

Z offline do online. Zajęcia języka specjalistycznego na filologii hiszpańskiej w okresie pandemii



Izabela Kuscielek, Leonor Sagermann Bustinza
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.202-225

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej koncepcji dydaktycznej oraz scharakteryzowanie narzędzi i metod wykorzystywanych na zajęciach języka hiszpańskiego specjalistycznego na filologii hiszpańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, realizowanych zdalnie w czasie pandemii. Punktem wyjścia są rozważania dotyczące czynników, które należy wziąć pod uwagę, przygotowując tego typu zajęcia na poziomie uniwersyteckim. Autorki skupiają się na różnych narzędziach TIK i metodach wdrożonych w czasie nauczania zdalnego.

Przedstawiają również opinie oraz komentarze studentów, na podstawie których możliwe jest lepsze zastosowanie materiałów i zasobów cyfrowych do ich potrzeb, a także wdrożenia innowacji w przestrzeni akademickiej, które mogą być również wykorzystane na zajęciach stacjonarnych po pandemii.

SŁOWA KLUCZOWE:

- język specjalistyczny
- nauczanie stacjonarne
- nauczanie zdalne
- narzędzia TIK
- ewaluacja
- filologia hiszpańska
- style uczenia się
- MS Teams

From offline to online. Specialized language classes in Spanish philology during the pandemic



ABSTRACT: The aim of the text is to present the author's didactic concept and tools and methods implemented in online specialized language classes in Spanish philology in Adam Mickiewicz University (Poznań) during the pandemic. The starting point of this paper is to reflect on some factors which should be considered when preparing specialized language classes at university level. The authors focus on some new ICT tools and methods implemented during online classes. The aim is to present as well student's opinions and comments about online classes to better adapt materials and digital resources to their needs and implement some innovations in higher education that can be beneficial also after the pandemic.

KEYWORDS:

- specialized language
- classroom teaching
- distance teaching
- ICT tools
- evaluation
- Spanish philology
- learning styles
- MS Teams

1. Języki specjalistyczne offline i online na poziomie uniwersyteckim

Nauczanie języka specjalistycznego zajmuje ważne miejsce zarówno na kierunkach niefilologicznych, jak i na filologiach, a głównym celem tego typu zajęć jest przygotowanie studentów do komunikacji w konkretnym środowisku zawodowym (Kie-Drgas, 2016, s. 39). Należy jednak podkreślić, że ich rola nie polega wyłącznie na kształceniu funkcji komunikacyjnych w obrębie różnych grup zawodowych (Grucza, 2013, s. 6). Zważywszy, że nauczanie języka obcego specjalistycznego (JOS) jest ściśle powiązane z terminem języka specjalistycznego, trudno byłoby zaproponować metodologię zajęć bez wcześniejszej refleksji nad elementami wspólnymi oraz różnicującymi język ogólny (JO) i specjalistyczny (JS), gdyż cechy te powinny być uwzględnione przez nauczycieli w planowaniu i realizacji kursów z języków specjalistycznych (González Hernando, 2015, s. 2).

Przyjmując, że możemy pracować z tekstami, które nie zawierają elementów specjalistycznych, ale niemożliwe jest znalezienie tekstów specjalistycznych bez elementów języka ogólnego, dochodzimy do wniosku, że JO stanowi fundament komunikacji specjalistycznej. Powinniśmy przy tym jednak pamiętać, że (Kubiak, 2002):

- język specjalistyczny różni się od ogólnego specyficznymi cechami na wielu poziomach;
- język specjalistyczny nie jest jednolity w poszczególnych językach, a więc nie jest uniwersalny;
- nie możemy mówić o jednym języku specjalistycznym, a jedynie o językach specjalistycznych różnych dziedzin.

