

Oddziaływanie kamery na przebieg i efektywność procesu kształcenia językowego w trybie zdalnym – badanie empiryczne

Der Einfluss der Kamera auf den Verlauf und die Wirksamkeit des Sprachbildungsprozesses im Remote-Modus – eine empirische Studie

Das Konzept der Komfortzone, das meist als psychologischer Raum der Sicherheit definiert wird, der Grenzen für unser tägliches Funktionieren setzt, kann auch im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache Anwendung finden. Die Erfahrungen des pandemischen Fernunterrichts zeigen, dass die ausgeschaltete Kamera das grundlegende Element ist, das die Komfortzone der Studenten während des synchronen Sprachunterrichts bildet. Der Status der Kamera wird oft zum Zankapfel unter den Lehrkräften, die sie als ein Werkzeug betrachten, das den Aufbau einer positiven Beziehung und eines Kontakts mit den Kursteilnehmern ermöglicht, und den Studenten, die sie mit einem Mangel an Sicherheit, Freiheit oder Privatsphäre gleichsetzen. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Online-Umfrage vorgestellt, die unter Lehrenden (13) und Studierenden (36) der niederländischen Philologie durchgeführt wurde. Ihre Inhalte umfassen 13 Fragen zur Funktion, Rezeption und Zweckmäßigkeit von ein- und ausgeschalteten Kameras während des Fernunterrichts. Die gesammelten Daten wurden einer qualitativen und quantitativen Analyse unterzogen, aus der hervorging, dass eine eingeschaltete Kamera im Fernunterricht bei den Studierenden überwiegend negative Emotionen hervorruft, während eine ausgeschaltete Kamera überwiegend positive Emotionen hervorruft; bei den Lehrkräften ist das Verhältnis weitgehend umgekehrt. Beide Gruppen von Befragten sind jedoch überwiegend der Meinung, dass es eine positive Korrelation zwischen eingeschalteter Kamera und der Effektivität des Unterrichts gibt.

Schlüsselwörter: Kamera, Fernunterricht, Pandemiebildung, Emotionen

The Impact of the Camera on the Course and Effectiveness of the Language Education Process in Remote Mode – an Empirical Study

The concept of a comfort zone, most often defined as a psychological space of safety that sets boundaries for our day-to-day functioning, can also find its reference in the process of learning a foreign language. The experiences of the pandemic distance learning show that the turned off camera is the basic element constituting the comfort zone of students during synchronous language classes. The status of the camera often becomes a bone of contention between teachers, who perceive it as a tool that allows for building a positive relationship and contact with class participants, and students who identify it with a lack of a sense of security, freedom or privacy. This paper will present the results of an online survey conducted among teachers (13) and students (36) of Dutch philology, made of 13 questions concerning the function, reception and purposefulness of turned on/off cameras during remote classes. The collected data was subjected to qualitative and quantitative analysis, which revealed that an on-camera in remote language classes evokes mostly negative emotions in students, while an off-camera evokes mostly positive emotions; for teachers, the relationship is largely reversed. However, for both groups of respondents, the predominant belief is that there is a positive correlation between the camera being on and effectiveness of the class.

Keywords: camera, remote teaching, remote language class, pandemic education, emotions

Author: Agnieszka Jankowiak, University of Wrocław, ul. Kuźnicza 21-22, 50-138 Wrocław, Poland, e-mail: agnieszka.jankowiak@uwr.edu.pl

Received: 31.1.2023

Accepted: 22.6.2023

1. Wstęp

W czasie tzw. edukacji pandemicznej przeszliśmy niezwykle długą drogę w zakresie nauczania zdalnego: począwszy od udostępniania studentom materiałów drogą mailową, poprzez asynchroniczne platformy e-learningowe, aż do nauczania synchronicznego za pomocą platform takich jak Zoom czy Microsoft Teams. To właśnie wykorzystanie tych ostatnich bezpośrednio przyczyniło się do podjęcia niniejszych rozważań na temat zastosowania kamery na zdalnych zajęciach językowych. Okazuje się bowiem, że „decyzja o tym, czy w czasie zajęć zdalnych kamera powinna być włączona, czy nie, jest bardziej złożona niż się wydaje, gdyż obejmuje ona sferę emocjonalną, psychologiczną i interakcyjną. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia” (Bryła-Cruz 2021: 25). Emocje odgrywają wyjątkowo istotną rolę w kontekście edukacji zdalnej, ponieważ w dużym stopniu wpływają na motywację, sprawność działania, a nawet samopoczucie fizyczne uczestników procesu kształcenia (por. Meger 2008: 25). Występowanie pozytywnych emocji przyczynia się do zwiększenia efektywności procesu kształcenia na odległość, natomiast nadmiar negatywnych emocji zaburza jego przebieg i obniża skuteczność (por. Lubina 2005: 24).

Z badania na temat strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych wynika, że skojarzenia studentów z wyjściem z tej strefy koncentrują się głównie wokół zagadnienia wykorzystania kamery podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Aż 88 % ankietowanych wskazuje możliwość niewłączania kamery jako podstawowy czynnik tworzący ich strefę komfortu, a 77 % respondentów utożsamia konieczność włączenia kamery z natychmiastowym wyjściem poza tę bezpieczną strefę (por. Jankowiak 2021: 230–231).

Z doświadczeń pandemicznego nauczania zdalnego wynika więc, że wyłączona kamera jest podstawowym elementem konstytuującym strefę komfortu studentów podczas synchronicznych zajęć językowych. Status kamery nierzadko staje się jednak kością niezgody między nauczycielami, przez których jest ona postrzegana jako narzędzie pozwalające na budowanie pozytywnej relacji i kontaktu z uczestnikami zajęć, a studentami, którzy utożsamiają ją z brakiem poczucia bezpieczeństwa, swobody czy prywatności. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane rezultaty badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich i studentów niderlandystyki, dotyczącego poziomu akceptacji, wad i zalet oraz efektów włączonej/wyłączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych.

2. Kamera na zajęciach zdalnych – przegląd literatury i rozważania wstępne

Na przestrzeni ostatnich dwóch lat w różnych ośrodkach uniwersyteckich powstały liczne raporty i artykuły naukowe na temat oceny poziomu satysfakcji studentów oraz ogólnych doświadczeń i analiz z przebiegu kształcenia zdalnego (por. Romaniuk/

Łukasiewicz-Wieleba 2021, Waligóra 2021, Zawadzka 2022). Autorzy jednego z poruszających tę tematykę raportów we wstępie do swojego opracowania sugerują, że jesteśmy ofiarami swoistej wymuszonej cyfrowej rewolucji, ale wysuwają przy tym tezę, że „studenci mieli łatwiej, gdyż są cyfrowym pokoleniem, które dorastało ze smartfonem w dłoni i Internetem niemalże od kołyski” (Długosz/Foryś 2021: 4). Wydaje się jednak, że gdyby faktycznie tak było, wykładowcy nie musieliby tak uporczywie nakłaniać studentów do włączania kamer na zajęciach; wszak powinni być oni całkowicie oswojeni z taką formą technologii. Być może jest więc wręcz przeciwnie – studenci mają trudniej, ponieważ poprzez ciągłą ekspozycję na media, w sposób szczególnie uwrażliwili się na ich działanie.

