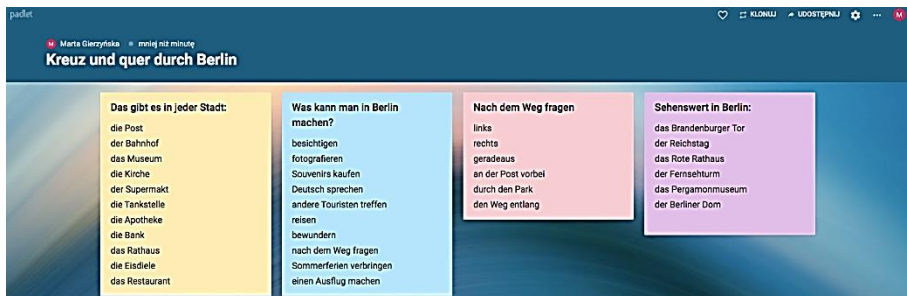
Rys.1: Asocjogram do pojęcia *Umwelt* (środowisko) wygenerowany w aplikacji *Mentimeter*.

Dla przykładu, decydując się na pozycję *Die Umweltdetektive* możemy skłonić młodzież do pochylenia się nad tematem ekologii. Uczący się mogą dzielić się swoimi skojarzeniami z terminem *środowisko* (Rys. 1.), mówić, jakie elementy składają się na pojęcia „natura i przyroda” oraz jak należy o nie dbać. W zależności od ilości czasu jakim dysponujemy, możemy rozbudowywać tę fazę o zakres treści

⁴ Zdecydowana większość lektur wyposażona jest w materiał, który ten proces umożliwia. Są to najczęściej ćwiczenia porządkujące słownictwo, w tym m.in. wykreślanie słów nie pasujących do danych kategorii, nazywanie pojęć i kategorii nadrzędnych lub podrzędnych, zadania na dobieranie, a także ćwiczenia wielokrotnego wyboru. To głównie zadania zamknięte, których główną zaletą jest sprawne wdrażanie do podejmowania decyzji, gdzie udzielanie odpowiedzi zajmuje mało czasu i skutecznie aktywizuje uczniów.

gramatycznych, np. poprosić uczniów o sformułowanie zasad właściwego dbania o ekologię (w oparciu o tryb rozkazujący czy czasowniki modalne.)

Z kolei przy opowiadaniu *Kreuz und quer durch Berlin* przywołamy z jednej strony tematykę kulturoznawczą, z drugiej – sposoby na orientację w mieście z uwzględnieniem elementów topograficznych i czynności, które się podejmuje, szukając drogi. Można to zrobić również interaktywnie wykorzystując aplikację *Padlet*. Udostępniając uczniom link pozwalamy im na tworzenie ściany skojarzeń, listy słów oraz notatek (Rys. 3.), które można porządkować oraz na bieżąco korygować z panelu nauczyciela. Pozwala to na udzielanie uczącym się informacji zwrotnej w postaci korekty, tzw. *feedbacku* (Póttorak, 2018: 121), która jest konieczna dla ich właściwego rozwoju językowego. Po skończonej pracy można taką tablicę pobrać i udostępnić uczniom w wersji mini-słowniczka, czy też notatki z lekcji. Te aktywności pozwolą przejść do kolejnych faz związanych z recepcją samego tekstu.



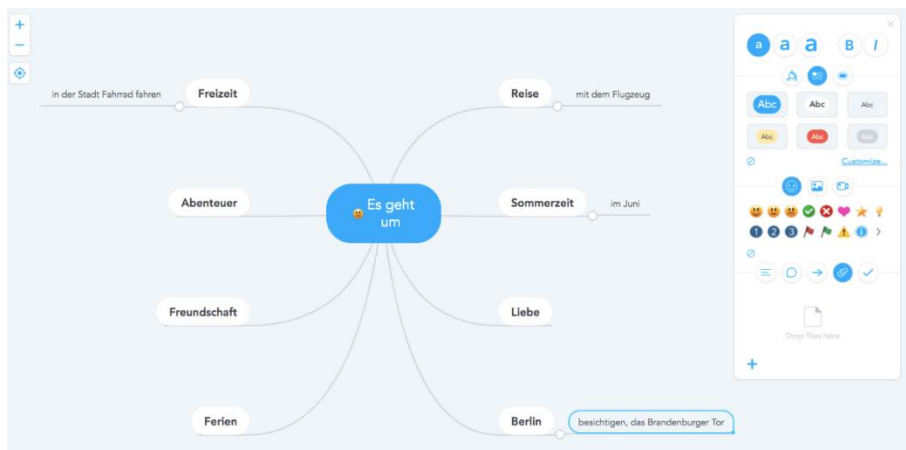
Rys. 2: Ściana skojarzeń stworzona w aplikacji *Padlet*.

5. Czytanie globalne i szczegółowe

Obie przytaczane tu lektury podzielone są na rozdziały. Dzięki temu możemy skoncentrować uwagę uczniów na wybranym fragmencie tekstu oraz zastosować różne zadania sprawdzające stopień jego zrozumienia. W przypisach na dole każdej strony znajdziemy objaśnienia jedynie trudniejszych wyrazów i zwrotów⁵. Bazują one na synonimach, antonimach lub prostych definicjach w danym języku obcym. Takie rozwiązanie wspomaga proces domyślenia się znaczeń z kontekstu, a jednocześnie pomaga utrwalić i poszerzyć znajomość słownictwa, które jak zakłada Krashen (1989, 440–464) w kontekście tzw. *Reading Hypothesis*, zostaje w ten sposób opanowane w naturalny sposób

⁵ Jak podaje Chodkiewicz (1986: 113), nie należy podawać uczącym się „zbyt wyczerpujących list nieznanych im wyrazów, ponieważ hamuje to rozwijanie tych strategii w czytaniu, które umożliwiają domyślanie się znaczenia nieznanych elementów leksykalnych z kontekstu.”

w trakcie czytania. Poruszaną treść obrazują dodatkowo atrakcyjne ilustracje. Zdaniem Chłopek (2016: 8), pod pojęciem recepcji należy rozumieć także odbiór bodźców wizualnych, które pobudzają kolejne zmysły i prowadzą do aktywnego przetwarzania dostarczanej informacji.



Rys. 3: Mapa myśli wygenerowana w aplikacji *MindMeister* w odniesieniu do opowiadania *Kreuz und quer durch Berlin*.

Wspomniane czynniki pozwalają na zastosowanie tzw. techniki *skimming* (Komorowska, 1998: 191; Ehlers, 2007: 290–291), czyli poszukiwania głównej myśli tekstu, co jest bezsprzecznie kluczowe w rozwijaniu czytania ze zrozumieniem. Jak zauważa Komorowska (1998: 192), wspierając rozwój kompetencji receptywnych należy wyjść od „ogólnego sensu tekstu, potem dopiero przechodząc do coraz drobniejszych szczegółów.” Typowym sposobem na tego typu pracę jest wypisanie wyrazów kluczowych, które uzupełnią nasze wcześniejsze skojarzenia i pozwolą na przedstawienie przeczytanego fragmentu w formie kilku zdań. W tym celu warto sięgnąć po aplikacje służące do mapowania myśli, które umożliwiają wizualizację i udostępnianie prezentowanych pomysłów w chmurze, tj. *MindMeister*, *MindMup* czy *Mindomo*. Można je tworzyć zarówno do poszczególnych rozdziałów, jak i do całej lektury. Praca w aplikacji, po udostępnieniu linku lub wysłaniu zaproszenia, odbywa się symultanicznie, a uczniowie pracują samodzielnie lub współpracują dodając kolejne wpisy. Stworzone diagramy i schematy są nie tylko przejrzyste, ale także atrakcyjne pod względem graficznym, mogą też być na bieżąco modyfikowane i oceniane przez nauczyciela, np. za pomocą tzw. emotikonów (Rys. 3)⁶.

⁶ Możliwości działań w sieci w kontekście rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem dostrzega także Alexander (2010: 70), opisując system LAMS, który jako kompleksowa

Innym zadaniem może być uporządkowanie przygotowanej przez prowadzącego listy kluczowych wydarzeń (Rys. 4). Taki typ zadania możliwy jest do przeprowadzenia we wspomnianej już aplikacji *Mentimeter* w szablonie przewidzianym do tworzenia rankingów.

Go to www.menti.com and use the code 4985 4339

Was passierte zuerst, dann, danach und zum Schluss?

 Mentimeter

- 1st Die Jugendlichen fahren zu den Großeltern.
- 2nd Sie machen einen schrecklichen Fund und das Abenteuer beginnt.
- 3rd Die Sommerferien beginnen.
- 4th Die Jugendlichen gehen in den Wald.

Rys. 4: Co działo się najpierw, potem, następnie i na końcu? Porządkowanie wydarzeń przy użyciu szablonu *ranking* w aplikacji *Mentimeter*.

Inne ćwiczenia należy zaproponować w przypadku czytania selektywnego (ang. *scanning*), polegającego, jak podaje Komorowska (1998: 191), na wydobyciu z tekstu „określonej informacji”. W tym celu można prosić uczniów o zebranie szczegółowych danych z określonych fragmentów tekstu, a także podtematów poruszanych w lekturze i sformułować je w postaci pojęć nadrzędnych. W przypadku omawianych tu opowiadań mogłyby to być takie kategorie jak: *Berlin und seine Umgebung* (Berlin i jego okolica), *Ferien und Freizeit* (wakacje i czas wolny), *Zeit bei den Großeltern* (czas u dziadków), *Umwelt und Natur* (środowisko i przyroda) czy *Kriminalität und Abenteuer* (przestępczość i przygoda). Warto tu wrócić do wspomnianych wyżej aplikacji, w których uczniowie mogą w tym samym czasie wizualizować informacje w interaktywnych notatkach, mapach myśli i schematach blokowych, dodawać podkategorie oraz ukazywać zależności pomiędzy nimi.

Następnie możemy przejść do sprawdzenia stopnia zrozumienia tekstu w oparciu o pytania szczegółowe. Mogą to być typowe zadania kwizowe możliwe

platforma oferuje zbliżony wachlarz działań edukacyjnych online do omawianych tu wybiórczo aplikacji internetowych: „Reading has nearly always been considered a central skill in language learning and LAMS appears to hold the potential to test skimming (...), scanning (...), intensive reading (...); moreover LAMS could also provide opportunities to develop extensive reading (i.e. reading longer texts mainly for pleasure).”

do wygenerowania chociażby w dobrze już znanych szablonach aplikacji *Kahoot!*, *Quizizz!*, *Wordwall*, *Actionbound* czy *Educandy*. Zastosowanie ich na lekcji pozwala skutecznie zastąpić „gry i zabawy w grupie” (Kruszyńska, 2018: 160). Formułowane pytania można zaprojektować jako zadania prawda-fałsz, wielokrotnego wyboru, dopasowywanie pytań/zdań do obrazków lub odkrywanie kart i pudełek z pytaniami. Zasadność tego typu aktywności doceniają także Białek i Krajka (2021: 6), wskazując na obecny tu behawiorystyczny aspekt nauczania komputerowego w kontekście udzielania automatycznej odpowiedzi tudzież reakcji w ramach zadań zamkniętych.

Możliwe jest także zaplanowanie zadań otwartych, takich jak np. ćwiczenia z lukami lub uzupełnianie dialogów zrekonstruowanych na podstawie tekstu, które wymagają poprawnego stosowania zwrotów i wyrażeń występujących w omawianym fragmencie opowiadania, co bliższe jest orientacji komunikacyjnej (Białek, Krajka, 2021: 6). Oba rodzaje ćwiczeń można uruchomić za pomocą wygenerowanego kodu pin do gry online w formule teleturnieju dla całej grupy z ograniczeniem czasowym lub jako pracę indywidualną a nawet domową. Zadanie można też wyświetlać na ekranie i sterować jego przebiegiem w charakterze prezentacji interaktywnej. W ten sposób możemy dodatkowo wpłynąć na poziom motywacji uczniów, sprawdzając zrozumienie informacji na poziomie szczegółowym w sposób atrakcyjny z jednoczesnym zachowaniem realizacji założonych celów lekcji oraz kontrolą pracy i osiągniętych wyników osób uczących się⁷.

Dużym atutem pracy z uproszczonymi tekstami o charakterze literackim jest także fakt, że nauczyciel ma dużą swobodę w doborze zadań sprawdzających oba sposoby rozumienia⁸. W zależności od poziomu grupy lub stopnia trudności danego rozdziału a nawet całej lektury, może on pozostać na poziomie

⁷ Warto zaznaczyć, że aplikacje te można wykorzystać także w pracy nad strukturami leksykalno-gramatycznymi, które wystąpiły w tekście. Jeśli chodzi o trening poznawczego słownictwa świetnie sprawdzą się tu fiszki w aplikacji *Quizlet*, gdzie po utworzeniu określonej listy słów przez nauczyciela i udostępnieniu jej uczniom, mają oni także możliwość ćwiczenia ich właściwej pisowni oraz rozwiązywania zadań na dopasowywanie na zasadzie poszukiwania odpowiedników w dwóch językach. Możliwe jest także, poprzez udostępnienie uczniom kodu pin lub QR, uruchomienie gry komputerowej, gdzie uczący się sprawdzają swoje postępy indywidualnie lub rywalizując z innymi uczestnikami zajęć na czas. Dla utrwalenia struktur leksykalno-gramatycznych warto z kolei wrócić do aplikacji *Wordwall*, gdzie wygenerujemy m.in. zadania na porządkowanie elementów i tworzenie zdań.

⁸ Warto podkreślić, że większość prostych lektur zawiera zadania sprawdzające rozumienie treści przygotowane przez wydawnictwo i to po każdym rozdziale, co z pewnością daje nauczycielowi gotowe wskazówki do pracy z tekstem.

globalnym i jedynie przy niektórych fragmentach przejść do czytania selektywnego, uwzględniając także możliwość indywidualnej pracy ucznia z tekstem.

Należy jednak pamiętać, że różnorodność stosowanych technik pracy oraz stopniowanie trudności musi iść w parze z jasnym sformułowaniem celów, które muszą być znane uczniom. Podkreśla to „celowość aktu czytania”, wpływając na właściwy odbiór wykonywanych zadań. Znając cel uczący się mogą poddać się strategiom stosowanym przez nauczyciela i właściwie korzystać z dostarczanych im wskazówek językowych, potrzebnych dla zrozumienia danego tekstu (Chodkiewicz, 1985: 82; Chodkiewicz, 2016b: 83).

