



Iryna Bundza

<https://orcid.org/0000-0001-6818-9872>

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki  
Lwów, Ukraina

Chrystyna Nikołaiczuk

<https://orcid.org/0000-0003-1703-7830>

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki  
Lwów, Ukraina

## Rola komunikacji niewerbalnej podczas zdalnej nauki języka obcego (na podstawie badań ankietowych)

The role of nonverbal communication during remote foreign  
language learning (based on surveys)

**Abstract:** Remote teaching has forced some changes in conducting classes, including foreign language lessons. In the classroom, we typically use two codes of communication: verbal and nonverbal. Virtual space somewhat limits nonlinguistic messaging. Thus, in this article, we reflect on the meaning of nonverbal communication in the new conditions, as far as remote foreign language classes are concerned, on the changes to this form of communication and the potential impact of the changes on teacher-student and student-student interactions. We present the results of surveys that included two groups of respondents from Ukraine. The first survey was addressed to 25 academic lecturers teaching, among other subjects, foreign languages (usually Polish, but also Czech, Persian, Japanese, Serbian, Bulgarian, English). The second – to 57 students of Polish philology in Lviv who attend a Polish language course as a part of their undergraduate studies. Based on the teachers' responses, we conclude that during remote learning: 1) the relationship with students has changed; 2) due to the lack of direct eye contact it is more difficult to interact with students; 3) the nonverbal communication of the teachers themselves has changed to a greater or lesser extent. The final part of the paper compares the academic lecturers' responses with the students' opinions. The results of the analysis confirm that remote teaching will alter nonverbal communication during traditional classroom instruction.

**Keywords:** remote teaching, nonverbal communication, foreign language, Polish philology in Lviv

**Abstrakt:** Zdalny tryb nauczania wymusił pewne zmiany w prowadzeniu zajęć, w tym lekcji języka obcego. W sali zwykle posługujemy się dwoma kodami przekazywania informacji: werbalnym i niewerbalnym. Przestrzeń wirtualna w pewnym stopniu ogranicza pozastłowne komunikaty. W artykule zastanawiamy się zatem nad znaczeniem komunikacji niewer-

balnej w nowych warunkach – na zdalnych zajęciach z języka obcego, nad zmianami tej komunikacji i ewentualnym wpływem zmian na interakcję między lektorem a studentami oraz między samymi studentami. Przedstawione są wyniki badań ankietowych, w których wzięły udział dwie grupy respondentów z Ukrainy. Jedna ankieta została skierowana do 25 nauczycieli akademickich uczących m.in. języka obcego (zwykle polskiego, choć także czeskiego, perskiego, japońskiego, serbskiego, bułgarskiego, angielskiego). Druga – do 57 studentów polonistyki lwowskiej, którzy na studiach licencjackich mają lektorat języka polskiego.

Na podstawie odpowiedzi lektorów wnioskujemy, że podczas nauki zdalnej: 1) zmieniły się relacje ze studentami; 2) ze względu na brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego trudniej wejść w interakcję ze studentami; 3) komunikacja niewerbalna samych lektorów zmieniła się w większym lub mniejszym stopniu. W końcowej części artykułu zostały porównane odpowiedzi lektorów z opiniami studentów. Wyniki analizy potwierdzają, że nauczanie zdalne wpłynęło na zmianę komunikacji niewerbalnej podczas tradycyjnych zajęć w sali.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, komunikacja niewerbalna, język obcy, polonistyka lwowska

Pandemia COVID-19 stała się punktem zwrotnym w życiu wielu ludzi, rzuciła nie lada wyzwanie przedstawicielom różnych zawodów, w tym nauczycielom. Osoby pracujące w szkolnictwie musiały przede wszystkim sprostać trudnościom dotyczącym organizacji nauki zdalnej, opanować nową wiedzę w zakresie korzystania z platform oraz narzędzi technicznych. Co prawda zdalny tryb nauczania w XXI w. nie stanowi żadnego *novum*: w niektórych krajach (np. Australii, Finlandii, Islandii<sup>1</sup>) został on wprowadzony na długo przed pandemią, a pewne narzędzia typowe dla nauczania online były i nadal są (przynajmniej częściowo) stosowane na zajęciach stacjonarnych. O roli różnych platform i gier online oraz korzyściach płynących z wykorzystywania ich na zajęciach mówiono wcześniej. Sporo prac na ten temat pojawiło się w ciągu ostatnich 10 lat, kiedy to Internet stał się powszechnie dostępny i już na dobre zagościł w życiu ludzi (np. Półjanowicz, 2010; Łyp-Bielecka, 2011; Madej, 2011; Moczydłowska, 2011; Moisienko, 2018; Kordus, 2020; Uchwat-Zaród, 2020). Oczywiście, nie sposób wymienić wszystkich artykułów o różnego typu platformach wspomagających nauczanie zdalne, ale z pewnością można powiedzieć, że ich liczba zaczęła rosnąć lawinowo wraz z początkiem pandemii.

<sup>1</sup> O tym wspomina w swoim artykule Karolczuk: „Nauczanie zdalne w niektórych miejscach na świecie i w szczególnych sytuacjach jest formą kształcenia uprawianą na co dzień. W takich krajach jak Australia, Finlandia, Islandia czy w przypadku przewlekle chorych uczniów edukacja zdalna jest zjawiskiem częstym, a nie czymś wyjątkowym” (Karolczuk, 2020: 39).

W przestrzeni wirtualnej częściowo zmienił się sposób prowadzenia zajęć<sup>2</sup>, zresztą sam zawód nauczyciela nabrał nowego znaczenia: „Nauczyciel, postrzegany dotychczas jako jedyny organizator procesu nauczania i nierzadko jako jedyna osoba odpowiedzialna za jego efektywność, w warunkach nauczania zdalnego stał się mentorem, osobą wspierającą” (Deczewska, 2020: 14). Inny tryb pracy niewątpliwie wpłynął na relacje uczącego i uczących się. Trudno o jednoznaczną ocenę tych zmian: mówiąc o kontaktach interpersonalnych podczas edukacji zdalnej, na pewno da się znaleźć zarówno zalety, jak i wady. Stale aktualne jest pytanie dotyczące interakcji między nauczycielem a uczniami oraz – nie mniej ważne – między uczniami a ich kolegami z grupy. Pod tym względem świetnie sprawdziła się korespondencja na czatach i forach internetowych, której wprowadzenie w procesie nauczania, zwłaszcza języka obcego, ma dodatkowy walor: przybliżyła bowiem rzeczywistość, w której dziś żyjemy, umożliwia nawiązywanie kontaktów z ludźmi z różnych zakątków świata, w tym z rodzimymi użytkownikami danego języka (por. Deczewska, 2020: 16; Górecka, 2020; Zapłotna, 2020). Edukacja zdalna sprawiła, że nauczyciel zaczął kontaktować się ze swoimi uczniami dużo częściej, niż w trakcie nauki stacjonarnej prowadzonej w salach lekcyjnych czy wykładowych. Monika Karolczuk zwraca uwagę na jeszcze jedną zmianę: „Niemal regułą było, że kontakty z nauczycielami przez internet zdawały się serdeczniejsze i nacechowane większą troską o uczących się niż w trakcie zajęć w szkole czy na uczelni” (Karolczuk, 2020: 42). W warunkach e-nauczania z jednej strony nauczyciel poświęca więcej uwagi poszczególnym uczniom, ponieważ pisze bezpośrednio do każdego z nich w sprawie wykonanych zadań. Z drugiej strony sami uczniowie chętniej wchodzi w interakcję z nauczycielem: reagują na otrzymane wiadomości, zadają więcej pytań:

Niezrozumienie zadania lub pytania pojawiające się podczas lekcji częściej są kierowane do nauczyciela, ponieważ uczniowie nie mają możliwości porównania, jak zadanie wykonał sąsiad z ławki, albo

<sup>2</sup> Por. tzw. odwróconą klasę (Równiatka, 2020).

skonsultowania, co dokładnie trzeba zrobić. Nierzadko zmusza to do podejmowania interakcji z nauczycielem nawet osoby bardziej nieśmiałe i zwykle mniej aktywne (Deczewska, 2020: 14).

