

ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWO- KOMUNIKACYJNEJ UCZNIĄ JĘZYKA ANGIELSKIEGO W EKOSYSTEMIE SZKOLNYM. OBSERWACJE POSZERZONE O DOŚWIADCZENIA W NAUCZANIU PODCZAS PANDEMII COVID-19 W 2020ROKU

JUDYTA FILAR-PIECZKOWSKA

Abstract: Pandemic Covid-19 was the time which undermined the existing systems of work and communication in all fields including education. Firstly the model of linguistic-communicative competence was defined in ecolinguistic perspective. Secondly the author aimed to verify if development of student's linguistic-communicative competence in school ecosystem was shattered in pandemic environment and if it did so in what way. It was assumed that a teacher in order to shape student's resources of skills, knowledge and motivation uses verbal and non-verbal managing strategies at certain levels: managing strategies of knowledge, managing strategies of interaction resources and managing strategies of class infrastructure.

Key words: pandemic Covid-19, communication process, linguistic-communicative competence, ecolinguistics, managing strategies, school ecosystem

Słowa kluczowe: pandemia Covid-19, proces komunikacji, kompetencja językowo-komunikacyjna, ekolingwistyka, strategie zarządzania, ekosystem szkolny

Wstęp

Wybuch pandemii Covid-19 zmienił funkcjonowanie świata w wielu dziedzinach życia takich jak między innymi polityka, ekonomia, medycyna, rozrywka, sport, badania naukowe, transport czy w końcu edukacja. Koronawirus nie zna granic, rozprzestrzeniła się gwałtownie i na wielką skalę. Wiele krajów zgodnie z zaleceniami WHO zdecydowało się w początkowej fazie pandemii na izolację i lockdown jako środek zapobiegawczy w roznoszeniu wirusa. Ludzie z dnia na dzień zostali zmuszeni do pozostania w domu i stworzenia nowego modelu życia zawodowego i prywatnego. Wśród krajów, które zdecydowały się na zamknięcie szkół – wg UNESCO ogółem ponad 100 krajów – możemy wymienić Polskę, Hiszpanię, Francję, Włochy, USA, Chiny, Indie, Japonia, Wietnam, Tajlandia i wiele innych (UNESCO, 2020).

Wiosną 2020 roku większość szkół, instytucji akademickich, placówek oświatowych na całym świecie zostało zmuszonych do prowadzenia swojej działalności w trybie zdalnym. Wkrótce pojawił się nowy termin „pedagogika pandemiczna”, o której środowisko edukatorów prowadziło burzliwe dyskusje. Nagle znaczna część kadry nauczycielskiej nieposiadająca doświadczenia w nauczaniu zdalnym musiała znaleźć sposób, aby odnaleźć się w nowym środowisku edukacyjnym. W związku z tak przyspieszonym tempem zmiany sposobu nauczania z klasowego na zdalne bez możliwości wcześniejszego przygotowania istnieje potrzeba rozróżnienia za Charlesem Hodgesem (Hodges et al., 2020) nauki online (czyli nauczania i uczenia się w trybie online w czasach poza pandemią) od awaryjnej nauki online [ERT – emergency remote teaching] czyli zdalnej nauki w czasach pandemicznych. Ta kryzysowa wersja zdalnego nauczania wyróżnia się improwizowanymi rozwiązaniami w warunkach zmiennych i niepewnych w odróżnieniu od tradycyjnej nauki online, która jest dokładnie i efektywnie zaplanowana i przeprowadzona co potwierdzają liczne badania (e.g. Oliver, 2000; Ouyang i Scharber, 2018).

Dotychczasowe systemy pracy i komunikacji w szkołach zostały poddane próbie. W niniejszym artykule chciałabym zweryfikować czy rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym uległ zmianie pod wpływem sytuacji pandemicznej a jeśli tak to w jaki sposób. Badanie moje przeprowadziłam w prywatnej szkole językowej wśród uczniów i nauczycieli. Niniejsze rozważania odnoszą się do tematu mojej pracy doktorskiej z 2014 roku pt.: „Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie polskiej prywatnej szkoły językowej”.

Rozważania prowadzone są zgodne z ujęciem ekolingwistycznym, które zakłada istnienie współzależności pomiędzy komunikatorami oraz komunikatorami a ich środowiskiem. Środowisko w tym materiale zostało poszerzone o zmienne wynikające z obostrzeń pandemicznych i rozporządzeń państwowych.