5. Znaczenie i rola nowych technologii w pracy zdalnej

Dzięki zastosowaniu na zajęciach narzędzi informatycznych nauka zdalna może być równie skuteczna jak stacjonarna. Warto zauważyć, że poprzez włączenie nowych technologii, uczący się znajdują się w centrum uwagi i są zmuszeni do podjęcia aktywności. Według Żylińskiej (2010: 144–145) umożliwia to realizację założeń konstruktywistycznych i „wyrwanie uczniów z ich biernej postawy”, co przełoży się również na nową rolę nauczyciela w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej (Roche, 2008: 57; Reinmann-Rothmeier, 2003: 41). Praca oparta na nowoczesnych technologiach umożliwia także integrację aktywności na poziomie strategicznym w kontekście pracy własnej i zespołowej, a także operacyjnym, umożliwiając rozwiązania w pracy online, hybrydowej i tradycyjnej. Ważnym aspektem jest tu, co zaznacza Reinmann-Rothmeier (2003: 28), zachowanie proporcji pomiędzy metodami wspartymi nowymi technologiami a nauczaniem tradycyjnym. Ich skuteczność zależy bowiem nie tylko od doboru narzędzi, ale także zadań, w których uczniowie będą musieli zmierzyć się z zagadnieniami problemowymi, łączącymi różne umiejętności. Dodatkowym atutem korzystania z aplikacji internetowych jest, wielokrotnie już podkreślane, monitorowanie przebiegu pracy ucznia, co szczególnie w przypadku nauki zdalnej działa mobilizująco i pozwala nauczycielowi na zdobycie wielu istotnych informacji o jego podopiecznych, ich mocnych oraz słabych stronach, a w konsekwencji – na usprawnianie określonych obszarów w sposób bardziej zindywidualizowany i dostosowany do potrzeb uczących się (Żylińska, 2010: 147). Niezaprzeczalny jest także fakt, że zadania interaktywne wprowadzają żywszą dynamikę i podnoszą jakość zajęć.

Zastanawiając się nad celowością stosowania aplikacji podczas lekcji, należy zatem wyjść od pytania: *Jak korzystać z technologii informatycznych podczas zajęć?*, a nie: *Czy z nich korzystać?* Same media nie są czymś nowym w dydaktyce, ale ich zastosowanie powinno wynikać z celów operacyjnych, być pomocne w przetwarzaniu informacji i pracy z tekstem, a nie być wartością

samą w sobie. Nowe technologie powinny wspierać określone „działania uczniów we właściwie zaprojektowanym projekcie” (Górecka, 2008: 95). Wartością jest więc nie tyle atrakcyjna forma zadań czy narzędzi, ile przede wszystkim fakt, że uczeń staje się odpowiedzialny za formę i poziom realizacji danego ćwiczenia.

Biorąc pod uwagę, że nauka języka nie polega na trenowaniu pojedynczych sprawności, warto następnie wykorzystać przeczytany tekst, przechodząc do innych aktywności. Jak podaje Chodkiewicz (1985: 29): „(...) rzeczą naturalną jest wzbogacenie ćwiczeń klasowych w czytaniu przy pomocy czynności wywodzących się z innych sprawności”, w tym produktywnych, gdyż recepcja przeważnie poprzedza produkcję i w pewnym stopniu ją warunkuje. W rzeczywistej komunikacji w języku obcym sprawności przeplatają się bowiem wzajemnie, ponieważ „mózg ludzki równocześnie aktywuje obszary odpowiedzialne za recepcję i za produkcję” – „mówiąc lub pisząc, monitorujemy przekazywane treści, zaś słuchając bądź czytając – aktywnie przetwarzamy odebrane informacje” (Chłopek, 2016: 4). W celu płynnego przejścia do pozostałych sprawności można z powodzeniem wykorzystać przytaczane tu aplikacje i narzędzia internetowe dostosowując je do zaplanowanych działań lekcyjnych i potrzeb uczących się, zarówno w pracy zdalnej, jak i stacjonarnej.

6. Podsumowanie

Proste lektury to głównie bajki i baśnie, kryminały, opowiadania z życia codziennego i historie miłosne. Ich tematyka z pewnością zaciekawi uczniów bardziej niż standardowe teksty podręcznikowe, ponieważ jest im bliższa, a także budzi emocje, co aktywuje działania językowe, dostarczając jednocześnie bodźców niejęzykowych. Podczas nauczania zdalnego nauczyciel ma możliwość wyjść poza pewien schemat nauczania oparty na podręczniku i „nie musi ograniczać się do typowych sytuacji szkolnych” (Białek i Krajka, 2021: 13). Może więc swobodniej sięgnąć po uproszczone teksty literackie. Są one przypisane konkretnym poziomom zgodnym z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), łatwo więc wybrać te pozycje, w których poziom struktur leksykalno-gramatycznych nie będzie utrudniał odbioru tekstu. Zgodnie z tzw. *Input Hypothesis* Krashena (1989) czytelnik musi mieć kontakt - między innymi - ze zrozumiałymi dla siebie treściami w formie tekstowej, które ani nie są za łatwe, ani za trudne, ale przy tym w niewielkim stopniu wykraczają poza jego obecny poziom zaawansowania. W takich warunkach przyswajanie nowych zagadnień przychodzi mimowolnie.

Aby trening sprawności czytania był efektywny nauczyciel powinien powstrzymać się od oceniania uczniów. Lepiej sprawdzi się tu informacja zwrotna o stopniu poprawności wykonanego zadania. Zaletą pracy z lekturą

oraz innymi tekstami do czytania jest z pewnością również możliwość wielokrotnego zaglądnania do niego w celu skorygowania błędnych odpowiedzi. Pozwala to uczniom na podejmowanie kolejnych prób, a co za tym idzie podtrzymanie ich chęci do dalszej pracy.

Praca z tekstami uproszczonymi w środowisku wirtualnym umożliwia uczniom efektywną realizację zadań receptywnych i zachęca ich do udziału w lekcji. Warto jednak zauważyć, że na czytanie wpływają nie tylko okoliczności zewnętrzne, czyli wybór tekstu, jego wymagania i wykonywane zadania, ale także czynniki wewnętrzne, jak na przykład działania samych uczących się. Uczeń dostosowuje bowiem swoje zachowanie także do własnych celów czytelniczych, stopnia tego, co chce i umie wynieść z tekstu, rodzaju informacji, których poszukuje oraz zewnętrznych okoliczności sytuacji. W ten sposób staje się on bardziej elastyczny, wrażliwy czytelniczo i skutecznie nabywa kompetencję czytania ze zrozumieniem, co z pewnością może się przełożyć na jego motywację do czytania w innych językach obcych, a także w ojczystym.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander C. (2010), *LAMS in TESOL: Sketching Potential*, (w:) Dalziel J., Alexander C., Krajka J. (red.), *LAMS and learning design*. Nicosia: University of Nicosia- Cassoulides Masterprinters, s. 59–81.
- Chłopek Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 4–11.
- Chodkiewicz H. (1985), *Kształtowanie sprawności czytania w języku obcym. Uczenie się zamierzone i niezamierzone*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Chodkiewicz H. (2016a), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 11–17.
- Chodkiewicz H. (2016b), *Szczególne miejsca czytania w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 79–85.
- Czwartos B. (2008), *Motywująca rola strategii antycypacji na lekcji języka obcego*, (w:) Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 23–35.
- Ehlers S. (2007), *Übungen zum Leseverstehen*, (w:) Bausch K. R., Christ H., Krumm H. J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. France Verlag, s. 287–292.

- Górecka J. (2008), *Podcast jako przykład wykorzystania nowych technologii w dydaktyce języków obcych: motywowanie uczących się poprzez tworzenie spójnego i otwartego środowiska uczenia się*, (w:) Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 87–96.
- Górecka, J. (2009), *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe* (w:) Pawlak M., Derenowski M., Wolski B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 217–229.
- Horyśniak M. (2018), *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 57–81.
- Janowska I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 32–39.
- Komorowska H. (1998), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Krajka J. (2012), *Web 2.0 online collaboration tools as environments for task-based writing instruction*. “Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences”, 45 (2), s. 97–117.
- Krajka J., Biątek K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 5–15.
- Krashen S. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis*. “The Modern Language Journal”, 73, s. 440–464.
- Kruszyńska A. (2018), *Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 151–165.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pudo D. (2018), *Rola literatury i mediów obcojęzycznych w kształtowaniu językowego Ja idealnego uczniów*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 103–119.
- Półtorak E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowoczesnych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–135.

- Roche J. (2012), *Handbuch Mediendidaktik- Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Siek-Piskozub T., Wach A. (2008), *Motywująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 143–155.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WARGOS.
- Williams M., Burden R. (1997), *Motivation in language learning: a social constructivist approach*. "Cahiers de l'APLIUT", 3, s. 19–27.
- Żylińska M. (2010), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

APLIKACJE I NARZĘDZIA

- <https://en.actionbound.com/> [DW 14:04:2021]
- https://www.canva.com/pl_pl/tworzyc/komiksy/ [DW 14:04:2021]
- <https://www.educandy.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.google.pl/intl/pl/docs/about/> [DW 14:04:2021]
- <https://hackmd.io/> [DW 14:04:2021]
- <https://jamboard.google.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://kahoot.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mentimeter.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindmeister.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindmup.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindomo.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://padlet.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://quizizz.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://quizlet.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.smilebox.com/maker/comic-maker/> [DW 14:04:2021]
- <https://whiteboard.fi/> [DW 14:04:2021]
- <https://wordwall.net/> [DW 14:04:2021]

Received: 25.04.2020

Revised: 03.07.2021

Hanka Błaszowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-1096-9021>

hanka.blaszowska@amu.edu.pl

Lucyna Krenz-Brzozowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-4423-2498>

lucyna.brzozowska@amu.edu.pl

Nauczanie zdalne na kierunku lingwistyka stosowana – między koniecznością a wyborem

Remote teaching in Applied Linguistics – between necessity and choice

At the Institute of Applied Linguistics (ILS) in the entire Adam Mickiewicz University in Poznan (UAM), full-time classes were suspended as of 11 March 2020 due to the declaration of a pandemic, and till June 2021 were held in the remote mode. The need to switch from full-time to remote teaching therefore fell on both lecturers and students suddenly, causing temporary disorganisation of the teaching process. In a short time, however, both parties had to organise themselves anew and take up the hitherto unknown challenge of learning and teaching completely at a distance, even though the form of communication itself, via the Internet, was not new. The problems this posed and the conclusions it led to are presented in this article. The aim of the article is to reflect on the form and implementation of distance learning in selected subjects of the Bachelor's and Master's degree courses in Applied Linguistics at ILS in the academic years 2019/20 and 2020/21, based on the experiences of the authors of the article and the participating students, which enabled the former to draw conclusions on the effectiveness of this form of teaching and raising the quality of education in the subjects studied.

Keywords: online teaching, hybrid teaching, Generation Z, quality of education, teaching with MS Teams, written interview, participant observation

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, nauczanie hybrydowe, generacja Z, jakość kształcenia, nauczanie na MS Teams, wywiad pisemny, obserwacja uczestnicząca

1. Wprowadzenie

W Instytucie Lingwistyki Stosowanej (ILS) jak na całym Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) zajęcia stacjonarne zostały zawieszono 11 marca 2020 roku wskutek ogłoszenia stanu pandemii i do czerwca 2021 odbywały się w trybie zdalnym.¹ W semestrze letnim 2020 możliwe było zarówno asynchroniczne prowadzenie zajęć z wykorzystaniem wydziałowej platformy Moodle, jak i synchroniczne, z użyciem komunikatorów internetowych, takich jak Zoom, MS Teams czy Skype. W roku akademickim 2020/21 synchroniczne prowadzenie zajęć dozwolone było wyłącznie z użyciem MS Teams. Konieczność przestawienia się z nauczania stacjonarnego na zdalne spadła na społeczność akademicką nagle, powodując chwilową dezorganizację procesu kształcenia. W krótkim czasie zarówno wykładowcy, jak i studenci musieli się przestawić oraz podjąć wyzwanie nauczania i uczenia się wyłącznie na odległość.

Celem artykułu jest refleksja nad realizacją nauczania zdalnego wybranych przedmiotów, a także wyciągnięcie wniosków, na ile forma zdalna nadaje się do realizacji zajęć z danego przedmiotu, jakie ma wady, a co jest jej mocną stroną, możliwą do wykorzystania w razie ewentualnego przejścia na hybrydowy tryb kształcenia². Wnioski zostały sformułowane na podstawie dwóch badań jakościowych: obserwacji uczestniczącej oraz wywiadu pisemnego, przeprowadzonych przez autorki jako wykładowczynie badanych przedmiotów.

¹ Wychodząc naprzeciw potrzebom uczelni w marcu 2020 r. MEiN przygotowało rekomendacje dla prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod kształcenia na odległość na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia.

² Nauczanie hybrydowe zwane jest też modelem mieszanym. „Mieszana metoda kształcenia jest to zatem forma uczenia się, łącząca w sobie zajęcia tradycyjne z aktywnościami prowadzonymi zdalnie przy pomocy komputera. W praktyce oznacza to, że w porównaniu do tradycyjnego modelu, uczestnicy biorący udział w takim kursie spotykają się najczęściej sporadycznie w celu weryfikacji wiedzy, przyswajanej zdalnie.” (Bałaban 2018: 22). Wcześniej głos na temat nauczania hybrydowego języków obcych zabrała Böttcher (2013: 93), rozróżniając pomiędzy mieszanymi metodami kształcenia a kształceniem hybrydowym i wskazując na różne warianty realizacji obu form kształcenia.

2. Przegląd badań

W dydaktyce języków obcych wspieranej technologią popularność zyskał przydatny w sytuacjach kryzysowych, jak pandemia SARS-COV2, model SAMR (ang. Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition), według którego wprowadzanie technologii komputerowych odbywa się w czterech fazach: zastąpienia, wzmocnienia, modyfikacji i redefinicji. W przypadku analizowanych zajęć zdalnych z uwagi na brak czasu i konieczność realizacji dotychczasowych sylabusów ogólnie przyjęto koncepcję zastąpienia, czyli dokładnego odwzorowania zajęć stacjonarnych w nauczaniu zdalnym, co w świetle modelu SAMR uznaje się za niezbyt efektywne. Dopiero wzmocnienie (projektowanie ćwiczeń rozszerzających kształcenie tradycyjne z wykorzystaniem możliwości systemów komunikacyjnych), modyfikacja (celowe nadanie innowacyjnego charakteru dzięki narzędziom) czy redefinicja (tworzenie całkiem nowego wirtualnego środowiska dydaktycznego) umożliwiają nowatorskie podejście dydaktyczne i większą efektywność zajęć. Wymagają jednak od uczących większej wiedzy o technologii oraz umiejętności stosowania różnorodnych narzędzi (Krajka, Białek, 2021: 7–8), na co wykładowcy w związku z dominacją tradycyjnych metod w nauczaniu akademickim w pierwszej fazie pracy zdalnej nie byli przygotowani.³ O nowej dydaktyce w nauczaniu zdalnym w kontekście kształcenia pedagogicznego piszą Siemak-Tylikowska i Słomczyński (2011), nowe narzędzia do nauki leksyki i gramatyki języków obcych przedstawia Pałczyńska (2021), a na temat funkcjonalności i wykorzystania narzędzia MS Teams w nauczaniu zdalnym wypowiada się Śmiałek (2021). Problemy nauczania zdalnego są przedmiotem badań również w świetle charakterystyki pokolenia Z⁴. Jednym z nich jest badanie ankietowe z początku 2021 roku

³ W pierwszych tygodniach pracy zdalnej na UAM zarówno wykładowcy, jak i studenci samodzielnie uczyli się obsługi nowych narzędzi. Dopiero w połowie semestru Ośrodek Wsparcia Kształcenia na Odległość UAM rozpoczął szkolenia z zakresu obsługi platform edukacyjnych, które obecnie odbywają się cyklicznie. 9 lipca 2021 r. w ramach IV Dnia Jakości Kształcenia UAM odbyła się konferencja na platformie MS Teams pt. „Dobre praktyki kształcenia na odległość”, w celu zaprezentowania i wymiany doświadczeń nauczycieli akademickich i studentów na koniec trzeciego semestru kształcenia zdalnego.