Nauczyciele akademicy przyjmują różnorakie strategie i podejścia do problematyki kamer na zajęciach zdalnych. Choć na wielu uczelniach wyższych brakuje regulacji w tym zakresie, są wykładowcy, którzy decydują się na wprowadzenie obowiązku posiadania włączonej kamery. Przykładowo w sylabusie jednego z przedmiotów realizowanych w Instytucie Anglistyki na Uniwersytecie Warszawskim można przeczytać: „Obecność na zajęciach online jest obowiązkowa i będzie sprawdzana przy włączonej kamerze uczestnika kursu. Udział w kursie oznacza zgodę studenta/studentki na włączenie kamery przez cały czas trwania zajęć jak też w trakcie zaliczenia ustnego”¹. Niektórzy prowadzący oferują nawet dodatkowe punkty z przedmiotu za włączenie kamer (por. Grygierzec 2021: 165). Mnogość stosowanych rozwiązań nie powinna dziwić, gdyż badania pokazują, że mimo obecności na zajęciach, wielu studentów pozostaje w trybie incognito, czyli nie włącza kamery podczas zajęć: „1/4 badanych nie korzystała z kamery wcale, a ponad połowa korzystała z niej sporadycznie” (Kosiewicz-Budnicka 2021: 199). W innym raporcie czytamy, że ponad 60 % studentów czuje niechęć do włączania kamerki podczas zajęć (por. Brzózka et al. 2021: 20).

Argumenty przemawiające za niechęcią do włączania kamer miewają bardzo zróżnicowany charakter. Często przywoływany jest w tym kontekście wstyd bądź niekorzystny wygląd danego dnia. Autorka publikacji na temat kultury studiowania online zadaje sobie w tym kontekście dość kuriozalne, ale dosadnie obrazujące problem pytanie retoryczne, na które zresztą od razu udziela odpowiedzi: „Czy w sytuacji realnej (i niekorzystnego wyglądu) student siedziałby z głową pod ławką, aby być niezauważonym, lub naciągniętą na twarz czapką? Raczej nie, niestety sytuacja kształcenia zdalnego daje mu taką możliwość” (Barańska 2021: 57). Rzeczywiście zajęcia online otwierają przed studentami niespotykaną na zajęciach stacjonarnych sposobność do osiągnięcia stanu anonimowości czy wręcz „niewidzialności”.

Nauczyciele akademicy nierzadko skarżą się, że studenci ignorują ich prośby o włączanie kamer lub po pewnym czasie notorycznie je wyłączają (por. Romaniuk/Łukasiewicz-Wieleba/Kohut 2020: 23), co często wywołuje spięcia i rodzi frustrację. Zatem wykładowcy irytują się, gdy studenci są nieposłuszni, a ci drudzy stresują się,

¹ Sylabus do przedmiotu „Metafora pojęciowa”, Instytut Anglistyki, Uniwersytet Warszawski http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3301-JF169/, dostęp: 24.6.2022.

gdy prowadzący zajęcia wywierają na nich presję. Kluczem do porozumienia wydaje się być więc zrozumienie punktu widzenia partnera w dyskusji. Autorzy raportu na temat zmian w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii w swoich wnioskach i rekomendacjach wyraźnie postulują konieczność włączania kamer na zajęciach zdalnych, m.in. w celu zapobiegania izolacji społecznej, kontrolowania obecności i aktywnego udziału uczniów (por. Plebańska/Szyller/Sieńczewska 2021: 71). Z drugiej strony należy jednak przyrzeć się bliżej emocjom, jakie towarzyszą temu procesowi, a także jego efektom w kontekście jakości kształcenia na odległość.

3. Projekt badawczy

3.1 Pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonego w kwietniu 2022 roku badania jest zjawisko włączonej/wyłączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych, a jego celem znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie emocje, uczucia i wrażenia wywołuje włączona/wyłączona kamera na zdalnych zajęciach językowych?
2. Jaki wpływ na przebieg, jakość i efektywność zdalnych zajęć językowych ma włączona/wyłączona kamera?
3. Czy kamera na zajęciach online powinna być włączona czy wyłączona?

3.2 Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział w sumie 49 respondentów reprezentujących dwie grupy: 36 studentów pierwszego i drugiego roku niderlandystyki na Uniwersytecie Wrocławskim oraz 13 nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia językowe na tymże kierunku. Studenci pierwszorocznicy w momencie przeprowadzania badania mieli za sobą łącznie około trzech miesięcy, natomiast studenci drugorocznicy około dwunastu miesięcy nauki zdalnej w warunkach uniwersyteckich. Wszyscy studenci mają ponadto doświadczenia na tym polu z okresu szkoły średniej.

3.3 Narzędzia badawcze

Materiał badawczy został zebrany za pomocą anonimowej ankiety online, w ramach której dwie grupy respondentów odpowiadały na 13 pytań dot. ich doświadczeń i opinii na temat wykorzystania kamery na zdalnych zajęciach językowych.

STUDENCI	NAUCZYCIELE AKADEMICKY
A. pytania otwarte:	
1. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas <u>włączania</u> /przy <u>włączonej</u> kamerze na zdalnych zajęciach językowych. 2. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas <u>wyłączania</u> /posiadania	Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas włączania/posiadania włączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych. 2. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci w sytuacji, kiedy studenci nie