Wspólnym problemem niemal wszystkich nauczycieli były wyłączone kamery uczniów podczas zajęć:

Niechęć do używania kamer w czasie zajęć była szczególnie wyraźna u starszych uczniów i studentów, którzy tłumaczyli to np. bałaganem w domu czy nieakceptowaniem swojego wyglądu w zniekształconym przekazie na ekranie. Młodszy rzadziej trenowali nieujawnianie swojego oblicza nauczycielowi, choć nie zawsze oznaczało to pełny udział w lekcji na żywo: „Stefciu, dlaczego nie odzywasz się na lekcji online? Słyszę tylko ciągle Szymona i Karolinę”. „Mamo, ale ja za to mam włączoną kamerę, a oni nie!” (Karolczuk, 2020: 42).

Wyłączone kamery są niezwykle pomocne w trakcie zajęć, zwłaszcza z języka obcego. Poprzez mimikę i gesty lektor może wyrazić różne treści, niekiedy wytłumaczyć znaczenie słowa, w końcu może pokazać jakiś przedmiot, którego nazwy uczniowie nie rozumieją (tzw. techniki wizualne w nauczaniu słownictwa)<sup>3</sup>. Jak słusznie pisze Barbara Morcinek-Abramczyk: „Dla glottodydaktyków używanie rąk, gestów i całego ciała jako pomocy naukowej przy wyjaśnianiu zawiłości leksykalnych, gramatycznych czy kulturowych naszego języka to chleb powszedni”<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Garść pomysłów na naukę języka obcego za pomocą komunikacji niewerbalnej, które wymuszają współdziałanie obu półkul i w ten sposób sprzyjają zapamiętywaniu nowego materiału, proponuje Fronc-Iniewicz (Fronc-Iniewicz, 2020).

<sup>4</sup> Kubacka w jednym z rozdziałów swojej rozprawy doktorskiej opisuje wyniki badań nad komunikacją niewerbalną lektorów uczących JPJO w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Na podstawie obserwacji „dwudziestu trzech lekcji (za jedną jednostkę lekcyjną przyjęto dziewięćdziesiąt minut) prowadzonych przez dwunastu lektorów JPJO, w tym 9 kobiet i 3 mężczyzn” wyodrębniła dwadzieścia osiem wstępnych kategorii środków niewerbalnych, stosowanych przez nauczycieli w trakcie zajęć (Kubacka, 2018: 73–74).

(Morcinek-Abramczyk, 2018: 12). Za pomocą komunikacji niewerbalnej nauczyciel może dodać otuchy uczniowi, zachęcając go do odpowiedzi uśmiechem, życzliwym wyrazem twarzy, łagodnym głosem, a może go także onieśmielić. Dla nauczyciela ten kod porozumiewania się z uczniami odgrywa również ważną rolę: zachowaniem niewerbalnym uczeń zdradza swoje samopoczucie, stopień rozumienia pewnych kwestii czy nawet przygotowania do zajęć. Komunikacja niewerbalna uczestników procesu edukacyjnego jest w pewnym stopniu spoiwem całej grupy i pomaga stworzyć odpowiedni klimat na zajęciach, umilający poznawanie czegoś nowego. W przypadku lektorów znaczenie komunikacji niewerbalnej jest jeszcze większe. Nauczyciele nie tylko uczą języka obcego, lecz także stają się wzorcowymi uczestnikami komunikacji niewerbalnej typowej dla przedstawicieli określonej narodowości:

Lektorzy prezentujący język obcy nie mogą go okaleczać, ograniczając jego bogactwo do słów. Nordycki „chłód” czy włoski „temperament” to nie sposoby bycia, to sposoby mówienia, wyrażania siebie. Na co dzień uczę nie tylko języka polskiego, uczę mówienia, mówienia po polsku, tzn. wyrażania się za pomocą języka polskiego na sposób polski (Mendak, 1996: 65).

Należy nadmienić, że nauczanie kodu niewerbalnego charakterystycznego dla innego narodu wraz z uczeniem języka tej społeczności staje się wręcz nieodzownym elementem lektoratu w przypadku bardzo odmiennych kultur (chodzi np. o naukę polszczyzny w środowisku studentów pochodzących z Japonii lub Chin, których gesty, mimika, proksemika itp. są czasami bardzo odległe od zachowań niewerbalnych Polaków (por. Morcinek-Abramczyk, 2015; Morcinek-Abramczyk, 2018; Oczko, 2020).

Przeniesienie zajęć do świata wirtualnego wywarło wpływ na komunikację niewerbalną. Na pewno zmieniły się relacje przestrzenne między wszystkimi uczestnikami zajęć (proksemika), ich kontakty wzrokowe, czyli okulestyka (nawet przy włączonych kamerach możemy mówić tylko o pozornym kontakcie wzrokowym, bowiem na zajęciach zdalnych

nie da się zająrzeć sobie w oczy i nigdy nie wiadomo, kto na kogo patrzy w trakcie kilkusobowych spotkań wirtualnych). Nasuwa się zatem pytanie, jak daleko posunięte są zmiany w zakresie komunikacji niewerbalnej między nauczycielami a uczniami i czy w jakiś sposób zaważyły one na relacjach pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. W tym celu przeprowadziliśmy anonimowe badanie ankietowe (za pośrednictwem narzędzia Microsoft Forms) w dwu grupach respondentów: 1) lektorów na uczelniach wyższych (głównie Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki); 2) studentów (grupą docelową byli poloniści lwowscy). Wybrałyśmy grupę ankietowanych jednolitą ze względu na narodowość: wszyscy respondenci są Ukraińcami.

W pierwszej grupie respondentów udało się pozyskać odpowiedzi 25 lektorów: 18 pracowników Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki; 4 – Podkarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka (Iwano-Frankiowski); 3 – uczelni kijowskich. Są to ukraińscy nauczyciele<sup>5</sup> języka polskiego (15), czeskiego (3), perskiego (2), japońskiego (1), serbskiego (1), bułgarskiego (1), angielskiego (1), jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na pytanie o język, którego naucza. Wiek respondentów przedstawiamy na wykresie 1.

