Tom 15/2023, ss. 427-265
ISSN 0860-5637
e-ISSN 2657-7704
DOI: 10.19251/rtnp/2023.15(18)
www.rtnp.mazowiecka.edu.pl

Agnieszka Szczepaniak-Olejniczak
Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk
Akademia Wymiaru Sprawiedliwości
e-mail: agni.szczepaniak@gmail.com

Wpływ zaburzonej proksemiki na proces uczenia się języków obcych przez studentów uczelni wyższych podczas pandemii COVID-19

The impact of distorted proxemics on the process of learning foreign languages by students of schools of higher education during the COVID-19 pandemic

Streszczenie: Tekst omawia wpływ proksemiki na efektywność uczenia się języków obcych przez studentów na przykładzie kształcenia zdalnego podczas pandemii COVID-19 oraz obowiązujących obostrzeń sanitarnych po powrocie do nauczania stacjonarnego. Na podstawie ankiety przeprowadzonej w 2021 roku wśród blisko 100 studentów jednej z państwowych uczelni w Polsce, sprawdzono wpływ izolacji (braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, innymi studentami i bliskimi) na efektywność uczenia się oraz samopoczucie studentów, odczucia studentów wobec nakazu utrzymywania dystansu społecznego, przypadki łamania tego nakazu, jak również wyniki studentów w nauce zdalnej. Okazuje się, że większość

badanych uważa, że zajęcia zdalne utrudniają uczenie się, negatywnie ocenia konieczność izolowania się i utrzymywania dystansu społecznego i podkreśla, że źle to działa na ich samopoczucie i wyniki w nauce oraz łamie ten nakaz, by „normalnie funkcjonować". Z drugiej strony większość przyznała też, że uzyskuje lepsze oceny zdalnie niż stacjonarnie, choć nie zawsze w uczciwy sposób, a oceny niezupełnie odzwierciedlają faktyczny stan ich wiedzy. Należy uznać, że prawidłowe parametry proksemiczne są niezbędne dla właściwego funkcjonowania psychofizycznego oraz skutecznego kształcenia, a długotrwały brak bezpośredniej obecności nauczyciela i innych studentów oraz rozłąka z bliskimi negatywnie wpływają na proces uczenia się.

Słowa kluczowe: zaburzona proksemika a glottodydaktyka, proksemika a uczenie się, kształcenie językowe w izolacji, proksemika a języki obce, lektoraty języków obcych, studenci a języki obce, proksemika a COVID-19

Abstract: The text presents the impact of proxemics on the effectiveness of learning foreign languages by students of schools of higher education exemplified by remote classes during the COVID-19 pandemic and sanitary restrictions imposed upon the return to in-class learning. In the year 2021, a survey was carried out among nearly 100 students of a state school of higher education in Poland, concerning the influence of isolation (the lack of teacher immediacy, and the lack of presence of co-students and closest persons) on the effectiveness of learning and students' well-being; the students' feelings evoked by the rules of social distancing; the cases of non-adherence to social distancing rules; the results of remote tests and learning. The majority of students claimed that remote classes hamper learning, negatively assessed social distancing rules as detrimental to their well-being and learning results, and did not adhere to the imposed rules in order to "function normally". On the other hand, the majority of students also admitted that their remote test results were higher compared to in-class tests and that the higher marks were sometimes the effect of cheating and they did not fully reflect the students' knowledge. The results confirm that proper proxemic parameters are indispensable for the correct functioning and effective learning, and that long-term lack of presence of teachers, co-students, and connection with the closest persons negatively influence the process of learning.

Keywords: distorted proxemics and foreign language learning; proxemics and learning; language learning and social distancing; proxemics and foreign languages; academic language classes; students and foreign languages learning, proxemics and COVID-19

1. Wprowadzenie – proksemika w aspekcie kulturowym, komunikacyjnym i edukacyjnym

Opisując fenomen proksemiki, Edward T. Hall zapewne nie domyślał się, że na początku lat 20. XXI w. termin „dystans społeczny" będzie tak popularny.

Proksemika odnosi się do (w dużej mierze nieuświadomionych) zachowań w przestrzeni: dystansu między ludźmi, aranżowania przestrzeni w domach i budynkach, a nawet układu miast[1]. Proksemika jest istotnym elementem pozawerbalnego podsystemu komunikacji i jest w dużej mierze zależna od kultury. W 1966 r. Hall wyróżnił cztery rodzaje sfer, kategorii odległości pomiędzy ludźmi – intymną (*intimate*, 15 – 45 cm), osobistą (*personal*, 45 – 120 cm), społeczną (*social*, 120 – 360 cm) i publiczną (*public*, 360 – 750 cm), przy czym zakresy te mogą się nieznacznie zmieniać[2]. Pease i Pease [2006] uzupełniają, że rodzaj akceptowanego w danej kulturze dystansu przyswajany jest z reguły w wieku 12 lat, a determinantami zachowań proksemicznych w danej kulturze są m.in. płeć, zawód oraz zatłoczenie.

Bliskość drugiej osoby jest nieodzownym elementem prawidłowego rozwoju człowieka – jako istoty społecznej (o czym pisał Aronson w 1972 r.). Obecność innych wpływa na samopoczucie, a zdrowe relacje społeczne skutkują poczuciem

[1] "The study of how man unconsciously structures microspace – the distance between men in the conduct of daily transactions, the organization of space in his houses and buildings, and ultimately the layout of his towns." [Hall, 1963: 1003], "(…) the interrelated observation and theories of man's use of space as a specialized elaboration of culture" [Hall, 1966, s. 1]. Harrigan [2005, s. 137] zredefiniował definicję Halla, określając proksemikę jako "the study of our perception and structuring of interpersonal and environmental space."

[2] Podane odległości odnoszą się do uczestników kultury amerykańskiej (mieszkańców USA).

bezpieczeństwa. Ogólny dobrostan przekłada się na dobre funkcjonowanie we wszelkich strefach życiowych, także na przyswajanie wiedzy. Tym samym można postawić pytanie – co może zmienić nagłe zaburzenie znanych i poniekąd stałych relacji przestrzennych, odseparowanie od bliskich, od przyjaciół, a także od nauczycieli? Jak izolacja wpłynie nie tylko na samopoczucie, ale także na proces uczenia się?

O istotności przestrzeni i zachowań przestrzennych w kontekście kulturowym pisali m.in. Hall [1959, 1963, 1966, 1973], Mehrabian [1971], Argyle [1988], Axtell [1991], Knapp [1984], Knapp i Hall [1997]. O istotności parametrów proksemicznych w kontekście dydaktycznym (*spatial pedagogy*) pisali m.in. Andersen [1978, 1979], Jiménez Arias [1996], Martinec [2001], Richmond [2002], Sztejnberg [2007], Lim, O'Halloran i Podlasov [2012], Danowska-Florczyk i Mostowski [2013], Kulaksız [2015], Parsons [2015], McArthur [2015], Cheong Yin Mei et al. [2017], Mikulski [2017, 2018]. Badacze podkreślają, że przemieszczanie się nauczyciela (*movement of the teacher*) czy jego wybór miejsca w sali (*positioning*) są fundamentalne dla procesu pedagogicznego [Lim et al., 2012] oraz że układ i zaaranżowanie przestrzeni dydaktycznych wpływa na rozwój studenta (ucznia) i komunikację [Parsons, 2015]. Badania Cheong Yin Mei i zespołu [2017, s. 69] wykazują, że dobre relacje i poczucie więzi (bliskości) między nauczycielem a studentem wspierają proces uczenia się[3], a praca nauczycieli staje się prostsza, gdy studenci ufają im, lubią ich i chcą z nimi przebywać [Richmond, 2022, s. 65]. Z drugiej strony używanie nowoczesnych technologii w czasie zajęć może utrudniać prowadzenie dialogu oraz uczenie się [Parsons, 2015].

Istotnym niewerbalnym środkiem, nie zawsze docenianym i stosowanym przez nauczycieli, jest przekazywanie ich sympatii do studentów właśnie przez zachowania proksemiczne (m.in.

[3] "The findings also show that the sense of closeness between teacher and students enhance student learning." [Cheong Yin Mei et al. 2017, s. 69].

przyjęcie danej postawy fizycznej wobec rozmówcy) oraz odpowiednie wykorzystanie przestrzeni w sali dydaktycznej. Zachowanie nauczycieli, które redukuje fizyczny i psychologiczny dystans w toku interakcji ze studentami zwany jest jako bezpośredniość nauczyciela (*teacher immediacy*) (zob. m.in. Andersen [1978, s. 7], Gorham [1988], Kelley i Gorham [1988], Christophel [1990], Frymier [1994], Thomas, Richmond i McCroskey [1994], Titsworth [2001], Messman i Jones-Corley [2001], Richmond [2002, s. 68], Pogue i AhYun [2006], Richmond et al. [2008, s. 190], LeFebvre i Allen [2014]). O proksemice jako istotnym narzędziu dydaktycznym pisał m.in. Martinec [2001]; określił zależności między pozycją ciała (ustawieniem przodem, bokiem lub tyłem do drugiej osoby) a odległością interlokutorów od siebie jako kategorie zaangażowania [Martinec, 2001, s. 120], co przedstawia Tabela 1:

Tabela 1. Kategorie zaangażowania na podstawie odległości względem ustawienia ciała

Odległość / Ustawienie ciała	15 cm	30 cm	80 cm	120 cm	215 cm	360 cm
Przodem	Bliska intymna	Odległa intymna	Bliska osobista	Odległa osobista	Bliska społeczna	Odległa społeczna
Bokiem	Bliska osobista	Odległa osobista	Bliska społeczna	Odległa społeczna	Publiczna / wycofanie	Publiczna / wycofanie
Tyłem	Odległa osobista	Bliska społeczna	Odległa społeczna	Publiczna / wycofanie	Publiczna / wycofanie	Publiczna / wycofanie

Opracowanie własne na podstawie: Martinec [2001, s. 120].

Mikulski [2018, s. 103] wykazuje, że typową odległością utrzymywaną przez nauczycieli w polskich szkołach jest dystans osobisty (45-120 cm).