⁴ Pokolenie Z (ang. Generation Z, też Digital Natives), czyli ludzie urodzeni w drugiej połowie lat 90., to bowiem pokolenie internetowe, dla którego technologie informatyczne stanowią główne narzędzie zdobywania wiedzy. Kształcenie zdalne wydaje się zatem być idealnym rozwiązaniem na miarę cyfrowych potrzeb i kompetencji tego pokolenia. Obok umiejętności korzystania z Internetu 2.0, mediów społecznościowych, cyfrowych narzędzi komunikacji, predestynują je do tego takie cechy, jak multitasking czy umiejętność szybkiego przestawiania się, np. z jednego trybu pracy na inny. Konwencjonalne media pozostają poza obszarem

przeprowadzone przez prof. Marię Grozewą z Nowego Uniwersytetu Bułgarskiego w Sofii (NBU) na temat zdalnego nauczania języków obcych na uniwersytetach partnerskich (kraje bałkańskie, Austria i Polska) europejskiej sieci wymiany międzyuczelnianej CEEPUS, w której z racji uczestnictwa w programie CEEPUS wzięli udział także wykładowcy i studenci ILS. Wyniki badaczka zaprezentowała podczas wideokonferencji stowarzyszenia Leibnitz Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V. dnia 08.04.2021 roku. Wśród czynników demotywiających studentów do nauki zdalnej znalazły się: dystans społeczny, problemy z koncentracją podczas wielogodzinnej pracy przed komputerem, a także sztuczność sytuacji komunikacyjnej pobawionej bodźców zewnętrznych, takich jak emocje, mowa ciała, osobowość nauczyciela, współzawodnictwo. W kwestii metod nauczania studenci wskazywali na ubogość zasobów online wykorzystywanych przez wykładowców oraz dominację pracy z podręcznikiem mimo rozlicznych cyfrowych możliwości oferowanych przez, np. Kahoot, Padlet czy YouTube. W efekcie zajęcia online często skutkowały niezadowoleniem i nudą, co nie dziwi w świetle charakterystyki pokolenia Z. Studenci oczekiwali by dyskusji, wideokonferencji, quizów, zadań kreatywnych, gier w miejsce dominującej lektury tekstów, prowadzącej ich zdaniem do zaniedbywania rozwoju sprawności mówienia i pisanie. Na niemożność rozwoju wszystkich sprawności językowych skarżyli się też wykładowcy, którzy brak informacji zwrotnej ze strony studentów wskazywali jako główny deficyt zajęć online. Mimo to zdecydowana większość wykładowców i studentów opowiedziała się za połączeniem nauki zdalnej ze stacjonarną po zakończeniu pandemii. Na takie rozwiązanie jako optymalne (wybrane kierunki studiów realizowane zdalnie, wykłady zdalne a ćwiczenia stacjonarne, pozostanie przy zdalnych konsultacjach z wykładowcami) wskazała także przedstawicielka studentów UAM podczas konferencji nt. dobrych praktyk w kształceniu zdalnym⁵. Z ankiety płyną trzy zasadnicze wnioski:

- studenci oczekują wykorzystania większej liczby różnorodnych cyfrowych narzędzi i zasobów,
- wykładowcy oczekują większej aktywności na zajęciach ze strony studentów,

zainteresowań, czytanie w celu nabycia szerszej wiedzy ustępuje miejsca szybkiemu wyszukiwaniu informacji, przybiera nowe formy, jak np. skrolowanie. Nauka w oparciu o tradycyjny podręcznik z perspektywy pokolenia Z może się zatem wydawać anachronizmem (zob. Scholz, 2014). Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska (2014: 407) uważają, że ci młodzi ludzie odczuwają silną potrzebę obecności w świecie wirtualnym, nie potrafią się obyć bez Internetu i mediów elektronicznych, potrafią natomiast równolegle funkcjonować w świecie realnym i wirtualnym oraz płynnie przechodzić między tymi światami, które ich zdaniem się uzupełniają.

⁵ Zob. przypis nr 3.

- zdaniem obu stron optymalnym trybem nauczania, który ma szansę zdominować kształcenie uniwersyteckie po pandemii, jest forma hybrydowa łącząca w sobie zalety nauczania stacjonarnego i nauczania zdalnego.

Wnioski te są ciekawe z punktu widzenia przeprowadzonych tu badań.

3. Analiza realizacji nauczania zdalnego wybranych przedmiotów

Przedmiotem obu badań, tj. obserwacji uczestniczącej i wywiadu pisemnego, były zajęcia z czterech przedmiotów obowiązkowych na kierunku lingwistyka stosowana z wiodącym językiem niemieckim w specjalizacji translatorskiej i translatorsko-biznesowej, zrealizowane w roku akademickim 2019/20 i 2020/21 na studiach I i II stopnia synchronicznie, głównie z wykorzystaniem komunikatora MS Teams. Dobór przedmiotów, począwszy od *Praktycznej nauki języka niemieckiego*, poprzez *Tłumaczenie pisemne*, a skończywszy na *Tłumaczeniu ustnym konsekwentnym i symultanicznym*, miał na celu zaprezentowanie szerszej gamy problemów kształcenia zdalnego na kierunku „lingwistyka stosowana” oraz propozycji ich rozwiązań w świetle specyfiki tych przedmiotów. Ponadto umożliwiał refleksję w odniesieniu do wszystkich pięciu sprawności językowych, czyli mówienia, czytania, pisania, słuchania oraz tłumaczenia. Założenia metodologiczne zaczerpnięto z badań socjologicznych, które znajdują coraz szersze zastosowanie również w językoznawstwie (Atteslander, 2008: 5). Zarówno obserwacja, jak i wywiad miały charakter jakościowy (zorientowany na przedmiot badań) i mało ustrukturyzowany (nieoparty na uprzednio założonym sztywnym schemacie obserwacji czy kwestionariuszu), co pozwoliło na uwzględnienie wybranych czynników zdalnej realizacji badanych przedmiotów, a tym samym na uniknięcie uproszczeń wskutek zastosowania metod wysoce ustrukturyzowanych (tamże: 70).

Podstawowym celem obserwacji zgodnie z założeniami metodologicznymi tej techniki badawczej (tamże: 67) był opis badanej rzeczywistości pod kątem przewodniego pytania badawczego, tu: kwestii wad i zalet zdalnego nauczania badanych przedmiotów, które mogły mieć wpływ na stopień opanowania przez studentów lingwistyki stosowanej wszystkich pięciu sprawności. Konkretnie chodziło o stwierdzenie, czy warunki nauczania zdalnego utrudniają rozwój poszczególnych sprawności, a jeżeli tak, to których. Obserwatorki notowały i wzajemnie konsultowały spostrzeżenia, wprowadzając na bieżąco modyfikacje metod prowadzenia zajęć⁶.

⁶ Obserwacja uczestnicząca jest bowiem aktywnym procesem, w którym badacz z jednej strony rejestruje i interpretuje badaną rzeczywistość, a z drugiej strony sam jest

Dane dotyczące pola obserwacyjnego, czyli zajęć z badanych przedmiotów, obserwowanych jednostek zajęciowych, obserwatorów (wykładowczyń) i obserwowanych (studentów) jako obligatoryjnych elementów obserwacji (tamże: 74) podano w tabeli 1.

Przedmioty	Praktyczna nauka języka niemieckiego (PNJN)	Podstawy tłumaczenia pisemnego niem.-pol. (PTPNP)	Tłumaczenie ustne (TU)	Tłumaczenie symultaniczne (TS)
Prowadząca	dr H. Błaszowska	dr L. Krenz-Brzozowska	dr L. Krenz-Brzozowska	dr H. Błaszowska
Specjalizacja	translatoryczna	translatoryczna (i glottodydaktyczna)	translatoryczno-biznesowa	translatoryczna
Poziom studiów	I stopień	I stopień	II stopień	II stopień
Rok studiów	II rok	II rok	II rok	II rok
Semestr	zimowy (2020/2021)	letni (2019/2020)	zimowy (2020/2021)	letni (2019/2020)
Rodzaje zajęć i liczba godzin	ćwiczenia, 30 godzin, z tego 28 godzin zdalnie	ćwiczenia, 30 godzin, z tego 26 godzin zdalnie	ćwiczenia, 30 godzin, wszystkie zdalnie	ćwiczenia, 30 godzin, z tego 28 godzin zdalnie
Liczba grup i studentów	3 grupy, 65 osób	3 grupy, 72 osoby	1 grupa, 14 osób	1 grupa, 4 osoby
Komunikator	MS Teams	Skype, poczta elektroniczna	MS Teams	MS Teams
Główne cele przedmiotu	osiągnięcie kompetencji w zakresie języka niemieckiego na poziomie B2 <i>Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.</i>	rozwój sprawności tłumaczenia pisemnego tekstów użytkowych z j. niem. na j. pol. z wykorzystaniem pomocy i narzędzi tłumacza	rozwój kompetencji translatorskiej w zakresie tłumaczenia bilateralnego i unilateralnego oraz rozwój sprawności tłumaczenia a vista	doskonalenie sprawności tłumaczenia symultanicznego, poszerzenie wiedzy pozajęzykowej (specjalistycznej) i językowej (terminologia)
Metody pracy	praca z podręcznikiem	symulacja pracy tłumacza pisemnego	symulacja pracy tłumacza konsekwentnego	symulacja tłumaczenia kabinowego

Tab. 1: Podstawowe informacje o analizowanych przedmiotach na podstawie sylabusów.

Z kolei zgodnie z założeniami triangulacji celem przeprowadzonego wśród studentów wywiadu była weryfikacja obserwacji wykładowczyń. Ponadto ze względu na swój eksploracyjny charakter stanowił on jakościowe badanie wstępne mające na celu określenie problemów możliwych do analizy w dalszych badaniach. Wywiad z reguły realizowany jest w ramach bezpośredniej

jej elementem (Atteslander, 2008: 67). Ponadto obserwacja jakościowa cechuje się otwartością – zorientowaniem na przedmiot badania, a nie na istniejące teorie – oraz refleksywnością (tamże: 71-72). To przedmiot badania określa wybór metod badawczych, badanych osób i sytuacji, a celem obserwacji jakościowej nie jest weryfikacja hipotez sformułowanych na podstawie teorii, lecz formułowanie, modyfikacja i uogólnienie pojęć i hipotez oraz zorientowanie na konkretne problemy dostrzeżone przez badacza.

rozmowy badacza z badanym (Atteslander, 2008: 101). Jednakże autorki zdecydowały się na formę pisemną, za czym przemawiały argumenty psychologiczne i merytoryczne. Podczas zajęć zdalnych okazało się bowiem, że niektórym studentom mimo oczywistego dystansu fizycznego i tak trudno przełamać blokadę związaną z zabieraniem głosu na forum. Na dotarcie także do opinii tych osób pozwoliła pisemna forma odpowiedzi na pytania dotyczące odbytych zajęć (ocena wpływu warunków zdalnej realizacji przedmiotu na treści i metody nauczania oraz na nabywanie sprawności językowych i tłumaczeniowych, wskazanie optymalnych treści i metod zdalnej realizacji przedmiotu, wskazanie problemów wynikających ze zdalnej realizacji przedmiotu oraz jej zalet, propozycje zmian w treściach i metodach zdalnej realizacji przedmiotu).

Taka forma wywiadu pozwoliła również na eliminację zakłócającego wpływu na badanych osoby badacza z jego intonacją, mimiką i mową ciała (Atteslander, 2008: 126). Udział w badaniu był dobrowolny, badani mogli wysłać odpowiedź w formie elektronicznej w dogodnym czasie, bez przymusu udzielenia odpowiedzi na każde pytanie. Pozwoliło to także na zachowanie neutralnej pozycji badacza i otwartego charakteru badania. Zadane pytania stanowiły jedynie bodziec do swobodnej wypowiedzi, a wywiad pisemny zgodnie z definicją Schiek (2014: 380) miał być stymulowaną pytaniami produkcją tekstu tworzonego przez badanych pod nieobecność badacza.

Szczegółowe wnioski z obu badań zebrano w tabelach 2–5, stanowiących załączniki do artykułu. Jak już wspomniano, podobnie jak w przypadku wszystkich badań jakościowych, mogą one stanowić punkt wyjścia do szerszego ilościowego badania ankietowego z zastosowaniem mocno ustrukturyzowanego kwestionariusza weryfikującego hipotezy sformułowane w oparciu o problemy zidentyfikowane w jakościowym badaniu wstępnym albo też pogłębionego badania jakościowego w formie wywiadów sterowanych.

4. Wnioski końcowe

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że kształcenie zdalne w ramach pewnych przedmiotów, w chwili powrotu do kształcenia stacjonarnego lub wdrożenia opcji hybrydowej, z pewnością mogłoby stać się wyborem.

Jednym z takich przedmiotów są *Podstawy tłumaczenia pisemnego niemiecko-polskiego*. Nauka zdalna w zakresie tłumaczenia pisemnego w naturalny sposób odwzorowuje bowiem działania tłumacza tekstów pisanych, który z zasady pracuje zdalnie korzystając z cyfrowych narzędzi i zasobów Internetu. Praca online ze studentami w tym zakresie bardziej przypomina więc realną sytuację niż wcześniejsze zajęcia stacjonarne, podczas których nie zawsze był zagwarantowany dostęp do Internetu i sprzętu, a studenci byli zdani na

odręczne notatki i korzystanie z tradycyjnych słowników. Zatem zajęcia z przedmiotu PTPNP ze względu na analogię do autentycznych warunków pracy tłumacza profesjonalnego są wręcz predestynowane do realizacji w formie zdalnej i w takiej formie mogłyby się odbywać także po powrocie do nauki stacjonarnej. Kształcenie tłumaczy powinno bowiem odpowiadać na realne wyzwania praktyki zawodowej.

Zdecydowanie mniejszy potencjał adaptacji do warunków nauki zdalnej mają pozostałe przedmioty, czyli *Praktyczna nauka języka niemieckiego*, *Tłumaczenie ustne* i *Tłumaczenie symultaniczne*. W nauczaniu języka obcego, zwłaszcza w kształceniu sprawności mówienia, pośrednictwo techniki nierzadko upośledza jakość i utrudnia zrozumienie wypowiedzi. Trudniej też w dużych grupach zmobilizować do aktywności najsłabszych studentów. Jeśli nauka w formie zdalnej staje się, jak obecnie, koniecznością, należy pomyśleć o zmianie koncepcji i odejściu od tradycyjnych materiałów nauczania w kierunku efektywnego wykorzystania zasobów sieci, co jednak wymaga odrębnego przygotowania i wprowadzenia zmian programu. Nowa koncepcja zdecydowanie bardziej wychodziłaby naprzeciw potrzebom edukacyjnym cyfrowego pokolenia Z, dla którego tradycyjne metody nauczania są często niesatysfakcjonujące, a i nie wykorzystują w pełni potencjału i kompetencji cyfrowych tych młodych ludzi.