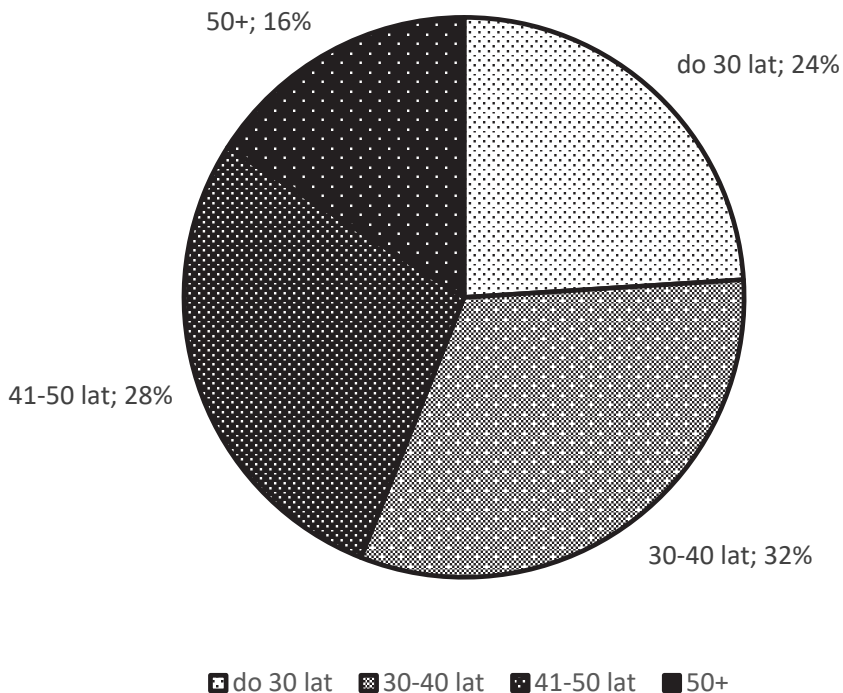
Ankieta zawierała sześć pytań. Pierwsze z nich dotyczyło więzi pomiędzy uczestnikami e-nauczania i brzmiało: Czy z początkiem edukacji zdalnej zaszły jakiegokolwiek zmiany w relacjach ze studentami na poziomie emocjonalnym? W jaki sposób?<sup>6</sup> Oto odpowiedzi:

Tak	Nie	Trochę	Nie wiem
18	5	1	1

Zdecydowana większość respondentów uważa, że w relacjach ze studentami zaszły zmiany, przy czym 12 z nich dodało, że są to zmiany

<sup>5</sup> Wśród respondentów był tylko jeden mężczyzna.

<sup>6</sup> We wstępie do anonimowego kwestionariusza (zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i dla studentów) wskazałyśmy, że chodzi o badanie roli komunikacji niewerbalnej w zdalnym nauczaniu języka obcego.



Wykres 1. Wiek ankietowanych lektorów (opracowanie własne).

na gorsze, 3 – na lepsze (jedna respondentka napisała, że te relacje są po prostu inne, pozostali ankietowani nie wytłumaczyli swojego stanowiska). Najczęściej respondenci wspominali o tym, że ze studentami trudniej jest nawiązać kontakt, trudniej też zrozumieć ich nastrój, zachęcić do aktywnego udziału w zajęciach oraz że wykładowcy nie zawsze otrzymują informację zwrotną, a same relacje stały się bardziej formalne, „nie ma chemii”. W jednej wypowiedzi chodziło o to, że tworzenie więzi emocjonalnej w edukacji zdalnej zależy od doświadczenia lektora w pracy w przestrzeni wirtualnej. Tylko trzy respondentki sądzą, że w nowych warunkach relacje ze studentami stały się lepsze, bardziej emocjonalne. Jedna ankietowana nadmienia, że z racji swojego młodego wieku (29 lat) nie nawiązuje bliższych kontaktów ze studentami, ponieważ to może źle wpłynąć na proces nauczania.

Zgodnie z pięcioma odpowiedziami relacje ze studentami nie zmieniły się po przejściu na tryb zdalny, choć jedna respondentka dodaje: „Jednak nie zawsze jestem pewna, czy studenci mnie rozumieją. Nie widzę ich oczu, z których bym to wyczytała”<sup>7</sup>. Inna ankietowana pisze:

Moim zdaniem – nie, chyba że w kierunku „spotęgowania” emocji. Teraz częściej korespondujemy ze studentami za pomocą różnych komunikatorów, a zatem bardziej zastanawiamy się nad wiadomością, którą piszemy, staramy się uczynić wypowiedź delikatniejszą (albo na odwrót – w zależności od okoliczności), zachęcamy do pracy w trudnych czasach, szukamy odpowiednich słów. Mamy więcej współczucia dla studentów, którzy w niełatwych warunkach powinni zaliczyć wszystko wg planów studiów.

Kolejne pytanie dotyczyło pozasłownych znaków jako elementów porozumiewania się z uczniami: Czy nauczanie zdalne w jakiś sposób wpłynęło na Pani/Pana komunikację niewerbalną (mimikę, gesty, ruch – np. chodzenie podczas zajęć)? Czy uważa Pani/Pan, że np. chodzenie po sali w trakcie zajęć sprzyja nauczaniu? Ankietowani odpowiedzieli w następujący sposób:

Tak	Częściowo	Nie	Nie wiem	Inna odpowiedź
10	9	3	2	1

Pięcioro respondentów spośród tych, który udzielili odpowiedzi „tak”, zaznacza, że komunikacja niewerbalna (różne jej przejawy) w nauczaniu zdalnym jest dużo uboższa w porównaniu do odpowiednich zachowań w sali. Dwie kobiety (w wieku 26 i 42 lat) napisały, że podczas pracy zdalnej czują się bardziej zmęczone i osłabione, częściej bołą je plecy. Wśród wypowiedzi na temat minusów nauczania zdalnego pojawiły się następujące:

Kiedy chodzę, mogę zajrzeć do zeszytów studentów, zwłaszcza tych z pierwszego roku studiów, sprawdzić, co oni piszą.

<sup>7</sup> Tu i dalej tłumaczymy odpowiedzi respondentów z języka ukraińskiego.



Myślę, że studenci teraz dużo tracą. Swoimi gestami wykładowca może wzbudzić zainteresowanie, a poruszając się po sali, lepiej wytłumaczyć nowy materiał, robi to z nerwem.

Niektórzy ankietowani wskazywali tylko na częściową zmianę tej warstwy komunikacji. Przede wszystkim chodziło o ograniczenie przemieszczenia się po pokoju: „Przed kamerką nie da się chodzić”. Co prawda, pojawił się też odmienny głos:

Prawdziwym wyzwaniem dla mnie było siedzenie przed ekranem. W sali zwykle ciągle się poruszam. Ruch ożywia zajęcia. Też staram się przygotować takie zadania, żeby sami studenci nie siedzieli kamieniem przez 80 minut. To sprawia, że lepiej zapamiętują nowe słowa, konstrukcje gramatyczne, są bardziej energiczni i chętni do rozmowy. A zatem na początku nauki zdalnej spróbowałam ustawić swój laptop w taki sposób, żebym mogła przemieszczać się przynajmniej po niewielkiej przestrzeni. To stwarzało iluzję bycia na stacjonarnych zajęciach.

Inna respondentka napisała, że czasami prowadzi zajęcia online na stojąco, to dodaje jej pewności i naturalności w wykonywaniu pracy. Jedna ankietowana dodała, że gdy uczy zdalnie, siedzi, ale na uczelni wszystkie zajęcia zawsze prowadzi na stojąco, chyba że jest to mała grupa, siedząca przy okrągłym stole. Zwykle ankietowani pisali, że: 1) mimika i gesty są takie same; 2) mimika nie zmieniła się, ale gestykulacja jest uboższa (ponieważ większość informacji pojawia się na ekranie, nie ma potrzeby pokazywania czegoś za pomocą rąk); 3) mimika wzbogaciła się.

Pozostałych odpowiedzi („nie”, „nie wiem”, „inna odpowiedź”) udzieli ci wykładowcy, którzy raczej nie chodzą w trakcie zajęć stacjonarnych albo uważają, że chodzenie w żaden sposób nie wpływa na odbiór nowego materiału: „W sali staram się nie chodzić, zwłaszcza kiedy objaśniam coś trudnego. To rozprasza studentów”; „Chodzenie nie ma sensu”; „Chodzenie nie wpływa na proces edukacyjny”; „Nigdy nie chodzę po sali”.