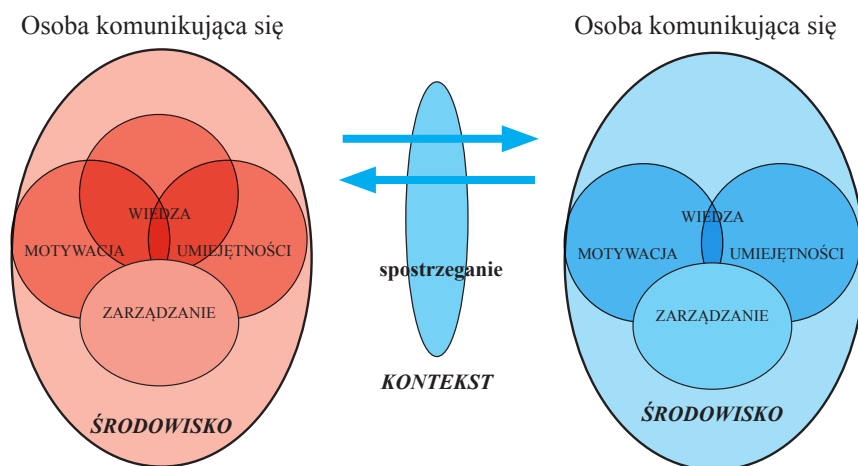
Wychodząc z założenia, że proces komunikacji angażuje człowieka jako złożoną strukturę sfery kognitywnej, emocjonalnej, lingwistycznej, psychologicznej, socjolingwistycznej i biologicznej, w artykule zostaną przedstawione elementy, które według autorki odgrywają kluczową rolę w procesie komunikacji, a mianowicie: wiedza, umiejętności, zarządzanie i motywacja. Wiedza i umiejętności językowo-komunikacyjne są zasobami, które dzięki zarządzaniu mogą być użyte skutecznie i stosownie, a odpowiednio wsparte motywacją mogą doprowadzić do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego.

Kompetencja językowo-komunikacyjna

Podążając za rozważaniami ujętymi w mojej pracy doktorskiej (2014) kompetencja językowo-komunikacyjna rozumiana jest tu jako wykorzystanie werbalnego i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów komu-

nikacyjnych w sposób, który jest stosowny do kontekstu (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007).

Model kompetencji językowo-komunikacyjnej został utworzony w oparciu o model kompetencji komunikacyjnej autorstwa Briana Spitzberga, Kevina Barge'a i Sherry Morreale'a (2007), a następnie został wzbogacony o nowe elementy zaczerpnięte z definicji kompetencji komunikacyjnej Stanisława Puppla (2004) z dodatkowym elementem – zarządzaniem.



Rys. nr 1 Cztero-elementowy model kompetencji językowo-komunikacyjnej opracowany na podstawie modelu Morreale'a, Spitzberga, Barge'a (2007).

Prezentowany model kompetencji językowo-komunikacyjnej przyjmuje założenie, że komunikacja ma charakter transakcyjny, co przejawia się wymiennością ról odbiorcy i nadawcy, a każdy przekaz otrzymuje sprzężenie zwrotne.

Zasoby wiedzy i umiejętności obejmują wiedzę i umiejętności metakomunikacyjne, mechanizmy kognitywne oraz wiedzę i umiejętności strictly językowo-komunikacyjne sformułowane w oparciu o definicję kompetencji komunikacyjnej w ujęciu ekolingwistycznym Stanisława Puppla (2004), tj. jako suma językowej kompetencji komunikacyjnej ('linguistic communicative competence LCCom' – językowa kompetencja komunikacyjna), niejęzykowej kompetencji komunikacyjnej ('non-linguistic communicative competence nLCCom' – niejęzykowa kompetencja komunikacyjna) oraz takich czynników jak skłonności komunikacyjne danych społeczności komunikacyjnych, do których należy dany komunikator (Con 1), idiosynkratyczne cechy komunikatora (Con 2), takie jak: wiek, wykształcenie, stan zdrowia, charakterystyczne cechy głosu, stan emocjonalny, stan intelektualny, etc. i bieżący kontekst użycia środków językowych i niejęzykowych (zbieżny z pragmatyczną zasadą dyskursu Grice'a (1975) (Con 3), czyli:

$$LCCom = nLCCom + Con \{Con1, Con2, Con3\}(\text{ibid.}).$$

W związku z tym, że w niniejszy model kompetencji językowo-komunikacyjnej osadzony jest w kontekście diady dwóch języków – języka angielskiego jako języka nierodzimego i języka polskiego jako języka rodzimego, powyższy zapis kompetencji językowo-komunikacyjnej można rozszerzyć w sposób następujący:

$$\text{CCom} = \text{L1CCom} + \text{nL1CCom} + \text{L2CCom} + \text{nL2CCom} \\ + \text{Con} \{ \text{Con1}, \text{Con2}, \text{Con3} \}$$

W tym rozumieniu kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka rodzimego, kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka nierodzimego oraz dodatkowych czynników wyżej wymienionych w zaprezentowanym zapisie.