Badacze parawerbalnych komponentów komunikacji w procesie dydaktycznym i glottodydaktycznym podkreślają, że dopełnieniem proksemiki (sposobu wykorzystania przestrzeni i zarządzania nią) jest kinezyka, czyli repertuar komunikatów niewerbalnych (wyrażanych gestami i pozycją ciała) (zob. m.in. Birdwhistell [1970], Korosadowicz [1987], Jarząbek [1989], Allen [1999], Roth [2001], Puppel [2002, 2009], Gullberg [2006],

Winch-Dummett [2006], Komorowska [2006], Gregersen [2007], Gullberg, de Bot i Volterra [2008], Kubacka [2011], Agulló [2014], Rogers [2015], Żydek-Bednarczuk [2015, s. 47-48], Farsani i Rodrigues [2021]). Jako że nauczanie i uczenie się są ściśle związane z procesem komunikowania się, wysoka kompetencja komunikacyjna nauczycieli powinna skutkować wysokiej jakości interakcją z uczniem czy studentem [Castañer et al., 2013, s. 1815]. Kader [2020, s. 175] zaznacza, że postawa nauczyciela jest nośnikiem informacji o rodzaju jego interakcji ze studentem; Rossman [1989] wskazuje, że nauczyciele powinni zadbać o koordynację swoich gestów, tonu, kontaktu wzrokowego oraz wizerunku (odzieży), by ich wpływ na uczącego się i przekaz był przekonujący, jasny i niedezorientujący.

2. Charakterystyka lektoratu języka obcego

W środowisku akademickim tradycyjnym i zdecydowanie najczęstszym (najpowszechniejszym) sposobem nauczania języków obcych jest prowadzenie lektoratów twarzą w twarz, w sali dydaktycznej. Cykl zajęciowy w polskich uczelniach wyższych liczy z reguły około 120 godzin w ciągu 2 lat (4 semestrów), zajęcia odbywają się regularnie (np. raz lub dwa razy na tydzień w wymiarze 90 minut), a poziomem docelowym jest B2 według skali CEFR. Celem zajęć jest w dużej mierze doskonalenie umiejętności komunikacyjnych studentów, w tym swobodnego wypowiadania się w parach, grupach czy na forum, na co niebagatelny wpływ ma stały i bezpośredni kontakt z lektorem – wykwalifikowanym nauczycielem języka obcego – który nie tylko motywuje studentów do aktywnego uczestniczenia w zajęciach poprzez stosowanie różnych metod, technik i narzędzi dydaktycznych, ale może też na bieżąco poprawić ewentualne błędy produkcji oraz wpłynąć na atmosferę i dynamikę zajęć. Istotnym organizacyjno-proksemicznym elementem zajęć jest m.in. odpowiednie ustawienie ławek i krzeseł, siedzenie kursantów w niewielkiej odległości

od siebie i lektora, możliwość dowolnego dobierania (się) słuchaczy w pary czy grupy, swoboda przemieszczania się prowadzącego w sali, sposobność podejścia do słuchacza w razie potrzeby, możliwość skorygowania błędów słuchacza bez zaburzenia ciągu wypowiedzi i procesu dydaktycznego, łatwość zmiany techniki i formy pracy (np. z pracy samodzielnej do pracy w parach czy grupach), dowolność w wyborze sposobu przekazania informacji: ustnie (głośniej lub ciszej), pisemnie (na tablicy), poprzez użycie materiałów audio-wizualnych czy korzystanie z innych materiałów multimedialnych.

Podczas szkoleń metodycznych podkreśla się, że w toku zajęć językowych optymalna proporcja czasu mówienia lektora języka obcego powinna wynosić 20%, wobec 80% czasu zajęć przeznaczonego na mówienie studentów (kursantów). Mimo iż mogłoby się wydawać, że w takim układzie obecność lektora i jego udział w zajęciach jest marginalny, skoro studenci świetnie mogą poradzić sobie sami i w dużym stopniu samodzielnie wypełniać rozmową czas zajęć, okazuje się, że sama bliskość i postawa dydaktyka jest istotnym czynnikiem stymulującym mówienie i zapewniającym swoiste poczucie bezpieczeństwa komunikacyjnego (w każdej chwili, w toku dyskusji z drugim studentem, można zwrócić się do lektora z prośbą o podsunięcie brakującego słowa lub wyjaśnienie jakiegoś pojęcia). Tym samym osoba prowadząca zajęcia, jej doświadczenie, autorytet, charyzma, jak również umiejętności dydaktyczne i relacja z uczestnikami zajęć – nierzadko budowana przy użyciu odpowiednich środków niewerbalnych (w tym proksemicznych) – wpływa na proces dydaktyczny, zwłaszcza w czasie zajęć, i go formuje.

3. Lektoraty stacjonarne a lektoraty zdalne i awaryjne nauczanie na odległość (*ERT*)

Zajęcia zdalne (na odległość) i kursy korespondencyjne są znane, stosowane i opisywane od dawna (m.in. Barker [2002],

Juszczyk [2002], Allen i Seaman [2003], Łuszkiewicz [2003, s. 51], Heba [2009], Burns [2011], Plebańska [2011], Means, Bakia i Murphy [2014]). Sposób nauczania zdalnego jest jednak odmienny od prowadzenia tradycyjnych zajęć w sali dydaktycznej (zob. Carrell i Menzel [2001], Barker [2002], Bennet i Marsh [2002], Wilson i Stacey [2004], Hampel i Stickler [2005], Redmond [2011], Hodges, et al. [2020]), co dotyczy także lektoratów i kursów językowych prowadzonych na odległość (zob. m.in. Shield, Hauck i Hewer [2001], Felix [2003], Hampel i Stickler [2005], Sun [2011], Grabara i Wilk [2013]). Uczestniczenie w językowych zajęciach zdalnych często wiąże się z włączeniem kamery i mikrofonu; wymagane są małe grupy, by minimalizować zakłócenia (gdyż im więcej osób korzysta z kamer komputerowych, tym częściej mogą występować problemy techniczne). Zabranie głosu przez jedną osobę skutkuje koniecznością milczenia pozostałych uczestników. Mówienie jednoczesne, które często ma miejsce w toku zajęć w sali (np. podczas pracy w parach), zasadniczo nie ma miejsca w trakcie zajęć zdalnych (internetowych), a jeśli tak się dzieje – lektor, jako organizator i moderator spotkania zdalnego, może otworzyć wirtualne pomieszczenia (pokoje), do których „odeśle" swoich studentów, a następnie może logować się do poszczególnych pokojów i nadzorować proces realizowania polecenia (dyskusji). Tego typu praca w parach i grupach odbywa się sprawnie tylko i wyłącznie wtedy, gdy silne połączenie internetowe nie powoduje zerwania komunikacji („wyrzucenia", wylogowania uczestnika zajęć), a grupa jest na tyle samodzielna i zmotywowana, że chce i potrafi dyskutować lub wykonywać inne ćwiczenia (polecenia prowadzącego) nawet bez nadzoru. Jako że lektor nie może przysłuchiwać się wszystkim wypowiedziom, co ma miejsce w toku tradycyjnych zajęć, gdy kilka osób pracujących w parach mówi jednocześnie, trudniej mu wychwycić ewentualne błędy mówiących i skorygować je.

W 2019 roku wybuchła pandemia wirusa SARS-COV-2, która w 2020 r. spowodowała bezprecedensową sytuację – niemal

na całym globie edukacja zaczęła odbywać się w systemie zdalnym, bez możliwości bezpośredniego spotkania się ucznia z nauczycielem (z wyjątkiem nauczania domowego). Badacze nazwali tę sytuację awaryjnym nauczaniem na odległość (ERT, *Emergency Remote Teaching*), podkreślając różnicę między kursami zdalnymi czy tzw. *blended language learning* (które są zawczasu odpowiednio przygotowane i z założenia bazują na dostępie do nowoczesnej technologii i szybkim łączu internetowym oraz w dużej mierze na samokształceniu się uczestników), a nagłym i wymuszonym przejściu z tradycyjnego szkolenia na tryb zdalny, mimo i wobec braku stosownych przeszkoleń kadry oraz stosownych narzędzi do pracy wszystkich uczestników (w tym sprawnego komputera z kamerą i mikrofonem oraz dostępem do szybkiego Internetu i stosownego oprogramowania). O wpływie tej zmiany na proces kształcenia i na zaangażowanie uczestników zajęć pisali m.in. Ferri, Grifoni i Guzzo [2020], Mukhtar et al. [2020], Szczepaniak-Olejniczak [2021], Juárez-Díaz i Perales [2021], Khlaif, Salha i Kouraichi [2021][4].

4. Cel badań, próba i procedura badawcza

W maju i czerwcu 2021 r. 93 studentów jednej z państwowych wyższych uczelni mundurowych, wypełniło *Ankietę dotyczącą wpływu obostrzeń sanitarnych w czasie pandemii na skutki kształcenia językowego.* W ciągu roku akademickiego 2019/20 i 2020/21 studenci I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia

[4] Zdalne zajęcia dydaktyczne prowadzone były zwykle w czasie rzeczywistym i zakładały bezpośrednią kontrolę nauczyciela nad przebiegiem kursu oraz rzeczywistą interakcję uczestników, czemu miały służyć komunikatory wyposażone w narzędzia dydaktyczne (np.: wirtualna tablica czy ekran, wirtualna dłoń, którą mogli posłużyć się prowadzący i uczestnicy zajęć) (por. Juszczyk, 2002, s. 136). Warto dodać, że badacze z całego świata alarmowali, iż awaryjne nauczanie zdalne wprowadzone podczas pandemii COVID-19 uwypukliło i zwiększyło różnice społeczne i edukacyjne oraz w zakresie dostępu do technologii między uczniami i studentami (zob. Bol [2020], Długosz [2020], Drane, Vernon i O'Shea [2020], Ferri, Grifoni i Guzzo [2020], Mukhtar et al. [2020], Outhwaite [2020], Owusu-Fordjour, Koomson i Hanson [2020], Thomas i Rogers [2020], Verawardina, et al. [2020], Yusuf i Ahmad [2020].

uczestniczyli od marca oraz od października 2020 r. w zdalnych zajęciach z języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego (na poziomie B1-B2), prowadzonych synchronicznie (w czasie rzeczywistym) w trybie *ERT*. Po powrocie studentów do zajęć stacjonarnych wiosną 2021 r. wprowadzono obostrzenia sanitarne polegające na nakazie utrzymywania dystansu społecznego (odległości co najmniej 1,5 m od drugiej osoby)[5].