Przygotowanie kursu JOS nie jest łatwym zadaniem ze względu na brak konkretnych wytycznych nałożonych ogólnie i opisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (2003 [2001]). W nauczaniu uniwersyteckim realizacja kursów języka specjalistycznego najczęściej zależy od kierunku studiów i specjalizacji, a na filologiach – zwykle od możliwości i przygotowania kadry dydaktycznej. Ponadto trzeba zwrócić uwagę na profil i potrzeby studentów, pamiętając jednak o tym, że programy studiów nie zmieniają się na tyle często, aby za każdym razem czynniki te mogły być w pełni uwzględnione. W nauczaniu języka hiszpańskiego punktem wyjścia do przygotowania programów, podręczników, innych materiałów dydaktycznych oraz egzaminów jest „Plan Nauczania Instytutu Cervantesa” (2006), jednak w tym obszernym dokumencie również nie znajdziemy wytycznych



do przygotowania kursu języka specjalistycznego. Zatem najważniejsze pytania w trakcie opracowywania programu nauczania to:

- Czego nauczać? Jaką dziedzinę specjalizacji wybrać, jakie kompetencje i umiejętności rozwijać oraz jakie aktywności zaproponować?
- Jak nauczać? Czy nauczyciel powinien wyspecjalizować się w jednym konkretnym języku specjalistycznym czy nauczać kilku? Jak prowadzić efektywne zajęcia?
- Jak określić cele zajęć? Co wziąć pod uwagę: perspektywy zawodowe studentów, rynek pracy...?
- Czy nauczyciel języka ogólnego może prowadzić zajęcia języka specjalistycznego? Jak funkcjonuje kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie języków specjalistycznych?

W dobie pandemii i przedłużającego się zdalnego nauczania musimy odpowiedzieć sobie na dodatkowe pytania:

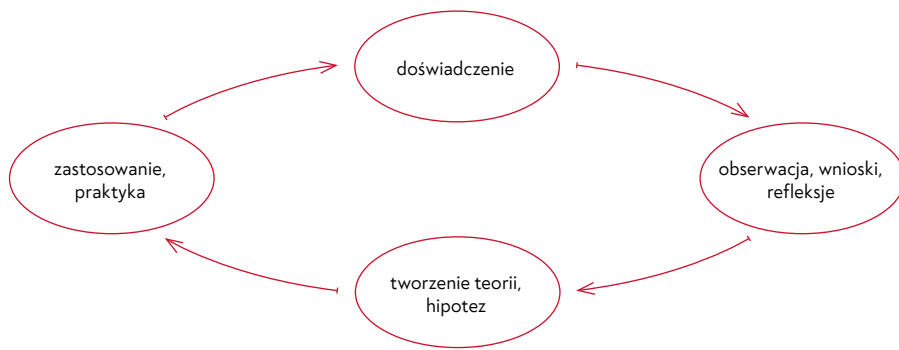
- Jak płynnie przejść z nauczania stacjonarnego do trybu online?
- Jakie narzędzia wybrać?
- Jak motywować i aktywizować studentów na zajęciach zdalnych?
- Jak oceniać i udoskonalać swój warsztat pracy?

Opracowując programy nauczania, przygotowując materiały zajęć czy realizując cele kształcenia, należy pamiętać o specyfice grupy. Psychologia rozwojowa dowodzi bowiem, że osoby dorosłe mogą uczyć się przez całe życie, wykazując duży potencjał rozwoju wynikający z inteligencji skryzalizowanej (Strelau, 1987, s. 28). Koncepcję podziału na inteligencję płynną i skryzalizowaną zaproponował w 1971 roku R. B. Cattell (za: Strelau, 1987, s. 27-28). Inteligencja płynna jest w zasadzie zależna od czynników genetycznych, skryzalizowana zaś jest wynikiem doświadczenia i uczenia się, stąd też zmienia się z wiekiem. Duży wpływ na nią ma kultura, w której dana osoba funkcjonuje. Aby nauka była efektywna, należy zapewnić optymalne warunki, czyli zastanowić się, jaką strukturę wiedzy zaproponować oraz jak wykorzystać umiejętności, postawy i nawyki uczących się. Osoby dorosłe uczą się najlepiej, gdy (Kazimierska, Lachowicz i Piotrowska, 2014, s. 3):

- mogą odwołać się do własnych doświadczeń;
- mają wpływ na przebieg zajęć;
- mogą wyrażać swoje poglądy, nie obawiając się oceny;
- mogą popełniać błędy, uzyskując przy tym informację zwrotną;
- są aktywnie zaangażowane w proces uczenia się;
- rozumieją znaczenie i wartość tego, czego się uczą.