Taki model kompetencji językowo-komunikacyjnej wydawał się dość kompletny do czasu pandemii i zmiany sposobu komunikacji na komunikację zdalną. To medium wymusiło dostrzeżenie jeszcze jednej ważnej kompetencji a mianowicie kompetencji technologicznej. Wiedza i umiejętności z zakresu korzystania z nowoczesnych narzędzi, platform, źródeł cyfrowych i rozwiązań technologicznych okazały się niezbędne, aby skutecznie prowadzić komunikację w nowym środowisku edukacyjnym. Zatem zapis kompetencji komunikacyjnej w kontekście komunikacji zdalnej wymaga rozszerzenia jak następuje:

$$\text{CCom} = \text{L1CCom} + \text{nL1CCom} + \text{L2CCom} + \text{nL2CCom} \\ + \text{Con} \{ \text{Con1}, \text{Con2}, \text{Con3} \} + \text{TC}$$

gdzie TC oznacza kompetencję technologiczną

Należy również podkreślić, że środowisko komunikacyjne podczas komunikacji zdalnej jest zupełnie odmienne od środowiska komunikacji w rzeczywistości w każdym jego wymiarze tj. fizycznym, biologicznym i społecznym. W kontekście zdalnej komunikacji edukacyjnej nauczyciel przestaje mieć wpływ na fizyczny i biologiczny wymiar środowiska ucznia – tego w jakiej przestrzeni się znajduje (dotyczy to jakości oświetlenia, ogrzewania lub wentylacji, rodzaju biurka i siedzenia, ciszy, braku elementów rozpraszających uwagę, etc.). Inną barierą środowiska online wpływającą negatywnie na jakość komunikacji jest występowanie dużej ilości szumów komunikacyjnych niezależnych od uczestników spotkań, opóźniony odsłuch, nakładające się głosy i przerwane połączenia internetowe spowodowane słabym zasięgiem internetu lub słabej jakości komputerem.

Elementem środowiska, na który nauczyciel ma wpływ a który zmienił się podczas zajęć zdalnych są materiały dydaktyczne. Odpowiednio dobrane i wykorzystane materiały cyfrowe mogą wzbogacić komunikację o multimedialność i multimodalność, dynamikę i różnorodność, ale nieodpowiedni ich dobór lub zastosowanie może prowadzić do znudzenia odbiorcy lub przebudźcowania a co za ty idzie do nieefektywnej nauki.

Środowisko społeczne, tak ważne podczas komunikacji szkolnej, uległo również transformacji podczas zdalnych spotkań komunikacyjnych. To co tworzy pozytywny klimat społeczny klasy w środowisku rzeczywistym czyli poczucie zaufania i bezpieczeństwa, poczucie akceptacji i zachęty, poczucie otwartości i autentyczności, poczucie zrozumienia i empatii, poczucie sympatii i akceptacji, poczucie wzajemnego szacunku oraz poczucie wolności (Galyean w: Sztejnberg, 2006:92) zostało wystawione na próbę podczas komunikacyjnych spotkań na odległość przez monitor komputera lub telefonu.

Oprócz zasobów wiedzy i umiejętności na osiągnięcie kompetencji w komunikacji decydujący wpływ ma również motywacja. Jeśli motywacja jest pozytywna, to prowadzi do skutecznej komunikacji i osiągnięcia celów komunikacyjnych, jeśli jednak motywacja ma charakter negatywny, to powoduje lęk i nieśmiałość. Z kolei proces zarządzania jest pewnego rodzaju regulatorem, decydującym o tym w jaki sposób komunikator dysponuje swoimi umiejętnościami, wiedzą i motywacją, dostosowując je do bieżącego kontekstu spotkania komunikacyjnego, do swojego interlokutora, rodzaju przekazu i innych zmiennych towarzyszącym dynamice komunikacji.

Część badawcza

Cel badawczy

Celem badawczym było sprawdzenie czy nauczyciele, którzy zostali ocenieni w poprzednim badaniu z 2014 jako świadomi komunikatorzy zostali podobnie ocenieni przez swoich odbiorców – uczniów podczas nauczania zdalnego w czasie pandemii i czy w tej zmienionym środowisku edukacyjnym nauczyciel kształtuje rozwój kompetencji językowo-kulturowo-komunikacyjnej ucznia.

Autorka przyjęła, że nauczyciel w celu kształtowania u ucznia zasobów umiejętności, wiedzy i motywacji posługuje się strategiami zarządzania w ramach zasobów językowych i niejęzykowych na odpowiednich poziomach, tj:

- a) strategie zarządzania wiedzą własną i ucznia lub uczniów,
- b) strategie zarządzania zasobami interakcyjnymi,
- c) strategie zarządzania infrastrukturą zajęć.