W odniesieniu do *Tłumaczenia ustnego* – chcąc zagwarantować wysoką jakość kształcenia i realne warunki pracy tłumacza ustnego, zdalnie realizować można jedynie wybrane komponenty programu nauczania, tj. przekazanie wiedzy teoretycznej oraz ćwiczenie – jednak jedynie w ograniczonym zakresie – tych subkompetencji translatorskich, które nie wymagają fizycznej obecności studentów na uczelni. Przede wszystkim jest to możliwe w odniesieniu do tłumaczenia *a'vista*, gdyż pozwala na jednoczesne ćwiczenie tej techniki przez wszystkich studentów w grupie. Jednakże przynajmniej połowa zajęć, np. w formie warsztatowej, powinna odbyć się stacjonarnie. Taki hybrydowy kurs warto by przedłużyć do dwóch semestrów. Co do przedmiotu *Tłumaczenie symultaniczne* przeniesiona z zajęć stacjonarnych koncepcja też nie do końca sprawdziła się w nauczaniu zdalnym, potwierdzając, że efektywne i atrakcyjne dla studentów zajęcia zdalne wymagają nowych form w oparciu o nowe cyfrowe narzędzia i rozwiązania informatyczne, które jako efekt uboczny pandemii zostały wdrożone do nauki zdalnej. To co stało się koniecznością, może zostać przekute na szansę, gdyż narzędzia te otwierają drogę do nowych, często efektywniejszych, metod kształcenia. Ponadto rysują się paralele pomiędzy praktyką zawodową a kształceniem tłumaczy. Tak, jak pandemia wymusiła zmiany w obszarze tłumaczeń ustnych, które w przeszłości wymagały bezpośredniego kontaktu, tak cyfryzacja branży może stać się szansą dla uniknięcia kryzysu związanego, m.in. z automatyzacją czy wypieraniem tłumaczenia poprzez komunikację w języku

angielskim. Może skutkować intensywnym rozwojem techniki Remote Simultaneous Interpreting (RSI), którą można by zaadaptować jako koncepcję zajęć zdalnych. W ten sposób wirtualne zajęcia z tłumaczenia symultanicznego odzwierciedlałyby nowe tendencje zmieniającego się dynamicznie rynku, na którym w dobie postępującej cyfryzacji kontakt bezpośredni będzie z pewnością ulegał dalszemu ograniczeniu na rzecz kontaktów wirtualnych. Oceną tego zjawiska zajmie się socjologia, natomiast z punktu widzenia celów kształcenia tłumaczy z pewnością nadrzędne jest stworzenie warunków nauczania najbardziej zbliżonych do realiów pracy.

Z przeprowadzonego badania płyną także wnioski dotyczące kluczowej w nauce zdalnej kompetencji cyfrowej pokolenia Z, która nierozwijana systematycznie w nauczaniu szkolnym, jest obciążona brakami, np. w zakresie filtrowania informacji czy analizy treści⁷. Z obserwacji przeprowadzonych zajęć wynika również, że przedstawienie się na tryb nauki zdalnej dla części studentów było dużym problemem. Przyczyną takiego stanu rzeczy nie może być ani analfabetyzm informatyczny, ani wykluczenie cyfrowe. Cyfrowa kompetencja wymaga jednak ukierunkowania na potrzeby systematycznej nauki, a cyfrowa wolność musi częściowo ustąpić dyscyplinie. Tymczasem okazuje się, że trudno utrzymać dyscyplinę w sieci przy całkowitym braku kontaktów bezpośrednich, który potęguje poczucie izolacji i nierzadko prowadzi do utraty motywacji, objawiającej się m.in. zjawiskiem znikających studentów⁸. Zmianie trybu nauki towarzyszy zatem szereg problemów rzutuujących na jej efektywność, na które narażone jest cyfrowe pokolenie Z. Mają one istotny wpływ także na realizację wybranych do analizy przedmiotów.

Podsumowując, pozytywnym skutkiem nauczania zdalnego w trybie awaryjnym mogłaby być dyskusja nad jakością i efektywnością kształcenia w dotychczasowej formie stacjonarnej, z której przyszłe kształcenie może odnieść korzyści. W tym także, zależnie od specyfiki przedmiotu, przekucie konieczności nauczania zdalnego na świadomy wybór takiej formy kształcenia w obliczu wyodrębniania się nowej – hybrydowej.

⁷ Zdaniem Żarczyńskiej-Dobiesz i Chomątowskiej (2014: 407), wielu badaczy pokolenia Z zauważa, iż umiejętności komunikacji werbalnej, nawiązywania kontaktów interpersonalnych w świecie realnym przez prowadzących życie w sieci młodych ludzi są upośledzone. Mają oni też problemy z koncentracją i rozproszeniem uwagi, a ich analiza i ocena informacji są bardzo powierzchowne.

⁸ Brak bezpośredniego kontaktu uczących się pomiędzy sobą oraz nauczycielem, a także możliwy zanik motywacji do uczenia się i pełnego zaangażowania studenta to wady nauczania zdalnego względem nauczania bezpośredniego, na które wskazują Bałaban (2018: 24–25). Rozwiązaniem jest, zdaniem autora, nauczanie hybrydowe, które „łączy w sobie [...] zalety nauczania bezpośredniego i zdalnego, ograniczając jednocześnie ich niedogodności” (tamże: 25).

BIBLIOGRAFIA

- Atteslander P. (2008), *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bałaban K. (2018), *Nauczanie hybrydowe w nauce języków obcych*. „Anuari de filologia. Ilengües i literatures modernes”, 8 (2018), s. 21–26.
- Böttcher R. (2013), *Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych*. „Języki Obce Szkole”, 2, s. 92–97.
- Kautz U. (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Krajka J., Białek K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 5–15.
- Pałczyńska A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 33–38.
- Schiek D. (2014), *Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung*. „Zeitschrift für Soziologie”, 5 (2014), s. 379–395.
- Scholz Ch. (2014), *Generation Z: wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley.
- Siemak-Tylikowska A., Słomczyński M. (2011), *Czy kształcenie zdalne potrzebuje nowej dydaktyki?* (w:) Migdałek, J., Stolińska, A. (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela – nowe wyzwania edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 31–41.
- Śmiałek E. (2021), *Narzędzia MS Teams w pracy nauczyciela języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 25–31.
- Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B. (2014), *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 350, s. 405–415.

NETOGRAFIA

- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> [25.04.2021].
- <https://owko.amu.edu.pl/> [28.04.2021].

Received: 04.05.2021
Revised: 12.11.2021

ZAŁĄCZNIKI

Nazwa przedmiotu: Praktyczna nauka języka niemieckiego	
Przebieg zajęć	<p>Zajęcia były realizowane w oparciu o podręcznik Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., Sonntag, R., Lösche, R.-P. & Moritz, U. (2018). <i>Aspekte neu B2.2. Lehrbuch i Aspekte neu B2.2. Arbeitsbuch</i>. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. Do przerobienia był wg wytycznych koordynatora PNJN jeden rozdział podręcznika. Praca przebiegała w klasyczny sposób, polegała na lekturze i omawianiu tekstów, realizacji ćwiczeń z wyjaśnieniem słownictwa i zagadnień gramatycznych, odsłuchiowaniu nagrań, redagowaniu prac pisemnych. Nacisk położono na ćwiczenie mówienia w ramach różnych form wypowiedzi ustnych. Uzupełnienie podręcznika stanowiły materiały dodatkowe przygotowywane przez studentów oraz sporadycznie nagrania autentyczne do ćwiczeń rozumienia ze słuchu z kanału YouTube. Z uwagi na konieczność szczegółowej realizacji podręcznika możliwość częstszego korzystania z innych zasobów, w szczególności cyfrowych, była mocno ograniczona. Proces dydaktyczny utrudniał dodatkowo fakt, iż do jednej z i tak już licznych grup dołączono studentów zagranicznych, którzy reprezentowali niższy poziom opanowania języka niż studenci rodzimi. Studentom tym trzeba było poświęcić część zajęć lub dodatkowy czas, gdyż ze względu na zbyt duże różnice poziomów nie udało się ich w pełni włączyć do pracy grupy.</p>
Ocena studentów	<p>Studenti mogli ocenić zajęcia jedynie przez pryzmat obowiązku realizacji podręcznika. Wskazali na to, iż wśród form zajęć zbyt rzadko pojawiała się praca w grupach. Naukę online ocenili zarówno pozytywnie jak i negatywnie, wskazując jako optymalną formę mieszaną zajęć. Za największą zaletę zajęć uznali oszczędność i swobodę zarządzania czasem, za największą wadę brak żywego kontaktu z partnerami komunikacji, co skutkuje pogłębieniem dystansu, wyłączeniem emocji i obniżeniem motywacji. Wskazali także na negatywny wpływ rozpraszającego uwagę środowiska domowego. Z kolei częściowym rozwiązaniem problemu braku kontaktu mógłby być obowiązek korzystania z kamer, co jednak przy dużej liczbie grup (do 25 osób) powodowało problemy techniczne. Ponadto spędzanie dużej ilości czasu na zajęciach przed komputerem skutkowało brakiem chęci odrabiania zadań domowych, także przed ekranem komputera. W ogólnej konkluzji zajęcia online uznano za mniej efektywne i dlatego wskazane jedynie w kombinacji z zajęciami stacjonarnymi. Pojedyncze osoby uznały ten tryb pracy za swoisty rodzaj wakacji covidowych.</p>
Ocena wykładowczyni	<p>Problemem, na który od lat wskazują wykładowcy, są zbyt liczne grupy studentów. Dotarcie do słabszych studentów jest już trudne w warunkach pracy stacjonarnej, a w trybie pracy zdalnej staje się jeszcze większym wyzwaniem. Obniżona motywacja w połączeniu z niską samooceną skutkuje licznymi unikami ze strony studentów, jak częste zgłaszanie usterek technicznych lub niereagowanie na pytania czy polecenia prowadzącej. Tym samym różnice w kompetencji językowej studentów się pogłębiają, studenci zaawansowani językowo i aktywni jeszcze bardziej dominują, a do słabszych jeszcze trudniej jest dotrzeć. Poza tym wiele cennego czasu umyka bezproduktywnie, np. w oczekiwaniu na reakcje studentów. Problem ten wpływa negatywnie na dynamikę zajęć, pogłębia bierność studentów, którzy nie czują się aktywnymi uczestnikami kursu. Trudniej jest też o spontaniczną reakcję, np. wtrącenia, sprostowania, natychmiastowe korekty wymowy, ważne w nauce języka obcego, które w większym stopniu zaburzają rytm komunikacji online niż ma to miejsce w sali. W ramach przedmiotu PNJN i na tym etapie edukacji wyraźnie wskazana wydaje się zatem forma stacjonarna.</p>
Wnioski	<p>Główna konkluzja dotyczy koncepcji zajęć online przedmiotu, która pozostała niezmienniona względem zajęć stacjonarnych. Jak wskazali studenci na zajęciach online należałoby oczekiwać wykorzystywania nowych mediów i zasobów cyfrowych, nie natomiast realizacji konwencjonalnego podręcznika. Trudno się z tym nie zgodzić, zwłaszcza w świetle charakterystyki cyfrowych potrzeb pokolenia Z. Nowa koncepcja zajęć zdalnych zdecydowanie podniosłaby motywację uczestników i zwiększyła efektywność zajęć, wymagałaby jednak wprowadzenia zmian programowych, od czego odstąpiono z uwagi na zakładany przejściowy charakter zajęć online. Nauka zdalna potrzebuje dla zrekompensowania strat względem nauki stacjonarnej nowych impulsów, czego oczekuje też nowe pokolenie studentów. Tymczasem brakuje merytorycznej dyskusji na ten temat. Okres nauki zdalnej jest traktowany jako okres przejściowy, po którym nastąpi powrót do normalności, także tej dydaktycznej, zamiast otwarcia nowego rozdziału nowej normalności i dostrzeżenia szansy na dobre zmiany i nową jakość.</p>

Tab. 2: Wyniki analizy przedmiotu *Praktyczna nauka języka niemieckiego*.