Zastanawialiśmy się nad tym, czy w prowadzeniu zajęć zdalnych jakkolwiek rolę odgrywa fakt, że prowadzący ma przed oczyma swoje odbicie. Zadałyśmy zatem pytanie: Czy Pani/Pan czuje się komfortowo, widząc siebie podczas zajęć? Czy to wpływa na przebieg zajęć? Zestawienie odpowiedzi wygląda następująco:

Tak	Nie	Nie zawsze	Nie wpływa	Inna odpowiedź
12	3	4	5	1

Ankietowani, którzy udzielili odpowiedzi „tak”, dodali, że spoglądanie na samego siebie pozytywnie wpływa na nich, poprawia nastrój, pomaga ocenić swój wygląd (siedem respondentek nadmieniło, że jest to dobra okazja, żeby udoskonalić swoją mimikę)<sup>8</sup>. Zresztą czasami na zajęciach jedynie nauczyciel ma włączoną kamerę: „Nie lubię »czarnych kwadracików«. Chcę mieć poczucie, że przede mną jest rozmówca, odbiorca. W tym przypadku własne odbicie niekiedy staje się »ostatnią deską ratunku«. Zawsze patrzę na siebie, jeżeli studenci nie włączają kamerek” (były dwie odpowiedzi takiego typu).

Dwie osoby napisały, że własne odbicie rozprasza je (odpowiedzi „nie”). W innych odpowiedziach („nie zawsze”) wspomniano o tym, że wszystko zależy od wyglądu samych respondentek czy także typu zajęć. Własne odbicie w trakcie zajęć zdalnych nie ma żadnego znaczenia dla mężczyzny oraz kobiet w wieku powyżej 50 lat (co prawda w tej grupie też znalazła się odpowiedź 37-letniej ankietowanej): „Patrzę na studentów, nie na siebie. A zatem na zajęcia nie wpływa”. Kolejna wypowiedź na ten temat: „Nie patrzę na siebie. Materiały pokazują na ekranie. Po-

<sup>8</sup> O pożytkach wykorzystania kamery, a nawet nagrywania zajęć, pisze Deczewska: „Staje się to narzędziem do autorefleksji i lepszego przyjrzenia się własnej pracy. Nagrywając (za zgodą uczniów) spotkanie, nauczyciel uzyskuje materiał, który pokazuje, jak są tworzone interakcje z uczniami, ile czasu poświęca on poszczególnym uczniom, jak wygląda stosunek czasu mówienia nauczyciela do czasu mówienia uczniów. Są to aspekty lekcji bardzo trudno uchwytnie dla prowadzącego podczas trwania zajęć” (Deczewska, 2020: 15).

łączenie często jest słabe (ze słów studentów i na podstawie własnego doświadczenia), dlatego kamerki są wyłączone”.

Studenci, z którymi lektorzy na co dzień utrzymywali kontakt wzrokowy, w większości przypadków „schowali się za czarną kurtyną” wyłączonych kamer. Byłyśmy ciekawe, jakie znaczenie dla lektorów mają włączone kamery studentów. Oto odpowiedzi na pytanie: Czy Pani/Pan potrzebuje widzieć studentów podczas zajęć zdalnych?

Tak	Nie	Nie zawsze
18	2	4

Po udzieleniu odpowiedzi twierdzącej respondenci przytaczali różne uzasadnienia:

Potrzebuję widzieć studentów, żeby się zorientować, czy oni mnie rozumieją i czy nie zajmują się czymś innym.

Tak, ale tylko, jeżeli oni nie załatwiają innych spraw, nie leżą etc. Takie zachowanie bardzo mnie rozprasza.

Tak, to jest ważne dla mnie. Powinien być kontakt wzrokowy, przynajmniej przez ekran, zwłaszcza podczas przepytывania. Studenci chętniej pracują, kiedy mają włączone kamerki. Podświadomie odbieramy to jako „rozmowę na żywo”.

Tak. Co prawda teraz w mniejszym stopniu. Przypominam sobie swoje pierwsze zajęcia zdalne: tylko jedna studentka miała włączoną kamerkę. Już na samym początku poczułam, że nie mam sił, cała moja energia wyparowała. Nawet pomyślałam, że te „czarne kwadraciki” są niczym czarna dziura :) A była to grupa, którą bardzo lubiłam. Te studentki nadal nie włączają kamer. Przyzwyczaiałam się, ale też poczułam, że coś straciłyśmy. Przecież nauka to też (a może przede wszystkim?) umiejętność budowania stosunków interpersonalnych. Trudno to zrobić, jeżeli się nie widzi ludzi i ich prawdziwej reakcji.

Jedna respondentka napisała, że przede wszystkim ważna jest dobra jakość dźwięku (odpowiedź „nie”). Inne ankietowane („nie zawsze”) dodały, że potrzebują widzieć studentów na zajęciach praktycznych, kiedy bezpośrednio z nimi rozmawiają. Natomiast w trakcie tłumaczenia nowego materiału nie jest to konieczne.

Kolejne pytanie w pewnym stopniu było uzupełnieniem poprzedniego: Czy zachęca Pani/Pan (i w jaki sposób) studentów do włączenia kamer? Odpowiedzi rozkładały się następująco:

Tak	Nie	Inna odpowiedź
9	5	10

Sposoby zachęcania studentów do włączenia kamer były różne:

1) rozmowa, podczas której wykładowcy tłumaczyli studentom, dlaczego to jest tak ważne dla nich:

Zawsze zachęcam, nie wiadomo bowiem, czy oni są obecni i czym w ogóle się zajmują, czy słuchają, pracują. Staram się im wyjaśnić, że to jest potrzebne. Nawet postanowiłam za wyłączone/włączone kamery stawić punkty.

Staram się wytłumaczyć, dlaczego to jest ważne dla mnie. Proszę ich, by wyobrazili sobie siebie w roli wykładowcy. Czasami wymagam, ale jeszcze nigdy nie karałam za wyłączone kamery...

Żartuję, że bez nich to jest seans spirytystyczny.

2) „zastraszenie” wstawieniem studentom nieobecności (jedna odpowiedź).

Lektorzy, którzy odpowiedzieli „nie”, nadmieniali, że:

Część studentów włącza kamery bez przypominania, a jeżeli ktoś nie chce... może ma jakiś powód?

Uważam, że studenci mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach nawet bez włączonej kamery. Przekonałam się o tym na własnym doświadczeniu (zajęcia, w których uczestniczę jako doktorantka). Nawet z włączoną kamerą student może być nieuważny.

Nie zachęcam. Czasami sama nie włączam kamery, zwłaszcza podczas wykładów. To nie ma sensu.

Pozostałe respondentki napisały, że: 1) proszą o włączenie kamerek podczas przepytывania; 2) studenci sami zawsze włączają kamerki („Jeżeli nie ma problemów technicznych, oni sami to robią. »Po omacku« nie da się uczyć języka. To nie jest wygodne ani dla mnie, ani dla nich”); 3) wcześniej prosiły, ale ich próby spełzły na niczym, dlatego teraz już tego nie robią.

