

PAWEŁ KAŻMIERCZAK¹

ANNA SWOROWSKA²

Nauczanie języków skandynawskich w dobie pandemii – (konieczne) zmiany w programie nauczania, ich pozytywne i negatywne aspekty

Teaching of Scandinavian languages in the time of pandemic – (necessary) changes in the syllabus, positive and negative aspects

Streszczenie

Wybuch pandemii koronawirusa COVID-19 w marcu 2020 po raz pierwszy w XXI wieku doprowadził do nagłego zatrzymania funkcjonowania współczesnego świata – początkowe niedowierzanie, powszechny strach i niepewność musiały ustąpić pod presją konieczności szybkiego podejmowania decyzji i konkretnych działań. Środowisko akademickie stanęło przed wyzwaniem reorganizacji wypracowanych przez lata metod i technik nauczania. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie zmian, jakie trzeba było wprowadzić w programie nauczania języków skandynawskich w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego po wybuchu pandemii. Pozytywne i negatywne aspekty wprowadzonych modyfikacji przedstawione są w odniesieniu do specyfiki dydaktyki nauczania „małych języków”, m.in. podejścia do

¹ Paweł Kaźmierczak, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, Polska, e-mail: p.kazmierczak@uw.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5344-8592>.

² Anna Sworowska, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, Polska, e-mail: asworowska@uw.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6348-0254>.

pracy ze studentami o wysokiej motywacji wewnętrznej. Autorzy prezentują także wyniki badania ankietowego, którego celem były: sprawdzenie poziomu motywacji i zaangażowania studentów w trakcie pracy zdalnej; ocena oferowanych zajęć z języka szwedzkiego i wprowadzonych zmian w procesie dydaktycznym w czasie pandemii, a na koniec przedstawiają wnioski, jakie ich zdaniem wynikają z przeprowadzonego badania dla nauczania języków skandynawskich w przyszłości po zakończeniu pandemii.

Słowa kluczowe:

dydaktyka, pandemia, języki skandynawskie, zmiany w programie nauczania, motywacja studentów

Abstract

The outburst of COVID-19 pandemic in March 2020 for the first time in the history of 21st century led to a sudden cease in the functioning of the modern world. An initial disbelief, common fear and the feeling of uncertainty had to pass as decisions had to be made fast and actions taken into place without hesitation. The world of academia suddenly had to face the challenge of reorganising the well-known approaches and teaching methods. This article is an attempt to describe the necessary changes that were introduced in the syllabus and teaching approach for Scandinavian languages at the Institute of Applied Linguistic at the Faculty of Applied Linguistics of the University of Warsaw in the time of pandemic. The positive and negative aspects of the introduced changes are presented with reference to the specifics of “small languages” didactics that is among others working with highly motivated students. The authors present the results of the survey research that aimed at checking and levelling students’ motivation and involvement while working online; evaluating the Swedish courses in the time of pandemic with reference to the introduced changes.

Keywords:

students’ motivation, didactics, Scandinavian languages, pandemic, changes in syllabus

1. WSTĘP

Rok 2020 zapisze się w historii XXI wieku jako przełomowy – data graniczna, której znaczenia nie jesteśmy jeszcze w pełni świadomi, początek wielu przemian, przyspieszenie procesów, które obserwujemy i które są nam znane. Nowy szczep koronawirusa COVID-19 oraz pandemia, jaką wywołał pod koniec zimy 2020

roku, spowodowała chaos we wszystkich dziedzinach życia, budząc powszechny niepokój i zaburzając znany nam porządek świata. Jako nieprzewidywalny i niespotykany wcześniej czynnik trafiła na stosunkowo nieprzygotowany i nieprzystosowany do zaistniałych warunków grunt w edukacji uniwersyteckiej. Można stwierdzić, że „zapoczątkowała eksperyment z nauczaniem zdalnym przeprowadzony na skalę społeczną w odniesieniu do wszystkich grup osób uczących się, niezależnie od wieku i dyscypliny” (Cellary, 2020, s. 16). Pandemia sprawiła, że początkowo świat na chwilę zatrzymał się, a wiele rzeczy oswojonych i dobrze nam znanych, w tym także edukacja, wymagało przeprowadzenia radykalnych zmian, znalezienia nowych ścieżek i rozwiązań dla całkiem nieznanymi wyzwani, i to w krótkim czasie. Wszystko to sprawiło, że zaczęto zastanawiać się nad przyszłością kształcenia/nauki, dostępnymi i potencjalnymi formami nauczania, a także ich pozytywnymi i negatywnymi aspektami. Warunkiem koniecznym dla całej rzeszy osób stało się szybkie i skuteczne opanowanie sprawnego korzystania z nowych narzędzi i technik – zarówno przez nauczających, jak i samych uczących się. Spoglądając wstecz, już teraz możemy stwierdzić, że w sytuacji zaistniałej pandemii wyzwanie to okazało się jednym z prostszych, jakim musieliśmy stawić czoła – zaledwie kilka tygodni po zamknięciu budynków uczelni szkoły wyższe dzięki zaangażowaniu pracowników przestawiły się na tryb zdalny nauczania, stosując także rozwiązania hybrydowe. Na pytanie postawione w tytule konferencji:

Kształcenie akademickie w Europie po pandemii – krajobraz po bitwie czy nowe rozdanie?

odpowiadamy następująco: zarówno jedno, jak i drugie. Dlaczego? Co prawda, pandemia koronawirusa wywołała chwilowe zamieszanie w edukacji, nieoczekiwanie zatrzymując i uniemożliwiając kontynuację tradycyjnego kształcenia w murach uczelni i związanego z nim wypracowanego przez wcześniejsze lata sposobu pracy, ale metody nauczania zdalnego (lub pewne jego elementy) stosowane na uczelniach wyższych nie są przecież żadną absolutną nowością – w większości były znane wcześniej i wykorzystywane przed pandemią – oczywiście w innym wymiarze i nie z taką intensywnością. Kształcenie uniwersyteckie w przyszłości, jak można już teraz przypuszczać, nie wróci w swojej formie do stanu sprzed pandemii, będzie więc zapewne pewnego rodzaju nowym rozdaniem w całkiem innej grze postpandemicznej rzeczywistości. Edukacja prawdopodobnie już nigdy w stu procentach nie wróci na swoje poprzednie tory, a kolejne rozwiązania technologiczne umożliwiające pracę i naukę zdalną będą z powodzeniem łączone z edukacją stacjonarną w salach. Opracowano i nadal opracowuje się coraz lep-

sze programy, całe moduły edukacyjne wykorzystujące narzędzia do nauczania zdalnego, dlatego też z pewnością warto w przyszłości wykorzystać zdobyte już doświadczenia i na ich podstawie wcielać w życie kolejne nowatorskie rozwiązania edukacyjne, nawet po ustaniu pandemii.

Nauczanie języków obcych z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych nie jest oczywiście rzeczą nową – już od dłuższego czasu w wielu placówkach edukacyjnych prowadzone są internetowe kursy online, na wielu uniwersytetach korzysta się z platform edukacyjnych, takich jak przykładowo Moodle lub Come. Jednak, jak podaje Lubacz (2020, s. 5), „(...) nie osiągnęło ono znaczącego stopnia upowszechnienia na żadnym poziomie edukacji, wobec czego doświadczenia z jego stosowaniem są w gruncie rzeczy dostępne bardzo ograniczonemu gronu nauczających i nauczanych”.

Problemy techniczne mogą spędzać niektórym sen z powiek, jedno jest jednak pewne: nie da się już zatrzymać procesu postępu technologicznego, który oznacza kolejne ulepszenia, wprowadzane na potrzeby edukacji online. Samo przygotowanie zajęć zdalnych nierzadko wymaga od wykładowców poświęcenia większej ilości czasu niż przygotowanie zajęć stacjonarnych, wszystko to może jednak przyczynić się do podwyższenia poziomu oferowanych zajęć i ich wzbogacenia o nowe, ciekawe oraz nowoczesne formy.

2. SPECYFIKA NAUCZANIA JĘZYKÓW RZADKICH – SKANDYNAWSKICH

Istnieją kierunki studiów, na których zauważa się odwrót studentów i zmniejszanie ich zainteresowania, a co za tym idzie, coraz mniejszą liczbę ubiegających się o przyjęcie na studia. Przypadek Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i linii szwedzkiej pokazuje jednak wręcz odwrotną tendencję – zainteresowanie językami rzadkimi, nazywanymi także małymi czy rzadziej nauczanymi³, jakimi są m.in. języki skandynawskie (szwedzki, norweski oraz duński), wzrasta lub utrzymuje się na stałym, wysokim poziomie. Można zadać sobie pytanie, co za tym stoi – przede wszystkim motywacja wewnętrzna studentów, którzy mają na celu rozwój osobisty, chcą nauczyć się kolejnego języka obcego i zdobyć wiedzę o danym kraju i jego kulturze. Równie istotne jest to, że znajomość tak rzadkich języków jest atutem na rynku pracy (Kowal, 2019, s. 37).