Należy podkreślić, że w miesiącach poprzedzających wybuch pandemii, lektorzy uczelni podejmowali szereg działań usprawniających komunikację, prowadzących do przełamania barier i nawiązania dobrych relacji międzyludzkich. Studenci, sukcesywnie przyzwyczajani przez lektorów do aktywnej pracy podczas zajęć i podejmowania prób samodzielnych wypowiedzi w parach, małych grupach lub na forum, w sali dydaktycznej zaaranżowanej w sposób ułatwiający komunikację, zostali nagle zamknięci w domach lub w swoich pokojach na terenie kampusu, odizolowani od wykładowców, a także w dużej mierze od rodziny i rówieśników.

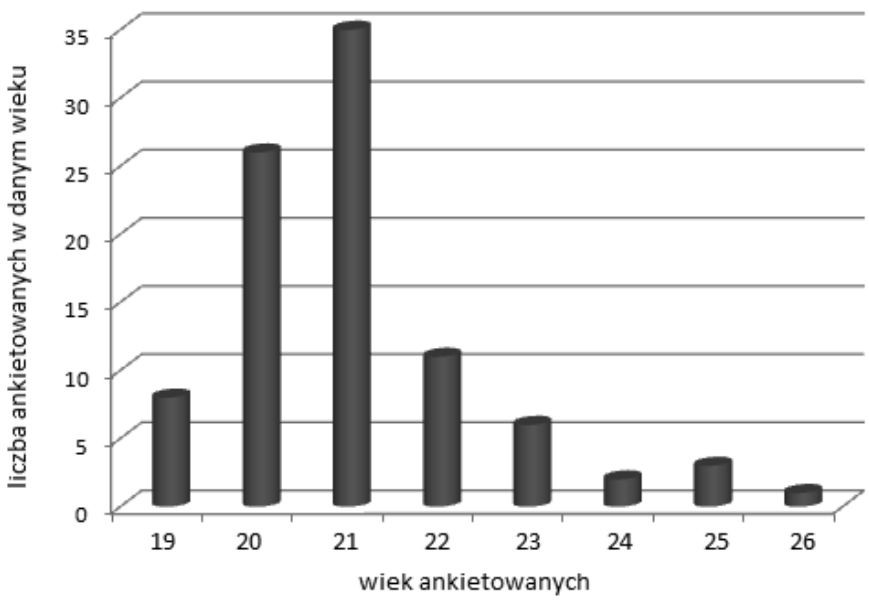
Celem badań podjętych w czasie tzw. *lockdownu* w 2020 i 2021 r. oraz podczas obowiązywania reżimu sanitarnego w 2021 r. było sprawdzenie, czy nagła zmiana stylu nauczania i uczenia się polegająca w dużej mierze na zaburzeniu przestrzeni dydaktycznej (czyli realnym braku bezpośredniego kontaktu z innymi studentami i lektorami oraz niemożności zaaranżowania sposobu siedzenia uczących się w sposób sprzyjający komunikacji) przełoży się na wyniki w nauce oraz na odczucia studentów. Drugim istotnym punktem było określenie wpływu konieczności utrzymywania dystansu społecznego na codzienne funkcjonowanie i związany z tym komfort edukacyjny studentów. Kolejną kwestią było określenie istotności (niezaburzonej) proksemiki w procesie kształcenia językowego.

[5] Na temat przestrzegania tych obostrzeń pisali m.in. Oosterhoff et al. [2020] oraz Hills i Eraso [2021].

Wypełniona przez studentów ankieta zawierała metryczkę (dane na temat roku studiów, płci, wieku i miejsca zamieszkania), jak również pytania jednokrotnego wyboru oraz pytania otwarte:

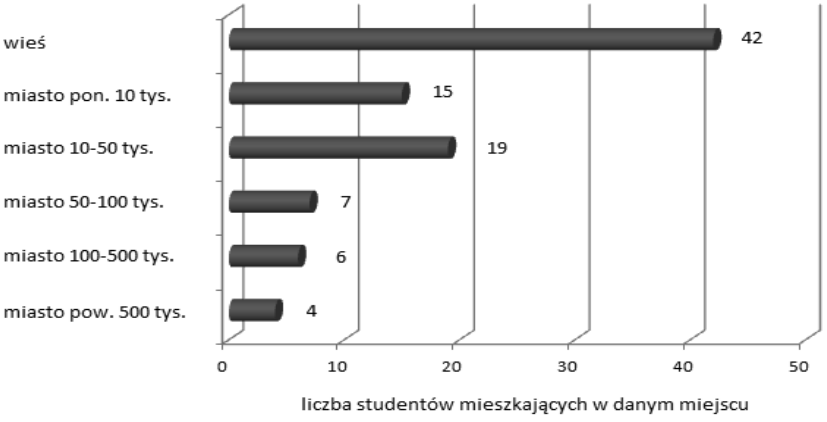
1. Czy brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i uczestnikami zajęć wpływa na efektywność procesu uczenia się (przyswajania wiedzy)? TAK*/NIE
   *Jeśli TAK – w jaki sposób? Czy skutek jest pozytywny czy negatywny? Jeśli NIE – dlaczego?
2. Jakie odczucia budzi w Tobie nakaz utrzymywania dystansu społecznego (odległość min. 1,5 m od drugiej osoby) w trakcie zajęć / na Uczelni? Możesz wybrać dowolne opcje, jak również dopisać swoje propozycje: ZŁOŚĆ / RADOŚĆ / NIEPOKÓJ / SPOKÓJ / POCZUCIE ZAGROŻENIA / POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA / NIECHĘĆ / FRUSTRACJĘ / NIE BUDZI ŻADNYCH EMOCJI / NICZEGO NIE ZMIENIA / INNE _____
3. Czy łamiesz nakaz utrzymywania dystansu społecznego? Jak często? W jakich sytuacjach? Dlaczego?
4. Czy wyniki Twoich testów/sprawdzianów pisanych w trybie zdalnym są lepsze od wyników testów stacjonarnych? TAK*/NIE
   *Jeśli TAK – dlaczego?
5. Jak wpływa na Ciebie konieczność czasowej izolacji / rozłąka / brak bezpośredniego kontaktu z bliskimi? Czy ma to wpływ na Twoje wyniki w nauce? Z jakim skutkiem?

W badaniu uczestniczyło 45 studentów I roku i 48 studentów II roku, łącznie 46 kobiet i 47 mężczyzn w wieku 19-26 lat (średnia wieku: 21 lat).



Wykres 1. Liczba ankietowanych w danym wieku

Większość ankietowanych pochodziła z obszarów wiejskich lub miast do 10 tys. mieszkańców. Ok. 39% ankietowanych pochodziło z miast powyżej 10 tys. mieszkańców. Dane te ilustruje wykres 2:



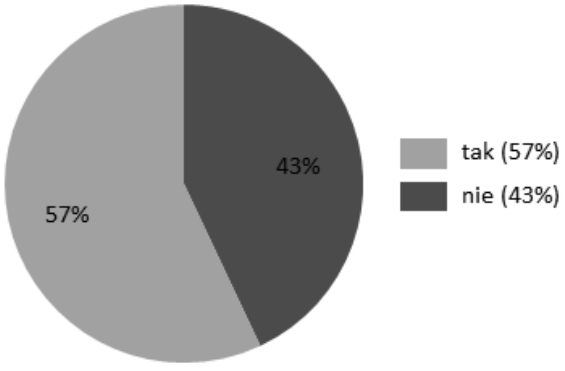
Wykres 2. Miejsce zamieszkania ankietowanych

5. Analiza materiału badawczego

Ankietowani dość chętnie i obszernie odpowiadali na pytania, dopisując dodatkowe opcje i uwagi. Odpowiedzi studentów przedstawione zostaną poniżej w formie wykresów i tabel w sekcjach przypisanych danym pytaniom. Z uwagi na fakt, że studenci niejednokrotnie wybierali więcej niż jedną opcję (podawali więcej niż jedną odpowiedź), suma analizowanych wypowiedzi nierzadko przekraczała 93. Większość wypowiedzi została podana w formie oryginalnej, a część została nieznacznie zmodyfikowana (skrócona); ewentualne przeredagowanie nie zmieniało sensu wypowiedzi studentów.

5.1
PYTANIE:
Czy brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i uczestnikami zajęć wpływa na efektywność procesu uczenia się (przyswajania wiedzy)? TAK*/NIE
*Jeśli TAK – w jaki sposób? Czy skutek jest pozytywny czy negatywny? Jeśli NIE – dlaczego?