W obrębie tych trzech głównych wyznaczonych kategorii zostały zaplanowane pytania w ankietach skierowanych do uczniów i wzbogacone o dodatkowe komentarze.

Skalę oceny zachowań od 1 do 5 zastosowaną w kwestionariuszach podczas analizy danych statystycznych interpretuje się w następujący sposób:

- 1 – 2 – parametry rzadko lub bardzo rzadko występujące/niskie wartości,
- 3 – umiarkowane/wartości średnie,

4 – 5 – często lub bardzo często występujące/ wartości wysokie, przy czym istnieje również możliwość podania odpowiedzi „nie wiem” lub nieudzielenie odpowiedzi.

Miejsce i czas badań

16 marca 2020 został ogłoszony pierwszy lockdown w Polsce. Szkoła Językowa British School, w której przeprowadzałam badania, jest siecią szkół w całej Polsce a w samym Olsztynie uczy około 1500 uczniów i współpracuje z około 50 nauczycielami.

Informację o lockdownie jak większość społeczeństwa przyjęliśmy jako początek nieznanego. Na barkach kadry zarządzającej spoczął ciężar podjęcia kroków kontynuowania działalności edukacyjnej na jak najwyższym poziomie z próbą utrzymania zadowolenia wśród klientów. Przeszukiwanie informacji w celu znalezienia najlepszej platformy komunikacyjnej, burze mózgu, formalne i nieformalne spotkania online z nauczycielami, wymiana doświadczeń, dyskusje, analizy i próby doprowadziły szybko do znalezienia rozwiązań. Okazało się, że to krótki łańcuch decyzyjności, dobre relacje między nauczycielami i kadrami zarządzającą, współpracujący styl komunikacji wśród pracowników zaowocowały błyskawicznym procesem wyboru platformy, dostosowaniem materiałów edukacyjnych, wymianą pomysłów i gotowością do pracy w zupełnie nowych warunkach edukacyjnych. Po tygodniu szkoła była przygotowana do wznowienia nauki w formie online w systemie synchronicznym w godzinach, w których zajęcia odbywały się dotychczas w klasie. Niezależność i dobra organizacja szkoły prywatnej pozwoliły na tak szybkie dostosowanie się do nowych realiów w przeciwieństwie do szkolnictwa państwowego, gdzie szkoły często znajdują się na samym końcu łańcucha edukacyjnego i są zmuszone do długiego oczekiwania na decyzje górne.

Pandemia jeszcze bardziej uzmysłowiła edukatorom, że szkoła to nie tylko miejsce zdobywania wiedzy, ale raczej struktura społeczna z wzajemnymi powiązaniem w aspektach społecznych, zdrowotnych, kulturowych i ekonomicznych (Sahlberg, 2020).

Uczestnicy badań

Badanie w formie ankiet zostało przeprowadzone na mniejszą skalę niż w 2014 roku. Poprzednio 8 nauczycieli olsztyńskiego oddziału British School udzieliło odpowiedzi w ankietach a w niniejszych badaniach wzięło udział 5. Istotnym jest nadmienić, że jeden z nauczycieli, którzy brali udział w pierwotnych badaniach, w momencie wybuchu pandemii i decyzji o przejściu na zdalne nauczanie odmówił współpracy tłumacząc się brakiem umiejętności technologicznych. Natomiast ze 192 uczniów z wcześniejszych edycji badań teraz uczestniczyło 95 uczniów.

Mniejsza liczba uczestników wynikała przede wszystkim z wersji online ankiet i mniejsze możliwości zachęcenia do uczestnictwa.

Wyniki badań

I. Czy uczniowie zwracają uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczyciela języka angielskiego w czasie zajęć?

Podstawowym zagadnieniem zawartym w kwestionariuszu zarówno w pierwszym badaniu w 2014 jak i najnowszym – pandemicznym w 2020 było pytanie sprawdzające, czy uczniowie zwracają uwagę na to „co” i „w jaki sposób” przekazuje im nauczyciel, a także, czy sam nauczyciel stanowiący „główną oś” spotkania komunikacyjnego jest tego świadomy.

Wyniki z kwestionariuszy badań pierwszego i drugiego – pandemicznego przeprowadzonych wśród uczniów okazały się w obydwu przypadkach zbliżone. Ok. 75% (badanie z 2020 r.) – 76,5% (badanie z 2014 r.) ankietowanych zwraca uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczyciela języka angielskiego i podobny odsetek, bo aż 75%, dostrzega nauczycielskie różnicowanie środków językowych.