³ Językami rzadkimi określa się takie języki, którymi jako językiem pierwszym posługuje się niewielka liczba osób – szacuje się, że w stosunku do populacji wszystkich ludzi na świecie jest to liczba do kilku milionów użytkowników.

Języki skandynawskie znajdują się w ofercie kilkunastu uniwersytetów i szkół wyższych w Polsce, przy czym w niniejszym artykule skupiamy się na konkretnej grupie studentów, a mianowicie na studentach wszystkich roczników lingwistyki stosowanej w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW, którzy jako język B wybrali język szwedzki. Jest to jedyny kierunek w Polsce, który oferuje lingwistykę z językiem szwedzkim nauczonym od podstaw. Różni się on znacząco od studiów filologicznych, m.in. profilem oraz programem, który składa się w dużej mierze z zajęć przygotowujących do zawodu tłumacza – zarówno ustnego jak, i pisemnego. Osoby decydujące się na takie studia charakteryzują się bardzo wysoką motywacją do nauki języka szwedzkiego⁴, znajomością kilku innych języków obcych na zaawansowanym poziomie, wiedzą, jak skutecznie uczyć się języków obcych, oraz wysokim poziomem zaangażowania i zainteresowania.

W przeprowadzonej w 2020 roku wśród studentów zarówno lingwistyki stosowanej, jak i uczęszczających na zajęcia lektoratowe UW z języków skandynawskich ankiecie, w której wzięło udział 74 ankietowanych, na pytanie dotyczące motywacji wyboru właśnie takiego języka padały najczęściej następujące odpowiedzi:

- „Zawsze chciałam nauczyć się języków skandynawskich, a szwedzki był w ofercie ILS”.
- „Wydaje mi się ciekawy, w przyszłości chciałbym też spędzić czas na wolontariacie w Norwegii”.
- „Chciałem spróbować języka z nowej rodziny językowej”.
- „Zainteresowanie kulturą i językami Skandynawii od długiego czasu”.
- „Możliwość pracy z tym językiem”.
- „Chciałam język niestandardowy, wyróżniający się”.
- „Jest ciekawy/interesujący”.
- „Według mnie jest oryginalny oraz inny od języków, jakich się dotąd uczyłam”.

Powyższe odpowiedzi wskazują bez wątpienia na silną motywację wewnętrzną osób podejmujących się trudu nauki jednego z języków skandynawskich.

⁴ Co ciekawe, motywacja ta utrzymuje się na równym poziomie przez cały okres trwania studiów licencjackich.

3. (KONIECZNE) ZMIANY – NA PRZYKŁADZIE JĘZYKÓW SKANDYNAWSKICH

Zawód nauczyciela, w szczególności nauczyciela akademickiego, należy do tych, które zmieniają się najbardziej w najbliższej przyszłości (Cellary, 2020, s. 22)

W odniesieniu do powyższego cytatu warto zauważyć, że zaistniała nagle sytuacja zmusiła, a w przyszłości zmuszać nas będzie do rozważenia roli nauczyciela oraz zmian, które należałoby na stałe wprowadzić do nauczania. Być może, jak już wspomniano, część zajęć nadal będzie prowadzona w trybie online, nawet po ustaniu pandemii. Oczywiście jest, że nauczyciel musi posiadać wiedzę o tym, jak nauczać, aby studenci mogli odnieść sukces w nauce. Jest to fundamentalny czynnik świadczący o wysokiej jakości kształcenia (Stronge, 2010). Jedną ze zmian staje się zatem ewolucja/transformacja roli nauczyciela, który patrząc na specyfikę nauczania zdalnego, powinien mieć świadomość roli interakcji na zajęciach online, pracować nad motywacją uczących się oraz zwiększać ich autonomię i odpowiedzialność za proces uczenia się.