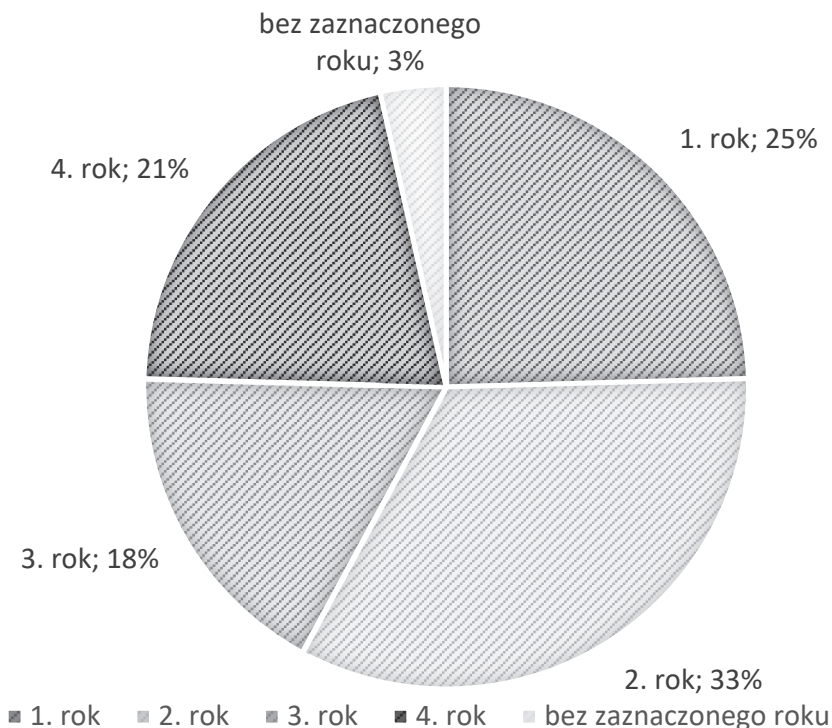
Nauczanie zdalne z jednej strony wpłynęło na komunikację niewerbalną uczestników procesu edukacyjnego, z drugiej zaś strony umożliwiło szerszy dostęp do różnego typu narzędzi informatycznych (aktywizowany jest kod wizualny, czasami audialny). W ankiecie zapytałyśmy zatem: Czy z początkiem nauczania zdalnego Pani/Pan częściej stosuje interaktywne metody nauczania z udziałem platform internetowych? Odpowiedzi podzieliły się na dwie grupy:

Tak	Nie
19	6

Jedna ankietowana napisała następująco: „Oczywiście. Wcześniej w ogóle nie korzystałam z tych narzędzi. Dlatego według mnie nauczanie zdalne ma dużo zalet”. Lektorzy dodawali też, że chcieliby po powrocie do sal nadal czerpać z tych zasobów, choć wątpią w to, że uczelnia zapewni im takie warunki.

Niektórzy jednak korzystają tylko z podstawowych platform, niezbędnych dla organizacji zajęć (np. Zoom); nadmieniają, że jest zbyt mało czasu dla wprowadzenia dodatkowych gier i zbyt dużo materiału do opracowania.

W tej części artykułu skupimy się na wynikach ankiety przeprowadzonej wśród studentów filologii polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki, którzy uczą się na czterech kolejnych latach (1–4). Łącznie udało nam się pozyskać 57 odpowiedzi. Zróżnicowanie wiekowe w tej grupie przedstawia się następująco:



Wykres 2. Roczники ankietowanych studentów (opracowanie własne).

Ankieta studencka<sup>9</sup> zawierała sześć pytań, które częściowo pokrywają się z pytaniami do lektorów, choć odpowiedzi na nie przedstawiają

<sup>9</sup> Ponieważ nasze badanie dotyczy roli komunikacji niewerbalnej w nauczaniu zdalnym języka obcego, respondenci zostali poproszeni o uwzględnienie przede wszystkim zajęć z języka polskiego.

inną perspektywę. Na początku chcieliśmy się upewnić, że studenci uświadamiają sobie znaczenie komunikacji niewerbalnej zachodzącej na stacjonarnych zajęciach z języka polskiego. Zadałyśmy zatem pytanie: Czy mimika, wyraz twarzy i gesty wykładowcy wpływają na odbieranie informacji na zajęciach w sali? W jaki sposób? Oto zestawienie odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	10	15	9	11	1	46
Nie	4	4	1	1	1	11

Tylko jedenastu ankietowanym wydaje się, że te środki komunikacji nie mają wpływu na odbiór materiału. Wśród studentów „nieceniących” komunikację niewerbalną znalazły się przeważnie osoby z pierwszego i drugiego roku studiów. To może być związane z faktem, że właśnie ci studenci ze względu na przejście uczelni w tryb zdalny wraz z początkiem kwarantanny na Ukrainie (marzec 2020 roku) oraz dość krótki okres nauki mieszanej (wrzesień 2020 roku) niewiele czasu spędzili w sali. Mają zatem zbyt małe doświadczenie obcowania z wykładowcą w jednej przestrzeni, zwłaszcza jeżeli chodzi o osoby z pierwszego roku studiów.

Pozostali respondenci twierdzą, że mowa ciała wpływa na proces edukacyjny. Tylko w dwóch odpowiedziach wymieniono negatywne skutki wykorzystania gestów czy mimiki: „W taki sposób wykładowca skupia naszą uwagę na sobie” (2. rok)<sup>10</sup>; Czasami przesadna gestykulacja odwraca uwagę od treści wypowiedzi” (4. rok). Mimo to jedna z autorek takiej odpowiedzi stwierdza, że „gdyby zaistniał wybór między obecnością a brakiem mimiki i gestów, wolałabym ich obecność” (4. rok).

Częściej jednak ankietowani mówią o pozytywnym oddziaływaniu komunikacji niewerbalnej, która ułatwia słuchanie, rozumienie i zapamiętywanie materiału, pomaga pojąć intencje wykładowcy, nawiązać z nim lepszy kontakt. Dla wielu mimika i gesty służą wyrażaniu emocji,

<sup>10</sup> Tu i dalej w nawiasach zaznaczamy rok studiów osoby udzielającej danej wypowiedzi.

które według studentów mają ogromny wpływ na przebieg zajęć – pozytywne nastawienie i dobry humor lektora wywołują u studentów chęć do nauki: „Kiedy wykładowca przedstawia nowy materiał z zachwytem, uśmiechem, to mnie również poprawia się humor i pojawia się u mnie chęć do nauki” (4. rok). Zły nastrój odpowiednio negatywnie wpływa na odbiór informacji i zakłóca komunikację, która zdaniem uczącego się jest bardzo istotna: „Jeśli wykładowca z twarzy i z głosu wygląda na złego, współpraca z nim jest bardzo skomplikowana, ponieważ boję się wtedy o coś zapytać, a komunikacja na zajęciach jest bardzo ważna” (3. rok).

Czterej ankietowani zaznaczają, że poprzez mowę ciała mówiący wyrażają swoje zainteresowanie tematem: „Aktywna gestykulacja świadczy o zainteresowaniu wykładowcy tym, o czym mówi” (4. rok), co dodatkowo zachęca studentów do słuchania: „Chętniej się tego nauczę, ponieważ widzę, że on [wykładowca] się tym interesuje” (3. rok). Studenci nadmieniają, że brak wyrażania emocji może świadczyć o małej wadze tego, o czym mówi lektor, a także o jego obojętnym stosunku do przedmiotu.

W odpowiedziach udzielonych na pierwsze pytanie respondenci podkreślają rolę głosu – powinien być spokojny, niemonotonny: „Kiedy wykładowca się uśmiecha, mówi spokojnym tonem, bez irytacji, słucham go z większą uwagą i lepiej zapamiętuję” (2. rok); „Gdyby był to monotony wykład, byłoby nieinteresująco i nieskutecznie” (4. rok). Zwracają też uwagę na uśmiech – pomaga się uspokoić i lepiej odbierać informacje: „Jeśli on [wykładowca] się uśmiecha, jestem mniej spięta i mniej się stresuję” (3. rok); „Uśmiechniętego wykładowcy przyjemniej się słucha” (1. rok); „Pogodny wyraz twarzy i uśmiech sprzyjają rozumieniu materiału” (3. rok). Ważne jest spojrzenie, kontakt wzrokowy: „Od razu zapamiętuje się materiał podawany przez wykładowcę z iskierkami w oczach” (2. rok); „Lepiej się czuję, gdy od czasu do czasu mamy kontakt wzrokowy” (4. rok) oraz ręce wspomagające wyjaśnianie pewnych rzeczy: „Ręce pomagają mówić” (3. rok).