Hanka Błaszowska, Lucyna Krenz-Brzozowska

Nazwa przedmiotu: Podstawy tłumaczenia pisemnego niemiecko-polskiego	
Przebieg zajęć	<p>Studenci samodzielnie tłumaczyli przesyłany mailem tekst; tłumacząc, mogli konsultować się z wykładowczynią (mailowo, przez Skype, telefonicznie); tłumaczenia odsyłał mailem w ustalonym terminie. Formuła zajęć stanowiła zatem symulację rzeczywistych warunków pracy tłumacza. Niekiedy zadania poprzedzono omówieniem najtrudniejszych kwestii. Tłumaczenia pięciu osób z grupy były sprawdzane indywidualnie. Na podstawie tych prac i własnego tłumaczenia wykładowczyni tworzyła zbiorcze tłumaczenie omawiane następnie na zajęciach (funkcja „udostępnij ekran”). Podczas omawiania studenci podawali ustnie lub na czacie swoje wersje, które wykładowczyni komentowała i uzupełniała zbiorcze tłumaczenie o poprawne propozycje. Po zajęciach tłumaczenie opatrywała komentarzami i odsyłała mailem studentom. Ponadto opracowywała i przysyłała mailem dokument z informacjami uzupełniającymi (wyjaśnienia, linki, odwołania do literatury przedmiotu). Na zaliczeniu (90 min. w czasie rzeczywistym) każdy student, z włączonym mikrofonem, ale wyłączonymi dla komfortu kamerką i głośnikiem, tłumaczył inny tekst z zakresu tematyki omówionej na zajęciach, mogąc korzystać ze wszelkich dostępnych źródeł oprócz konsultacji z osobami trzecimi.</p>
Ocena studentów	<p>W odczuciu studentów zajęcia zdalne nie odbiegały od zajęć stacjonarnych pod względem nabytej wiedzy i umiejętności, a niektórym osobom wręcz bardziej odpowiadała forma zdalna, np. komfort zapewniała praca z własnym laptopem. Jako zaletę studenci podawali feedback w postaci odsyłanego im zbiorczego tłumaczenia opatrzonego komentarzem i dokumentu z informacjami uzupełniającymi, podkreślając przydatność nabytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej, co niektórzy z nich zweryfikowali już podczas praktyk w biurach tłumaczeń czy firmach. Formuła zajęć (najpierw samodzielne tłumaczenie, potem wspólne omówienie na forum) i ćwiczenie w grupach pozwoliły im poznać realia pracy zawodowego tłumacza. Za plus uznali także możliwość szczegółowej analizy na forum swoich propozycji tłumaczeń (funkcja „dziel ekran”) i bieżący kontakt z wykładowczynią różnymi kanałami. Zdalną formę zaliczenia uznali za lepszą od stacjonarnej, m. in. ze względu na odzwierciedlenie realnych warunków pracy tłumacza i skuteczne sprawdzenie umiejętności. Za wady uznali problemy techniczne z łączem oraz odgłosy w tle podczas zajęć. Wskazano także na problemy z koncentracją przed komputerem, choć były i opinie, że zajęcia zdalne bardziej sprzyjały skupieniu niż stacjonarne.</p>
Ocena wykładowczyni	<p>Zaistniała konieczność korzystania z technologii na zajęciach zdalnych pozwoliła na doświadczenie przez studentów realnych warunków pracy tłumacza-freelancera, który współcześnie pracuje przy komputerze, wykorzystując pomoce dostępne w Internecie i własne zasoby elektroniczne, a po słowniki papierowe sięga rzadko (e-lancer). Fakt, że każdy student, mając podczas zajęć do dyspozycji własny komputer na bieżąco nanosił w swoim tłumaczeniu poprawki i komentarze, był nieoceniony. Warto zauważyć, że praca zdalna umożliwiła także pracę zespołową w takiej formie, jaką praktykują profesjonalni tłumacze. Jej symulację przeprowadzono dwukrotnie w formie ćwiczenia w grupach trzyosobowych, w których studenci odgrywali rolę koordynatora, korektora i tłumacza. Przydatna była także funkcja czatu, gdyż pozwalała wszystkim studentom na jednoczesne wklejenie swojej wersji tłumaczenia danego zdania czy frazy i udzielanie odpowiedzi „tak” lub „nie” na pytanie o poprawność propozycji tłumaczeń. Dzięki temu studenci aktywniej uczestniczyli w zajęciach zdalnych niż w stacjonarnych, chętnie podawali na czacie czy ustnie swoje propozycje, efektywnie korzystali z zasobów Internetu, znajdując przydatne źródła i wskazówki dot. terminologii. Niewątpliwie czynnikiem zakłócającym przebieg zajęć była jednak niedostateczna jakość łącza, co wpływało negatywnie na ich przebieg zwłaszcza wtedy, gdy problemy pojawiały się u wykładowczyni.</p>
Wnioski	<p>Przyjęta formuła pozwoliła na przeprowadzenie zajęć tak, jakby wykładowczyni pracowała „przy tablicy”: bez strat dla treści, zgodnie z sylabussem i planowanym rozkładem materiału. Bez konieczności fizycznej obecności była w stanie zrealizować zaplanowany materiał. W odczuciu wykładowczyni w przypadku tego przedmiotu jedyną różnicą między zajęciami zdalnymi a stacjonarnymi polegała na tym, że nie przebywała ze studentami w jednym pomieszczeniu, a ich niekwestionowaną wartością dodaną była symulacja naturalnych warunków pracy zawodowego tłumacza pisemnego. Z odpowiedzi udzielonych w wywiadzie przez studentów jednoznacznie wynika, że właśnie ten czynnik stanowił dla nich największą zaletę, a abstrahując od problemów technicznych, zdalna forma zajęć w niczym nie ustępowała stacjonarnej. Była od niej wręcz bardziej adekwatna w stosunku do oczekujących ich wyzwań zawodowych.</p>

Tab. 3: Wyniki analizy przedmiotu *Podstawy tłumaczenia pisemnego niemiecko-polskiego*.

Nauczanie zdalne na kierunku lingwistyka stosowana – między koniecznością...

Nazwa przedmiotu: Tłumaczenie ustne	
Przebieg zajęć	<p>Jedną z zalet niekabinowego tłumaczenia ustnego konsekwentnego, przede wszystkim bilateralnego, jest fakt, że tłumacz jest obecny w tym samym czasie i miejscu, co interlokutorzy. Dzięki temu w razie problemów ze zrozumieniem może wyjaśnić wątpliwości czy nawet uzyskać objaśnienia dot. terminologii. Może też „czytać” z mowy ciała, gestykulacji i mimiki interlokutorów (Kautz, 2002: 335–337). Ważna jest przy tym także prezencja tłumacza i jego umiejętności retoryczne. Podczas zajęć zdalnych jedność miejsca nie jest zachowana, niemożliwa jest zatem symulacja naturalnych warunków pracy tłumacza i ćwiczenie elementów kompetencji translatorskiej bezpośrednio związanych z jednością czasu i przestrzeni. Dostosowując cele zajęć, wykładowczyni skupiła się więc na ćwiczeniu tych elementów kompetencji tłumacza konsekwentnego, które można było ćwiczyć online (transfer, code-switching, wydłużanie sekwencji, notacja, przygotowanie do zlecenia i opracowanie zlecenia po jego wykonaniu), oraz na tłumaczeniu rozmów i na tłumaczeniu a vista, gdyż funkcja kanałów prywatnych na MS Teams oferowała dobre narzędzie do ich ćwiczenia. Ostatecznie wykładowczyni uznała, że przedmiotem zaliczenia będzie wyłącznie tłumaczenie a vista jako najmniej zależne od warunków pracy zdalnej. Jako materiał ćwiczeniowy wykorzystywano materiały własne wykładowczyni (m. in. zapisy wywiadów – podczas pracy w grupach trzyosobowych i prezentacje PowerPoint – na forum) oraz nagrania wywiadów na YouTube (podczas pracy w parach i na forum). W ramach zadań domowych studenci nagrywali swoje tłumaczenia i zamieszczali nagrania na kanałach indywidualnych.</p>
Ocena studentów	<p>Studenci podkreślali przydatność zajęć i ich znaczenie dla rozwijania umiejętności językowych, zwłaszcza mówienia, które w dobie nauczania zdalnego zostało ich zdaniem zaniedbane. Szczególnie interesujące były dla nich zajęcia poświęcone notacji. Zauważyli, że punkt ciężkości zajęć stanowiła umiejętność transferu i code-switching. Uznali, że zdalna forma zajęć była korzystna szczególnie podczas tłumaczenia a vista, gdyż pozwalała na indywidualną pracę ze studentem. Podkreślali komfort wynikający z korzystania z funkcji kanałów prywatnych (tłumaczenie a vista i tłumaczenie rozmów z podziałem na role w trzyosobowych grupach). Formę zaliczenia (dwa teksty tłumaczone a vista: jeden wcześniej przygotowany, jeden o podobnej tematyce przygotowany w warunkach jak na egzaminie dla tłumaczy przysięgłych) uznali za przyjazną i sprawiedliwą. Jedyne zgłaszane problemy dotyczyły jakości łącza internetowego.</p>
Ocena wykładowczyni	<p>Zdalny tryb zajęć uniemożliwił przeprowadzenie tych form ćwiczeń, w przypadku których nieodzowna jest fizyczna obecność studentów w jednym miejscu i o jednym czasie. Kanały prywatne umożliwiały co prawda równoczesne ćwiczenie tłumaczenia rozmów w grupach trzyosobowych (tłumacz i dwóch interlokutorów), ale nie umożliwiały kontaktu face-to-face, który jest typowy dla tłumaczenia konsekwentnego. Natomiast kanały prywatne idealnie nadawały się do równoczesnego ćwiczenia przez całą grupę tłumaczenia a vista. Jedynym mankamentem kanałów jest to, że prowadzący nie mogą się podłączyć do nich w sposób niezaawazony przez studentów, gdyż podłączenie musi zostać zatwierdzone przez studenta i zakłóca mu pracę. Ponadto na zajęciach z tłumaczenia ustnego istotne znaczenie miała jakość łącza internetowego, a przetłumaczyć można przecież tylko poprawnie usłyszane i rozumiane treści. W ocenie wykładowczyni na platformie MS-Teams łącze zawodziło częściej niż w semestrze letnim 2019/2020 na komunikatorze Skype.</p>
Wnioski	<p>Wbrew pozytywnym opiniom studentów zajęcia zdalne w opinii wykładowczyni nie pozwoliły studentom doświadczyć realnych warunków pracy tłumacza konsekwentnego. Nie zapewniły bowiem warunków wynikających już z samej definicji tłumaczenia konsekwentnego (jedność czasu i miejsca), a tłumaczenie konsekwentne realizowane online czy przez telefon stanowiło przed pandemią jedynie margines pracy zawodowej tłumaczy i po zakończeniu pandemii zapewne znowu będzie odgrywać rolę marginalną. W związku ze zdalną formą zajęć i obostrzeniami sanitarnymi konieczna była rezygnacja z przewidzianych w programie zajęć terenowych (ćwiczenie tłumaczenia towarzyszącego i umiejętności autoewaluacji) oraz z nagrywanego na wideo i następnie ocenianego tłumaczenia unilateralnego przemówień. Utrudnione było także ćwiczenie umiejętności retorycznych (zniekształcenia dźwięku), a niemożliwe bieżące sprawdzanie notatek sporządzanych przez studentów podczas tłumaczenia. W świetle tych doświadczeń autorka optuje za hybrydową formą zajęć z przedmiotu TU: zdalnie można by przekazać wiedzę teoretyczną i przeprowadzić ćwiczenia z tłumaczenia a vista, jednak sprawność tłumaczenia ustnego konsekwentnego można właściwie rozwijać, symulując rzeczywiste warunki pracy tłumacza jedynie podczas zajęć stacjonarnych.</p>

Tab. 4: Wyniki analizy przedmiotu *Tłumaczenie ustne*.

Hanka Błaszowska, Lucyna Krenz-Brzozowska

Nazwa przedmiotu: Tłumaczenie symultaniczne	
Przebieg zajęć	Zajęcia zdalne z przedmiotu TS były pozbawione jednego zasadniczego atutu, jakim jest dostępność kabiny tłumacza. Kabinę można było jedynie stworzyć wirtualnie, otwierając pojedyncze kanały dla studentek, w których tłumaczyły one przemówienia (materiały ze Speech Repository UE oraz bieżące wystąpienia polityków oraz epidemiologów dot. pandemii) pod kontrolą i przy odsłuchu wykładowcy. Ponieważ grupa była wyjątkowo nieliczna, a tłumacz potrzebuje publiczności, tłumaczenia odbywały się też na kanale głównym, na którym wszyscy, tj. wykładowcy i grupa, mogli się przysłuchiwać tłumaczeniu wybranej studentki. Tłumaczenia były nagrywane, co umożliwiało ich późniejszą szczegółową analizę po wstępnym omówieniu na zajęciach.
Ocena studentów	Brak dostępu do kabiny i bardzo dobrych warunków pracy w stacjonarnym laboratorium kabinowym stanowiły dla studentek największy mankament zajęć, który zdecydowanie wpłynął na ich motywację. Dobrze, że w poprzedzającym wybuch pandemii semestrze zimowym zdążyły one zapoznać się z pracą w kabinie na zajęciach stacjonarnych i nie musiały opanowywać tej trudnej techniki tłumaczeniowej jedynie w kabinie wirtualnej. Naukę utrudniały ponadto problemy techniczne, wynikające nie tylko z problemów łącza, ale też np. z różnicy poziomów dźwięku pomiędzy źródłami, jak MS Teams oraz portal UE. Problemy te i wykładowcy, i studentki musiały rozwiązywać samodzielnie, podczas gdy na zajęciach stacjonarnych można było prosić o pomoc dyżurnego technika. Mimo tych rzutujących na jakość pracy i wywołujących stres zakłóceń technicznych studentki dostrzegły obniżenie poziomu stresu w sytuacji nauki zdalnej. Poziom stresu w pracy tłumacza kabinowego jest, jak powszechnie wiadomo, bardzo wysoki, a jak pokazały zajęcia stacjonarne w poprzedzającym semestrze, czasem wręcz paraliżujący. Tymczasem tłumaczenie zdalne, częściowo niestety przy braku wizji i możliwości obserwacji mimiki i zachowania, pozwalało na stworzenie strefy komfortu, co z kolei sprzyjało większemu skupieniu na zadaniu. Nawet jeśli nie rekompensowało to braku interakcji face to face na zajęciach między prowadzącą a studentkami, ani braku możliwości tłumaczenia wykładów wygłaszanych na żywo przez zapraszanych gości i niemieckich wykładowców ILS, pozwalało to lepiej wczuć się w sytuację konferencji.
Ocena wykładowcy	Podczas gdy przedmioty tłumaczenia pisemnego odzwierciedlające w formie zdalnej pracę tłumacza pisemnego doskonale sprawdzają się w warunkach nauczania online, tłumaczenie słowa żywego bazujące na komunikacji bezpośredniej wymaga formy stacjonarnej. Należy pamiętać o tym, że oprócz samych ćwiczeń w kabinach w ramach przedmiotu przewidziane są ćwiczenia na sali z tłumaczenia szeptanego, które też wymagają kontaktu bezpośredniego. Z kolei tłumaczenie symultaniczne online bardziej przypomina tzw. Remote Simultaneous Interpretation (RSI), czyli tłumaczenie zdalne nowych form komunikacji cyfrowej, jak wideokonferencje, webinaria czy wywiady z ekspertami. Nawet jeśli ze względu na coraz większą dominację komunikacji wirtualnej a także postępującą automatyzację jest to przyszłość tłumaczenia symultanicznego, niewątpliwie w kształceniu należałoby wyjść od formy bezpośredniej z fizycznym udziałem wszystkich uczestników sytuacji komunikacyjnej. Dopiero po zapoznaniu się z dostatecznym oswojeniu się z tym rodzajem tłumaczenia w otoczeniu konwencjonalnym, można przejść na tryb czysto cyfrowy, który, zdaniem wielu tłumaczy zawodowych, nie jest optymalny. Być może też z poczucia niedosytu pojedyncze uczestniczki kursu, żywo zainteresowane pracą w zawodzie tłumacza konferencyjnego, zdecydowały się po ukończeniu studiów magisterskich w ILS podjąć dalsze studia w zakresie tłumaczenia konferencyjnego, które w kolejnym roku akademickim odbywały się także jedynie zdalnie.
Wnioski	Koncepcja przedmiotu TS wymaga idącego dużo dalej dostosowania programu do warunków nauki zdalnej niż podyktowana nagłą sytuacją próba przeniesienia zajęć w niezmienną formie z kabiny rzeczywistej do wirtualnej. Koresponduje to z sytuacją branży tłumaczenia ustnego, która wskutek pandemii została zmuszona do istotnej modyfikacji sposobu funkcjonowania. Najślabszym punktem przeprowadzonych zajęć okazała się strona techniczna, gdyż problemy w tym zakresie znacznie zaburzały proces dydaktyczny, rozpraszając uwagę uczestniczek. Dobrym rozwiązaniem byłoby wcześniejsze szkolenie w zakresie obsługi oprogramowania oraz przeprowadzanie próbnego połączenia z udziałem technika, pozwoliłoby to uniknąć zakłóceń na zajęciach i z wyprzedzeniem zidentyfikować ewentualne problemy techniczne. Ponadto w międzyczasie niektóre programy do organizacji telekonferencji, jak np. ZOOM, zostały wzbogacone o moduł przeznaczony do tłumaczenia symultanicznego. Funkcja ta zdecydowanie ułatwia proces tłumaczenia, także w ramach zajęć dydaktycznych, co pokazują doświadczenia wykładowców z partnerskich, zagranicznych ośrodków kształcenia tłumaczy. Organizator wideokonferencji przypisuje danym użytkownikom rolę tłumaczy i zapewnia im dostęp do specjalnego panelu. Program sam rozdziela kanały i umożliwia odbiorcom sprawne przełączanie się pomiędzy nimi. Oprogramowanie ZOOM nie jest jednak obecnie dopuszczone do użytku na zajęciach zdalnych UAM.