STUDENCI	NAUCZYCIELE AKADEMICKI
A. pytania otwarte:	
<p><u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>3. Wymień min. 1 powód, dla którego włączasz/chcesz włączać kamerę na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>4. Wymień min. 1 powód, dla którego nie chcesz włączać/nie włączasz kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p>	<p>włączają/nie chcą włączyć kamer na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>3. Wymień min. 1 powód, dla którego włączasz/chcesz włączać swoją kamerę na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>4. Wymień min. 1 powód, dla którego wymagasz/chcesz, aby studenci włączali kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p>
B. pytania zamknięte jednokrotnego wyboru + komentarze:	
<p>5. Jakie jest twoje nastawienie do włączania kamery na zdalnych zajęciach językowych? (robię to: chętnie / niezbyt chętnie / bardzo niechętnie / wyłącznie podczas testów / nigdy)</p> <p>6. Czy Twoim zdaniem prowadzący zajęcia powinien mieć włączoną kamerę podczas zdalnych zajęć językowych? (tak / nie / jest mi to obojętne)</p> <p>7. Jak oceniasz wymaganie przez prowadzącego włączonej kamery podczas zdalnych zajęć językowych? (jest to: naturalne i zrozumiałe / stresujące i nieuzasadnione)</p>	<p>5. Jaki powód najczęściej podają studenci, którzy nie chcą włączyć kamery na zdalnych zajęciach językowych? (problemy techniczne / złe samopoczucie / niesprzyjające otoczenie / nie podają powodu)</p> <p>6. Czy Twoim zdaniem studenci powinni mieć włączone kamery podczas zdalnych zajęć językowych? (tak / nie/ jest mi to obojętne)</p> <p>7. Czy wymagasz od studentów włączania kamer na zdalnych zajęciach językowych? (tak, zawsze / czasami, to zależy / wyłącznie podczas testów / nie, nigdy)</p>
<p>8. Jaki wpływ ma Twoim zdaniem <u>włączona</u> kamera na jakość/efektywność zdalnych zajęć językowych? (pozytywny / negatywny / brak wpływu)</p> <p>9. Jaki wpływ ma Twoim zdaniem <u>wyłączona</u> kamera na jakość/efektywność zdalnych zajęć językowych? (pozytywny / negatywny / brak wpływu)</p>	
C. pytania zamknięte wielokrotnego wyboru + dodatkowe opcje:	
<p>10. Jakie są według Ciebie zalety <u>włączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (ułatwienie kontaktu i interakcji / zwiększenie efektywności zajęć / poczucie normalności / zwiększenie poziomu zaangażowania i motywacji / komunikacja niewerbalna)</p> <p>11. Jakie są według Ciebie wady <u>włączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (stres / brak prywatności / ekspozycja na ocenianie / wrażenie bycia obserwowanym / problemy techniczne)</p> <p>12. Jakie są według Ciebie zalety <u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (bierność na zajęciach / multitasking / poczucie niewidzialności / niezwracanie na siebie uwagi / ograniczenie możliwości oceniania przez innych / poczucie intymności / możliwość korzystania z pomocy naukowych)</p> <p>13. Jakie są według Ciebie wady <u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (brak komunikacji niewerbalnej / wzmaganie bierności / podatność na rozpraszenie / obniżenie poziomu motywacji / brak namiastki bezpośredniego kontaktu z innymi uczestnikami zajęć)</p>	

Tab. 1. Pytania ankietowe (opracowanie własne)

3.4 Analiza danych

Zgromadzone w toku badania dane zostały poddane:

- analizie jakościowej, w ramach której nazwano i uporządkowano katalog emocji związanych z wykorzystaniem kamery na zajęciach online oraz zinterpretowano ich znaczenie dla przebiegu i jakości zdalnych zajęć językowych;
- analizie ilościowej, w wyniku której wyłoniono hierarchię emocji towarzyszących włączonej/wyłączonej kamerze na zajęciach zdalnych, sklasyfikowano wady i zalety obu rozwiązań oraz oszacowano ich wpływ na efektywność zajęć online.

4. Wyniki badania

4.1 Włączona/wyłączona kamera – emocje uczestników badania

W sytuacji epizodycznego włączania bądź przy włączonej kamerze na zdalnych zajęciach językowych studentom najczęściej towarzyszą silne emocje negatywne, takie jak stres (wymienia go aż blisko połowa – 16 respondentów), uczucie dyskomfortu (7 respondentów) (S8: „czuję się raczej nieswojo, kamery i konieczność patrzenia bezpośrednio na pozostałych uczestników rozmowy mnie na ogół rozpraszają”) oraz poczucie bycia obserwowanym (5 respondentów) (S33: „poczucie, że wszyscy na mnie patrzą i muszę cały czas siedzieć prawie nieruchomo”). Wśród pozostałych emocji negatywnych wskazanych przez uczestników badania pojawiają się: niepewność, wstyd, strach, zażenowanie, poczucie bycia kontrolowanym, brak swobody, niechęć i niepokój. Jedynie marginalny odsetek odpowiedzi (po jednym respondencie) odnosi się do emocji pozytywnych, takich jak poczucie koncentracji, pewność siebie, radość (S31: „z możliwości zobaczenia innych”) i szczęście. Wypowiedzi te dają nam więc wyraźny obraz ogólnego ładunku emocjonalnego, jaki niesie za sobą aktywna kamera.

W przypadku wyłączonej kamery wśród studentów dominują natomiast emocje pozytywne, a najczęściej wymienianymi są uczucie ulgi, przywołane przez niemal jedną trzecią (11) ankietowanych (S33: „mogę się w końcu skupić na notowaniu i zadawaniu pytań do zajęć, a nie na tym, jak wyglądam i jak widzą mnie w swoich kamerkach inni”), a także uczucie spokoju (6 ankietowanych) i komfortu (5 ankietowanych). Widzimy tu zatem wyraźny kontrast oparty na dychotomiach: stres (czyli napięcie) vs. ulga (czyli rozluźnienie), dyskomfort vs. komfort, niepokój vs. spokój. Inne wskazywane przez tę grupę respondentów wrażenia to: swoboda, rozluźnienie, poczucie anonimowości i prywatności, pewność siebie i koncentracja (S33: „Wyłączona kamera, mimo że nie mobilizuje do aktywnego udziału w zajęciach, to powoduje, że można się bardziej skupić na ich treści. Jeżeli komuś zależy i sam jest zmotywowany do tego, żeby z zajęć wyciągnąć jak najwięcej, kamera jest narzędziem zbędnym i rozpraszającym dla części z nas”). Wśród emocji negatywnych, które plasują się w zdecydowanej mniejszości odpowiedzi, pojawiły się: brak skupienia, znużenie i niepewność.