Należy tu nadmienić, że komunikacja niewerbalna wpływa nie tylko na zainteresowanie się tematem i materiałem zajęć, lecz także na skuteczność opanowania nowych treści, co jest najważniejszym celem nauczania.



Kolejne pytanie ankiety służyło sprawdzeniu, czy mowa ciała w nowych warunkach nadal ma znaczenie w przyswajaniu wiedzy: Czy zmieniła się rola mimiki, wyrazu twarzy i gestów w nauce zdalnej? W jaki sposób? Odpowiedzi przedstawiono w tabeli:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	1	7	5	4		17
Nie	13	12	4	5	2	36
Inna odpowiedź			1	3		4

Trzydzieścioro sześcioro zapytanych studentów, czyli ponad 60%, jednoznacznie stwierdziło, że po zmianie trybu nauczania nie zmieniło się znaczenie mowy ciała dla przyswajania materiału, ponieważ lektor nadal jest widoczny dzięki włączonej kamerze. W odpowiedziach na to pytanie, jak również na wcześniejsze, dostrzegamy wpływ liczby godzin spędzonych z wykładowcą na żywo – zdecydowana większość respondentów z pierwszego roku (trzynaścioro z czternaścioro) i ponad połowa z drugiego (dwanaście osób z dziewiętnastu) nie poczuła różnic w zakresie komunikacji niewerbalnej między nauczaniem offline a online. Studenci starszych roczników udzielili przeważnie odpowiedzi twierdzących. Kilkoro z nich spostrzeża, że w trybie zdalnym uwaga została przeniesiona z mimiki i gestów na głos lektora lub pomoce wizualne: „Ich [wykładowców] niezbyt dobrze widać i w trakcie zajęć bardziej skupiam uwagę na głosie niż na twarzy w okienku” (2. rok). Niektórzy zaznaczają, że zaczęli mniej koncentrować się na środkach komunikacji niewerbalnej.

Studenci zauważają, że zmieniła się też mowa ciała wykładowców, m.in. mniej się uśmiechają: „Większe napięcie mięśni, mniej uśmiechów” (3. rok). Z odpowiedzi respondentów można również wywnioskować, że mimo komunikacji niewerbalnej kontakt z lektorem i atmosfera na zajęciach różnią się od tych prowadzonych „na żywo”, niełatwo jest przyswajać materiał: „W trybie zdalnym trudniej odbierać informacje niezależnie od mimiki i gestów wykładowcy” (3. rok). Uczestnicy ankiety podkreślają, że kamera komputerowa nie oddaje wszystkich emo-

cji lektora, trudniejsze jest odbieranie tych emocji za pośrednictwem ekranu, co czasem jest uwarunkowane jakością połączenia: „Na uczelni skupiam się na wykładowcy na 99%, a w domu na 50% (czasem nawet mniej). [...] Kamera nie oddaje tego, co daje bezpośrednia rozmowa i naturalny kontakt wzrokowy” (3. rok). Zarówno online, jak i offline studenci cenią sobie nastrój wykładowcy, który według nich odgrywa bardzo ważną rolę w przyswajaniu wiedzy.

W części artykułu dotyczącej analizy ankiet wypełnionych przez wykładowców pojawiła się informacja, że nie tylko studenci, lecz czasami również wykładowcy pracują przy wyłączonych kamerach. Zapytaliśmy więc studentów: Czy Pani/Pan potrzebuje widzieć wykładowcę podczas zajęć zdalnych? W jaki sposób to wpływa na odbieranie informacji? Uzyskałyśmy następujące odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	13	15	10	7	2	47
Nie	1	4		2		7
Inna odpowiedź				3		3

Tylko dla siedmiorga respondentów możliwość obserwowania lektora nie odgrywa większego znaczenia. Bardziej istotne według nich są pomoce wizualne, prezentacja pojawiająca się na ekranie: „Bardziej wpływa wygląd informacji (np. prezentacja) z ustnym wyjaśnieniem materiału” (4. rok). Dwoje studentów dodaje jednak, że jest przyjemniej, gdy można widzieć prowadzącego: „Dla mnie nie ma różnicy. Jednak na zajęciach praktycznych lepiej widzieć twarz lektora. Na rozumienie materiału to nie wpływa, ale jest przyjemniej” (4. rok).

Dla większości badanych widok wykładowcy jest pożądanym elementem zajęć. Prawie wszyscy podkreślają, że to pomaga w rozumieniu, przyswajaniu, zapamiętywaniu materiału: „Odczuwam więź z lektorem, łatwiej jest odbierać informacje” (1. rok); „Kiedy widzi się człowieka, który mówi, łatwiej zapamiętuje się to, o czym on mówi” (3. rok). Dzięki włączonej kamerce uczący się szybciej nawiązują kontakt z wykładowcą, podtrzymują relacje i aktywniej prowadzą dialog. Moż-

na tu stwierdzić, że widoczny na monitorze obraz lektora jest namiastką jego fizycznej obecności – studenci czują tę obecność, co sprawia, że mniej się rozpraszają: „Pomaga się skupić i nie przełączać swojej uwagi na niepotrzebne rzeczy, bo wiem, że się widzimy” (3. rok). Niektórzy respondenci opowiadają się za włączoną kamerką lektora na zajęciach praktycznych, kiedy to oni bardziej aktywnie uczestniczą w rozmowie, natomiast podczas wykładu wystarcza im sam głos mówiącego.

Zajęcia z języka obcego to nie tylko relacja „lektor – uczeń”, lecz także „uczeń – uczeń”, przy czym ta druga relacja może czasem odgrywać większą rolę, w szczególności w przypadku wykorzystania rozmaitych technik interaktywnych. Stąd nasuwa się kolejne pytanie ankiety: Czy w warunkach nauki zdalnej potrzebuje Pani/Pan widzieć swoich kolegów z grupy? Rozkład odpowiedzi przedstawia się następująco:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	10	5	4	3	1	23
Nie	4	13	5	8	1	31
Inna odpowiedź		1	1	1		3

O ile studenci raczej chcą widzieć lektora, o tyle odpowiedzi respondentów na to pytanie są wyraźnie podzielone: ankietowani w większości nie odczuwają potrzeby „obecności” na ekranie innych uczestników zajęć. Udzielając odpowiedzi „nie”, zaznaczają, że możliwość obserwowania innych na ekranie powoduje, że skupiają się na wyglądzie kolegów, a nie na przebiegu zajęć i przedstawianych przez lektora informacjach. Nadmieniają również, że „przychodzą na zajęcia, by otrzymać wiedzę” (3. rok) i nie interesuje ich to, czym zajmują się inne osoby. Jedna respondentka dodaje: „Większość dziewczyn z włączonymi kamerkami patrzy na siebie i nie słucha wykładowcy. Wiem o tym z własnego doświadczenia” (4. rok). Dwudziestu trzem osobom obecność kolegów dodaje otuchy, uspokaja, pomaga nawiązywać lub podtrzymywać relacje: „To chociażby trochę przybliży normalną komunikację” (2. rok). Okazało się to ważniejsze dla respondentów pierwszego roku – aż dziesięcioro z czternaściora ankietowanych udzieliło tu twierdzącej odpowiedzi.