Zarówno wymagania programu nauczania, jak i konieczność efektywnego realizowania jego założeń, w tym skuteczne kształcenie określonych kompetencji, zmusiły wykładowców linii szwedzkiej do rozważenia, a następnie szybkiego wprowadzenia kilku istotnych zmian w wypracowanym dotychczas sposobie pracy. Biorąc pod uwagę wspomniane już wcześniej duże zainteresowanie kierunkiem – jako jedną z pierwszych podjęto decyzję o podziale studentów na mniejsze zespoły, co usprawnić miało pracę w podgrupach. Zdecydowano także o skróceniu zajęć w czasie rzeczywistym z uwagi na chroniczne przemęczenie studentów i wykładowców koniecznością wymaganej ciągłej dostępności online po obu stronach, a w kolejnym semestrze wprowadzono krótką przerwę w trakcie 90-minutowych zajęć (5- lub 10-minutową) oraz wprowadzono rozwiązania umożliwiające zmianę i dostosowywanie dynamiki prowadzonych zajęć – poprzez m.in. więcej pracy w parach, 30-minutową pracę własną – z tekstem, z materiałem źródłowym jako zakończenie zajęć. Wykładowcy zaproponowali także wprowadzenie większej liczby zadań projektowych realizowanych w grupach kilkuosobowych, w których studenci mogą swobodnie rozwijać swoje kompetencje językowe przy jednoczesnej efektywnej pracy w grupie, częściej prowadzi się także do interakcji między osobami w małych grupach, łącząc zadania samodzielne z efektywną pracą, polegającą na wymianie informacji, podsumowaniu, wyciąganiu wniosków w parach lub większych grupach. Dzięki wykorzystaniu programów komputerowych i aplikacji

do nagrywania, jakie posiadają wszyscy użytkownicy smartfonów, a także powszechnie dostępnej możliwości szybkiego i bezpłatnego przesyłania, zapisywania i przechowywania plików muzycznych, w pozytywny sposób udało się zmienić nie lubiane często przez studentów zajęcia z fonetyki języka szwedzkiego przy jednoczesnej większej indywidualizacji nauczania – studenci mieli po raz pierwszy możliwość otrzymania szczegółowych komentarzy odnośnie do ich wymowy poszczególnych dźwięków, zbitek, prozodii, rytmu i akcentu tonicznego, zamiast wcześniejszej możliwości ćwiczenia wymowy całą grupą. Co ciekawe, wyniki ankiety studentów I roku pozwoliły zweryfikować te początkowo entuzjastyczne refleksje prowadzących ćwiczenia z fonetyki. Wykłady dostosowano do wymagań środowiska online – wykładowcy częściej sięgali po materiały wizualne: zdjęcia, multimedia – pliki wideo i audio, które skutecznie urozmaicają i wypełniają treść wykładu, wprowadzali także elementy rozmowy, dyskusji i wymiany informacji, stawiając na jak najbardziej aktywne wykorzystanie rzeczywistego czasu zajęć: wprowadzając jak najczęściej konwersacje i kontakt z żywym językiem. Zaznaczyć tu trzeba, że w ankietach studenci bardzo często jako potrzebę wymieniali właśnie kontakt z żywym językiem, który ich zdaniem nie jest możliwy przy zastosowaniu pracy z wykorzystaniem komunikatorów internetowych.

4. POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY NAUCZANIA ZDALNEGO – NA PRZYKŁADZIE JĘZYKÓW SKANDYNAWSKICH

Jak każda forma edukacji, także nauczanie zdalne ma swoje zalety i wady, przy czym wiele wad wynikać może jeszcze z braku opanowania poszczególnych narzędzi czy zrozumienia specyfiki takiej formy edukacji. W trakcie dwóch pierwszych semestrów, kiedy to mieliśmy okazję zmierzyć się z nauczaniem zdalnym na większą skalę, analizując najlepsze rozwiązania i szukając odpowiedzi na wiele nurtujących pytań dotyczących m.in. zastosowania odpowiednich narzędzi, nowych efektywnych form pracy, angażowania studenta w swój własny rozwój, mieliśmy okazję zauważyć wiele pozytywnych aspektów nowej sytuacji dydaktycznej. Wśród nich znalazły się:

- większa dostępność nauczyciela akademickiego – zmiana podejścia do bycia dostępnym online przy użyciu różnorodnych kanałów;
- elastyczność zarówno ze strony nauczyciela akademickiego, jak i studenta, otwartość na zmiany;
- oszczędność, w szczególności czasu, ale także pieniędzy;
- większe urozmaicenie proponowanych treści i materiałów;