Z rozmów prowadzonych ze studentami w czasie konsultacji wynika, że wygoda psychiczna i fizyczna wpływa na efektywność przyswajania przez nich wiedzy. Z kolei zbyt długie i monotonne wykłady, niekompetentni i nieprzygotowani prowadzący czy brak możliwości ćwiczenia nabywanej wiedzy oraz niedostosowanie się do potrzeb i oczekiwań studentów mogą wywołać ich niechęć i opór, a bardzo często też irytację. Zajęcia, w czasie których osiągnane są określone efekty kształcenia, powinny korespondować zatem z cyklem Davida Kolba (1984, s. 21).

RYSUNEK 1. SCHEMAT CYKLU KOLBA



Źródło: Banaszak, Fojutowski i Moskwa (2020, s. 6).

W modelu zaproponowanym przez Davida Kolba osoba ucząca się powinna przejść przez wszystkie cztery etapy cyklu, aby proces uczenia się był efektywny. Poprzez udział w określonych aktywnościach i działaniach osoby uczące się obserwują siebie i innych, a informacje docierają do ich zmysłów. Następnie, w fazie refleksji, analizują to, co się wydarzyło, przetwarzają dane i zestawiają nowe doświadczenia z posiadaną wiedzą na dany temat. Proces uczenia się trwa, a w kolejnej fazie – konceptualizacji, czyli tworzenia teorii – łączą fakty i doświadczenia, wykorzystując do tego pamięć oraz abstrakcyjne myślenie. Ostatni etap polega na zastosowaniu zdobytej wiedzy w praktyce. W przypadku zajęć z języka specjalistycznego może się to odbywać w ramach projektu, symulacji, gry lub po prostu poprzez operowanie pozyskanymi informacjami w działaniach zawodowych.

Opisana forma organizacji kształcenia oraz zastosowanie metod pracy dostosowanych do założonych celów, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności studentów, mogłyby zwiększyć ich motywację do nauki i zaangażowanie na zajęciach. Nie należy jednak przy tym zapominać o różnych stylach uczenia się i dostosować je do zaplanowanych działań oraz aktywności w poszczególnych fazach.



Tabela 1. przedstawia cykl Kolba i odpowiadające mu style uczenia się wyróżnione przez Petera Honeya i Alana Mumforda (1986) oraz propozycje aktywności i ćwiczeń, które można realizować z grupą uczących się (Kazimierska, Lachowicz i Piotrowska, 2014, s. 5–8). Aktywiści to osoby, które uczą się przez działanie i doświadczenia związane z podejmowaniem ryzyka, są raczej aktorami niż biernymi obserwatorami. Osoby refleksyjne skupiają się na retrospekcji i zwracają uwagę na szczegóły, nie lubią działać pod presją czasu. Teoretycy lubią idee, modele i systemy, myślenie abstrakcyjne, dociekliwe pytania i intelektualny krytycyzm oraz uporządkowane działania bez zagłębiania się w uczucia. Natomiast pragmatycy chcą widzieć sens działań związanych z przyszłym zawodem, czyli lubią zdobywać praktyczne umiejętności. Mając na uwadze zróżnicowane style uczenia się studentów, można zaproponować różnorodne działania.

TABELA 1. CYKL KOLBA, STYLE UCZENIA SIĘ ORAZ PROPOZYCJE ĆWICZEŃ

<p>Pragmatyk (zastosowanie, praktyka) symulacje, praca projektowa, odgrywanie ról, studia przypadków i przykłady, zajęcia i pytania praktyczne, stosowanie teorii w praktyce</p>	<p>Aktywista (doświadczenie) gry, symulacje, praca w grupach, rozwiązywanie problemów, zajęcia praktyczne, korzystanie z urządzeń technicznych, twórcze działanie, prezentacje, odgrywanie ról</p>
<p>Teoretyk (tworzenie teorii, hipotez) tłumaczenie idei, zadania zamknięte, teoretyczne dyskusje, poświęcanie uwagi szczegółom, debaty, pytania teoretyczne</p>	<p>Typ refleksyjny (obserwacja, wnioski, refleksja) pokazy, samoocena, powtórzenia, czytanie, przysłuchiwanie się, ocena i analiza filmów, badanie dowodów</p>

Źródło: opracowanie własne.