Zauważmy, że studenci doceniają rolę komunikacji niewerbalnej: „Kiedy przyjaciółka podczas zajęć się uśmiechnie, jest przyjemniej” (2. rok); „Tak łatwiej odbierać informacje, jest kontakt wzrokowy” (4. rok).

W ankietach wypełnianych przez studentów zauważalna jest zależność włączonej kamery od sytuacji, roli na zajęciach: gdy uczący się aktywnie uczestniczy w rozmowie, udziela odpowiedzi na pytania czy pracuje w mniejszych grupkach, wtedy czuje większą potrzebę zobaczenia pozostałych uczestników spotkania.

Wyłączone kamery podczas zajęć zdalnych to problem, z którym zetknęła się większość ankietowanych lektorów, oraz zagadnienie niejednokrotnie omawiane w pracach na ten temat (por. np. Karolczuk, 2020). Dlatego postanowiliśmy zapytać studentów: Jak często na zajęciach ma Pani/Pan włączoną kamerkę? Dlaczego Pani/Pan uważa za niekonieczne włączenie kamerki? Podano następujące odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Zawsze	6	3	2	1	1	13
Często	6	12	6	6	1	31
Rzadko lub prawie nigdy	2	4	2	5		13

Z odpowiedzi wynika, że studenci przeważnie włączają kamery, tylko trzynaście osób robi to rzadko lub nie uruchamia ich nigdy. Jako uzasadnienie swojej „nieobecności” na ekranie studenci wymieniają częste problemy techniczne: „W tym semestrze prawie nigdy nie włączałam kamerki ze względu na słabe połączenie” (2. rok); „Gdy pracuję na jednym urządzeniu, nie mogę mieć włączonej kamerki i jednocześnie przeglądać materiały” (1. rok). Dość często w argumentacji pojawiają się przyczyny rodzinne lub warunki bytowe: „Czasami włączanie kamerki jest niewygodne, ponieważ członkowie rodziny mogą wchodzić do pokoju lub z niego wychodzić” (4. rok); „W domu nie mam odpowiednio wyposażonego miejsca pracy” (4. rok); „Mogę nie być w pokoju sama, a moje tło może odciągać czyjąś uwagę” (4. rok), „Z włączoną kamerką cały czas muszę sprawdzać, czy dobrze wyglądam i czy mam normalne tło. To rozprasza” (4. rok). Za jeszcze jedną przeszkodę połączenia

z użyciem wideo studenci uważają to, że często patrzą na siebie, zamiast skupić się na przebiegu zajęć. Włączanie kamery przez uczących się zależy też od ich humoru lub wyglądu: „Gdy odczuwam zmęczenie lub mam zły humor, po prostu nie chce mi się włączać kamerki” (2. rok); „Gdy wykładowca akceptuje wyłączone kamerki, dlaczego mam tego nie zrobić? Mogę wtedy słuchać wykładowcy bez makijażu” (4. rok). Wydaje nam się, że w dobie sieci społecznościowych i ciągłego lansowania w nich jak najbardziej idealnego wizerunku, osoby młode nie chcą uczestniczyć w rozmowach wideo bez odpowiedniego – ich zdaniem – przygotowania swojego wyglądu, dlatego dość chętnie korzystają z możliwości udziału w zajęciach tylko z włączonym mikrofonem.

Studenci twierdzą, że bez problemu uruchamiają kamery, gdy są o to poproszeni albo gdy udzielają odpowiedzi na pytanie: „Włączam tylko wtedy, gdy poprosi lektor” (2. rok); „[...] gdy powinnam odpowiadać” (2. rok). Dodają jednak, że niechętnie to robią, jeżeli inni uczestnicy zajęć mają wyłączone kamerki.

Ostatnie pytanie ankiety miało na celu uzyskanie informacji o więziach emocjonalnych między uczestnikami procesu edukacyjnego: Czy z początkiem edukacji zdalnej zaszły jakiegokolwiek zmiany w relacjach z wykładowcami lub kolegami z grupy na poziomie emocjonalnym? W jaki sposób? Oto odpowiedzi studentów:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	4	7	6	8		25
Tak, tylko z kolegami z grupy	1	1		1		3
Tak, tylko z wykładowcami			1			1
Nie	8	11	2	1	2	24
Trudno powiedzieć	1		1	2		4

Spora część respondentów zaznacza, że zmiana trybu nauki w żaden sposób nie wpłynęła na ich relacje z kolegami czy wykładowcami: „Świetnie się komunikujemy zarówno z lektorem, jak i kolegami z grupy” (1. rok); „Raczej się nie zmieniły, na pewno się nie popsęły” (4. rok). Wielu jednak twierdzi, że pewne zmiany zaszły, przy czym w odpowie-

dziach pojawiają się różne stanowiska: większość uważa, że te relacje się pogorszyły, ponieważ „rzadziej komunikujemy ze sobą” (2. rok), „nic nie jest w stanie zastąpić żywej rozmowy” (3. rok). Niektórzy studenci zauważyli jednak, że stali się sobie bliżsi: „Czasami mieliśmy okazję zobaczyć życie prywatne każdego z nich [wykładowców], członków rodziny (również wykładowcy również mogli obserwować nas, studentów). Taka nauka nas zbliżyła i to jeszcze bardziej zachęciło do opanowania odpowiedniej wiedzy” (3. rok); „Tak, niby byliśmy u każdego w gościach” (4. rok). W tym miejscu warto odwołać się do odpowiedzi ankietowanych lektorów, w których to również pojawiły się nieliczne, ale podobne głosy. W trzech ankietach są odpowiedzi, z których wnioskujemy, że zmieniły się relacje wyłącznie z kolegami z grupy: „Z wykładowcami [relacje] pozostały bez zmiany, zawsze możemy się z nimi skontaktować. Z kolegami z grupy o wiele mniej się komunikujemy” (4. rok), z jednej ankiety wynika, że to właśnie „z wykładowcami trudniej się pracuje zdalnie, natomiast relacje w grupie pozostały bez zmiany” (3. rok).

Po analizie odpowiedzi udzielonych na to pytanie stwierdzamy, że studenci cenią sobie więzi emocjonalne z wykładowcami, jak również z kolegami z grupy. Gdy te ostatnie się pogorszyły, „nauka przestała dawać inspirację, częściej zapada się w stan depresji” (3. rok).

## Podsumowanie

Na podstawie odpowiedzi uzyskanych od dwadzieściora pięciorga ukraińskich nauczycieli akademickich wnioskujemy, że relacje ze studentami wraz z początkiem nauczania zdalnego raczej uległy zmianom (72% odpowiedzi). Przede wszystkim chodzi o pogorszenie kontaktów interpersonalnych, osłabienie więzi emocjonalnych (48%). W nowych warunkach lektorom pracuje się trudniej ze względu na brak bezpośredniego niewerbalnego kontaktu ze studentami – stałego elementu nauczania w trybie stacjonarnym. Wyłączone kamery uniemożliwiają

obserwowanie naturalnej reakcji studentów, ich nastroju; nie wiadomo też, czy studenci rzeczywiście w pełni uczestniczą w zajęciach, skupiają się na pracy, a nie zajmują się czymś innym. Należy nadmienić, że 72% respondentów chciałoby widzieć swoich studentów w trakcie zajęć, choć tylko 36% nadal stale zachęca do włączenia kamerki (prowadzący zajęcia zwykle tłumaczą, dlaczego to jest dla nich ważne). Niektórzy wykładowcy pisali, że teraz proszą studentów o włączenie kamer tylko podczas przepytywania. Nauczanie zdalnie wpłynęło na komunikację niewerbalną samych lektorów w większym („tak” – 40%) lub mniejszym („częściowo” – 36%) stopniu, sporadycznie wspomina się o tym, że w związku z ograniczoną komunikacją niewerbalną sam przekaz słowny traci na atrakcyjności. Ankietowani nadmieniali, że zwykle siedzą (co też może negatywnie wpływać na samopoczucie), gestykują albo tak samo często, albo rzadziej, natomiast wg nauczycieli ważna w nauczaniu zdalnym stała się mimika. Spoglądanie na siebie w trakcie zajęć m.in. pomaga doskonalić swoją mimikę. Prawie połowa respondentów (48%) napisała, że czuje się komfortowo patrząc na siebie, niekiedy własne odbicie jest rekompensatą braku włączonych kamerki studentów. Ewentualną zaletą nauczania zdalnego jest aktywniejsze korzystanie z narzędzi technicznych (76%), co urozmaica zajęcia i też częściowo uzupełnia komunikację niewerbalną, w grę wchodzi bowiem bodźce wizualne, a czasami – audialne.