Tab. 5: Wyniki analizy przedmiotu *Tłumaczenie symultaniczne*.

Katarzyna Barbara TymoszuK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0001-7801-200X>

katarzyna.tymoszuK@umcs.pl

Przedyskutujmy to na forum – czyli o zdalnym rozwijaniu wybranych elementów kompetencji translacyjnej

Let's discuss it on the forum – remote development of selected elements of translation competence

The article presents findings of the research into the use of discussion forums in remote learning. This tool was used in a series of academic classes aimed at developing selected elements of translation competence. The paper begins with a discussion of the notion of translation competence and its components, followed by a presentation of didactic objectives formulated for the presented series of classes with full-time teaching in mind, the level of knowledge and skills of the course participants, the degree of realization of the didactic objectives in remote teaching, and conclusions.

Keywords: translation didactics, LSP didactics, translation competence, remote teaching, discussion forum internet tools for teachers

Słowa kluczowe: dydaktyka translacji, dydaktyka języków specjalistycznych, kompetencja translacyjna, zdalne formy nauczania, forum dyskusyjne, narzędzia internetowe w nauczaniu

1. Wstęp

Spowodowana pandemią koronawirusa nagła konieczność realizacji w formie zdalnej celów dydaktycznych wytyczonych z myślą o nauczaniu stacjonarnym postawiła dydaktyków na wszystkich poziomach kształcenia, w tym nauczycieli

akademickich, przed koniecznością dokonania szybkich i często rewolucyjnych zmian w stosowanych przez siebie tradycyjnych, sprawdzonych i doskonalonych przez lata metodach i narzędziach dydaktycznych. Chociaż większość z uczących starała się możliwie szybko dostosować do nowych realiów i prowadzić zajęcia zdalne na poziomie zbliżonym do zajęć prowadzonych w trybie stacjonarnym, to jednak najczęściej słyszy się krytyczne głosy dotyczące skutków nauczania na odległość. Są one tym głośniejsze w środowisku neofilologicznym, gdyż powszechnie wiadomo, że nauka języków obcych na wszystkich poziomach zaawansowania bazuje w głównej mierze na aktywnym wykorzystywaniu nabytych i rozwijaniu nowych sprawności językowych w bezpośredniej komunikacji. Jednak konieczność wyjścia z dydaktycznej „strefy komfortu” i sięgnięcia po nowe, nieznane, bądź mniej popularne formy dydaktyczne w wielu przypadkach okazała się szansą dostrzeżenia w nich potencjału, dzięki któremu być może znajdują one stałe zastosowanie w nauczaniu również po powrocie do stacjonarnych form edukacji. Celem tego artykułu jest przedstawienie obserwacji dotyczących pozytywnych skutków wykorzystania w zdalnym nauczaniu popularnej formy komunikacji internetowej, jaką jest forum dyskusyjne. Narzędzie to zastosowano w ramach cyklu zajęć akademickich, których celem było rozwijanie wybranych elementów kompetencji translacyjnej.

Samo pojęcie kompetencji translacyjnej to termin nadrzędny dla całego kompleksu sprawności, wiedzy i umiejętności stanowiących wyposażenie mentalne tłumacza. Z tego względu na wstępie niezbędna będzie prezentacja wszystkich elementów konstytuujących kompetencję translacyjną, a następnie dopiero sprecyzowanie, które z nich miały znaleźć się w centrum zajęć. W polskiej translatoryce ponadto zgodnie wysuwane są postulaty, aby nabywanie kompetencji translacyjnej odbywało się w ramach całościowo zaplanowanych, ugruntowanych teoretycznie i wystandaryzowanych programów studiów tłumaczeniowych (Żmudzki, 2010). W odniesieniu do tego postulatu, celem uzasadnienia podjęcia tematyki translacyjnej na studiach neofilologicznych niewyprofilowanych translatorycznie, w kolejnej części tekstu zostanie scharakteryzowana grupa uczestników zajęć pod względem ich wcześniejszego, językowego i specjalistycznego przygotowania oraz motywacji do rozwijania wybranych elementów kompetencji tłumaczeniowej, a także możliwości dotyczących ewentualnego dalszego nabywania wiedzy i umiejętności konstytuujących pełną kompetencję translacyjną. W dalszej części artykułu scharakteryzuję uwarunkowania techniczne, organizację pracy z wykorzystaniem forum dyskusyjnego oraz poszczególne etapy realizacji postawionych celów dydaktycznych. W końcowej części tekstu omówiony zostanie stopień realizacji celów dydaktycznych, sformułowano też wnioski dotyczące pozytywnych aspektów wykorzystania forum jako narzędzia dydaktycznego.

2. Kompetencja translatorska i jej elementy

Celem dydaktyki translacji, w jej uzualnym rozumieniu jako praktyki nauczania tłumaczenia¹ (Marchwiński, 2010: 339) jest rozwijanie kompetencji translatorskiej. W złożonym układzie interlingwalnej komunikacji pośredniczonej, czyli układzie translacyjnym (Grucza 1993: 161) to tłumacz i jego wyposażenie mentalne, stanowią centralny i niezbywalny element warunkujący powodzenie tej komunikacji, tj. zaistnienie u odbiorców docelowych efektu komunikacyjnego założonego przez nadawcę prymarnego. Kompetencja translacyjna jest przy tym pojęciem złożonym i w związku z nieustanną modyfikacją specyfiki i form pracy tłumaczy (uwarunkowaną np. rozwojem technologii informacyjnych), wymagającym ciągłego redefiniowania (zob. m.in. Grucza, 1981; Marchwiński, 1992; Nord, 1988; Kautz, 2000; Pöchhacker, 2001; Pym, 2003; Hejwowski, 2004; Kelly, 2005; Way, 2008; Małgorzewicz, 2012, 2014; Kościatkowska-Okońska 2013). Bezspornym pozostaje fakt, iż jako suma określonych cech, wiedzy i umiejętności powstaje ona niejako wskutek „nadbudowania” pewnych elementów na istniejącym już wyposażeniu mentalnym danej osoby. Hansen (1998), Resch (1998) i Witte (1998) mówią o sumie kompetencji tłumaczeniowej, socjalnej, kulturowej, interkulturowej i komunikacyjnej, uwarunkowanej posiadaniem, a zatem w pewien sposób „nadbudowanej” na konkretnej wiedzy i umiejętnościach w zakresie języka ojczystego i obcego (zob. Hansen, 1998, Resch 1998, Witte, 1998). Również według Gruczy (2008) dla zaistnienia pełnej kompetencji translatorskiej w sferze wiedzy i umiejętności konkretnej osoby, obok kompetencji komunikacyjnej osoby dwujęzycznej, którą charakteryzuje określona naturalna kompetencja translacyjna, niezbędna jest swego rodzaju „wartość dodana”. Wartość tę należy rozumieć jako sumę praktycznej kompetencji translacyjnej oraz kognitywnej kompetencji translatorskiej. Pierwsza z nich to szereg świadomie i celowo wypracowanych reguł i umiejętności translacyjnych, druga – określona wiedza specjalistyczna w zakresie teorii translacji.

Program akademickich studiów magisterskich *European Master's in Translation* (dalej: EMT) Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej (Toudic, Krause, 2017)², definiuje kompetencję translacyjną nabywaną w procesie studiów i rozwijaną nieustannie również po ich ukończeniu, jako sumę kompetencji, wiedzy i umiejętności nadbudowanych na ogólnej kompetencji językowej oraz kulturowej. Dopiero na tym gruncie można rozpocząć

¹ Według Marchwińskiego (2010: 399), pojęcie to zasadniczo odnosi się bowiem do teoretycznej nauki o metodach nauczania i uczenia się przekładu.

² Podobnie realizowany na wybranych uczelniach w krajach członkowskich oraz w Polsce i kompatybilny z Europejskimi Ramami Kwalifikacji.

kształtowanie kolejnych elementów, stanowiących wspomnianą wartość dodaną tłumacza profesjonalnego w stosunku do osób dwujęzycznych. Według programu EMT elementy te usytuowane są w pięciu głównych obszarach:

- kompetencji translacyjnej, obejmującej kompetencje: strategiczną, metodologiczną oraz tematyczną (są one niezbędne na wszystkich etapach procesu translacji, począwszy od umiejętności analizy materiału przed przyjęciem zlecenia, poprzez świadome stosowanie strategii translacyjnych adekwatne do interlingwalnych, intertekstualnych, technicznych i interkulturowych uwarunkowań tekstu wyjściowego, a skończywszy na rozumieniu i opanowaniu strategii kontroli jakości i używaniu w tym celu odpowiednich narzędzi i technik);
- kompetencji w zakresie korzystania z technologii wspierających procesy tłumaczenia pisemnego oraz ustnego, a także umiejętnego wykorzystywania możliwości, jakie daje tłumaczenie maszynowe;
- kompetencji personalnej i interpersonalnej, a zatem tak zwanych kompetencji miękkich (pozwalających zwiększyć zdolności adaptacyjne przyszłych absolwentów), takich jak umiejętne zarządzanie miejscem i czasem pracy, stresem, praca w zespole czy świadomość konieczności stałego podnoszenia swoich kompetencji;
- kompetencji usługowej, w skład której wchodzi m.in. wiedza dotycząca społecznej pozycji tłumacza, zdolność dostosowania się do potrzeb rynku, umiejętność nawiązywania oraz utrzymywania kontaktów z potencjalnymi zleceniodawcami, a także negocjowania, rozpoznania wymagań, celów oraz zamiarów potencjalnych i faktycznych klientów, zdolność wyceny własnych ofert i usług, dotrzymywanie terminów i zobowiązań, znajomość norm i standardów dotyczących usług tłumaczeniowych.

Rozwijanie pełnej kompetencji translacyjnej, rozumianej jako suma mniejszych kompetencji konstytuowanych na gruncie niezbędnego przygotowania językowego i kulturowego, realizowane jest w dydaktyce akademickiej przede wszystkim na kierunkach translatorycznych w ramach lingwistyki stosowanej, na specjalizacjach translatorycznych studiów neofilologicznych czy też różnych formach studiów i kursów podyplomowych (zob. Żmudzki 2010; Małgorzewicz 2019). Nie oznacza to jednak braku możliwości realizowania wybranych treści o charakterze translatorycznym również w ramach kierunków neofilologicznych nieposiadających specjalizacji tłumaczeniowych. Zajęcia takie można potraktować jako przygotowanie do przyszłego rozwijania kompetencji translacyjnej w ramach studiów podyplomowych lub jako swego rodzaju warsztaty orientacyjne, które umożliwią studentom filologii pierwsze kontakty ze specyfiką przekładu pisemnego i ustnego, pozwolą na określenie

własnych predyspozycji do wykorzystywania jednej z dwóch podstawowych form translacji³, bądź też chęci pracy w charakterze tłumacza w ogóle. W takim właśnie charakterze, na prośbę grupy docelowej, zaplanowano cele i treści omówionego poniżej cyklu zajęć.

3. Cele określone dla zajęć stacjonarnych

Kurs akademicki *Języki specjalistyczne – warsztaty* jest stałym i powtarzalnym cyklicznie elementem programu dziennych uzupełniających studiów magisterskich na kierunku germanistyka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach specjalności specjalistyczny język niemiecki. Składa się z 60 godzin i obejmuje drugi i trzeci semestr dwuletniego cyklu. Podjęcie treści translatorycznych w ramach zajęć nie stanowi zatem sytuacji jednorazowej, lecz miało miejsce również we wcześniejszych cyklach akademickich i uzasadnione jest wspomnianymi wyżej oczekiwaniemi studentów względem zajęć, sygnalizowanymi przez nich niebezpośrednio⁴, a także wprost podczas pierwszego semestru studiów. Możliwość realizacji tych postulatów uwarunkowana była posiadaniem przez studentów niezbędnego wyposażenia mentalnego, stanowiącego podstawę dla rozwijania „wartości dodanej” w postaci elementów kompetencji translacyjnej. Wszystkie osoby tworzące 22-osobową grupę konwersatoryjną jako absolwenci studiów licencjackich na kierunku germanistyka UMCS oraz KUL, spełniały ten warunek. W programach studiów germanistycznych I stopnia na obu uniwersytetach obok zajęć rozwijających wszystkie sprawności językowe przynajmniej do poziomu B2, zawarte są także wykłady i konwersatoria dotyczące aspektów literaturo-, kulturo- oraz realizowawczych, co pozwala przyjąć, że uczestnicy zajęć posiadali kompetencją językową oraz kulturową na poziomie wystarczającym dla podjęcia wspomnianych działań dydaktycznych. Ponadto w ramach realizowanej specjalizacji na studiach II stopnia w semestrze poprzedzającym cykl, słuchacze uczestniczyli w wykładach i warsztatach dotyczących specyfiki języków specjalistycznych, w następstwie czego znali uwarunkowania ich funkcjonowania, a także ich leksykalne, syntaktyczne i tekstualne wyróżniki. Oznacza to, iż dysponowali oni również częściowo ukonstytuowaną kompetencją specjalistyczną, wymagającą jednak dalszego rozwijania.

³ Jak wiadomo tłumaczenie ustne i tłumaczenie pisemne to dwie zupełnie różne formy translacji, wymagające od wykonujących je osób odmiennych kompetencji, sposobów pracy, temperamentów i cech osobowościowych. O różnicach między tłumaczeniem ustnym a tłumaczeniem pisemnym bardzo szczegółowo pisał na przykład Kautz (2000: 288).

⁴ Chęć rozwijania kompetencji translacyjnej wynikała między innymi z prac pisemnych i wypowiedzi studentów na zajęciach *Praktyczna nauka języka niemieckiego* oraz na innych – jednym z najczęściej wymienianych zawodów, który planowali podjąć w przyszłości, był zawód tłumacza pisemnego bądź ustnego.