Zapytani o powody, dla których decydują się na włączenie kamery podczas zdalnych zajęć językowych (pytanie A3), ankietowani studenci w liczbie blisko jednej trzeciej (11 osób) przyznają, że robią to przede wszystkim z szacunku i dla dobra prowadzącego (S25: „wykładowcy trudno mówić do komputera, gdy nie widzi niko-go”, S19: „chcę zachować się elegancko wobec wykładowcy”, S7: „by prowadzący czuł się lepiej, wiedział, że ktoś słucha na jego zajęciach”), ponad jedna czwarta z nich (10 osób) spełnia w ten sposób wymóg prowadzącego, a 6 respondentów uważa, że dzięki włączonej kamerze dba o lepszy kontakt i komunikację z prowadzącym i innymi studentami. Godny pochwały jest fakt, że studenci są gotowi porzucić swoją strefę komfortu na rzecz komfortu pracy nauczyciela. Z przytoczonych wypowiedzi ankietowanych wynika jednak, że niezwykle istotną rolę w tej kwestii odgrywiają sympatie i antypatie – studenci zdecydowanie chętniej włączają kamery na zajęciach prowadzonych przez nauczyciela, którego darzą szacunkiem i sympatią. Listę pozostałych motywów uzupełniają testy online, chęć pobudzenia koncentracji (S15: „by się skupić, nie rozpraszać się i być zmuszonym do aktywnego uczestniczenia w zajęciach”), wpływ innych studentów (S34: „kiedy na spotkaniu większa liczba osób ma włączone kamery, czuję się pewniej i mogę włączyć swoją”), a także stworzenie namiastki atmosfery i warunków zbliżonych do zajęć stacjonarnych (S34: „żeby poczuć poniekąd normalność, jak na stacjonarnych zajęciach”). Ten ostatni powód i komentarz bardzo dosadnie oddają sposób postrzegania edukacji zdalnej: studenci traktują ją jako coś „nienormalnego”, nienaturalnego, przejściowego, co nigdy nie dorówna edukacji stacjonarnej.

Katalog powodów, dla których studenci nie decydują się, bądź wprost odmawiają włączenia kamery na zajęciach (pytanie A4) otwierają: wrażenie bycia obserwowanym, wskazane przez ponad jedną trzecią (14) uczestników badania (S2: „czuję się nienaturalnie z włączoną kamerą, nie umiem się skupić na zajęciach, bo cały czas się stresuję, że ktoś na mnie patrzy”), uczucie dyskomfortu psychicznego (7 uczestników) oraz kwestie związane z wyglądem fizycznym, otoczeniem i brakiem konieczności fizycznego przygotowywania się do zajęć (6 uczestników) (S11: „nie czuje się dobrze ze swoim wyglądem, wstydzę się”, S25: „nie trzeba się ‘ogarniać’, można siedzieć bez makijażu i w dresach”). Okazuje się, że włączenie kamery na zajęciach zdalnych uwytknęło kompleksy: studenci obawiają się zniekształconego lub niekorzystnego wizerunku w obiektywie kamery, a także nadmiernego wyeksponowania ich intymnego otoczenia, które w konsekwencji mogą być poddane niepożądanemu ocenie. Studenci wpadają też przy tym w pułapkę tzw. efektu reflektora, czyli tendencji do wyolbrzymiania stopnia, w jakim inni uczestnicy zwracają na nich uwagę i ich obserwują (por. Gilovich/Savitsky 1999, cyt. za: Bryła-Cruz 2021). Na kolejnych miejscach plasują się: złe samopoczucie, ograniczenie koncentracji i problemy ze skupieniem (S8: „nie lubię i nie czuję się komfortowo na zajęciach z włączoną kamerą, nie pozwala mi się to skupić na zadaniach”), problemy techniczne oraz rozprasające działanie patrzenia na siebie i innych (S33: „rozprasza mnie widok mnie i innych w kamerze, przez

co mój udział w zajęciach jest mniejszy, od czasu do czasu podczas zajęć skupiam się bardziej na widoku innych i swoim niż na zajęciach”). Ta ostatnia kwestia wynika z nieprzemiennej chęci stałego kontrolowania swojego wizerunku w kamerze i ciągłego analizowania sposobu, w jaki postrzegają nas inni uczestnicy spotkania. Opisywana trudność w patrzeniu na siebie bywa jedną z przyczyn częstego wyłączenia kamer już w trakcie trwania zajęć (por. Gruszczyńska 2020: 28). Listę argumentów w omawianym zakresie zamykają: multitasking, czyli chęć ukrycia innych czynności wykonywanych podczas zajęć (S18: „możliwość robienia w tym czasie innych rzeczy, spokój o to, że nie zrobię niczego głupiego, co zobaczą wszyscy”), potencjalne narażenie na ocenianie i wyśmiewanie (S22: „boję się, że jak coś źle powiem, to wszyscy skupią się na moim oknie i zobaczą, jak źle reaguję na stres”), sprzyjanie bierności (S3: „żeby czuć się mniej odpowiedzialnym za pytanie zadane do całej grupy”) oraz obawa przed uwiecznieniem i bezprawnym wykorzystaniem wizerunku (S24: „czuję się niekomfortowo, kiedy kamera jest skierowana na moja twarz przez 1,5 h i obraz może być przez kogoś zapisany”). Zajęcia zdalne bez włączonej kamery dają studentom niespotykaną na zajęciach stacjonarnych możliwość zaangażowania się w aktywności niezwiązane z ich treścią, bądź nawet uczestniczenia w innych zajęciach odbywających się w tym samym czasie, przy jednoczesnym zdjęciu z nich pewnej dozy odpowiedzialności za ich przebieg. Z drugiej strony multitasking rozumiany nie jako możliwość, a konieczność wykonywania wielu aktywności jednocześnie, bywa dla studentów obciążający i przytłaczający (por. Waligóra 2021: 124).

W przypadku wykładowców rozkład emocji towarzyszących włączonej kamerze podczas zdalnych zajęć językowych jest bardziej wyważony niż w przypadku studentów. Ta grupa respondentów wymienia w tym obszarze brak emocji, neutralność (N1: „włączona kamera jest rzeczą oczywistą, jestem w pracy”), spokój, mobilizację czy wręcz podekscytowanie, ale z drugiej strony także niepokój (N3: „o to, co będzie widoczne w tle”), niepewność, dyskomfort i zmieszanie. Pewne odczucia są więc tożsame z tymi zgłaszanymi przez studentów, ale nazywane tu emocje negatywne są zdecydowanie słabsze, a pozytywne częstsze niż w pierwszej grupie ankietowanych.

Jeśli chodzi natomiast o wrażenia i nastawienie osób prowadzących zajęcia do sytuacji, w której studenci nie włączają kamer, dominują w tym przypadku wyraźne emocje negatywne, takie jak zrezygnowanie, niepokój, zniechęcenie czy wręcz frustracja, złość i irytacja. Tak silne wrażenia wynikają najczęściej z braku zrozumienia dla niechęci studentów wobec włączania kamer – wydawać by się przecież mogło, że utrzymywanie kontaktu wzrokowego i wykorzystywanie wizualnego kanału komunikacji to zupełnie naturalna rzecz, niemożliwa do uniknięcia na zajęciach stacjonarnych. Być może wykładowcy nie w pełni zdają sobie sprawę z wagi negatywnych emocji, które towarzyszą studentom. Niemniej niektórzy z nich wskazują również na swoją obojętność w tym zakresie, a także spokój i zrozumienie, wykazując niniejszym pewną dozę wyrozumiałości dla studentów.