Większość ankietowanych uznała, że brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia wpływa na efektywność uczenia się. 40 osób było przeciwnego zdania. Odsetek odpowiedzi (na 93 badanych) ilustruje wykres 3:



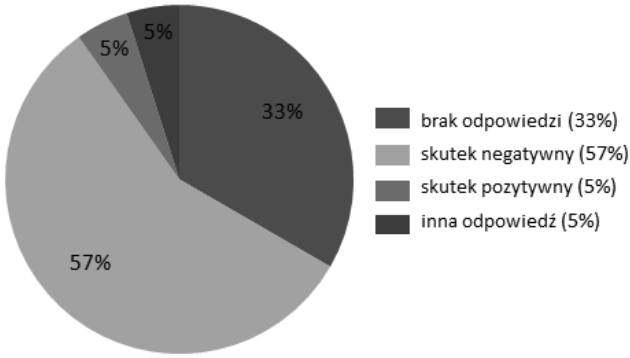
Wykres 3. Wpływ braku kontaktu wykładowcy ze studentami na efektywność uczenia się

34 osoby nie rozwinęły swojej odpowiedzi, ale spośród osób komentujących to pytanie zdecydowana większość wskazała jednoznacznie, że ten efekt jest negatywny. Odpowiedzi studentów oraz procentowe zestawienie wyników przedstawione są poniżej:

Tabela 2. Uwagi studentów dotyczące wpływu braku bezpośredniego kontaktu prowadzącego ze studentami na efektywność uczenia się

Wpływ izolacji na proces uczenia się	Liczba odpowiedzi
Brak odpowiedzi	34
Skutek negatywny	13
Skutek negatywny – wiele rozproszeń (brak skupienia)	10
Skutek negatywny - najlepszy jest kontakt bezpośredni (łatwiej pytać i uzyskać odpowiedź/wyjaśnienie, łatwiej przyswaja się wiedzę, możliwość skupienia lektora na osobach, które gorzej przyswajają materiał)	10
Skutek negatywny – mniejsza motywacja do pracy i nauki, mała aktywność podczas zajęć, rozleniwienie	9
Skutek negatywny – gorsze przyswajanie wiedzy (mniejsza efektywność)	6
Skutek pozytywny – łatwiej przyswoić materiał we własnym zakresie	4
Skutek negatywny – trudność nauczania praktyki, wytłumaczenia i wykonania pewnych zadań	3
Przyswajanie wiedzy zależy od studentów – uczą się dla siebie, to ich decyzja	3
Skutek negatywny – większa swoboda wypowiadania się (porozumiewania) na żywo	2
Skutek negatywny – mniejsza kontrola prowadzącego nad uczestnikami zajęć	2
Zajęcia zdalne są podobne do tych prowadzonych stacjonarnie	2
Skutek negatywny – przekazywanych jest mniej informacji	1
Skutek negatywny – brak świadomości postępów w nauce	1
Skutek negatywny – brak wymiany doświadczeń	1
Skutek pozytywny – większa motywacja do nauki	1
ŁĄCZNIE	102

Wśród uzyskanych odpowiedzi aż 58 wskazuje na negatywny wpływ izolacji na proces uczenia się, 5 dotyczy pozytywnego aspektu zajęć zdalnych, a 5 odpowiedzi nie wskazuje jednoznacznie na skutek. Wykres 4 wizualizuje uzyskane odpowiedzi dotyczące oceny wpływu braku bezpośredniego kontaktu z wykładowcą na skutki uczenia się:



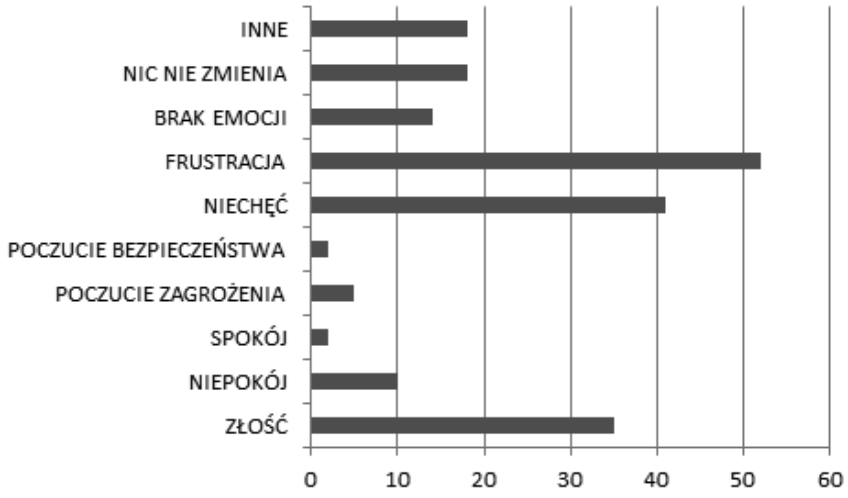
Wykres 4. Odpowiedzi studentów dotyczące wpływu izolacji na proces uczenia się

Natomiast biorąc pod uwagę tylko udzielone przez 59 osób odpowiedzi dotyczące pozytywnego lub negatywnego wpływu izolacji na przyswajanie wiedzy, można przyjąć, że aż 85% badanych studentów uważa, że brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącymi zajęcia ma negatywny wpływ na uczenie się. Zaledwie 7% uważa, że skutek jest pozytywny.

5.2
PYTANIE:
Jakie odczucia budzi w Tobie nakaz utrzymywania dystansu społecznego (odległość min. 1,5 m od drugiej osoby) w trakcie zajęć / na Uczelni? Możesz wybrać dowolne opcje, jak również dopisać swoje propozycje: ZŁOŚĆ / RADOŚĆ / NIEPOKÓJ / SPOKÓJ / POCZUCIE ZAGROŻENIA / POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA / NIECHĘĆ / FRUSTRACJĘ / NIE BUDZI ŻADNYCH EMOCJI / NICZEGO NIE ZMIENIA / INNE _____

Na powyższe pytanie studenci udzielali z reguły kilka odpowiedzi, zarówno zaznaczając więcej niż jedną z możliwości, jak i dopisując swoje propozycje.

Zdecydowanie najczęściej wybieraną opcją była frustracja (52 odpowiedzi, niemal 59% badanych), następnie niechęć (41 odpowiedzi, 44% badanych) i złość (35 odpowiedzi, prawie 38% badanych). 18 osób uznało, że nakaz utrzymywania dystansu społecznego niczego nie zmienia, a w 14 osobach nakaz ten nie budzi żadnych emocji (łącznie 32 odpowiedzi, 34% badanych). 10 osób odczuwało niepokój w związku z narzuconym reżimem sanitarnym. 5 osób podkreśliło poczucie zagrożenia, po 2 osoby odczuwały spokój i poczucie bezpieczeństwa związane z koniecznością zachowania odpowiedniego dystansu. 18 osób zaznaczyło opcję „inne”, podając swoje propozycje. Zestawienie odpowiedzi studentów ilustruje wykres 5:



Wykres 5. Odczucia studentów wobec nakazu utrzymywania dystansu społecznego

Opcje do wyboru były raczej symetryczne i zdarzały się odpowiedzi przeciwstawne (część osób czuła niepokój, a część spokój, podobnie w przypadku poczucia bezpieczeństwa czy

zagrożenia). Jednak mimo częstokrotnego wyboru opcji „złość", nikt nie wybrał przeciwstawnej opcji „radość". Łącznie uzyskano 197 odpowiedzi na to pytanie, co znaczy, że każdy student zaznaczył średnio co najmniej 2 opcje. Odpowiedzi studentów przedstawia tabela 3:

Tabela 3. Uwagi studentów dotyczące odczuć związanych z nakazem zachowania dystansu społecznego

Rodzaj odczucia związanego z utrzymywaniem dystansu społecznego	Liczba odpowiedzi
Frustracja	52
Niechęć	41
Złość	35
Nakaz niczego nie zmienia	18
Nakaz nie budzi żadnych emocji	14
Niepokój	10
Poczucie zagrożenia	5
Inne – poczucie bezsensu	3
Inne – niezrozumiała, irracjonalna decyzja	3
Spokój	2
Poczucie bezpieczeństwa	2
Inne – zażenowanie	2
Inne – bezradność	1
Inne – gniew	1
Inne – zmęczenie	1
Inne – gorycz	1
Inne – zbyt duży nacisk na ograniczenia	1
Inne – odrealnienie, odczłowieczenie	1
Inne – jak w więzieniu	1
Inne – zależy od nastawienia	1
Inne – śmiech	1
Inne – brak przyzwyczajenia, dziwna sytuacja	1
ŁĄCZNIE	197

Zdecydowana większość wybranych opcji (160 ze 197) ma wydźwięk negatywny. Choć zdarzały się bardzo spolaryzowane odpowiedzi (jedna osoba zaznaczyła jednocześnie, że nakaz utrzymywania dystansu społecznego budzi w niej jednocześnie niechęć,

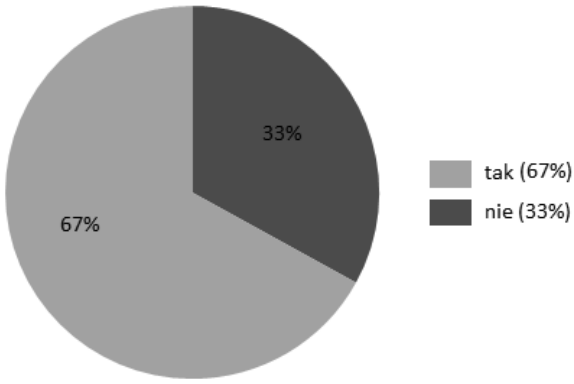
frustrację i brak emocji oraz niczego nie zmienia; inna osoba podkreśliła jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i niechęć), 81% badanych studentów nie było zadowolonych z zakazu zbliżania się do innych osób po powrocie do stacjonarnej nauki. Tylko jedna propozycja z zakresu „inne" była niejednoznaczna („zależy od nastawienia"); pozostałe podkreślały negatywny aspekt zachowania dystansu. Część osób uznała, że zakaz ten niczego nie zmienia (32 odpowiedzi ze 197, czyli ok. 16%). Niewielki odsetek odpowiedzi (4 z 197, czyli 2%) dotyczył pozytywnych odczuć studentów związanych z koniecznością utrzymywania dystansu.