- bezpośredni dostęp do innych kultur (online), udział w zajęciach gości z zagranicy;
- (większa frekwencja⁵);
- innowacyjność – wykorzystanie najnowocześniejszych technologii do nauki języków obcych;
- kreatywność – myśląc o atrakcyjności zajęć, nauczyciel akademicki stara się wdrożyć do swojej pracy nowe rozwiązania;
- zwiększenie autonomii studenta – odwrócenie roli, student stał się po części bardziej odpowiedzialny za swoją edukację;
- indywidualizacja procesu kształcenia – większe nastawienie na jednostkę (grupę bądź pojedynczą osobę).

Natomiast wśród negatywnych aspektów znalazły się czynniki takie jak:

- wyłączone bądź niedziałające kamery;
- brak bezpośredniej reakcji (przy wyłączonych kamerach);
- zjawisko *zoom burnout* – dotyczące aspektów przetwarzania zarówno obrazu, jak i dźwięku (np. opóźnienia techniczne w przekazie dźwięku, które sprawiają, że student ma większe problemy z koncentracją uwagi (Schoenenberg et al., 2014), a także zwiększoną koniecznością samokontroli, wynikającą z poczucia ciągłej ekspozycji;
- zatarcie się granicy między życiem prywatnym a pracą/studiami;
- godziny spędzone przed ekranem komputera zarówno podczas zajęć, jak i przygotowywania się do nich (Chau et al., 2013);
- weryfikacja efektów kształcenia się oraz zapewnienie wiarygodności egzaminom i testom pisanim zdalnie – obecnie podejmowane są dyskusje, w jaki sposób ograniczyć możliwe oszustwa i korzystanie z niedozwolonych materiałów;
- zaburzenie relacji zarówno na linii wykładowca–student, jak i w grupie między studentami – uczestnicy tego modelu edukacji podkreślają, że nawet jeśli zajęcia prowadzone są przy użyciu kamery w czasie rzeczywistym, to nigdy nie zastąpi to realnego kontaktu/spotkania;
- ogromnym problemem, na który wskazują studenci, jest brak interakcji (bądź mniejsza interakcja) między studentami, ich odizolowanie się od grupy, co może wynikać z form pracy narzucanych przez nauczycieli akademickich. W szczególności dotyczy to zajęć prowadzonych asynchronicz-

⁵ Nie dotyczy omawianego tu kierunku studiów – frekwencja utrzymała się na tym samym, wysokim poziomie.

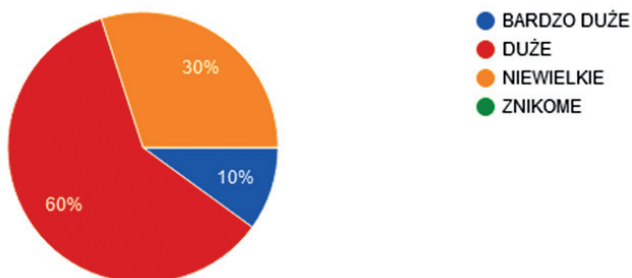
nie, kiedy to student ma sam opracować udostępniony przez wykładowcę materiał.

Ostatni przykład nie dotyczy jednak omawianego tu zagadnienia języków małych, ponieważ większość zajęć prowadzona jest w czasie rzeczywistym.