Z obydwu badań wynika, że 5% uczniów nie zauważa różnicowania zasobów werbalnych nauczyciela, a 20% nie jest tego pewna. Wśród dwóch najczęściej wskazywanych czynników, którym uczniowie przypisują dostosowanie języka nauczyciela zostały wymienione ponownie w pierwszym i drugim badaniu:

- poziom zaawansowania grupy (76% w 2014; 72% – w 2020) i
- stopień trudności omawianego materiału (67% w 2014; 63% w 2020).

Trzeci z kolei uległ zmianie. W badaniu z 2014 roku uczniowie wybrali tematykę zajęć (68%) a w badaniu z 2020 – atmosferę na zajęciach (60%).

II. Czy uczniowie zwracają uwagę na sposób komunikacji niewerbalnej swojego nauczyciela języka angielskiego w czasie zajęć?

W celu otrzymania pełniejszego obrazu świadomości uczniów i ich nauczycieli jako komunikatorów, autorka dokonała również podobnej analizy danych dotyczących zasobów niewerbalnych.

W 2014 roku badania pokazały, że uczniowie są mniej uważni w stosunku do mowy ciała nauczyciela niż do jego sposobu wypowiedzi lub postrzegają te sygnały w sposób mniej świadomy lub zupełnie nieświadomy. 53% uczniów potwierdziło, że zwraca uwagę na użycie zasobów niewerbalnych nauczyciela.

W roku 2020 procent uczniów, którzy zaznaczyli w ankiecie, że są świadomi użycia zasobów niewerbalnych nauczyciela okazał się znacznie niższy bo tylko 33%. Powstaje pytanie zatem czy w komunikacji zdalnej komunikacja niewerbal-

na jest mniej zauważana czy uczniowie są mniej uważni czy nauczyciele używają mniej komunikacji niewerbalnej czy ilość pozostałych bodźców wzrokowych na ekranie jest tak duża, że przyćmiła nauczyciela.

III. Zarządzanie zasobami leksykalno- gramatycznymi

Odpowiedzi na pytania dotyczące stosowanych strategii w ramach zarządzania zasobami leksykalno- gramatycznymi okazały się bardzo zbliżone w pierwszym i drugim badaniu. Wśród najbardziej popularnych znalazły się:

- używanie zróżnicowanych struktur gramatycznych – wg 71% uczniów (badanie z 2014), 70% (badanie z 2020)
- używanie zróżnicowanego słownictwa – wg 64% uczniów (badanie z 2014), 67% (badanie z 2020)
- stosowanie symplifikacji i transformacji – wg 58% uczniów (badanie z 2014), 63% (badanie z 2020)
- stosowanie metafor, synonimów i metonimii – wg 47% uczniów (badanie z 2014), 51% (badanie z 2020).

Te same strategie zarządzania zasobami leksykalno-gramatycznymi, które pojawiły się w ankietach uczniów otrzymały pozytywne odpowiedzi wśród lektorów.

IV. Zarządzanie zasobami wokalizacyjno-artykułacyjnymi

Następnym aspektem zarządzania zasobami wiedzy własnej oraz uczniów, który został ujęty w kwestionariuszach badań w 2014 roku jak i w 2020 jest zarządzanie zasobami wokalizacyjno-artykułacyjnymi a w szczególności elementami paralingwistycznymi oraz artykułacyjnymi. Ta część badawcza wykazała spore zróżnicowanie w wynikach między badaniem komunikacji w warunkach klasowych z 2014 i badaniem komunikacji zdalnej z 2020 roku.

Poniżej zostały one przedstawione w kolejności od najczęściej używanych przez nauczycieli do rzadziej używanych.

W pierwszym badaniu uczniowie uznali czysty i donośny głos jako najważniejszy element (73,5% respondentów) a w drugim badaniu najczęściej wskazywali staranną i wyraźną wymowę (53%). Dalej uplasowały się takie strategie jak intonacja lektora oddająca emocje – 63% w pierwszym badaniu i 47% w drugim; strategia powtarzania treści w wolniejszym tempie – 55% i 45% (odpowiednio w pierwszym i drugim badaniu); strategia różnicowania rytmu i tempa wypowiedzi nauczyciela – 34% i 20% jw.

Zdecydowanie mniej uczniów uznało zarządzanie zasobami wokalizacyjno-artykułacyjnymi za ważny element komunikacji podczas komunikacji zdalnej niż podczas komunikacji w klasie. Czy miały na to wpływ szumy komunikacyjne, ja-

kość łącza internetowego, opóźniony odsłuch, zmiana głosu przez mikrofon czy może podczas nauki zdalnej inne elementy komunikacji okazują się znaczącymi.