5.3
PYTANIE 3:
Czy łamiesz nakaz utrzymywania dystansu społecznego? Jak często? W jakich sytuacjach? Dlaczego?

Wiosną 2021 r. w części polskich uczelni wyższych powrócono do kształcenia stacjonarnego, pod warunkiem przestrzegania przez wykładowców i studentów obostrzeń sanitarnych. Polegały one na zakazie zbliżania się do drugiej osoby w miejscu publicznym na odległość mniejszą niż 1,5 m oraz na noszeniu maseczek. Podczas zajęć językowych studenci nie mogli siedzieć blisko siebie, do czego byli wcześniej przyzwyczajeni; nie zawsze można było łączyć grupy w razie konieczności przeprowadzenia zastępstwa. Ponadto, w przypadku studentów uczelni mundurowych, osoby mieszkające na terenie kampusu obowiązywały restrykcyjne zasady dotyczące otrzymywania przepustek (w tym zakaz opuszczania terenu kampusu, a więc możliwości wyjazdu do domu). Dla wielu była to trudna sytuacja, na dłuższą metę krytyczna, mogąca prowadzić do rozregulowania funkcjonowania społecznego i mająca niebagatelny i negatywny wpływ na samopoczucie, a zatem pośrednio na mniejszą zdolność przyswajania wiedzy przez studentów. Istotne wydało się zatem zbadanie, czy studenci posuną się do łamania zasad, by uregulować poziom napięcia spowodowanego przymusową izolacją, wprowadzić

iluzję normalności, a przez to odzyskać (choć pozorną) kontrolę nad swoim życiem i sposobem uczenia się, także języków obcych.

Każdy z 93 badanych odpowiedział na pytanie dotyczące ewentualnego łamania nakazu utrzymania dystansu społecznego. 62 osoby potwierdziły łamanie nakazu, a 31 osób uznało, że stara się przestrzegać ustalonych zasad. Pytanie zdawało się naturalną konsekwencją pytania nr 2, które dotyczyło utrzymywania dystansu społecznego w uczelni, przy czym wielu studentów uwzględniło w swoich odpowiedziach łamanie zasad także poza uczelnią i poza przestrzenią zajęć językowych. Procentowe zestawienie przestawia wykres 6:



Wykres 6. Łamanie przez studentów nakazu utrzymania dystansu społecznego

Druga część pytania dotyczyła kontekstu (powodu) i częstotliwości naruszania reżimu sanitarnego. 41 osób nie rozwinęło swojej wypowiedzi. Dwie osoby podkreśliły (oprócz zaznaczenia odpowiedzi „nie" w pytaniu ogólnym), że nigdy nie łamią przepisów, a jedna osoba podała, że przyzwyczaiła się do obostrzeń. 50 osób uzupełniło swoją odpowiedź na „tak", podając następujące wyjaśnienia (zob. tabela 4):

Tabela 4. Uwagi studentów dotyczące łamania nakazu utrzymania dystansu społecznego

Przyczyna łamania nakazu utrzymywania dystansu społecznego	Liczba odpowiedzi
Przebywanie na terenie kampusu, na uczelni – na korytarzu, w palarni, w siłowni, na stołówce	12
Trudność w izolowaniu się i ograniczaniu kontaktu z bliskimi przez dłuższy czas; brak możliwości funkcjonowania (w społeczeństwie) bez kontaktu z drugim człowiekiem	10
Spotkania z przyjaciółmi i rodziną, rozmowy (nie tylko w otwartej przestrzeni)	9
Nieuniknioność łamania nakazu (w dużej grupie ludzi); inaczej się nie da	6
Posiadanie współlokatora / dzielenie pokoju z inną osobą, kontakt z domownikami	5
Uznanie, że obostrzenia są nieludzkie, absurdalne, bezsensowne i uporczywe	5
Łamanie nakazu podczas treningu, uprawiania sportu, aktywnego spędzania czasu	5
Łamanie nakazu podczas zajęć (językowych)	4
Przebywanie w miejscach publicznych – w sklepach, kościele	2
Po upewnieniu się, że nie poniesie się konsekwencji; świadome i częste łamanie nakazu	2
ŁĄCZNIE	60

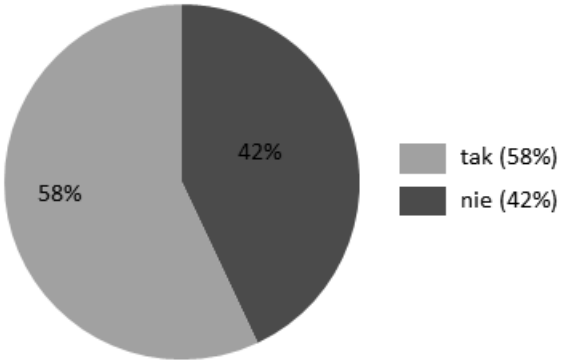
Kilkoro studentów podało po kilka przyczyn łamania obostrzeń sanitarnych. Spora część studentów podkreśliła swoje niezadowolenie z konieczności przestrzegania niechcianych zasad, zaznaczając, jak istotny jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem do normalnego funkcjonowania: „człowiek to istota gromadna, zakaz spotykania się nie powinien mieć miejsca", „nie umiem żyć w społeczeństwie bez kontaktu z drugim człowiekiem", „jest mi gorzej oddychać", „podczas rozmawiania nie da się zachować 1,5 m. Zasady są nieludzkie". Wielu studentów podkreśliło też brak konsekwencji w przestrzeganiu obostrzeń na terenie uczelni: „irracjonalne decyzje – podczas zajęć można łączyć grupy, w innym czasie to zabronione", „przecież dzielę pokój z drugą osobą",

„w małych pomieszczeniach nie da się inaczej", „i tak wszyscy przebywają razem ze sobą", „dystans jest fizycznie niemożliwy". Zdecydowana większość badanych argumentowała, że łamanie nakazu jest w zasadzie nieuniknione nie tylko na uczelni, ale także w miejscach publicznych, oraz akcentowała istotność kontaktu z przyjaciółmi, rodziną. Cztery osoby zaznaczyły, że łamią nakaz podczas zajęć językowych; w tym miejscu należy dodać, że komunikacja, by była skuteczna, siłą rzeczy wymusza konieczność łamania barier i zbliżania się do drugiego człowieka. Również z innych odpowiedzi można było wywnioskować, że prowadzenie rozmowy, w dowolnym języku, automatycznie wymusza przekraczanie granic dystansu społecznego, skracanie tej odległości. Można uznać, że komfort funkcjonowania psychofizycznego przekłada się na komfort edukacyjny, a łamanie nakazu utrzymywania dystansu ułatwia komunikację.

Warto uzupełnić, że część osób „nie wierzy w powagę zagrożenia", a dwie osoby brawurowo uznały, że łamią nakaz „jak najczęściej i kiedy się da".

5.4
PYTANIE 4:
Czy wyniki Twoich testów/sprawdzianów pisanych w trybie zdalnym są lepsze od wyników testów stacjonarnych? TAK*/NIE
*Jeśli TAK – dlaczego?

Odpowiedzi studentów potwierdziły globalne spostrzeżenia nauczycieli i badaczy dotyczące nagłego polepszenia wyników podopiecznych w nauce w chwili przejścia na tryb zdalny (por. m.in. Długosz [2020, s. 85], Mucha-Iwaniczko [2020, s. 52], Juárez-Díaz i Perales [2021, s. 129]. Odsetek odpowiedzi ilustruje wykres 7:



Wykres 7. Potwierdzenie osiągania przez studentów lepszych wyników w nauce zdalnej

Na to pytanie odpowiedziało 93 badanych: 54 osoby potwierdziły, że ich wyniki w nauce zdalnej są lepsze od wyników osiąganych w toku tradycyjnych sprawdzianów wiedzy; 39 osób odpowiedziało przecząco. 35 osób nie wyjaśniło, dlaczego ich wyniki poprawiły się lub nie uległy zmianie. 58 studentów pragnących rozwinąć temat, podało następujące przyczyny (zob. tabela 5); część osób podało kilka opcji.

Tabela 5. Powód osiągania lepszych wyników w nauce zdalnej

Powody lepszych ocen w trybie zdalnym	Liczba odpowiedzi
Brak kontroli; możliwość korzystania z Internetu, materiałów dodatkowych i pomocy osób trzecich	24
Więcej czasu na przygotowanie się i naukę	12
Mniejszy stres, większe poczucie bezpieczeństwa w domu	9
Lepsze warunki do nauki w domu (spokój, skupienie, brak rozproszeń)	8
Mniejsza presja ze strony grupy, swoboda pisania	3
Łatwiejsze zagadnienia i zadania	3
Mniejsza ilość materiału do przyswojenia	2
Wyniki nie zmieniły się	2
Większy zakres materiału do przyswojenia	1
Większa motywacja do samokształcenia	1
Szybkość pisania na klawiaturze względem pisania odręcznego	1
ŁĄCZNIE	66

Czwarta część wszystkich badanych wyjaśniła, że pisanie kolokwiów i innych sprawdzianów wiedzy w trybie zdalnym nie odbywa się samodzielnie, a korzystanie z odpowiednich materiałów i pomocy osób trzecich (lub kolegów piszących test w tym samym czasie) przekłada się na lepsze rezultaty. Rzecz jasna, lepsze oceny nie oznaczają wysokiego poziomu wiedzy[6], natomiast gwarantują możliwość formalnego zaliczenia danej części materiału, a nawet semestru czy roku. Co ciekawe, mimo iż pytanie nie dotyczyło zdobytej w czasie samokształcenia wiedzy, a uzyskanych ocen (wyników), ponad 20% studentów odniosło się do uczenia się (nauki) w czasie zajęć zdalnych, zaznaczając, że warunki domowe sprzyjają studiowaniu (co sugeruje faktycznie podjęty trud uczenia się); oprócz braku rozproszeń i mniejszej presji ze strony grupy, badani podkreślali istotność poczucia bezpieczeństwa w zaciszu domowym, które skutkowało lepszymi osiągnięciami i motywacją do nauki. Te dane wskazują na dwie prawidłowości związane z wpływem obecności i bliskości drugich osób na wyniki w nauce – bezpośredni kontakt z domownikami i lubianymi osobami wspiera proces uczenia się, a kontakt z osobami obcymi lub nielubianymi może być stresogenny i negatywnie wpływa na skupienie i przyswajanie wiedzy. Dodatkowo, biorąc pod uwagę możliwość korzystania studentów z pośredniej lub bezpośredniej pomocy osób znajomych w toku nauki pisania, okazuje się, że kontakt z życzliwymi ludźmi zdecydowanie przekłada się na sukces komunikacyjny.