Wśród powodów włączania swojej kamery na zajęciach nauczyciele wymieniają przede wszystkim chęć zapewnienia lepszego kontaktu i interakcji ze studentami, możliwość wykorzystania kanałów komunikacji niewerbalnej, poczucie „normalności”, chęć skupienia uwagi studentów oraz poczucie obowiązku. Jedna z uczestniczek badania przyznaje natomiast, że nie decyduje się na włączenie swojej kamery ze względu na obciążenie łącza internetowego oraz brak prywatności².

Jeśli chodzi z kolei o motywy, dla których ta grupa respondentów decyduje się wymagać od studentów włączonych kamer na zajęciach (pytanie A4), to wymieniane są tu głównie: chęć zaktywizowania i zmobilizowania studentów, usprawnienie komunikacji z uczestnikami zajęć (N4: „nie cierpię mówić do czarnych kwadratów z inicjałami”), możliwość wysyłania i odczytywania sygnałów niewerbalnych (N8: „lubię widzieć reakcje uczestników zajęć”), zapewnienie większej kontroli nad przebiegiem zajęć (N2: „abym widziała, że ktoś aktywnie uczestniczy w zajęciach, a nie udaje udział”) oraz stworzenie namiastki zajęć stacjonarnych (N7: „uważam, że zajęcia stają się bardziej realne, kiedy studenci widzą osobę mówiącą”). Jeden z pracowników dydaktycznych wskazał, że włączona kamera pełni również funkcję dowodu fizycznej obecności studenta na zajęciach zdalnych. Co istotne, część tej grupy respondentów (2 ankietowanych) nie wymaga od studentów włączania kamery podczas zajęć, a jako główne argumenty podaje: wyrozumiałość (N12: „nie wymagam – rozumiem, że może to być podyktowane tym, że są z jakiegoś powodu skrępowani, na przykład jeszcze się nie ubrali lub nie chcą się dzielić swoją prywatną przestrzenią”), problemy natury technicznej (N5: „proszę o włączenie tylko w trakcie testów, inaczej za bardzo obciążają łącze”) oraz zrezygnowanie (N10: „wymagając i uzyskując brak reakcji, czuję irytację i bezsilność, więc udaję po jakimś czasie, że nigdy nie wymagałam”). Z komentarzy tej grupy uczestników badania wynika, że są oni w znacznym stopniu zmęczeni i sfrustrowani przedłużającym się okresem prowadzenia zajęć zdalnych i niezminiejszającym się oporem studentów wobec włączania kamer. Okazuje się również, że wykładowcy w początkowej fazie przygody z nauczaniem na odległość byli dużo bardziej skłonni do wyrozumiałości i ustępstw, a obecnie oczekują od studentów większego zaangażowania.

4.2 Włączona/wyłączona kamera – opinie uczestników badania

Jeśli chodzi o nastawienie studentów do włączania kamery na zdalnych zajęciach językowych (pytanie B5), dokładnie połowa z nich robi to nieszczerze chętnie, zwykle po ogólnej prośbie prowadzącego skierowanej do całej grupy. Blisko jedna czwarta (8) uczestników badania włącza kamerę wyjątkowo niechętnie, najczęściej

² Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na istotność i rolę kanału komunikacji niewerbalnej na zajęciach językowych, szczególnie z perspektywy prowadzącego: „dla glottodydaktyków używanie rąk, gestów i całego ciała jako pomocy naukowej przy wyjaśnianiu zawłości leksykalnych, gramatycznych czy kulturowych naszego języka to chleb powszedni” (Morcinek-Abramczyk 2018: 12).

po wielokrotnych, uporczywych prośbach prowadzącego (S13: „jeśli nauczyciel marnuje czas lekcji na to, by wymusić na kimś pokazanie swojej twarzy, to jest to konieczne, choć niezbyt przyjemne – twarz nie jest tematem zajęć”), a jedynie 6 ankietowanych decyduje się na to bez oporów, jeszcze zanim poprosi o to prowadzący. Nieco ponad 10 % (4) uczestniczących w badaniu studentów włącza kamerę jedynie podczas testów online, co w praktyce oznacza, że grupa ta notorycznie ignoruje powtarzające się prośby nauczyciela. Okazuje się jednak, że upór i wytrwałość w tej materii przynoszą oczekiwane rezultaty (S25: „zależy od przedmiotu, jeśli wiem, że prowadzący tego zawsze wymaga to przygotowuję się do tego i włączam kamerę zanim poprosi, jeśli są to zajęcia, na których sporadycznie włączamy kamery – robię to po prośbie prowadzącego”).

W kwestii stosunku studentów do nakładanego przez wykładowcę wymogu posiadania włączonej kamery (pytanie B7) zdania są wyraźnie podzielone. Co ciekawe, mimo towarzyszącej temu zjawisku dużej dawce stresu i innych emocji negatywnych, niewiele mniej niż połowa tej grupy respondentów (16 osób) uważa taki wymóg za naturalny i rozumiały. Jedna trzecia studentów traktuje go jako stresujący i nieuzasadniony (S13: „prowadzący ma się skupić na przekazaniu tematu, przedstawieniu treści, nie widzę w jaki sposób widok cudzych twarzy ma pomóc w przedstawianiu tych treści i prowadzeniu zajęć – ostatecznie wychodzi na jaw, kto nie słuchał/miał problemy ze zrozumieniem, a kto radzi sobie całkiem nieźle”), a blisko jedna czwarta (8 osób) jako stresujący, ale zrozumiały i uzasadniony (S25: „zrozumiały z perspektywy prowadzących, że nie chcą rozmawiać sami ze sobą, tylko wolą widzieć studentów, ale z drugiej strony dla studentów jest to czasem stresujące”). Oznacza to, że studenci doskonale zdają sobie sprawę z faktu, jak istotnym kanałem komunikacji na zajęciach językowych jest kanał wizualny.

Na pytanie, czy wykładowca powinien mieć włączoną kamerę podczas zdalnych zajęć językowych (pytanie B6), dokładnie połowa studentów odpowiedziała pozytywnie (S29: „kiedy prowadzący ma włączoną kamerę, łatwiej mi skupić się na tym, co mówi; moim zdaniem lepiej wtedy przyswajany jest przeze mnie materiał, który przekazuje prowadzący”); druga połowa tej grupy ankietowanych z kolei wyraziła obojętność (S13: „Jeśli dusza zapragnie, czemu nie. Jeśli nie – nie ma tragedii. Emocje prowadzącego można odczytać z tonu głosu”). Widać tu więc wyraźnie, że studenci dostrzegają i doceniają korzyści płynące z włączonej kamery u prowadzącego zajęcia.