W obydwu badaniach nauczyciele uznali zasoby wokalizacyjno-artykulacyjne za istotne i jednogłośnie stwierdzili, że starają się zwracać na nie uwagę. W rozmowach z lektorami podczas pandemii można było usłyszeć, że mają dużo problemów technicznych w czasie zajęć online – mikrofony często tworzą pogłos, zmieniają głos lub zacinają.

Dzięki stosowaniu zróżnicowanych strategii zarządzania zasobami wokalizacyjno-artykulacyjnymi oraz leksykalno-gramatycznymi nauczyciele nadają komunikacji szkolnej walory estetyczne, skuteczności i stosowności (zob. Puppel, 2004). Transakcyjny charakter komunikacji umożliwia zaś kształtowanie uczniowskich zasobów językowych w tym zakresie. Uczniowie tym chętniej uczestniczą w aktywnej komunikacji z nauczycielem, im bardziej jest ona wzmocniona stosownymi strategiami parajęzykowymi, które determinują stopień zaangażowania odbiorcy oraz jego stosunek do nadawcy (Sikorski, 2007).

V. Zarządzanie zasobami interakcyjnymi

Zarządzanie zasobami interakcyjnymi w ekosystemie szkolnym jest fundamentem stylu nauczania, relacji dydaktycznych między nauczycielem a uczniem (uczniami), a w efekcie końcowym kształtuje motywację i zaangażowanie uczniów w proces komunikacyjno-edukacyjny. Dlatego wymaga uwagi i troski szczególnie w momencie nagłych zmian i niepewności tak jak to było podczas pandemii.

Liczne badania wykazały, że przeniesienie środowiska edukacyjnego z klasy do środowiska online w nagły i nieprzygotowany sposób, co miało miejsce podczas pandemii Covid-19 doprowadziło do poczucia niepokoju i depresji (Bashir et al., 2020). Wester (2021) przeprowadził badania, które potwierdziły wcześniejsze obawy, że zmiana środowiska edukacyjnego negatywnie wpłynęła na zaangażowanie uczniów w proces uczenia się.

Pytania zawarte w kwestionariuszach w badaniu pierwszym i drugim miały na celu określenie (w ogólnym ujęciu) funkcjonowania tych strategii, które mają wpływ na jakość i skuteczność komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w ekosystemie szkolnym w środowisku klasowym i online. W związku z tym, że komunikacja online jest odmienna od klasowej niektóre pytania z ankiety z pierwszego badania zostały usunięte na przykład dotyczące proksemiki i ubioru. Inne dotyczące zarówno charakteru wypowiedzi nauczyciela czy gestykulacji lektora, pozostały. Pozostałe pytania miały za zadanie sprawdzić sposób zachowania nauczyciela w różnych sytuacjach lekcyjnych, na przykład podczas wypowiedzi ucznia, po skończonej wypowiedzi ucznia, jak nauczyciel panuje nad hałasem w klasie.

Wymienione powyżej elementy i strategie definiują preferowany przez nauczyciela styl kierowania klasą i styl nauczania, modelują relacje między nauczycielem i uczniami oraz tworzą „klimat” pracy na lekcji.

Zarówno w pierwszym jak i drugim badaniu pod kątem częstotliwości korzystania z poszczególnych strategii zarządzania interakcją, wyłonił się obraz nauczyciela, który mówi krótko i na temat, a jego wypowiedzi są zaplanowane i zorganizowane. Komunikuje się raczej na zasadzie dialogu i jest pełen energii i entuzjazmu.

W czasie typowo szkolnych sytuacji komunikacyjnych (np. takich jak panowanie nad hałasem) lektor w pierwszym badaniu zazwyczaj wymiennie sięgał po strategię mówienia coraz ciszej, wyczekania na wycieszenie lub wymieniania najgłośniejszych osób. Natomiast w drugim badaniu lektor najczęściej włączał funkcję wyciszenia uczestników [ang. mute] lub funkcję przeniesienia uczniów do oddzielnych pokojów.

Z kolei podczas wypowiedzi ucznia, nauczyciel najczęściej przytakuje i wypowiada dźwięki akceptacji np.: „uhm”, a po skończonej wypowiedzi ucznia nauczyciel najczęściej zadaje dodatkowe pytania w celu uzyskania potwierdzenia poprawnego zrozumienia.

Dzięki zastosowaniu różnorodnych strategii zarządzania interakcją nauczyciele określili swoje zachowanie wobec uczniów jako stanowcze ale jednocześnie troskliwe, a atmosfera na zajęciach jako partnerską z poczuciem bezpieczeństwa.