W odniesieniu do poziomu wiedzy i umiejętności studentów w obszarach kompetencji językowej, kulturowej i specjalistycznej sprecyzowano cele dotyczące nabywania nowych oraz rozwijania częściowo już ukonstytuowanych elementów kompetencji translacyjnej. Należy przy tym jeszcze raz podkreślić, iż jako prowadząca kurs byłam świadoma braku możliwości równoległego rozwijania pozostałych składowych kompetencji translacyjnej w ramach innych zajęć akademickich przewidzianych w programie studiów, w związku z czym w ramach cyklu założyłam rozwijanie jedynie jej wybranych elementów. Cele, które zostały sformułowane z myślą o zajęciach stacjonarnych i ich realizacji z wykorzystaniem tradycyjnych narzędzi i form dydaktycznych, były następujące:

1. rozwijanie kompetencji językowej na płaszczyznach leksykalnej, syntaktycznej oraz tekstualnej, głównie w zakresie języka ekonomii, języka prawnego oraz prawniczego;
2. rozwijanie wybranych elementów kompetencji translatorskiej, takich jak:
 - kompetencja specjalistyczna, rozumiana jako wiedza specjalistyczna z zakresu ekonomii i prawa,
 - kompetencja dyskursywna, rozumiana jako znajomość zasad tworzenia tekstów oraz ram i restrykcji dotyczących ich funkcjonowania w określonych dyskursach, w tym przypadku we współczesnym dyskursie ekonomicznym i prawniczym,
 - kompetencja strategiczna, dotycząca odpowiedniego doboru i stosowania technik i strategii translatorskich w zależności od wymogów danego układu translacyjnego⁵.

Formami zajęć, zaplanowanymi w celu realizacji wymienionych celów z myślą o nauczaniu stacjonarnym, były przede wszystkim dyskusja dydaktyczna, rozumiana jako zorganizowana wymiana myśli i poglądów uczestników grupy na dany temat, praca indywidualna oraz praca w grupach o charakterze warsztatowym.

⁵ Pojęcie układu translacyjnego w polskiej translatoryce jako pierwszy zastosował Grucza (1993). Model układu translacyjnego jako układu komunikacyjnego stanowi realizację podnoszonego w ramach holistycznej teorii translacji postulatu całościowego postrzegania procesów przekładu, których centralnym elementem pozostaje tłumacz, a wszelkie jego decyzje i działania winny podlegać analizie i opisowi z uwzględnieniem wszystkich czynników konstytuujących i warunkujących te procesy. Należy do nich zaliczyć nie tylko ożywionych uczestników komunikacji – inicjatora, twórcę, prezentera tekstu wyjściowego oraz adresatów i użytkowników tekstu docelowego – lecz również elementy ich spajające, czyli wysyłane i odbierane przez obie strony komunikaty w postaci ustnych bądź pisemnych tekstów wyjściowego i docelowego.

4. Organizacja zajęć zdalnych z wykorzystaniem forum dyskusyjnego

Pierwsze dwa spotkania zrealizowano w formie tradycyjnej jako zajęcia stacjonarne. Były one poświęcone przede wszystkim rozwijaniu kompetencji językowej oraz specjalistycznej. Podczas dyskusji dydaktycznej utrwalono i rozszerzono wiedzę nabytą częściowo w ramach wykładów oraz konwersatoriów dotyczących specyfiki języków specjalistycznych, zawężając przy tym obszar zainteresowania do uwarunkowań funkcjonowania tekstów ekonomicznych, prawnych i prawniczych. Kolejnym etapem była praca z wykorzystaniem tekstów paralelnych⁶, których analiza i konfrontacja pozwoliły na zdobycie wiedzy na temat norm dotyczących wybranych wzorców tekstowych oraz ich mikro- i makrotekstualnych wyróżników.

W związku z wprowadzanymi stopniowo obostrzeniami, spowodowanymi pandemią koronawirusa, po zrealizowaniu opisanych spotkań dydaktyka akademicka realizowana na UMCS w Lublinie była kontynuowana w formie zdalnej. W tej sytuacji kilka kolejnych spotkań zostało zrealizowanych za pomocą poczty elektronicznej i komunikatorów internetowych, a także testów oraz zadań otwartych dostępnych jako narzędzia dydaktyczne na funkcjonującej od 2004 roku platformie edukacyjnej Wirtualny Kampus UMCS. Na tym etapie studenci pracowali indywidualnie, wykonując pisemne ćwiczenia rozwijające ich kompetencję językową w zakresie leksyki specjalistycznej oraz typowych struktur syntaktycznych, a także sporządzając pisemne tłumaczenia krótkich tekstów informacyjnych, związanych tematycznie z materiałem, który miał być głównym przedmiotem pracy warsztatowej.

Po tak zrealizowanym etapie przygotowania możliwe było rozpoczęcie pracy warsztatowej. Słuchacze mieli pracować nad tłumaczeniem autentycznych tekstów niemieckojęzycznych funkcjonujących w dyskursie ekonomicznym i prawniczym. Pierwszym z nich była umowa o pracę, kolejnym zawarta w formie aktu notarialnego umowa spółki. Za najodpowiedniejszą formę realizacji założonych celów, pozwalającą w przestrzeni internetowej utworzyć formę pracy najbliższą warsztatom w grupach, uznałam forum dyskusyjne, dostępne, podobnie jak inne wcześniej wykorzystane narzędzia dydaktyczne, na platformie e-learningowej Wirtualny Kampus UMCS. Forum internetowe jest popularnym narzędziem w e-learningu na wielu poziomach edukacyjnych, otwierającym cały wachlarz zastosowań, również w kształceniu tłumaczy (zob.

⁶ Według Krzysztoforskiej-Weisswasser (1995: 18 i n.) za teksty paralelne należy uznać „tekst[y] tego samego typu na ten sam temat, które powstały w takiej samej sytuacji komunikacyjnej”, natomiast Šarčević (1999: 104) definiuje je jako równoprawne wersje językowe tekstów normatywnych.

Krajka, Marczak, 2017), lecz w pewnych kontekstach wykazującym również ograniczenia (zob. m.in. Hanna, de Nooy, 2003; Sala 2009; Sucha, Engelhardt, Sarikas 2013). Za wyborem tego narzędzia jako najodpowiedniejszego w przypadku zaplanowanej formy zajęć przemawia szereg argumentów. Po pierwsze praca z nim umożliwia aktywną interakcję wszystkich studentów poprzez swobodne i nieograniczone publikowanie informacji i opinii, inicjowanie nowych dyskusji, publikowanie plików tekstowych i graficznych w różnych formatach, a także komentowanie wpisów innych użytkowników. Z drugiej strony asynchroniczność forum internetowego (Plant, 2004) pozwala – w odróżnieniu do podobnych narzędzi dydaktyki zdalnej, np. wirtualnego pokoju, czatu czy wiki, rozłożyć w czasie pracę własną, a także z pewnym opóźnieniem reagować na wpisy pozostałych użytkowników. Przyczynia się to do bardziej przemyślanej i wartościowej merytorycznie dyskusji. Możliwość nie natychmiastowej, niewymuszonej reakcji online warunkuje ponadto zaistnienie tak zwanego *online disinhibition effect* (Suler, 2000), czyli w znacznym stopniu zmniejsza zahamowania, zwłaszcza u osób nieśmiałych.

W przypadku pracy z tłumaczonymi tekstami organizacja pracy wyglądała podobnie. W obu przypadkach grupa studentów uczestniczących w kursie została losowo podzielona na trzy zespoły, odpowiedzialne za tłumaczenie trzech kolejnych części tego samego tekstu. Następnie w każdym z trzech zespołów nastąpił dalszy podział materiału na mniejsze fragmenty, których liczba odpowiadała liczbie osób w grupie. W ten sposób każdy student otrzymał fragment tekstu, za który odpowiadał publikując w nowym wątku swoją, roboczą wersję tłumaczenia i tym samym otwierając dyskusję. Jego zadaniem było również bieżące dokonywanie korekt oraz opracowanie ostatecznej wersji przekładu. Oprócz pracy nad „swoim” fragmentem, zadaniem każdego uczestnika była również współpraca z grupą nad doskonaleniem części, za które odpowiadali koledzy.

Na pracę każdy zespół otrzymał dwa tygodnie. Prowadząca nie narzucała wyboru języka konsultacji wewnątrz grupy. Przez cały okres pozostawała w roli uważnego, lecz biernego obserwatora, na bieżąco śledząc rozwój dyskusji we wszystkich grupach, wykonując notatki, lecz nie ingerując w podejmowane decyzje. Dopiero po upływie czasu przeznaczanego na pracę na forum w obu przypadkach odbyło się spotkanie online, podczas którego prowadząca omówiła rozwój dyskusji, ustosunkowała się do poszczególnych wpisów, popierając właściwe rozwiązania, korygując błędne, lub też sugerując rozwikłanie napotkanych problemów tłumaczeniowych, z którymi grupa nie była w stanie poradzić sobie samodzielnie. Po naniesieniu ostatecznych korekt na poszczególnych fragmentach połączono je w jeden plik, dostępny dla całej grupy konwersatoryjnej. Ten sam schemat pracy został powtórzony podczas

tłumaczenia kolejnego tekstu, przy czym dokonano nowego, losowego podziału na zespoły robocze.

Pod względem ilościowym dynamika pracy na forum w przypadku obu tekstów wyglądała podobnie. Dwudziestodwuosobowa grupa zamieściła na forum łącznie 124 wpisy dotyczące pierwszego oraz 125 wpisów odnośnie drugiego tekstu. Każdy ze studentów opublikował przynajmniej cztery komentarze, przy czym większą aktywnością na forum wykazywały się osoby aktywniejsze również podczas zajęć stacjonarnych⁷. Odzwierciedlają to częściowo ilościowe różnice w liczbie wpisów w poszczególnych wątkach, przedstawione w poniższej tabeli.

		ZESPÓŁ I	ZESPÓŁ II	ZESPÓŁ III
LICZBA WPISÓW NA FORUM	tekst 1	23	29	72
	tekst 2	52	33	40

Tabela 1: Liczba wpisów na forum w poszczególnych zespołach.

Zaobserwowano natomiast różnice pod względem wartości merytorycznej komentarzy publikowanych na poszczególnych forach. Podczas pracy nad pierwszym tekstem studenci publikowali głównie w języku niemieckim, w komentarzach wyrażając najczęściej swoje uznanie dla propozycji przekładu inicjatora wątku i pozwalając sobie jedynie na niewielkie korekty pierwotnej wersji tłumaczenia (przykłady 1 i 2):

1. *Hallo Ola, Deine Übersetzung gefällt mir sehr ;) Meiner Meinung alles top:*⁸
2. *Karolina, Deine Übersetzung gefällt mir sehr :) Ich hab aber nur einen Vorschlag für Dich: statt Spółka ma jednego lub więcej dyrektorów, würde ich persönlich schreiben: „spółka posiada jednego lub więcej dyrektorów“*

Zachowanie takie można uzasadnić traktowaniem pracy na forum jako swego rodzaju sprawdzianu z PNJN, obawami przed oceną ze strony prowadzącej lub też przed potraktowaniem własnej krytyki jako ataku i braku solidarności w stosunku do kolegów z grupy. W drugim etapie – po ustnym podsumowaniu pracy nad pierwszym tekstem – uczestnicy zamieszczali na forum komentarze w języku polskim, wyrażając w nich konstruktywną krytykę oraz liczne sugestie korekt, których przykłady zostaną przytoczone w kolejnym punkcie.

⁷ Prawidłowość ta nie dotyczy jednak osób mniej aktywnych na zajęciach stacjonarnych, które w formie zdalnej znacznie aktywniej uczestniczyły w dyskusji. Aspekt ten jest przedmiotem rozważań w punkcie 5.

⁸ We wszystkich cytowanych przykładach zachowano oryginalną pisownię oraz interpunkcję.

5. Ocena realizacji założonych celów dydaktycznych

Dokonując ewaluacji zrealizowanych zajęć pod koniec pierwszego semestru pracy zdalnej, postawiłam sobie przede wszystkim pytania:

- w jakim stopniu prowadząc zajęcia na odległość udało mi się osiągnąć cele dydaktyczne określone dla zajęć stacjonarnych,
- w jakim stopniu wymuszony nieoczekiwany dystans fizyczny negatywnie wpłynął na dynamikę i efekty pracy w grupie studenckiej,
- w jakim stopniu dostępne technologie informatyczne pozwoliły te straty zrekompensować.

Wskutek autoewaluacji wyciągnęłam wnioski przedstawione poniżej.

Pomimo oczywistych ograniczeń w zakresie bezpośredniego kontaktu i interakcji, grupowa praca na forum, poprzedzona odpowiednim przygotowaniem językowym i merytorycznym, w dużym stopniu pozwoliła osiągnąć u słuchaczy kursu założone na początku cyklu cele dydaktyczne, którymi były wzbogacenie wiedzy i nabycie nowych umiejętności konstytuujących wybrane składowe kompetencji translacyjnej.

KOMPETENCJA JĘZYKOWA I DYSKURSYWNA

Po przedstawieniu wersji roboczej tłumaczenia danego fragmentu w przeważającej większości wątków wywiązywała się dyskusja dotycząca terminologii lub struktury tekstu. Studenci wspólnie szukali najlepszego rozwiązania, sięgając przy tym rzadziej do słowników, częściej do tekstów paralelnych, poszukując w nich pewnych powtarzalnych zasad i prawidłowości, np:

3. *Bardzo trafne są uwagi Alicji, również dokonałbym poprawek w tych miejscach. „Pracownik otrzyma za pracę określoną w umowie” oraz świadczenie rzeczowe – ta konfiguracja jest zdecydowanie lepsza. Zgodnie z przepisami kodeksu pracy, używa się częściej sformułowanie – świadczenie rzeczowe.*
4. *W drugim akapicie zamiast dodatek urlopowy napisałabym świadczenie urlopowe. Takie określenie znalazłam w polskiej umowie o pracę. A tak to nie mam uwag :)*
5. *„uchylić” moim zdaniem tu totalnie nie pasuje, ten czasownik chyba ma inne znaczenie, więc proponuję „naruszyć. Ale mogę się mylić.*

Zauważono również dużą wrażliwość na poprawność językową w języku polskim – w wielu wątkach pojawiały się uwagi dotyczące warstwy stylistycznej, literówek, poprawnej pisowni oraz interpunkcji:

6. *Hej Sara, a czemu tak pokombinowałaś z negacją? „że spółka nie powstaje, dopóki nie zostanie wpisana do rejestru handlowego”, nie lepiej, „że spółka powstaje z chwilą wpisu do rejestru”?*
7. *„pozasądowy” wird zusammen geschrieben.*
8. *Kasia, ich habe eine Kleinigkeit und zwar geht es mir um den 2. Satz. Auf polnisch wuerde ich eher sagen „odstąpić od czegoś” also es fehlt mir das Wort „od“: w przypadku odstąpienia od udziału.....*
9. *Czy gramatycznie poprawnie będzie „musi być niezwłocznie zgłoszone”, czy może w liczbie mnogiej „muszą być zgłoszone”? Z tego co pamiętam z gramatyki to są to podmioty szeregowe, czyli powinno być też orzeczenie w liczbie mnogiej, które odnosi się do każdego elementu podmiotu.*

KOMPETENCJA SPECJALISTYCZNA

Część problemów tłumaczeniowych wymagało analizy nie tylko tekstów paralelnych, ale również tekstów źródłowych z dziedziny prawa i ekonomii (przykłady 3 i 4). Dodatkowo w dwóch grupach znalazły się osoby równolegle studiujące prawo, które kilkakrotnie wyjaśniały wątpliwości terminologiczne, odwołując się do swojej wiedzy specjalistycznej i wyjaśniając na przykład różnice pomiędzy „sygnatariuszem” a „prokurentem”, czy też uzasadnioną głównie uzusem językowym poprawność terminu „stawający”:

10. *Prokurist przetłumaczyłbym jako prokurent, [...]. Prokurent zajmuje się reprezentacją spółki podczas dokonywania przez jej zarząd czynności prawnych; może być to tylko osoba fizyczna posiadająca pełną zdolność do czynności prawnych. Natomiast pojęcie sygnatariusza jest szersze i są z nim związane inne funkcje, ponieważ można tak nazwać zarówno państwo zawierające międzynarodowe porozumienie lub traktat, jak i osobę upoważnioną do podpisania umowy międzynarodowej lub osobę podpisującą umowę, oświadczenie lub memoriał :)*
11. *Ale nie wiem jak lepiej przetłumaczyć „dem Erschienenen”. „Powyższe pismo zostało odczytane, zatwierdzone oraz własnoręcznie podpisane w obecności notariusza przez osobę zainteresowaną / przez interesanta? [...]*
– Wiesz co, stawający to jest taki termin i on nie może być za bardzo zmieniony, to osoba, która się stawiła przed notariuszem.