Zaledwie kilka osób uznało, że różnica między otrzymanymi ocenami jest niewielka, zaś ewentualny kontrast między

[6] Należy wspomnieć, że wysokie wyniki ze zdalnych kolokwiów (na poziomie 80-85%) uzyskiwali również studenci, którzy w toku zajęć stacjonarnych nie rozumieli elementarnych pytań i porozumiewali się monosylabami. Co więcej, podczas wykonywania zadań z zakresu rozumienia ze słuchu, osoby te zaznaczały prawidłowe odpowiedzi w czasie krótszym, niż trwało nagranie, którego dotyczyły pytania. Niestety, stan wiedzy tych studentów znacznie pogorszył się w chwili powrotu do nauki w sali zajęciowej, co oznacza, że edukacja zdalna niestety nie była efektywna w ich przypadku.

ocenami otrzymanymi zdalnie a stacjonarnie wynika z zakresu wymaganego materiału.

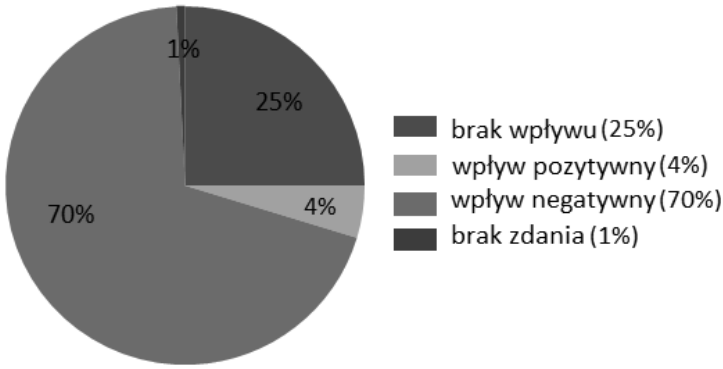
5.5
PYTANIE 5:
Jak wpływa na Ciebie konieczność czasowej izolacji / rozłąka / brak bezpośredniego kontaktu z bliskimi? Czy ma to wpływ na Twoje wyniki w nauce? Z jakim skutkiem?

Wszyscy studenci udzielili odpowiedzi na to pytanie, a wiele osób podało co najmniej kilka przykładów wpływu braku bezpośredniego kontaktu na swoje samopoczucie oraz wyniki w nauce. Należy podkreślić, że podczas tzw. *lockdownu* spora część studentów musiała spędzić wiele tygodni na terenie kampusu, bez możliwości spotkania się z bliskimi; jedynie część spędziła czas izolacji w domu, co wynikało m.in. z konieczności odbycia kwarantanny albo niemożności powrotu do kampusu. Odpowiedzi studentów przedstawia tabela 6:

Tabela 6. Wpływ braku bezpośredniego kontaktu z bliskimi na wyniki w nauce i samopoczucie

Wpływ izolacji na wyniki w nauce i samopoczucie	Liczba odpowiedzi
Brak wpływu izolacji i rozłąki na naukę i wyniki	32
Negatywny wpływ izolacji na funkcjonowanie fizyczne i samopoczucie – odbiera radość, jest męcząca i uciążliwa, powoduje depresję, złość, rozdrażnienie, frustrację, zgorzknienie	28
Negatywny wpływ izolacji na naukę i wyniki	23
Negatywny wpływ izolacji na motywację i chęć do nauki	11
Negatywny efekt braku kontaktu z rodziną i tęsknoty	10
Brak skupienia na nauce, myślenie o domu	8
Negatywny wpływ izolacji na koncentrację	6
Pozytywny wpływ izolacji na wyniki – jest czas na naukę, czytanie, brak presji	6
Izolacja powoduje otępienie i rozleniwienie	3
Trudno powiedzieć	1
ŁĄCZNIE	128

32 osoby uznały, że rozłąka i konieczność czasowej izolacji nie ma wpływu na wyniki w nauce, a parę osób wyjaśniło, że są przyzwyczajone do rozłąki i że brak kontaktu z bliskimi jest im obojętny. Zaledwie 6 osób uznało, że izolacja sprzyja nauce (poprzez brak presji i możliwość przeznaczenia czasu na czytanie). Jedna osoba nie miała zdania w kwestii wpływu izolacji na wyniki w nauce. Pozostałe 89 odpowiedzi dotyczyło rozmaitych aspektów negatywnego wpływu izolacji na wyniki w nauce oraz na samopoczucie studentów: 28 osób podkreśliło zły wpływ izolacji na ich zdrowie fizyczne i psychiczne, podając szereg uczuć i emocji, jakie budzi w nich rozłąka z bliskimi; 26 osób podkreśliło, że izolacja źle wpływa na naukę; 18 osób zaakcentowało negatywny efekt tęsknoty; 11 odpowiedzi dotyczyło braku motywacji i chęci do nauki spowodowanych odizolowaniem od innych studentów i wykładowców, a 6 odpowiedzi dotyczyło negatywnego wpływu odosobnienia na koncentrację. Zdanie studentów na ten temat przedstawia wykres 8:



Wykres 8. Odpowiedzi dotyczące wpływu izolacji na wyniki w nauce i samopoczucie.

Studenci uzupełniali swoje wypowiedzi nierzadko o ironiczne komentarze typu „przyzwyczaiłem się do patologicznej sytuacji". Wiele osób pisało, że trudno im rozładować napięcie i odreagować stres, że kontakt z bliskimi i rozmowy są bardzo ważne i motywują,

a w sytuacji odosobnienia bardzo tego brakuje. Część wypowiedzi była dość dramatyczna, np. „tragiczny wpływ na funkcjonowanie fizyczne", „świat jest szary i smutny", „jest depresja", „izolacja odbiera radość". Kilka osób zaznaczyło, że izolacja źle wpływa na samopoczucie, ale nie na naukę. Z drugiej strony były także głosy, że izolacja „nie wpływa w żadnym aspekcie", a „na zajęciach zdalnych to bez różnicy, jest super".

6. Podsumowanie i wnioski

Wyniki badań jasno wskazują, że według studentów brak bezpośredniego kontaktu między prowadzącym a uczestnikami zajęć, brak kontaktu z osobami bliskimi, jak również konieczność zachowania dystansu społecznego mają zdecydowanie negatywne konsekwencje. 57% badanych podkreśliło, że odbywanie zajęć w trybie zdalnym utrudnia uczenie się (wpływa na efektywność uczenia się w sposób negatywny), a biorąc pod uwagę tylko osoby rozwijające swoją wypowiedź, można uznać, że aż 85% odpowiedzi dotyczyło negatywnego wpływu braku bezpośredniego kontaktu interpersonalnego na skuteczność uczenia się.

81% badanych było zdecydowanie niezadowolonych z konieczności zachowania dystansu społecznego – studenci podkreślali, że są sfrustrowani, zniechęceni i źli. 16% odpowiedzi wskazywało, że nakaz utrzymywania dystansu społecznego niczego nie zmienia i nie budzi żadnej emocji, jedna odpowiedź była niejednoznaczna, a tylko 2% odpowiedzi dotyczyło spokoju i poczucia bezpieczeństwa związanymi z koniecznością zachowania odpowiedniego dystansu. Tak silnie negatywne emocje i odczucia musiały znaleźć ujście; 67% badanych przyznało, że łamie nakaz przestrzegania obostrzeń sanitarnych, zarówno świadomie i celowo, jak i w sposób niezamierzony. Nieprzestrzeganie zasad było w dużej mierze skutkiem powrotu do kampusu, czyli dużego zbiorowiska ludzkiego, w którym nieuniknione było mijanie się na korytarzu, wspólne spożywanie posiłków w stołówce,

uczestniczenie w zajęciach (w tym językowych) i treningach, chęć spotkania i porozmawiania. W innej części ankiety 30% odpowiedzi wskazywało na zły, niekiedy wręcz dramatyczny wpływ izolacji na stan psychofizyczny studentów; tym samym można uznać, że łamanie nakazu utrzymywania dystansu społecznego stanowiło swoistą rozpaczliwą próbę „normalnego" funkcjonowania, przywrócenia homeostazy i odzyskania dobrego samopoczucia, które wspomaga proces glottodydaktyczny. Część studentów otwarcie buntowała się przeciw nałożonym obostrzeniom, podkreślając, że zagrożenie jest wyolbrzymione, reguły wprowadzone przez uczelnię są wewnętrznie sprzeczne, a ich przestrzeganie jest niemożliwe, zwłaszcza w sytuacjach codziennych, a także podczas zajęć. Grupa studentów podkreśliła jednak, że stara się dbać o zdrowie osób trzecich i łamie zakazy tylko w gronie osób bliskich i zaufanych, z którymi czują się bezpiecznie. Co trzecia osoba uznała, że przestrzega wszelkich ustaleń, aczkolwiek trudno uznać, by ich motywacje były zgodne z tymi, o których pisał Oosterhoff i in. [2020].

70% badanych opisało negatywny wpływ rozłąki z bliskimi na wyniki w nauce. Mimo iż studenci to w dużej mierze osoby, które wyprowadziły się z domu rodzinnego i mogły przywyknąć do rzadkich spotkań z domownikami, okazuje się, że narzucony zakaz opuszczenia kampusu staje się na dłuższą metę nie do zniesienia. Niektórzy pisali, że tęsknią i stale myślą o tym, co dzieje się w domu – to obraz zmartwienia i bezsilności, że nie można być przy kochanych osobach oraz niepokoju i braku poczucia bezpieczeństwa, które dekoncentrują. Choć trudno tu o bezpośrednią analogię, można dostrzec pewne podobieństwa do eksperymentu Harlowa [1958] i wysnuć wniosek, że również dorosłe ssaki z rzędu naczelnych potrzebują bliskości do normalnego funkcjonowania i dobrego samopoczucia. Zdecydowana większość badanych to osoby średnio dwudziestojednoletnie. Należy podkreślić ich wrażliwość oraz świadomość negatywnych skutków, jakie niesie ze sobą izolowanie członków danej społeczności, np. studenckiej.