Nauczyciele akademicy, zapytani o powody, jakie najczęściej zgłaszają studenci, którzy nie decydują się na włączenie kamery na zdalnych zajęciach językowych (pytanie B5), jednogłośnie wskazują na problemy techniczne (n=13). Jednocześnie wykładowcy nie zawsze wierzą tym wyjaśnieniom, doszukując się w nich łatwej wymówki dla braku chęci do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Co znamienne, z podobnych badań w tym zakresie wynika, iż nauczyciele często skarżą się, że w żaden sposób nie są w stanie zweryfikować, czy nieobecność lub brak zaangażowania studenta rzeczywiście wynika z problemów natury technicznej czy też może kryją się za nimi

inne przesłanki (por. Romaniuk/Łukasiewicz-Wieleba/Kohut 2020: 23). Po sześcioro uczestników niniejszego badania wskazało na złe samopoczucie i warunki zewnętrzne, np. obecność innych osób w pomieszczeniu, a czworo na brak konkretnego powodu i reakcji na pytanie o powód niewłączania kamery (N9: „udają, że nie słyszą, czują się anonimowi, myślą, że ich nie widzę”). Ta ostatnia kwestia zdaje się wywoływać szczególną irytację i frustrację prowadzącego, gdyż jest bezpośrednim wyrazem ignorowania jego próśb i poleceń.

Jeśli chodzi o obowiązek włączania kamery, aż 11 wykładowców uważa, że studenci powinni mieć aktywne kamery podczas zajęć, a pozostałych dwoje deklaruje obojętność. Jedna z osób w tej grupie ankietowanych uważa wręcz, że powinien to być obowiązek ogólnie narzucony przez władze uniwersyteckie. Nie sposób nie zgodzić się, że brak jednolitych regulacji i standardów postępowania w ramach danego uniwersytetu, wydziału czy nawet instytutu nie sprzyja utrzymaniu dyscypliny w tym zakresie. Niemniej blisko połowa (5) ankietowanych nauczycieli akademickich twierdzi, że zawsze wymaga włączonych kamer na zajęciach, jedna trzecia robi to nieregularnie, a jedna osoba wyłącza podczas testów online.

4.3 Włączona/wyłączona kamera – wady i zalety

W kontekście zalet włączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych studenci najczęściej wskazywali na możliwość korzystania z komunikacji niewerbalnej (31 osób) oraz wzmocnienie i ułatwienie kontaktu i interakcji z prowadzącym i innymi studentami (nieco ponad 3/4 ankietowanych). Studentom doskwiera więc pewnego rodzaju ograniczenie i utrudnienie bezpośredniej komunikacji w warunkach edukacji na odległość. Ponad połowa z nich (20 osób) przywołała również zwiększenie poziomu zaangażowania, motywacji i koncentracji, jaki daje bezpośredni kontakt wzrokowy. Ponad jedna trzecia (13 osób) tej grupy ankietowanych ma dzięki temu poczucie „normalności”, a ponad jedna czwarta (10 osób) badanych potwierdziło zwiększenie efektywności zajęć. Jedna osoba wymieniła brak jakichkolwiek zalet takiego rozwiązania. Wśród wad włączonej kamery dominują: wrażenie bycia pod stałą obserwacją i kontrolą (n=32) oraz ekspozycja na potencjalne ocenianie i wyśmiewanie (n=29). Na kolejnych miejscach uplasowały się brak prywatności, swobody i intymności (3/4 ankietowanych), problemy techniczne (20 ankietowanych), a także stres i brak poczucia bezpieczeństwa (nieco ponad połowa ankietowanych).

Do najczęściej wskazywanych przez studentów zalet wyłączonej kamery należą: poczucie intymności i swobody (blisko 3/4 respondentów), ograniczenie możliwości oceniania przez innych uczestników zajęć (22 respondentów) oraz poczucie „niewidzialności” (ponad połowa respondentów). Rzeczona „niewidzialność” jest pojęciem wielowymiarowym: z jednej strony może oznaczać dosłowny brak fizycznej widoczności, a co za tym idzie wyeliminowanie problemów wynikających z kompleksów na tle wyglądu, a z drugiej natomiast nierzucanie się w oczy nauczycielowi lub innym uczestnikom spotkania, czyli zmniejszenie ciężaru odpowiedzialności za przebieg

zajęć, ograniczenie konieczności aktywnego w nich udziału i uniknięcie ekspozycji na ocenianie. Paradoksalnie ta „niewidzialność” może również przyczynić się do ułatwienia komunikacji: podczas zajęć stacjonarnych studenci nierzadko unikają zabierania głosu w obawie przed popełnieniem błędu, a anonimowość podczas zajęć online bez włączonej kamery uwalnia ich od tego poczucia (por. Olszyńska/Kozłowska/Dragun 2021: 136). Listę wskazanych przez studentów zalet uzupełniają: możliwość wykonywania zadań i czynności niezwiązanych z tematem zajęć (n=14) (S25: „po prostu jest to wygodne, że można sobie na przykład jeść coś w trakcie albo bez problemu wyjść do kuriera, gdy przyjdzie, to nie umniejsza koncentracji, ani nie wzmaga korzystania z dodatkowych pomocy naukowych, gdy ktoś chce to i tak znajdzie drogę do tego, by sobie w jakiś sposób pomóc”), ograniczenie możliwości zwrócenia na siebie uwagi prowadzącego lub wywołania do odpowiedzi (n=13), umożliwienie biernego uczestnictwa w zajęciach (n=10) (S13: „Bywają takie dni, gdzie zwyczajnie nie pojmujemy niczego, co się dookoła nas dzieje, więc możliwość biernego zaangażowania w lekcję, odcięcia się choć na te parę minut od tematu głównego, to niesamowita ulga na takie dni. Prowadzący nie zawsze może sobie zdawać z tego sprawę, przez co w warunkach rzeczywistych zapewne doszłoby do „zaktywizowania” niesłuchającego, natomiast brak widoczności zapobiega takim sytuacjom”), a także możliwość dyskretnego korzystania z dodatkowych źródeł wiedzy i pomocy naukowych (niemal jedna czwarta ankietowanych) (S29: „brak poczucia wstydu związanego np. z używaniem słownika”). Ponadto jedna osoba ankietowana wymienia w tym kontekście podniesienie poziomu koncentracji (S33: „dzięki temu 100 procent swojej percepcji przeznaczam na słowa nauczyciela robienie notatek i skupienie na temacie lekcji”).