Jednak w nieformalnych rozmowach z uczniami można było usłyszeć tęsknotę do „prawdziwych zajęć” jak oni sami mówili o zajęciach w klasie. W rzeczywistości klasowej pojawiają się sytuacje społeczne, więzi grupowe, spontaniczność i bliskość, które z trudem jeśli w ogóle można przenieść za ekran monitora.

Należy pamiętać, że ankietowani uczniowie poznali się wcześniej, przed pandemią, czasami zdążyli się zaprzyjaźnić i poczuć przynależność do grupy. Dlatego z jednej strony byli otwarci i bez lęku na zajęciach zdalnych, ale jednocześnie brakowało im tej rzeczywistej wspólnoty klasowej.

Można pokusić się o stwierdzenie, że pomimo utrzymania tak samo wysokich parametrów i ocen lektorów w zakresie zarządzania zasobami interakcyjnymi w pierwszym i drugim badaniu oraz utrzymaniu podobnego stylu nauczania i pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniem, to jednak w edukacji zdalnej brakuje elementu „prawdziwości” czyli sytuacji, które spontanicznie w wyniku interakcji scalają grupę i tworzą prawdziwe relacje międzyludzkie.

VI. Zarządzanie infrastrukturą zajęć

Zarządzania infrastrukturą zajęć ma bezpośredni wpływ na skuteczność komunikacji w ekosystemie szkolnym. Nauczyciel, jako kompetentny komunikator wyposażony w wiedzę i umiejętności zarządzania werbalnymi i niewerbalnymi zasobami interakcyjnymi, powinien sprawnie organizować zajęcia zarówno te w klasie jak i zdalne. Umiejętność wyboru odpowiednich materiałów dydaktycznych, do-

stosowywanie treści dydaktycznych do bieżących potrzeb uczniów, umiejętność strukturyzacji zajęć lekcyjnych, efektywne korzystanie ze źródeł online i platform edukacyjnych, zmienna dynamika zajęć, zarządzanie pracy grupy, etc.

W pierwszym badaniu wśród strategii zarządzania infrastrukturą zajęć ujętych w kwestionariuszu znalazły się między innymi:

- strategia planowania przebiegu lekcji – zauważona przez 62% uczniów,
- korzystanie z tablic interaktywnych, e-dzienników – wg 52% uczniów,
- strategia wzbogacania zajęcia komentarzami i ciekawostkami – wg 65% ankietowanych uczniów
- prowadzenie autorskich zajęć – 42% uczniów twierdzi, że ich nauczyciel rzadko lub bardzo rzadko opiera się wyłącznie na podręczniku i wyznaczonym programie nauczania oraz aż 70% uczniów uznało, jako rzadko pojawiającą się strategię – czytanie z książki dla nauczyciela (teacher's book) lub innych gotowych materiałów szkolnych (2014).

W drugim badaniu uczniowie trochę inaczej ocenili częstotliwość użytych strategii zarządzania infrastrukturą zajęć:

- korzystanie z edukacyjnych platform internetowych, źródeł cyfrowych, e-dzienników – wg 95% uczniów
- strategia planowania przebiegu lekcji – zauważona przez 72% uczniów
- prowadzenie autorskich zajęć – 71% uczniów twierdzi, że ich nauczyciel rzadko lub bardzo rzadko opiera się wyłącznie na podręczniku
- strategia wzbogacania zajęcia komentarzami i ciekawostkami – wg 55% ankietowanych uczniów

Z pewnością uczniowie podczas zajęć zdalnych korzystali w dużej ilości z materiałów, które były przeznaczone do nauczania online lub zostały do tego zaadoptowane i jeszcze bardziej docenili kiedy lektor dobrze planuje zajęcia i są to zajęcia w dużej mierze autorskie. Można stwierdzić, że kompetencje technologiczne okazały się kluczowe w nauczaniu zdalnym – umiejętność korzystania z platform komunikacyjnych online np. Zoom, Teams, z platform przeznaczonych do nauki leksyki np. Wordwall, Quizlet, z platform z podręcznikami cyfrowymi czy platform do tworzenia testów online. W Szkole Językowej British School lektorzy w czasie przed pandemiczną nauką klasową korzystali z dużej ilości edukacyjnych źródeł cyfrowych więc nie byli tak przytłoczeni ilością możliwości i rozwiązań technologicznych jak ci nauczyciele, którzy nigdy wcześniej nie wprowadzali takich rozwiązań na zajęcia.