2. Zajęcia praktycznej nauki języka hiszpańskiego: język specjalistyczny (PNJH EFE) w semestrze letnim 2019/2020

Uniwersytecka rzeczywistość edukacyjna do marca 2020 roku wydawała się być w długiej perspektywie jasno określona. Zajęcia odbywały się stacjonarnie, a nowe technologie i narzędzia TIK pojawiały się jedynie jako element wzbogacający spotkania studentów z nauczycielami w sali lekcyjnej. W drugiej połowie marca 2020 roku okazało się, że trzeba w krótkim czasie zorganizować zajęcia zdalne

w celu jak najszybszego dostosowania się do nowej pandemicznej sytuacji, której zakończenia nie dało się określić.

Na studiach magisterskich kierunku filologia hiszpańska blok Praktycznej Nauki Języka Hiszpańskiego – język specjalistyczny (PNJH: *EFE Español con fines específicos*) obejmuje trzy semestry. Poniższa tabela opisuje rozkład godzinowy i tematyczny zajęć. Stosunkowo niewielka liczba godzin z poszczególnych komponentów wynika z ograniczeń programowych. Ćwiczenia z języka biznesowego celowo zostały ujęte w semestrze letnim, ze względu na perspektywę realizacji praktyk zawodowych lub podjęcie pracy przez studentów w przerwie wakacyjnej. Trzydziestogodzinny blok języka prasowego, realizowany w pierwszym semestrze drugiego roku, miał na celu przybliżenie uczestnikom zajęć aktualnych zagadnień społeczno-politycznych z hiszpańskojęzycznego kręgu kulturowego.

TABELA 2. ROZKŁAD GODZINOWY ZAJĘĆ SPECJALISTYCZNYCH JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO NA FILOLOGII HISZPAŃSKIEJ

Studia magisterskie	Semestr zimowy	Semestr letni
I rok	–	EFE / Hiszpański biznesowy (30 godz.)
II rok	EFE / Hiszpański – zagadnienia związane ze zdrowiem (15 godz.) EFE / Hiszpański – zagadnienia związane z turystyką (15 godz.) EFE / Hiszpański – język prasowy (30 godz.)	EFE / Hiszpański biznesowy (30 godz.)

Źródło: opracowanie własne.

Warto dodać, że w semestrze letnim 2019/2020 w ramach zajęć języka hiszpańskiego biznesowego na drugim roku studiów magisterskich uczyło się 25 studentów.

2.1. Przejście z „realu” do komunikacji wirtualnej

Pandemia COVID-19 spowodowała, że dziewięćdziesięciminutowe spotkania odbywające się raz w tygodniu w sali lekcyjnej trzeba było przenieść z dnia na dzień do przestrzeni wirtualnej. Wydrukowane/skserowane materiały tworzące wcześniej dossier z różnych źródeł (zawierające m.in. autorskie materiały przygotowane przez prowadzących) musiały zostać zeskanowane i w tej formie przekazane studentom. Tablicę i pisaki zastąpiono współdzielonym ekranem, na którym były zapisywane słowa i wyrażenia, wymagające szczególnej uwagi



studentów. W pierwszych tygodniach trzeba było pokonać różnego rodzaju problemy techniczne związane z działaniem platformy MS Teams, na której odbywały się wszystkie zajęcia. Okazało się, że chociaż studenci należą do „specyficznej społeczności ludzi, dla których technologia cyfrowa jest naturalnym, choć zapewne cechującym się pewną odmiennością, światem” (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013, s. 70), nie zawsze potrafią sobie poradzić z tą aplikacją. Pojawiły się problemy podczas konfiguracji, korzystania z przeglądarki lub ze smartfonu. Czasami trudności wynikały z niskiej przepustowości połączenia lub z nadmiernego obciążenia sieci, co utrudniało przeprowadzenie zajęć.