Katalog wad wyłączonej kamery z perspektywy studentów jest dość ograniczony, a otwiera go większa podatność na rozpraszenie przez bodźce z otoczenia (blisko 3/4 uczestników) (S13: „kiedy do wyboru mam szukanie lotów do odległych krajów czy też czytanie losowych artykułów, a wsłuchiwanie się w bardzo chaotyczne wyjaśnienia składni, zdecydowanie wybieram to pierwsze”). Otoczenie i jego elementy, tj. przebywanie innych osób w tym samym pomieszczeniu czy ułatwiony dostęp do różnego rodzaju technologii i mediów, odgrywają zatem dużo większą rolę w warunkach edukacji zdalnej niż w ramach zajęć stacjonarnych. Pozostałe wskazania to brak możliwości korzystania z komunikacji niewerbalnej (n=22), wzmaganie bierności i braku zaangażowania (n=21), brak namiastki bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi studentami (nieco ponad połowa respondentów) oraz obniżenie poziomu motywacji i aktywności (1/3 respondentów).

Jeśli chodzi o spojrzenie nauczycieli na zalety włączonej kamery podczas zdalnych zajęć językowych, to wśród głosów tej grupy respondentów jednoznacznie dominuje przeświadczenie o nawiązywaniu lepszej relacji i interakcji ze studentami (n=12). Oznacza to, że wykładowcy podobnie jak studenci odczuwają negatywne skutki zmiany charakteru komunikacji z innymi uczestnikami zajęć. Na kolejnych miejscach plasują się zwiększenie zaangażowania i aktywności studentów (n=10), możliwość

odczytywania emocji i sygnałów niewerbalnych ($n=10$), poczucie większej kontroli nad aktywnością studentów ($n=9$), zwiększenie efektywności zajęć ($n=4$), a także łatwiejsze utrzymanie dyscypliny. Wydaje się więc, że najbardziej uciążliwa dla osób prowadzących zajęcia jest utrata lub zmiana poziomu bądź specyfiki bezpośredniej kontroli nad różnymi aspektami procesu kształcenia, takimi jak np. relacje między jego uczestnikami czy sam przebieg i efekt zajęć. Do największych wad włączonej kamery ta grupa respondentów zalicza występowanie problemów technicznych ($n=7$) oraz poczucie bycia obserwowanym, brak swobody i intymności ($n=5$), a w dalszej kolejności ekspozycję na potencjalne ocenianie i wyśmiewanie oraz stres, a także brak poczucia bezpieczeństwa. Dla dwójga ankietowanych włączone kamery nie mają żadnych wad.

Zalety wyłączonej kamery wskazywane przez nauczycieli akademickich są nieliczne, a należą do nich: nieobciążanie połączenia internetowego ($n=6$), brak konieczności „fizycznego” przygotowywania się do zajęć, czyli przede wszystkim eleganckiego ubierania się ($n=6$) oraz możliwość wykonywania czynności niezwiązanych z przedmiotem zajęć ($n=5$). Warto w tym miejscu zauważyć, że nie tylko studenci doceniają swobodę i komfort przebywania w domowych pieleszach w trakcie zajęć, a także wynikającą z tego oszczędność czasu i sposobność do multitaskingu. Ponadto jedna z osób ankietowanych wskazała na brak zalet tego rozwiązania. Wśród wad wyłączonej kamery nauczyciele wskazują: brak kontaktu wzrokowego i możliwości korzystania z komunikacji niewerbalnej ($n=10$), bierność studentów oraz spadek poziomu koncentracji i aktywności na zajęciach ($n=10$), poczucie braku kontroli nad pracą studentów ($n=8$), trudności komunikacyjne, np. konieczność wielokrotnego powtarzania polecenia ($n=8$), a także spadek motywacji i zaangażowania prowadzącego ($n=6$), który można postrzegać jako rezultat długotrwałego narażenia na stres i frustrację.

4.4 Włączona/wyłączona kamera – jakość i efektywność zajęć

Co ciekawe, blisko połowa (17) respondentów należących do grupy studentów pozytywnie ocenia wpływ włączonej kamery na jakość zajęć online: (S29: „Uważam, że wszyscy uczestnicy zajęć powinni mieć włączoną kamerkę, ponieważ wtedy są oni bardziej zmotywowani do pracy na zajęciach. Niestety często w grupach jedynie parę osób się udziela, co sprawia, że na barkach tych osób spoczywa w pewnym sensie odpowiedzialność za całą grupę, co jest niekomfortowe. Dodatkowo brak zaangażowania ze strony całej grupy prowadzi do sytuacji, kiedy (przynajmniej ja) czuję obowiązek, żeby znać odpowiedź na każde pytanie, żeby nie zawieść prowadzącego, co nie zawsze jest możliwe, dlatego w przypadku ‘ciszy’ odczuwam wstyd”, S10: „Pomijając kwestię samopoczucia, a biorąc pod uwagę jedynie efektywność zajęć – moim zdaniem wpływ włączonych kamer jest bardzo pozytywny. Z własnego doświadczenia wiem, że na zajęciach, na których włączona kamera była wymagana, skupiałam całą swoją uwagę danemu przedmiotowi. Było widać co robię, dlatego też nie sięgałam po telefon czy też nie robiłam równoległe notatek na inne zajęcia”). Niemal jedna trzecia (11)

ankietowanych formułuje negatywną ocenę w tym zakresie: (S16: „Z jednej strony włączona kamera wymaga skupienia na zajęciach, a z drugiej strony brak poczucia intymności, naruszanie sfery prywatnej jest na tyle stresujące, że skupienie spada”). Nieco ponad jedna piąta (8) respondentów ocenia ten wpływ neutralnie.

Jeśli chodzi natomiast o zaniechanie włączenia kamery, to 42 % (15) uczestniczących w badaniu studentów jest zdania, że ma to negatywny wpływ na efektywność zajęć, a jedna trzecia z nich przypisuje temu wartość neutralną: (S9: „Stacjonarne zajęcia są najbardziej efektywne, zdalne z kamerą czy bez będą miały tak samo obniżony poziom nauczania, szczególnie gdy niektórzy wykładowcy są niezorganizowani w rzeczywistości, a co dopiero na zdalnych”) Z kolei jedna czwarta respondentów ocenia wpływ wyłączonej kamery pozytywnie: (S25: „Z mojego doświadczenia wynika, że jest to bardziej pozytywny wpływ, ponieważ jest swobodniej, a gdy jest swobodniej, to można się bardziej skoncentrować i nie stresować tym, jak się w danym momencie wygląda, albo czy ktoś nie wejdzie ci do pokoju w trakcie zajęć i nie będzie go widać na kamerce”).

Zupełnie inaczej przedstawia się rozkład głosów w gronie respondentów-wykładowców: aż 11 z nich uważa, że włączona kamera pozytywnie oddziałuje na jakość zajęć. Tylko jednostkowo wpływ ten został oceniony jako neutralny i negatywny. W odniesieniu do wyłączonej kamery – 10 nauczycieli akademickich jest zdania, że zjawisko to ma negatywny wpływ na efektywność zajęć, natomiast dwoje respondentów postrzega to w sposób neutralny, a jedna osoba widzi w tym pozytywy.