Mimo iż większość badanych (51 osób) pochodziła z miast różnej wielkości (po kilka, kilkanaście osób z miast do 10, 50, 100 i 500 tys. mieszkańców), najliczniejsza homogenicznie grupa badanych pochodziła ze wsi (42 osoby). Można przyjąć, że osoby mieszkające w małych, z reguły zwartych i dość zżytych społecznościach będą bardziej i dotkliwiej odczuwać izolację i rozłąkę aniżeli osoby żyjące w miastach, w których życie toczy się bardziej anonimowo, a nierzadko lokatorzy danego bloku nie znają swoich sąsiadów. Można także ostrożnie założyć, że bliskie i częste relacje międzyludzkie są bardziej cenione w mniejszych skupiskach ludzkich aniżeli w większych.

58% ankietowanych przyznało, że osiągane przez nich wyniki zdalnych sprawdzianów wiedzy były lepsze od tych uzyskiwanych stacjonarnie. 25% badanych uznało, że lepsze wyniki spowodowane były brakiem kontroli i niesamodzielną pracą, ale 20% odpowiedzi studentów sugerowało, że w trybie zdalnym, spędzając czas w zaciszu domowym, można poświęcić więcej czasu na naukę, co przekłada się na lepsze wyniki (tym razem – o dziwo – osiągane samodzielnie). Nikt przy tym nie podał, że nauczył się więcej w trybie zdalnym niż stacjonarnym – wskazano jedynie, że osiągano lepsze oceny, mimo iż nie zawsze zasłużenie.

Pytanie badawcze postawione na początku tekstu dotyczyło tego, co może zmienić nagłe zaburzenie znanych, względnie ustalonych relacji przestrzennych czyli odseparowanie od rodziny, od znajomych czy innych osób, a także od nauczycieli. Okazuje się, że zmiana parametrów zaburza praktycznie wszystko – funkcjonowanie w rodzinie, w grupie i społeczności, samopoczucie, a przede wszystkim proces uczenia się. Wyniki te były niezależne od płci badanych.

Wyniki badań potwierdzają istotność parametrów proksemicznych w glottodydaktyce – zarówno w wymiarze pionowym, na linii nauczyciel – student, jak i w wymiarze poziomym, pomiędzy studentami. W toku nauki języków obcych o sukcesie dydaktycznym przesądza skuteczna komunikacja (możliwość

swobodnego porozumiewania się nie tylko za pomocą sposobu i bliskości siedzenia czy dobraniem w pary, ale także możliwością odbierania szeregu innych sygnałów para- i niewerbalnych oraz reagowania na nie). Okazuje się, że kontekst zdalny, a zwłaszcza awaryjne nauczanie na odległość, nawet przy najszczerszych chęciach lektora zasadniczo uniemożliwia przeprowadzenie prawdziwie skutecznych zajęć, poprzez zaburzenie wymiaru proksemicznego i kinetycznego (o kanale audio-wizualnym nie wspominając). Choć niewielka część studentów podkreślała, że zdalne lektoraty są inne od pozostałych zajęć i że „jest super", prawie jak w toku zajęć stacjonarnych, wyjątki potwierdzają regułę. W obliczu obowiązywania obostrzeń sanitarnych po powrocie do nauczania w sali, kilkoro studentów potwierdziło łamanie nakazu utrzymywania dystansu właśnie podczas zajęć językowych. Jeden student napisał wprost, że nie da się normalnie rozmawiać (w parze, w grupie) zachowując dystans społeczny. Prawdziwa i szczera komunikacja angażuje i zbliża, i odwrotnie – przymusowe oddalenie ludzi znacznie utrudnia i redukuje możliwość przekazywania istotnych komunikatów, a poprzez powodowanie frustracji także negatywnie wpływa na proces kształcenia się.

Należy pamiętać, że w toku zdalnych lektoratów nauczyciel nie będzie przekazywał komunikatów postawą ciała ani sposobem stania czy siedzenia; nie poprosi, by studenci pracowali jednocześnie w parach i grupach i nie podejdzie do zagubionego studenta, który może potrzebować pomocy. Aby pozwolić studentom swobodnie porozmawiać w parach i małych grupach, musi na pewien czas „odesłać ich" z zajęć, „przesłać" do odizolowanych, wirtualnych pomieszczeń. Aby usłyszeć swoich studentów, musi kolejno przełączać się między wirtualnymi pokojami, nierzadko albo nie słysząc żadnego dialogu (bo studenci skończyli rozmawiać wcześniej lub nawet nie podjęli próby wykonania polecenia), albo trafiając na rozmowę o sprawach pobocznych, toczoną nie w języku nauczanym. Studenci, po powrocie do nauczania stacjonarnego w trybie zwiększonego reżimu sanitarnego, nie będą

mogli siedzieć blisko siebie, więc siłą rzeczy wszelkie dialogi będą wymagały podniesienia głosu, a w ogólnym gwarze trudno jest cokolwiek usłyszeć i zrozumieć. Lektor nie powinien podchodzić do studentów bliżej niż 1,5 m (by nie redukować fizycznego dystansu) więc również będzie mu trudniej reagować, w tym wychwycić i skorygować błędy (ustne lub pisemne). W małych salach nie będzie również mógł swobodnie przemieszczać się między rzędami lub zmieniać miejsce stania w zależności od potrzeb. Bezpośredniość nauczyciela będzie *de facto* fikcją, a przyjmując kategorie zaangażowania Martineca [2001], jedyną możliwą „bliską" relacją proksemiczną będzie pozycja bliska społeczna, ewentualnie odległa osobista. Wobec możliwej konieczności noszenia masek zasłaniających usta i nos, zaburzona będzie kinetyka oraz słyszalność, a skuteczność zajęć w takich okolicznościach będzie znikoma.

Podsumowując, wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że wszelkie formy zaburzenia relacji proksemicznych – zarówno całkowite odseparowanie od wykładowcy, współstudentów oraz rodziny, jak i konieczność zachowania dystansu wobec bliskich i znajomych, ale także innych osób – negatywnie wpływają na proces przyswajania wiedzy. Potwierdza to wcześniejsze spostrzeżenia, że proksemika jest istotnym elementem procesu dydaktycznego, a jakiekolwiek zmiany w tym zakresie zarówno dezorganizują pracę lektora, jak i zdecydowanie utrudniają zadanie studenta, czyli uczenie się. Nauka języków obcych wymaga bliskości nauczyciela, poprawnej relacji z nim, także i paradoksalnie w wymiarze akademickim, gdzie studiowanie powinno odbywać się samodzielnie, a student powinien odpowiedzialnie podchodzić do swojej edukacji i rozwijać umiejętności we własnym zakresie, reagując na wskazania nauczyciela.

Przy założeniu, że „praktyczne nauczanie języków stanowi pewien rodzaj działalności komunikacyjnej, a układy glottodydaktyczne są [...] specyficznym rodzajem układów komunikacyjnych" [Grucza, 1978, s. 9], zaburzona komunikacja nie może

przynieść dobrych i pożądanych efektów w procesie kształcenia językowego. Tym samym należy podkreślić, że awaryjne nauczanie zdalne może być z góry skazane na niepowodzenie – właśnie dlatego, że jego nieodzownym elementem jest zaburzony wymiar proksemiczny komunikacji. Rozwiązaniem może być przygotowanie zawczasu kursu zdalnego, który można by zastępczo wprowadzić w razie kolejnej nagłej i awaryjnej sytuacji, ale tylko na krótki czas. Najlepiej wprowadzić rozwiązania, które nie powodowałyby konieczności separowania prowadzących i uczestników zajęć od siebie.

Bibliografia

Agulló, G. L. (2014). Kinetics: A Forgotten "Language" to Facilitate Comprehension and Intake of Narratives in Beginning Secondary English Classroom. *Cultura y Educación*, Vol. 13 (2), s. 195-212.

Pobrane z: http://www4.ujaen.es/~gluque/Kinetics.pdf (dostęp: 23. 10. 2023).

Allen L.Q. (1999). Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review*, Vol. 72 (3), s. 469-479.

Allen, I. E., Seaman, J. (2003). *Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003*. *Sloan Consortium (NJ1)*.Pobrane z http://www.sloam-c.org/resources/sizing_opportunity.pdf (12. 12. 2011).

Andersen, J. F. (1978). *The relationship between teacher immediacy and teaching effectiveness* (Doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown). Pobrane z

http://search.proquest.com/docview/302887436/fulltextPDF/8623BA60C57A4C53PQ/1?accuntid=42518 (30. 09. 2023).

Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. D. Nimmo (red.), *Communication yearbook,* Vol. 3 (s. 543-559). New Brunswick, New Jersey: Transaction Books.

Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. London: Routledge.

Aronson, E. (1972). *The social animal.* New York: Viking Press.

Axtell, R. E. (1998). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Barker, P. (2002). On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 39(1), s. 3-13.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bol, T. (2020). *Inequality in home schooling during the corona crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel*. DOI: 10.31235/osf.io/hf32q

Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Pobrane z https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Distance-Education-Teacher-Training.pdf (19.10. 2021).

Carrell, L.J., Menzel, K.E. (2001). Variations in learning, motivation, and perceived immediacy between live and distance education. *Communication Education*, Vol. 50, s. 230-241.

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, Vol. 47, s. 1813-1829.

DOI 10.1007/s11135-011-9628-5.

Cheong Yin Mei, C., Buai Chin, H., Taib, F. (2017). Instructional proxemics and its impact on classroom teaching and learning (W:) *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics* **(***IJMAL***)**, Vol. 1 (1), s. 69-85. Universiti Teknologi MARA.

Christophel, D.M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, vol. 39, s. 323-340.

Danowska-Florczyk, E., Mostowski, P. (2013). Więcej niż tysiąc słów – o komunikacji niewerbalnej w glottodydaktyce. A. Rabczuk (red.) Forum Glottodydaktyczne. *Materiały z Konferencji Naukowej.* (s. 402-411). *Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego.*

Długosz, P. (2020). Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich. W: N.G. Pikuła. K. Jagielska. J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 71-94). Kraków: Wydawnictwo „scriptum".