2.2. Formy i metody pracy

Materiały do zajęć były przysyłane na grupową skrzynkę e-mail oraz zamieszczane w plikach do pobrania na platformie MS Teams (w zespole przedmiotu II HISP MGR EFE/Negocios sem. letni 2019–2020). Zajęcia odbywały się w czasie rzeczywistym zgodnie z planem. Prowadząca przedstawiała zagadnienia za pomocą funkcji współdzielenia ekranu, co pozwalało na pokazywanie materiałów tekstowych oraz audiowizualnych. Zadania w czasie zajęć były rozwiązywane przez studentów najczęściej na forum lub indywidualnie, rzadziej w parach ze względu na optymalizację czasu pracy (wyrównanie tego, co się traciło z powodu problemów technicznych). Studenci byli zachęceni do udziału w dyskusjach oraz do wypowiedzi indywidualnych, na przykład do krótkiego komentarza na początku zajęć na temat funkcjonowania gospodarki światowej w czasie pandemii.

Poza tym studenci wykonywali na bieżąco zadania domowe oraz jedno ćwiczenie w parach, polegające na przygotowaniu krótkiego materiału dotyczącego wybranego zagadnienia ekonomicznego, które sami chcieli zgłębić (wyboru dokonywali spośród przedstawionych im propozycji tematycznych). Rezultat ich pracy był wcześniej konsultowany i akceptowany przez nauczyciela prowadzącego.

Na notę semestralną składała się ocena z zaliczenia pisemnego przeprowadzonego za pomocą formularza MS Forms oraz ocena za pracę w parach. Składowe zostały zmienione w stosunku do ewaluacji w warunkach stacjonarnych ze względu na wyjątkowy charakter nauczania w semestrze letnim 2019/2020.

2.3. Ankieta i jej wyniki

Po zakończonym semestrze studenci zostali poproszeni o wypełnienie krótkiej ankiety (odpowiedzi udzieliło 16 osób z 25 uczestniczących w kursach). W pierwszym pytaniu oceniali zajęcia online z języka specjalistycznego w porównaniu ze stacjonarnymi – średnia ocen wyniosła 3,56 w pięciostopniowej skali Likerta (5 – bardzo dobrze, 4 – dobrze, 3 – przeciętnie, 2 – słabo, 1 – bardzo słabo).

Drugie pytanie dotyczyło zalet zdalnego nauczania w kontekście zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego (PNJH EFE). Studenci wymieniali takie korzyści, jak (pisownia oryginalna):

- „Łatwiejszy dostęp do materiałów”;
- „Wygoda i bezpieczeństwo wynikające z braku konieczności dojeżdżania na uczelnię oraz większa swoboda w zarządzaniu czasem”;
- „Możliwość poszerzenia znajomości narzędzi do pracy online. Znacznie swobodniej można było przeprowadzić prezentacje i wypowiadać się na zadane tematy. Praca z domu była komfortowa i przyjemna, ponieważ prowadząca potrafiła obsługiwać program i pomagała innym rozwiązywać ich problemy”;
- „Zapisywanie notatek na wirtualnej tablicy – możliwość uzupełniania plików online”.

Dzięki nauce online studenci nie musieli kompletować materiałów na zajęcia i prowadzić notatek w tradycyjny sposób. Tryb zdalny ułatwił im również zarządzanie czasem (brak konieczności dojazdu na uczelnię), a dodatkowo zwiększył ich poczucie bezpieczeństwa w związku z sytuacją pandemiczną. Co więcej – umożliwił im również rozwinięcie kompetencji cyfrowych dzięki wprowadzeniu nowych narzędzi.

Kolejne pytanie dotyczyło wad, dostrzeganych przez studentów w nauczaniu zdalnym.

- „Utrudniona wymiana informacji ze względu na bardzo ograniczoną komunikację niewerbalną. Mniejsze zaangażowanie studentów i studentek w zajęcia. Różne problemy natury technicznej, np. związane z połączeniem, z dźwiękiem”;
- „Problemy techniczne z łączem, mniejsze poczucie odpowiedzialności [podczas] zabierania głosu lub przygotowywania się ze strony studentów, trudniejszy dostęp do wykładowcy w razie ewentualnego problemu lub pytania nie na forum”;
- „W domu trudniej się skupić, zdecydowanie mniej wyciągałam [z zajęć] i mniej angażowałam się w zajęcia zdalne niż w zajęcia bezpośrednie”;
- „Zajęcia online są dużo bardziej męczące niż tradycyjne, ciężiej mi się skupić”;
- „Przeszkadzało mi, że nie wiem, kiedy mogę «wbić się» w eter i wypowiedzieć, ponieważ fizycznie nie widziałam kto «szykuje się» do komentarza. Brak interakcji na żywo z prowadzącą sprawiał, że mniej zapamiętywałam. Zgłaszanie obecności w Teams również szwankowało”;