5. Podsumowanie

Podsumowując zebrany materiał badawczy, można stwierdzić jednoznacznie, iż włączona kamera na zdalnych zajęciach językowych wywołuje u studentów przede wszystkim emocje negatywne, podczas gdy kamera wyłączona – głównie emocje pozytywne. W przypadku nauczycieli akademickich relacja ta jest w dużej mierze odwrotna. Jeśli chodzi natomiast o ocenę wpływu kamery na jakość zdalnych zajęć językowych, w przypadku obu grup respondentów dominuje przekonanie o pozytywnej korelacji między włączoną kamerą a efektywnością zajęć przy jednoczesnej bardziej negatywnej ocenie efektywności zajęć prowadzonych przy wyłączonych kamerach.

	WŁĄCZONA KAMERA		WYŁĄCZONA KAMERA	
	Emocje	Efekty kształcenia	Emocje	Efekty kształcenia
STUDENT	-	+	+	+/-
NAUCZYCIEL	+/-	+	-	-

Tab. 2. Rozkład emocji i ocena efektów kształcenia (opracowanie własne)

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy kamera na zdalnych zajęciach językowych powinna być włączona czy też nie, warto przeanalizować rozkład emocji towarzyszących obu rozwiązaniom oraz ocenę ich efektów. W oparciu o zgromadzone dane (pot. Tab. 2)

wyłania się niewielka przewaga na korzyść zajęć z włączonymi kamerami. W praktyce jednak należałoby zastanowić się, czy czynniki afektywne (emocje) nie odgrywają w tym przypadku większej roli niż czynniki obiektywne (efekty kształcenia).

Okazuje się, że zarówno włączona, jak i wyłączona kamera może wywoływać stres, frustrację i dyskomfort – wszystko zależy od tego, po której stronie ekranu się znajdujemy. Wynika to również z faktu, iż choć schemat prowadzenia zajęć online znacząco różni się od schematu zajęć stacjonarnych, to uczestnicy procesu kształcenia wciąż poszukują punktu odniesienia do tego, co jest im znane, co sprowadza się do ustawicznego porównywania zajęć zdalnych do tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Aby uniknąć nieporozumień i animozji w tym zakresie niewątpliwie przydatne mogłyby okazać się wypracowane w oparciu o konsensus danej grupy regulacje jasno określające zasady wykorzystywania kamer na zajęciach zdalnych. Najważniejsze jednak, aby pamiętać o tym, jak istotną rolę w procesie kształcenia odgrywają relacje między wykładowcą a studentem i że wyzwania stawiane przed uczestnikami tego procesu przez niecodzienne okoliczności edukacji pandemicznej nierzadko zmieniają naturę tych relacji. Warto więc, by każda ze stron wykazała się pewną dozą wsparcia, wyrozumiałości i cierpliwości wobec tej drugiej.

Wykaz literatury

- BARAŃSKA, Magdalena. „Kultura studiowania online”. *Szkoła – Zawód – Praca* 22 (2021): 42–62. Print.
- BRYŁA-CRUZ, Agnieszka. „Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość”. *Języki Obce w Szkole* 02 (2021): 25–29. Print.
- BRZÓZKA, Anna, Natalia PĘKAŁA, Alicja POKUSA, Natalia PYZIK, Agnieszka SOBOL, Karolina KACZMARCZYK i Alicja NALEPA. *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych, 2021. Print.
- DŁUGOSZ, Piotr i Grzegorz FORYŚ. *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2020. Print.
- GILOVICH, Thomas i Kenneth SAVITSKY. “The spotlight effect and the illusion of transparency: Egocentric assessments of how we are seen by others”. *Current Directions in Psychological Science* 8(6) (1999): 165–168. Print.
- GRUSZCZYŃSKA, Ewa. „Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania”. *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania*. Red. Józef Lubacz. Warszawa: Wydawnictwo SGGW, 2020, 25–31. Print.
- GRYGIERZEC, Weronika. „Lęk w edukacji zdalnej”. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Red. Ewa Domagała-Zyśk. Lublin: Episteme, 2021, 153–168. Print.
- JANKOWIAK, Agnieszka. „Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych”. *Neofilolog* 57/2 (2021): 217–235. Print.
- KOSIEWICZ-BUDNICKA, Rita. „Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii Covid-19”. *Studia z Teorii Wychowania* 12/3(36) (2021): 189–205. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1005467>. 30.1.2023.

- LUBINA, Ewa. „Rola emocji w procesie kształcenia na odległość”. *E-mentor* 3(10) (2005). <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/161>. 30.1.2023.
- MEGER, Zbigniew. „Czynniki afektywne w zdalnej edukacji”. *E-mentor* 3(25) (2008). <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/552>. 30.1.2023.
- MORCINEK-ABRAMCZYK, Barbara. „Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce”. *Kwartalnik Polonicum* 28/29 (2018): 12–15. Print.
- OLSZYŃSKA, Paulina, Justyna KOZŁOWSKA i Łukasz DRAGUN. „Kształcenie zdalne na Politechnice Białostockiej w ocenie studentów – zastosowanie narzędzi segmentacji rynku do analizy danych ankietowych”. *Academy of Management* 5(1) (2021): 135–152. Print.
- PLEBAŃSKA, Marlena, Aleksandra SZYLLER i Małgorzata SIENICZEWSKA. „Raport – Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?”. Warszawa, 2021. https://files.librus.pl/art/21/04/4/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT_II.pdf. 30.1.2023.
- ROMANIUK, Miłosz W. i Joanna ŁUKASIEWICZ-WIELEBA. „Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń”. Warszawa, 2021. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833>. 30.1.2023.
- ROMANIUK, Miłosz W., Joanna ŁUKASIEWICZ-WIELEBA i Svitlana KOHUT. „Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej”. *E-mentor* 5(87) (2020): 15–26. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-4465c5b0-9c29-42e6-afbef4304dddbfdc/c/art_15-26_Romaniuk_Lukasiewicz-Wieleba_Kohut_Ementor_5_87_2020.pdf. 30.1.2023.
- WALIGÓRA, Anna. „Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań”. *Kultura i Edukacja* 3(133) (2021): 117–133. Print.
- ZAWADZKA, Dorota. „Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii”. *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Red. Danuta Gabryś-Barker i Ryszard Kalamarz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2022, 27–40. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JANKOWIAK, Agnieszka. „Oddziaływanie kamery na przebieg i efektywność procesu kształcenia językowego w trybie zdalnym – badanie empiryczne”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 275–290. DOI: 10.23817/lingtreff.24-19.