Drane, C., Vernon, L., O'Shea, S. (2020). *The Impact of 'Learning at Home' on the Educational Outcomes of Vulnerable Children in Australia during the COVID-19 Pandemic; Literature Review Prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education*; Curtin University: Bentley.

Mucha-Iwaniczko, K. (2020). Jak ocenić prace uczniów w wirtualnej przestrzeni? O wirusowych rozterkach słów kilka. W: A. Kania. K. Mucha-Iwaniczko. M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistyczne*j (s. 51-57). Kraków: Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej.

Farsani, D., Rodrigues, J. (2021). Proxemic and nonverbal communication in classroom interaction *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 25, s. 1-8.

DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021229866

Felix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Psychology*, Vol. 19(1), s. 118-138.

Ferri, F., Grifoni, P., Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, Vol. 10 (4), s. 86.

Frymier, A.B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, Vol. 42, s. 133-144.

Gregersen T.S. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. T. Ruanni, F. Tupas, D. Xudong, S. Lopez-Narney, M.L. Sadorra, Ch. Varaprasad (red.) *Reflections on English Language Teaching*, Singapore, Vol. 6 (1), s. 51-64.

Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition. *IRAL,* Vol .44, s. 103–124. DOI 10.1515/IRAL.2006.004

Gullberg, M., de Bot, K., Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, Vol. 8 (2), s. 149-179.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, Vol. 37, s. 40-53.

Grabara, M. Wilk, M. (2013). Elementy e-learningu w nauczaniu języków obcych. *Studia Neofilologiczne*, Zeszyt IX (2013), s. 99-112.

Grucza F. (1978). *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. *Grucza* (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Materiały III. Sympozjum ILS (Białowieża 17–19 listopada 1975). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–26.

Hall, E. T. (1959). The Silent Language. Garden City, NY: Doubleday.

Hall, E. T. (1963). A System for the Notion of Proxemic Behavior. *American Antropological Association. 65 (5),* pp. 1003-1026.

Hall, E. T. (1966). The hidden dimension. New York, Garden City: Doubleday and Company.

Hall, E. T. (1973). *Handbook for proxemics research*. Washington, D. C.: Society for Anthropology of Visual Communication.

Hampel, R., Stickler, U. (2005). New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 18(4), s. 311-326.

Harlow, H.F., Zimmermann, R.R. (1958). The development of affective responsiveness in infant monkeys. *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 102, s. 501-509.

Harrigan, J.A. (2005). Proxemics, kinesics, and gaze. J.A. Harrigan, R. Rosenthal, K.R. Scherer (red.). *The new handbook of methods in nonverbal behavior research* (s.137-198). Oxford: Oxford University Press.

Heba, A. (2009). Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś. *Nauczyciel i Szkoła*, Vol. 3-4 (44-45), s. 145-152.

Hills, S., Eraso, Y. (2021). Factors associated with non-adherence to social distancing rules during the COVID-19 pandemic: a logistic regression analysis. *BMC Public Health*, Vol. 21 (1), s. 1-25.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A.(2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. Pobrane z https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (19. 10. 2021).

Jarząbek, K. (1989). *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Jiménez Arias, I. (1996). Proxemics in the ESL Classroom, Forum Costa Rica, Vol. 34 (1), s. 32-38.

Juárez-Díaz, C., Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences during the COVID-19 Confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 23(2), s. 121–135. DOI: https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195

Juszczyk, S. (2002). *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kader, N. A. (2020). Kinesics And Proxemics In English Language Classrooms: An Analysis. *IJARIIE,* Vol. 6 (5) 2020, s. 174-177.

Kelley, D.H. and Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, Vol. 37, s. 198-207.

Khlaif, Z.N, Salha s., Kouraichi B. (2021) Emergency remote learning during COVID19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, Vol. 26, s. 7033–7055.

Knapp M. (1984). *Interpersonal Communication and Human Relationships*. Boston: Allyn & Bacon.

Knapp, M. L., Hall, J. A. (1997). *Nonverbal communication in human ınteraction*. (4th ed.). Florida: Harcourt Brace College Publishers.

Komorowska H. (2006). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Korosadowicz M. (1987). Aspekty komunikacji niewerbalnej w nauczaniu języka obcego. *Przegląd Glottodydaktyczny* 1987, nr 9, s. 79-92.

Kubacka, K. (2011). Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek (red.) *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 132-139.

Kulaksız, E. (2015). To what extent does culture create language learning in terms of proxemics? *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Vol. 199, s. 695-703.

LeFebvre, L., Allen, M. (2014). Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 14 (2), s. 29 - 45. doi: 10.14434/josotl.v14i2.4002

Lim, V. F. (2011). *A systemic functional multimodal discourse analysis approach to pedagogic discourse* (Doctoral thesis, National University of Singapore, Singapore). Pobrane z https://multimodalstudies.files.wordpress.com/2012/04/a-systemic-functional-multimodal-discourse-analysis-approach-to-pedagogic-discourse-by-lim-fei-victor-2011.pdf

Lim. F. V., O"Halloran, K. L., Podlasov., A. (2012). Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42(2), s. 235-251.

Łuszkiewicz, J.D. (2003). Kształcenie na odległość – współczesne tendencje oświatowe. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 50-57.

Martinec, R. (2001) Interpersonal Resources in Action. *Semiotica*, Vol. 1351(4), s. 117-145. https://doi.org/10.1515/semi.2001.056

McArthur, J. A. (2015). Matching Instructors and Spaces of Learning: The impact of space on behavioral, -affective and cognitive learning. *Journal of Learning Space*, Vol. 4(1), s. 1-16.

Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Messman, S.J., Jones-Corley, J. (2001). Effects of communication environment, immediacy, communication apprehension on cognitive and affective learning. *Communication Monographs*, Vol. 68, s. 184-200.

Mikulski, K. (2017). *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mikulski, K. (2018) Proxemics in the Context of the Digital School. *Cognitive Science – New Media – Education*, Vol. 4 (1/2018), s. 93-107. DOI: http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2018.007

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, Vol. 36(COVID19-S4), S27. https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785

Oosterhoff, B., Palmer, C.A., Wilson, J., Shook, N. (2020). Adolescents' Motivation to Engage in Social Distancing During the COVID-19 Pandemic: Associations With Mental and Social Health. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 67(2), s. 179-185. Doi: /10.1016/j.adohealth.2020.05.004

Outhwaite, L. (2020). *Inequalities in Resources in the Home Learning Environment* (No. 2); Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, London: UCL Institute of Education.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C.K., Hanson, D. (2020). The impact of COVID-19 on learning – the perspective of the Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, Vol 7 (3), s. 88-101. DOI: http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3000

Parsons, C.S. (2015). *Space and consequences: The influence of learning spaces on student development and communication*. Doctoral thesis, University of Alabama, United States. ProQuest document ID 1697870045. Pobrano z: http://search.proquest.com.ezaccess.library.uitm.edu.my/docview/1697870045?accountid=42518 (30. 09. 2023).

Pease, A., Pease, B. (2006). *The definite book of body language.* London: Orion Publishing.

Plebańska M., (2011). *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Pogue, L., AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, Vol. 55, s. 331-344.

Puppel, J. (2002). Wpływ zachowań niewerbalnych na jakość i skuteczność komunikacji dydaktycznej. W.Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: doskonalenie się komunikacji ustnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 175-188.

Puppel, J. (2009). Bezpośredniość niewerbalna a efektywność nauczyciela języka obcego. W. Lankiewicz (red.) *Wokół języka i kultury – studia interdyscyplinarne*, Piła: PWSZ, s. 41-50.

Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. G. Williams, P. Statham, N. Brown, B. Cleland (red.) *Changing Demands, Changing Directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011, (s.1050-1060). Pobrane z www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/procs/Redmond-full.pdf (19.10 2021).

Richmond, V. P. (2002). Teacher nonverbal immediacy: Uses and outcomes. J.L. Chesebro, J. C. McCroskey (red.).*Communication for teachers* (s. 65-82). Boston: Allyn and Bacon.

Richmond, V.P., McCroskey, J. C., Hickson, M. L. (2008). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: SAGE Publications.

Rossman, R. L. (1989). *Tips: Discipline in the Music Classroom*. Reston, VA: MENC.

Roth, W. M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, Vol. 71(3), s. 365-392.

Shield, L., Hauck, M., Hewer, S. (2001). Talking to strangers – the role of the tutor in developing target language speaking skills at a distance. *Proceedings of Usage des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues* Étrangères *(UNTELE) 2000.* Vol. 2, s. 75-84. Technological University of Compiègne.

Sun, S.Y.H. (2011). Online Language Teaching: the Pedagogical Challenges. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, Vol.3 (3), s. 428-447.

Szczepaniak-Olejniczak, A. (2021). Lektorat języka angielskiego w awaryjnym trybie zdalnym podczas epidemii COVID-19 – obserwacje i wnioski. B. Cieśleńska, E. Wiśniewska (red.) *Nauczyciel w przestrzeni cyfrowej* (s. 189-215). Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku.

Sztejnberg, A. (2007), Środowisko *proksemiczne komunikacji edukacyjnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Thomas, C.E., Richmond, V. P., McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, Vol. 11, s. 107-115.

Thomas, M. S., Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, Vol. 49(1-2), s. 87-90.

Titsworth, B.S. (2001). The effects of teacher immediacy, use of organizational lecture cues, and students' note-taking on cognitive learning. *Communication Education*, Vol. 50, s. 283-297.

Winch-Dummett, C. (2006). Successful pedagogies for an Australian multicultural classroom. *International Education Journal*, Vol. 7(5), s. 778-789.

Verawardina, U., Asnur, L., Lubis, A.L., Hendriyani, Y., Ramadhani, D., Dewi, I.P., Sriwahyuni, T. (2020). Reviewing online learning facing the COVID-19 outbreak. *Talent Development and Excellence Journal*, Vol. 12, s. 385–392.

Yusuf, B. N., Ahmad, J. (2020). Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the COVID-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, Vol. *7*(5), s. 205-212.

Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.