5. BADANIE ANKIETOWE

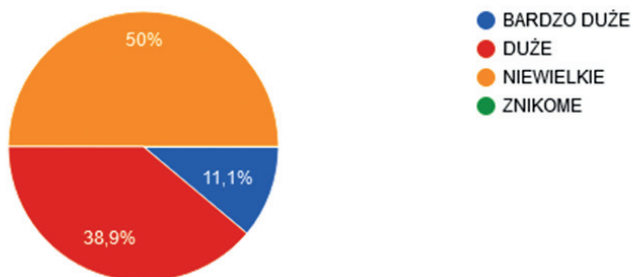
Na potrzeby niniejszej konferencji, a także wiedzeni czystą ciekawością, postanowiliśmy zapytać naszych studentów o to, co naprawdę myślą o wprowadzonych zmianach. Badanie ankietowe przeprowadzane online przy wykorzystaniu formularza Google podzieliliśmy na 2 części – wyodrębniając jako oddzielną grupę studentów I roku, którzy nie mieli możliwości doświadczenia nauczania stacjonarnego w murach Uniwersytetu Warszawskiego i dla których, w większości, rzeczywistość nauczania w środowisku zdalnym online była niejako kontynuacją doświadczeń z ostatnich miesięcy kształcenia w szkole średniej. Obie ankietę składały się z 11 pytań – 6 zamkniętych oraz 5 otwartych (dwa ostatnie pytania dotyczyły trudności oraz łatwości przyswajania komponentów języka w trakcie nauczania zdalnego). Poniżej przedstawiamy omówienie odpowiedzi na część pytań, jakie zadano obu grupom badanych, rozpoczynając od studentów I roku (10 osób), którzy nie mieli możliwości porównania zajęć stacjonarnych na uniwersytecie z ich odpowiednikiem w nauczaniu zdalnym, oraz 18 studentów z pozostałych roczników. Pytania dla I roku zostały przeformułowane tak, by nie odnosić się do porównania obu sposobów kształcenia na uniwersytecie przed i w trakcie pandemii. Nie wszyscy słuchacze udzielili odpowiedzi na wszystkie pytania – decyzję pozostawiliśmy ich wyborowi.

Pytanie 1: *Jak oceniają Państwo swoje zaangażowanie w naukę zdalną?*



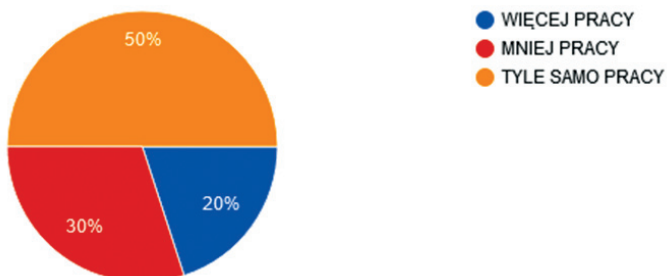
Studenci I roku

Pytanie 1: Jak oceniają Państwo swoje zaangażowanie w naukę zdalną w porównaniu z nauką stacjonarną?



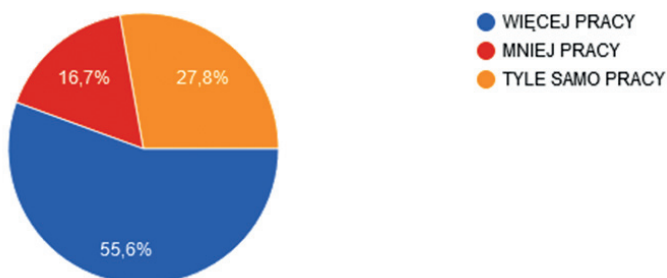
Studenci pozostałych lat

Pytanie 2: Czy przygotowanie do zajęć zabiera:



Studenci pozostałych lat

Pytanie 2: Czy przygotowanie do zajęć w porównaniu z nauką stacjonarną zabiera:



Studenci pozostałych lat

Pytanie 3: *Jakie są pozytywne aspekty nauczania zdalnego języka szwedzkiego?*

Studenci I roku nie wymieniali wielu różnic między stacjonarnym i zdalnym trybem nauczania, podkreślając pozytywy nauki zdalnej: brak konieczności dojazdów, różnorodność sposobów przekazywania wiedzy, quizy, gry, linki do materiałów i stron podawane ad hoc, dostęp do słowników i większą ilość czasu na naukę, możliwość uporządkowania materiałów. Studenci pozostałych lat wymieniali te same pozytywy ze szczególnym uwzględnieniem wszelkich narzędzi ułatwiających naukę języka, podkreślali też większe zaangażowanie wykładowców linii skandynawskiej w przygotowanie zajęć oraz możliwość kontaktu z osobami z zagranicy, a także otwarcie w Internecie zasobów muzealnych, sztuki, teatru, radia, telewizji i kina. Ich odpowiedzi sprawiały wrażenie bardziej zróżnicowanych i głębiej przemyślanych.