- „Domownicy i sąsiedzi przeszkadzający w wykładach i zajęciach. Słabe łącze internetowe, co powodowało «wyrzucanie» z zajęć. Brak skupienia. Brak interakcji”;
- „Trudności w komunikacji (pięć osób mówiących w jednym momencie). Zakłócenia w odbiorze treści wypowiedzianych przez studentów oraz prowadzących (np. przez słabe połączenie)”;
- „Problemy techniczne – brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym, poczucie wyalienowania, więcej kosztuje przy tym odezwanie się na zajęciach”.

To pytanie pokazało, że relacje międzyludzkie i komunikacja niewerbalna są bardzo ważnymi czynnikami w czasie zajęć. Problemy techniczne oraz długie godziny przed komputerem wpływały negatywnie na skupienie studentów. Ponadto wyłączone kamery sprawiały, że czuli się oni niepewnie, gdy mieli się wypowiadać, co przekładało się na zmniejszenie dynamiki zajęć.

Na koniec zapytano studentów, co pomogłoby im w lepszym odnalezieniu się i w realizacji programu na zdalnych zajęciach z języka hiszpańskiego specjalistycznego. Wśród propozycji pojawiły się takie rozwiązania jak np. przeszkolenie z obsługi platformy MS Teams, włączenie kamerki, nagrywanie zajęć i jedno miejsce przechowywania plików do zajęć.

2.4. Nauczanie stacjonarne a nauczanie zdalne

Jak widać z wyników ankiety, odbiór zajęć był bardzo zróżnicowany – od bardzo pozytywnego, wynikającego ze zdobytych przez studentów umiejętności wykorzystania narzędzi TIK i ich zastosowania w praktyce, po frustrację, która była skutkiem braku kontaktu z innymi studentami, poczucia zagubienia, wyalienowania czy wręcz osamotnienia. Bardzo ciekawe jest to, że na niektóre osoby brak fizycznego, bezpośredniego kontaktu (takiego jak na zajęciach stacjonarnych) wpływał demotywująco, a inne, mając możliwość działania „z ukrycia”, bez konieczności pokazywania twarzy, chętnie uczestniczyły w dyskusji, zabierały głos lub włączały się w rozwiązywanie zadań na forum.

2.5. Problemy techniczne

W ankietach można było zauważyć powtarzające się uwagi o problemach technicznych, które jednak nie dotyczyły bezpośrednio prowadzących, gdyż wynikały z czynników zewnętrznych. Obciążone łącza nie zawsze pozwalały na utrzymanie płynności zajęć. Pomimo pierwotnego entuzjazmu, wynikającego z możliwości zobaczenia się online, trzeba było rezygnować z kamer, by wszyscy uczestnicy mogli się słyszeć i by spotkania przebiegały w miarę sprawnie.

Bardzo pomocnym rozwiązaniem okazało się nagrywanie zajęć. Studenci docenili tę opcję, ponieważ dawała im swego rodzaju poczucie bezpieczeństwa, umożliwiając „nadrobienie” zajęć, na których nie mogli być obecni z przyczyn technicznych (sprzęt) lub życiowych (np. zdarzenia nieprzewidziane). Mieli też możliwość powrotu do omawianego materiału, jeśli nie zdążyli zapisać tego, co uważają za ważne bądź interesujące lub jeśli czegoś nie zrozumieli.

Z perspektywy osoby prowadzącej nagrywanie wiązało się z koniecznością przełamania własnych obaw i ograniczeń. Niemniej jednak przeważały pozytywne aspekty rejestrowania spotkań, ponieważ zabieg ten był nieocenionym wsparciem w sytuacji, gdy studenci tracili łączność z jakiegokolwiek przyczyny. Co bardzo ważne, prowadząca nie zakładała, że studenci „znikali” w trakcie zajęć z zamiarem nieuczciwego postępowania. Zawarła z nimi „dżentelmeńską” umowę w tym zakresie – takie podejście do kwestii obecności spowodowało, że uczestnicy bardziej odpowiedzialnie i dojrzałe podchodzili do zajęć.