Na podstawie odpowiedzi udzielonych przez pięćdziesięcioro siedmiu studentów polonistyki wnioskujemy, że komunikacja niewerbalna odgrywa ważną rolę w nauce języka (81% odpowiedzi) i że zmianą trybu nauczania ta rola prawie nie uległa zmianom (63%). Odpowiednia mimika i gesty wykładowcy pozytywnie oddziałują na rozumienie i zapamiętywanie informacji, a także inspirują do nauki. Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że 83% badanych czuje się lepiej i łatwiej przyswaja wiedzę, gdy widzi lektora; dla 40% ważne jest również, by widzieć swoich kolegów z grupy, zwłaszcza jeżeli wchodzi się z nimi w interakcję. Spora część respondentów (77%) twierdzi, że prawie zawsze lub często włącza kamerki, w szczególności, gdy poprosi o to wykładowca. Brak połączenia wideo studenci tłumaczą z reguły problemami techniczny-

mi, nieodpowiednimi warunkami w domu, m.in. brakiem urządzonego miejsca pracy, obecnością innych członków rodziny, a także rozpraszaniem uwagi na przyglądanie się własnemu odbiciu. W odróżnieniu od respondentów z pierwszej grupy (wykładowców) studenci rzadziej mówią o zmianie więzi emocjonalnych, czy wręcz pogorszeniu relacji interpersonalnych – tylko połowa ankietowanych zaznacza, że kontakty z kolegami z grupy czy wykładowcami uległy zmianom, w tym też w stronę polepszenia.

Pandemia spowodowała, że życie związane z edukacyjną zostało przeniesione do przestrzeni wirtualnej. Oddalenie, a czasami brak jakiegokolwiek kontaktu wzrokowego uczestników procesu edukacyjnego, w pewnym stopniu zmieniło sposób i jakość interakcji. Z jednej strony niektóre głosy świadczą o pogorszeniu kontaktów interpersonalnych, co też przekłada się na efektywność zajęć. Z drugiej strony na podstawie odpowiedzi respondentów możemy wywnioskować, że nauczyciele coraz bardziej przyzwyczajają się do nowej rzeczywistości. A z własnych obserwacji wiemy, że jest coraz więcej studentów, nie brak też nauczycieli, którym bardzo odpowiada nauczanie zdalne. Można pokusić się o wniosek, że komunikacja niewerbalna (zwłaszcza proksemika) zmieni się również po powrocie do sal zajęciowych.

## Literatura

- Deczewska J., 2020, *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18, DOI: 10.47050/jows.2020.3.13-18.
- Fronc-Iniewicz N., 2020, *Wykorzystanie środków ekspresji w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 101–106.
- Górecka J., 2020, *Zadania pisemnej i asynchronicznej dyskusji na forum w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 31–37, DOI: 10.47050/jows.2020.4.31-37.
- Karolczuk M., 2020, *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 39–43.



- Kordus M., 2020, *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–53.
- Kubacka K., 2018, *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*, (rozprawa doktorska), Uniwersytet Łódzki, [https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/25691/K.Kubacka\\_Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/25691/K.Kubacka_Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 4.11.2021].
- Łyp-Bielecka A., 2011, *Możliwości zastosowania syntezatorów na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 56–63.
- Madej P., 2011, *Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 31–38.
- Mendak E., 1996, *Kody niewerbalne jako obiekty nauczania języka obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 6, s. 63–68.
- Moczydłowska I., 2011, *Języki obce w chmurach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 66–71.
- Moisienko N., 2018, *Online-quiz Kahoot! i online-aplikacja Quizlet jako narzędzia do urozmaicenia lekcji jppo*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 25–29.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 125–141, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.09>.
- Morcinek-Abramczyk B., 2018, *Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 12–15.
- Oczko P., 2020, *Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 51–56, DOI: 10.47050/jows.2020.3.51-56.
- Półjanowicz W., 2010, *Analiza programów i systemów wspomagających zdalne nauczanie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”, nr 26, s. 57–73.
- Równiatka A., 2020, *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29, DOI: 10.47050/jows.2020.4.25-29.
- Seretny A., Lipińska E., 2015, *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 18, s. 2–8.
- Uchwat-Zaród D., 2020, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.
- Zapłotna A., 2020, *Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 19–23, DOI: 10.47050/jows.2020.3.19-23.

IRYNA BUNDZA – PhD, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine / dr, Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Lwów, Ukraina.

Doctor of Philological Science. Research interests: grammar, semantics, glottodidactics, translation studies. Her major publications include the following: *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby* [Polish and Ukrainian nouns naming anger in light of the grammatical number category] (2018, in: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych* [Slavic languages in the contexts of old and contemporary cultures], eds. M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym* [Problems related to teaching the category of number of Polish nouns in a Ukrainian language environment] (2017, "Prace Językoznawcze", vol. XIX (1)); *Zrobię to bez zwołok... The Category of Number in the Teaching of Polish as a Foreign Language to Ukrainian-Speaking People* (2019, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", no. 26).

Doktor nauk filologicznych. Zainteresowania naukowe: gramatyka, semantyka, glottodydaktyka, translatołogia. Jej najważniejsze publikacje to: *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby* (2018, w: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, pod red. M. Gębki-Wolak, I. Kaproń-Charzyńskiej, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym* (2017, „Prace Językoznawcze”, z. XIX (1)); *Zrobię to bez zwołok... The Category of Number in the Teaching of Polish as a Foreign Language to Ukrainian-Speaking People* (2019, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26).

E-mail: iryna.bundza@lnu.edu.ua

CHRYSZYNA NIKOŁAJCZUK – PhD, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine / dr, Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Lwów, Ukraina.

Doctor of Philological Science. Research interests: phraseology, glottodidactics, lexical-semantic collocability. Her major publications include the following: *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól*

[*Is age indeed a heavy burden? Polish phraseology related to old age from the angle of field theory*] (2013, „*Język Polski*”, vol. XCIII); *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników* [How not to get in trouble and succeed: some deliberations on the semantic prosody of Polish verbs] (2018, in: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych* [Slavic languages in the contexts of old and contemporary cultures], eds. M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою 'вік людини' у словникових дефініціях і текстах* (2019, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*”, vol. 54).

Doktor nauk filologicznych. Zainteresowania naukowe: frazeologia, glottodydaktyka, łączliwość leksykalno-semantyczna. Jej najważniejsze publikacje to: *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól* (2013, „*Język Polski*”, t. XCIII); *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników* (2018, w: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, pod red. M. Gębki-Wolak, I. Kaproń-Charzyńskiej, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою 'вік людини' у словникових дефініціях і текстах* (2019, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*”, t. 54).

E-mail: khrystyna.nikolajchuk@lnu.edu.ua