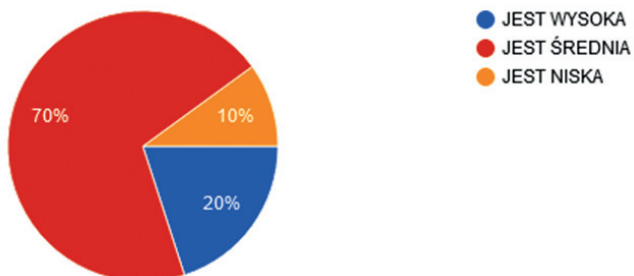
Pytanie 4. *Jakie są negatywne aspekty nauczania zdalnego języka szwedzkiego?*

Studenci I roku podkreślali problemy techniczne, trudności w nauce wymowy (trzeba tu zastanowić się, czy w przypadku tych odpowiedzi kluczowa nie była ogólna trudność w opanowaniu systemu fonetycznego nowego języka), kłopoty z koncentracją, zmęczenie, mniejszą ilość czasu na ćwiczenie wymowy i rozwiązywanie ćwiczeń. Zwracali uwagę na trudność w nawiązaniu swobodnego kontaktu za pomocą komunikatora internetowego oraz brak możliwości naturalnych interakcji w grupie oraz z nauczycielem. Studenci pozostałych lat wymieniali te same negatywne aspekty, dodając także problemy z utrzymaniem motywacji. W ich odpowiedziach widoczne jest również większe zmęczenie i brak entuzjazmu – w szczególności do długich godzin spędzanych przed komputerem po zajęciach oraz dużej ilości prac domowych. Jako podsumowanie przytoczymy dwie wypowiedzi:

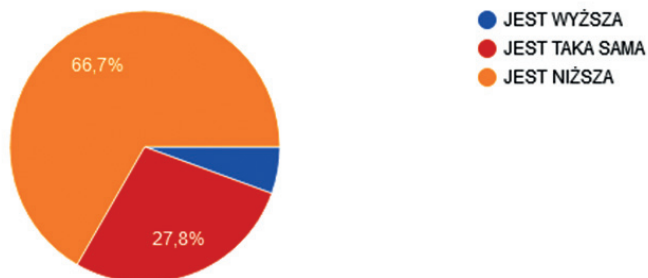
Wszystko jest super, bardzo doceniam zaangażowanie prowadzących, ale nadal czasem jest za dużo zajęć i pracy, aby móc czerpać z nich dużą przyjemność.

Najlepszą zmianą byłby koniec zajęć online, ale generalnie zajęcia ze szwedzkiego wyróżniają się na plus, są naprawdę dobrze prowadzone i ciężko znaleźć coś, co wymagałoby znacznej poprawy.

Pytanie 6: Jak oceniają Państwo swoją motywację do uczenia się języka szwedzkiego w czasie pandemii?

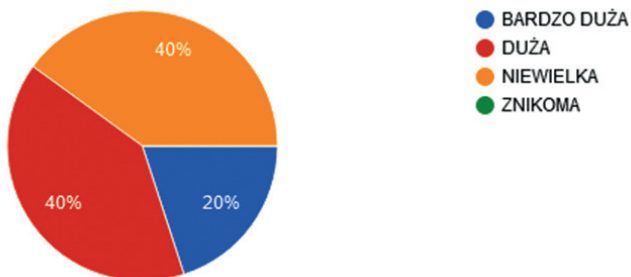


Studenci I roku

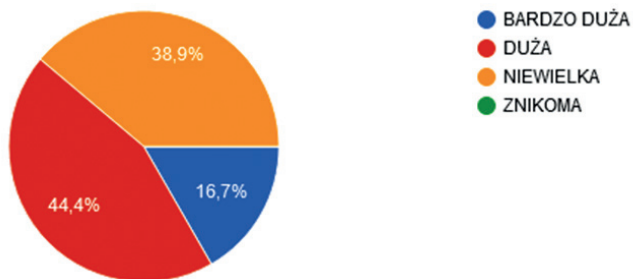


Studenci pozostałych lat

Pytanie 8: Jak oceniają Państwo atrakcyjność zajęć prowadzonych online?