Zaangażowanie w dyskusję osób, które można nazwać „specjalistami” w zakresie danej dziedziny, było dla pozostałych uczestników kursu istotnym potwierdzeniem znaczenia wiedzy specjalistycznej w procesie przekładu. Można założyć, że po takim doświadczeniu również w przyszłości będą korzystała z tej istotnej strategii tłumaczeniowej, jaką jest zasięgnięcie konsultacji specjalisty.

12. *Lepiej by brzmiało, gdyby „poświadczam/potwierdzam” stało na początku? Oliwier tu musiałyby się wypowiedzieć jak to wygląda w takiej dokumentacji, ale moim zdaniem raczej właśnie na początku.*

KOMPETENCJA STRATEGICZNA

Obok wspomnianej strategii konsultowania problemów tłumaczeniowych ze specjalistami oraz wykorzystywania tekstów paralelnych i źródłowych, studenci sięgali też do nabytej na etapie przygotowania wiedzy dotyczącej takich strategii translatorskich, jak kompensacja, eksplikacja, parafraza, kompresowanie i rozszerzanie tekstu czy stosowanie przypisów tłumacza:

13. *Może warto by było trochę zmienić kolejność, aby lepiej to brzmiało?*
14. *Agato! [...] A w ostatnim wersie dałbym po prostu kalkę, którą bardziej się stosuje u notariusza, czyli: Treść powyższego/tego dokumentu jest mi znana. Ewentualnie zapoznałem zamiast zaznajomiłem w Twojej wersji.*
15. *Obwieszczenia spółki są publikowane w Monitorze Federalnym /(Federalnym Dzienniku Urzędowym) - a może warto byłoby tu dodać w nawiasie również niemiecką nazwę?*
16. *w pierwszym fragmencie rozwinęłabym ten skrót ArbZG lub przetłumaczyła go na polski a w nawiasie dałabym przyp. tłum.*

6. Dodatkowe wnioski

Oprócz realizacji celów dydaktycznych założonych przed rozpoczęciem kursu, zajęcia przeprowadzone zdalnie z wykorzystaniem forum dyskusyjnego okazały się rozwijać u studentów również szereg dodatkowych umiejętności. Większość z nich to składowe kompetencje translacyjnej, wymieniane również we wspomnianym wcześniej programie kształcenia tłumaczy EMT (Toudic & Krause, 2017), i zlokalizowane w różnych obszarach kompetencyjnych:

- w obszarze kompetencji tłumaczeniowej usytuować można: świadomość własnych słabych stron, konieczność samokontroli i autokorekty własnego przekładu, konieczność poddania się ocenie innych, umiejętność radzenia sobie z krytyką, a także: asertywność oraz umiejętność wykonywania prac o charakterze redakcyjnym i korektorskim;
- w obszarze kompetencji technicznej studenci obok oczywistego wykorzystania platform do nauczania zdalnego, rozwinęli umiejętność właściwego doboru i korzystania ze źródeł internetowych, baz danych oraz platform wymiany doświadczeń dla tłumaczy;

- w obszarze kompetencji personalnych i interpersonalnych, lub też „soft skills”, znajduje się bez wątpienia umiejętność samodzielnego zarządzania własnym czasem i nakładem pracy; do grupy kompetencji miękkich należy zaliczyć również umiejętność funkcjonowania w zespole, w tym przypadku w zespole wirtualnym z wykorzystaniem w tym celu niezbędnych technologii ICT.

Istotny i wart podkreślenia jest również wpływ, jaki przeniesienie zajęć z sali wykładowej do przestrzeni wirtualnej wywarło na dynamikę pracy w grupie i aktywizację studentów. Wykorzystanie forum dyskusyjnego jako narzędzia dydaktycznego budziło we mnie wiele obaw, zwłaszcza odnośnie do możliwości odpowiedniego zaktywizowania wszystkich uczestników kursu. Należy tutaj nadmienić, że grupa słuchaczy, aktywność, sposób pracy i typy temperamentalne poszczególnych osób były mi dobrze znane z wcześniej prowadzonych zajęć stacjonarnych, co uzasadniało moje obawy. Dokładny podział zakresu odpowiedzialności miał wyeliminować/ograniczyć różnice w aktywności słuchaczy, jednak nie dawał gwarancji, iż osoby mniej aktywne poza wykonaniem obowiązkowej części zadania, czyli pracą nad swoim fragmentem tekstu, faktycznie zaangażują się w dyskusje dotyczące innych wątków. Tymczasem z zaskoczeniem obserwowałam pozytywny wpływ, jaki zdalna forma pracy na forum dyskusyjnym wywiera na studentów, których typ osobowości wyglądał na introwertyczny. Osoby te częściej i z większą pewnością siebie niż na zajęciach stacjonarnych zabierały głos w trwających już dyskusjach, a nawet inicjowały interakcje na forum. Nie oznacza to, że były one aktywniejsze niż studenci, którzy przyzwyczaili już prowadzących do swojej dominującej roli w grupie (ci w wielu przypadkach również na forum dyskusyjnym zabierali głos najczęściej), jednak ich aktywność była zdecydowanie większa niż na zajęciach stacjonarnych. Narzucone zasadami forum dyskusyjnego ograniczenie wszystkich wypowiedzi wyłącznie do formy pisemnej, bez wzmocnienia w postaci gestykulacji, siły głosu czy po prostu ekstrawertycznego sposobu bycia, pozwoliły zabrać głos każdemu, a grupie skoncentrować się wyłącznie na merytorycznej stronie wypowiedzi. Mówiąc potocznie – nikt nie został „zakrzyczany”. A zatem dystans fizyczny jako centralny i najczęściej krytykowany element dydaktyki zdalnej w obserwowanej przeze mnie grupie studenckiej okazał się czynnikiem pozytywnie wpływającym na funkcjonowanie w niej, zwłaszcza studentów nieco wycofanych i przez to mniej aktywnych na zajęciach stacjonarnych.

Kolejnym czynnikiem, który miał pozytywny wpływ zwłaszcza na pracę mniej aktywnych studentów, była asynchroniczność forum internetowego, pozwalająca na samodzielne zarządzanie czasem pracy i umożliwiająca dodawanie komentarzy w dowolnym momencie. Jest to bez wątpienia również związane

z cechami osobowościowymi osób bardziej wycofanych, które nie reagują impulsywnie i znacznie dłużej analizują swoje wypowiedzi. Dynamika interakcji w grupie na zajęciach stacjonarnych jest na tyle duża, że osoby takie często nie dysponują wystarczającą ilością czasu, żeby zaproponować własne – nierzadko lepsze niż te spontaniczne – rozwiązania. Natomiast wydłużony czas, jaki studenci otrzymali na opracowanie tłumaczeń na forum, każdemu z nich dawał możliwość przedstawienia własnego zdania w najbardziej dogodnym dla niego momencie.

7. Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że forum dyskusyjne stanowi cenne narzędzie dydaktyczne, pozwalające na rozwijanie wielu elementów kompetencji translacyjnej w stopniu zbliżonym do zajęć stacjonarnych, czego dowodem mogą być przytoczone powyżej przykłady. Do jego głównych walorów należy niewątpliwie asynchroniczność i związana z nią większa przystępność dla osób mniej impulsywnych i bardziej wycofanych, jak również możliwość bieżącego i nieograniczonego wglądu prowadzącego w proces dyskusji nad propozycjami tłumaczeń i wyborem strategii tłumaczeniowych we wszystkich zespołach, który w pracy stacjonarnej z przyczyn oczywistych ma charakter wybiórczy. Patrząc krytycznie na cykl zajęć nie można pominąć również pewnych – nie tylko tych antycypowanych przeze mnie – ograniczeń i trudności związanych z ich zdalną organizacją. Obok wspomnianego na wstępie dystansu fizycznego i braku możliwości bezpośredniej interakcji pomiędzy samymi studentami, a także grupą i prowadzącą, które były odczuwalne zwłaszcza dla osób o bardziej ekstrawertycznych typach osobowości, problematyczny okazał się również brak możliwości kontroli nad właściwym doborem i wykorzystaniem źródeł internetowych oraz tekstów źródłowych, mogący prowadzić do wykształcenia błędnych nawyków. Z tego względu wydaje się, że optymalne wykorzystanie potencjału dydaktycznego forum internetowego zapewniłaby hybrydowa organizacja cyklu podobnych zajęć, pozwalająca w sposób zdalny realizować wybrane cele dydaktyczne i dostosować formy pracy do potrzeb studentów o różnych typach osobowości.

BIBLIOGRAFIA

- Grucza F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) Grucza F. (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*, Materiały z IV Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej. Warszawa: WUW, s. 9–27.
- Grucza F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur*, (w:) Frank A.P., Maaß K. J., Paul F., Türk H. (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 158–171.

- Grucza F. (2008), *Germanistische Translatork – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, (w:), Grucza F. (red.), *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa: Euro-Edukacja, s. 27–53.
- Hansen G. (1998), *Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz*, (w:) Snell-Hornby M., Höning H.G., Kussmaul P., Schmitt P.A. (red.), *Handbuch Translation*. Tybinga: Stauffenburg Verlag, s. 341–342.
- Hanna B.E., de Nooy J. (2003), *A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning*. "Language Learning & Technology", 7 (1), s. 71–82.
- Hejwowski K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kautz U. (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Mönachium: Ludicum/Goethe-Institut.
- Kelly D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kościałkowska-Okońska E. (2013), *Dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych w kontekście rozwoju kompetencji tłumaczeniowej*. „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, 8, s. 137–155.
- Krajka J., Marczak M. (2017), *Telecollaboration projects in translator education – Design, implementation and evaluation*, (w:) Smyrnova-Trybulska E. (red.), *Effective development of teachers’ skills in the area of ICT and e-learning*. Cieszyn: University of Silesia/Noa, s. 365–388.
- Krzysztoforska-Weisswasser Z. (1995), *Zbiór dokumentów polskich dla tłumaczy przysięgłych*. Częstochowa.
- Małgorzewicz A. (2012), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małgorzewicz A. (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*. „Lingwistyka Stosowana”, 11, s. 1–10.
- Małgorzewicz A. (2019), *Universitäre postgraduale Translatorenausbildung – strategische Konzepte, Praxiserfahrungen und Ergebnisse*. „Germanica Wratislaviensia”, 144, s. 185–197.
- Marchwiński A. (1992), *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*, (w:) Grucza F. (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Warszawa: WUW, s. 243–255.
- Marchwiński A. (2010), *O pewnym aspekcie dydaktyki translacji*, (w:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (red.), *Translatorka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, s. 339–348.

- Nord Ch. (1988), *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- Plant R. (2004), *Online communities*. "Technology in Society", 26 (1), s. 51–65.
- Pöschhacker F. (2001), *Dolmetschen und translatorische Kompetenz*, (w.): Kellert A. F. (red.), *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt: Peter Lang. s. 19–37.
- Pym A. (2003), *Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach*, "Meta: Translators' Journal", 48 (4), s. 481–497.
- Resch R. (1998), *Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz*, (w:) Snell-Hornby M., Hönig H.G., Kussmaul P., Schmitt P.A. (red.), *Handbuch Translation*. Tybinga: Stauffenburg Verlag, s. 343–345.
- Sala W. (2009), *Supporting the Education Process in Secondary School by Distance Learning*, (w:) Smyrnova-Trybulska E. (red.), *Theoretical and Practical Aspects of Distance Learning*. Cieszyn: University of Silesia, s. 180–188.
- Šarčević S. (1999), *Das Übersetzen normativer Rechtstexte*, (w:) Sandrini P. (red.), *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tybinga: Narr, s. 103–118.
- Sucha M., Engelhardt S., Sarikas A. (2013), *Internet discussion forums as part of a student-centred teaching concept of pharmacology*. "GMS Journal for Medical Education", 30. Online: <https://www.egms.de/static/en/journals/zma/2013-30/zma000845.shtml> [DW 20.04.2021].
- Suler J. (2004), *The online disinhibition effect*. "Cyber Psychology & Behavior", 7 (3), s. 321–326.
- Toudic D., Krause A. (2017), *European Master's in Translation – Kompetenzrahmen 2017* Online: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fw_k_2017_de_web.pdf [DW 28.04.2021].
- Way Ch. (2008), *Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel*, (w:) Kearns J. (red.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londyn: Continuum, s. 88–102.
- Witte H. (1998), *Die Rolle der Kulturkompetenz*, (w:) Snell-Hornby M., Hönig H.G., Kussmaul P., Schmitt P.A. (red.), *Handbuch Translation*. Tybinga: Stauffenburg Verlag, s. 345–348.
- Żmudzki J. (2010), *Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen*, (w:) Małgorzewicz A. (red.), *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Drezno/Wrocław: Neisse Verlag/Oficyjna Wydawnicza ATUT, s. 117–136.

Received: 30.04.2021

Revised: 15.08.2021

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Radosław Kucharczyk, Jarosław Krajka 181

ARTICLES

1. Halina Widła – *Distance learning in academic foreign language instruction in post-pandemic time – the same or different?* 185
2. Yuliya Asotska-Wierzba – *Synchronous computer-supported collaborative writing of a proposal during the pandemic* 197
3. Agnieszka Jankowiak – *The role of affective factors on the example of comfort zone in distance learning language classes* 217
4. Krystian Kamiński – *Emergency online teaching during the global pandemic – a review of selected cases from international research to date* 237
5. Jolanta Sujecka-Zajac – *Improving university teaching during the pandemic: how to switch to the other side of the screen?* 249
6. Marta Anna Gierzyńska – *The use of IT tools in working with reading texts on A1/A2 level - how we can develop reading comprehension skills in distance learning?* 265
7. Hanka Błaszowska, Lucyna Krenz-Brzozowska – *Remote teaching in Applied Linguistics – between necessity and choice* 281
8. Katarzyna Barbara Tymoszek – *Let's discuss it on the forum – remote development of selected elements of translation competence* 295

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2021 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