Podsumowanie i wnioski

W bezprecedensowym kryzysie jakim była pandemia Covid-19 trudno jest działać w oparciu o doświadczenia z przeszłości ale z pewnością warto jest przyjąć się temu co się wydarzyło, przeanalizować różne aspekty pandemii i wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Wyniki badania w 2020 roku chociaż przeprowadzonego na niewielką skalę mogą posłużyć do dyskusji, przemyśleń i działań ukierunkowanych na coraz to lepszą jakość edukacyjną w szkołach pomimo zmiennych środowiskowych.

Niezmienne zadaniem szkoły i nauczycieli pozostaje kształtowanie zasobów językowo-komunikacyjnych ucznia, doskonalenie jego sprawności komunikacyjnej oraz wypracowanie świadomości transkomunikacyjnej. Zatem celem edukacyjnym działań nauczycieli jest ukształtowanie ucznia jako silnego komunikatora z zakorzenioną świadomością bogactwa swojego rodzimego języka i kultury, jednocześnie poszerzającego swój repertuar kulturowo-językowo-komunikacyjny języka nierodzimego jako dodatkowe narzędzie komunikacyjne (Puppel i Puppel, 2005).

Jednak sytuacja pandemiczna i wynikające z niej konsekwencje pedagogiki pandemicznej wymusiły zauważenie jeszcze jednej kompetencji współczesnego komunikatora a mianowicie kompetencji technologicznej. Zmieniające się środowisko komunikacyjne w rzeczywistości online wymaga obecnie od komunikatorów elastyczności i dostosowania narzędzi komunikacyjnych do bieżących potrzeb. Czas pracy podczas lockdownu w czasie pandemii Covid-19 nauczył nas, że środowisko online nie musi być obce a narzędzia funkcjonujące w internecie i na rynku edukacyjnym otwierają nową przestrzeń rozwoju komunikacji i nauczania.

Niezależnie jednak od środowiska komunikacji należy pamiętać, że transakcyjny charakter komunikacji pozwala nauczycielowi i uczniowi na wspólne budowanie procesu komunikacyjnego a odpowiednia jakość i liczba spotkań językowo-komunikacyjnych może wykształcić świadomość językowo-komunikacyjną u komunikatorów.

To na co szczególnie powinni zwrócić nauczyciele podczas zajęć zdalnych i to co wydaje się najtrudniejsze w tej przestrzeni komunikacyjnej to budowanie więzi społecznych, przynależności do grupy, akceptacji i poczucia bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Bashir, M.F., Benjiang M., Bilal, M., Bushra, K., Bashir, M.A., Duojiang, T. i M. Bashir 2020. "Correlation between Climate Indicators and COVID-19 Pandemic in New York, USA". *Science of the Total Environment*.
- Baylon, Ch. i X. Mignot. 2008. *Komunikacja*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- DeVito, J. A. 1998. *The interpersonal communication book*. New York: Longman.
- Grice, P.G. 1975. "Logic and conversation". W: Cole, P. i J.L. Morgan (red.). *Speech acts*. New York: Academic Press. 41-58.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. i A. Bond. 2020. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *Educause Review* 27. 1–12.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H. i J.K. Barge. 2007. *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Noskova, T. i O. Yakovleva. 2015. "Educational interactions quality in e-learning environment". W zbiorze: Mkrttchian, V., Bershady, A., Bozhday, A., Kataev, M., i S. Kataev. *Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems*. Hershey, PA: IGI Global.
- Oliver, M. 2000. "Evaluating online teaching and learning". *Information Services and Use* 20. 2–3. 83–94.
- Ouyang, F. i C. Scharber. 2018. "Adapting the TPACK framework for online teaching within higher education". *International Journal of Online Pedagogy and Course Design* 8.1. 42–59.
- Puppel, S. 2004. "An outline of a domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". *Electronic journal Oikeios Logos* 1.
- Puppel, S. i J. Puppel. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55-95.
- Sahlberg, P. 2020. "Does the pandemic help us make education more equitable?". *Educ Res Policy Prac* 20. 11–18. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>
- Scrivener, J. 2005. *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Gosport: Macmillan.
- Sikorski, W. 2007. *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spitzberg, B.H. i W.R. Cupach. 1984. *Interpersonal communication and competence*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Steward, J. 2005. *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Storey, J. 1992. *Developments in the management of human resources: an analytical review*. Oxford: Blackwell.
- Sztejnberg, A. 2006. *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Wester, E.R., Walsh, L.L., Arango-Caro, S. i K.L. Callis-Duehl. 2021. "Student Engagement Declines in STEM Undergraduates during COVID-19–Driven Remote Learning". *Journal of Microbiology and Biology Education* 22.1. ev22i21.
- Wiertelwska, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język angielski – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne.” W zbiorze: Puppel, S. (red.) *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 145–158.

Źródła internetowe

- UNESCO: 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. (2020, March 7). <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html>
- <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00335-1>