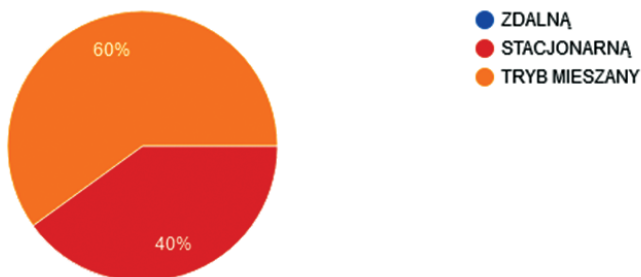


Studenci I roku

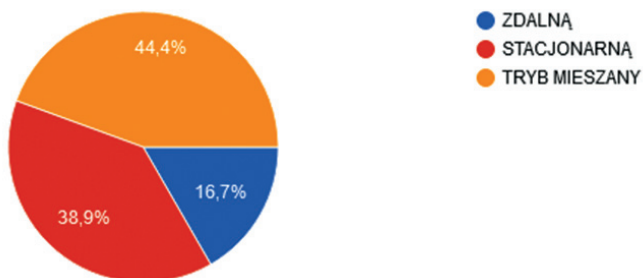


Studenci pozostałych lat

Pytanie 9: Jaką formę zajęć preferowałiby Państwo po ustaniu pandemii?



Studenci I roku



Studenci pozostałych lat

Wśród sprawności, których kształtowanie stanowi największe wyzwanie oraz które sprawiają najmniej trudności w nauczaniu zdalnym, studenci wymieniali również często zarówno sprawność mówienia, fonetykę/wymowę, jak i sprawność pisania, co może wskazywać na bardzo indywidualne preferencje oraz doświadczenia związane z nauczaniem, które ujawniały się przy formułowaniu konkretnych odpowiedzi.

6. WNIOSKI

Na zakończenie chcielibyśmy powołać się na stwierdzenie Gruszczyńskiej (2020, s. 30), która zauważa, że „badania wskazują, że dla studentów o wysokich kompetencjach w zakresie uczenia się⁶, modalność kursu nie ma większego znaczenia; zarówno w klasie, jak i w kształceniu na odległość mają podobne prawdopodobieństwo ukończenia kursu i uzyskania określonej oceny”. Na końcowy wynik edukacji zdalnej w przypadku języków skandynawskich ma zatem wpływ nie tylko zastosowanie odpowiedniej technologii, a jej wdrożenie, odniesienie się do danego kontekstu w połączeniu ze stawianymi celami nauczania i efektami uczenia się zawartymi w sylabusach oraz zaangażowanie w ten proces zarówno wykładowców, jak i studentów.

Wyniki przeprowadzonej ankiety pokazały, że studenci dość wysoko ocenili swoje zaangażowanie w proces przygotowania się do zajęć, podkreślając przy tym dużą ilość czasu, jaki muszą na to poświęcać, a same zajęcia w ich ocenie były atrakcyjne i dobrze przygotowane – zwłaszcza w porównaniu do innych zajęć (komentarze w odpowiedziach na pytania otwarte). Co ciekawe, studenci I roku byli bardziej entuzjastyczni w swoich ocenach i bardziej zmotywowani do pracy – być może długość trwania pandemii i wspomnienia pracy akademickiej na uniwersytecie odgrywają tu znaczącą rolę, wpływając na opinie; nie oznacza to wcale, że studenci pozostają bezkrytyczni i nie potrafią formułować opinii, które będą stanowić podstawę do dalszego polepszania procesu zdanego kształcenia. Komentarze i wybory studentów potwierdziły także naszą wcześniejszą odpowiedź na pytanie zadane w tytule konferencji, pokazując, że ich zdecydowana większość skłania się, by w przyszłości korzystać z doświadczeń pracy zdalnej w czasie pandemii i zachować możliwość pracy w systemie mieszanym – hybrydowym.

Reasumując: „Miejmy nadzieję, że po rychłym zaniku epidemii nasze rozważne przyzwolenie na rozpowszechnienie się nowoczesnego dydaktycznego instrumentarium okaże się jedną z pozytywnych wartości, które nie tylko pozwoliły nam przetrwać trudny czas, ale uczyniły nas mądrzejszymi”. (Bartol, 2020, s.13).

Bibliografia

Bartol, K. (2020). Nihil Novi Sub Sole? Stare pytania. Jakie odpowiedzi? W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s. 9–13.

⁶ Z takimi studentami mamy do czynienia w omawianym w niniejszym artykule przypadku.

- Cellary, W. (2020). Edukacja w świetle pandemii. W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s. 15–23.
- Gruszczyńska, E. (2020). Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania. W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s. 25–31.
- Kowal, I. (2019). Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 37–41.
- Lubacz, J. (2020). *Zamiast wprowadzenia*. W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (s. 5–7). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Stronge J. H. (2010), *Effective teachers = student achievement: What the research says*. New York: Routledge.