Niewątpliwą wartością dodaną była możliwość wykorzystania nagrań jako narzędzia autoewaluacji, umożliwiającego prowadzącym udoskonalenie warsztatu pracy, wprowadzenie nowych rozwiązań, zwiększenie atrakcyjności i optymalizację ilości realizowanego materiału.

2.6. Dostęp do materiałów

W jednym z komentarzy pojawiła się sugestia dotycząca materiałów na zajęcia. W nauczaniu stacjonarnym studenci otrzymywali je sukcesywnie w wersji papierowej, a jedynie wybrane w wersji elektronicznej. W obliczu zmiany trybu nauczania wszystkie były na bieżąco dostarczane w formie cyfrowej (zeskanowane dokumenty papierowe i teksty w wersji elektronicznej) – i dostępne zarówno dzięki skrzynce e-mail grupy, jak i folderowi w zespole przedmiotu na platformie MS Teams. Niektóre ćwiczenia były przekazywane bezpośrednio w trakcie zajęć jedynie na platformie, co rzeczywiście mogło wprawić w zakłopotanie osoby, które zapoznawały się z treścią zajęć asynchronicznie.

3. Nowe rozwiązania w nauczaniu online w semestrze zimowym 2020/2021

Kolejny podrozdział ma charakter tekstu dydaktycznego i stanowi opis własnych doświadczeń z zajęć zdalnych, które rozpoczęły się w marcu 2020 roku.

W semestrze letnim 2019/2020, po wybuchu pandemii COVID-19, musieliśmy przenieść zajęcia stacjonarne na różne platformy online, poszukać odpowiednich narzędzi do ich prowadzenia, dostosować formy ewaluacji oraz przyzwyczać się



do nowych warunków pracy, nie otrzymawszy odpowiednio wcześniej wsparcia czy możliwości udziału w szkoleniu, ponieważ nikt nie przewidział takiej sytuacji. Podjęto wtedy szereg przygotowań oraz starań, aby w kolejnym semestrze zimowym (2020/2021), który w całości również przebiegał online, uwzględnić potrzeby oraz propozycje studentów zebrane w formie ankiet. Skupiłyśmy się na tym, by nie rezygnować z treści, maksymalnie wykorzystać możliwości nauki zdalnej, ale również, by angażować studentów, zadbać o dobre relacje i atmosferę na zajęciach, dostarczyć im informacje zwrotne i motywować ich na wiele sposobów, proponując szereg zróżnicowanych aktywności. Chciałyśmy wykorzystać style uczenia się studentów, pamiętając, że w semestrze zimowym realizujemy aż 60 godzin zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego.

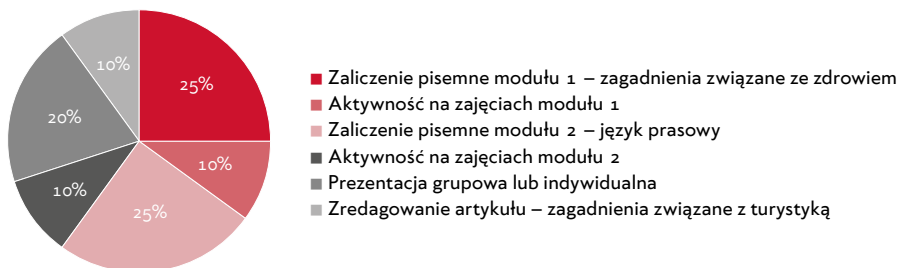
O ile nie jesteśmy w stanie wpłynąć na jakość połączenia i nie możemy rozwiązać problemów technicznych, to mamy możliwość wypracowania dobrych relacji w grupie i stworzenia pozytywnej atmosfery, która przekłada się na bardziej efektywną naukę. Stąd pojawiła się prośba do studentów o włączenie kamerki już od pierwszych zajęć, aby było więcej komunikacji niewerbalnej, aby utrzymać skupienie i dynamikę pracy (przy włączonej kamerze trudniej odejść od ekranu bądź zająć się czymś innym), a także po to, by osobie prowadzącej łatwiej było dostrzec, czy omawiany materiał został zrozumiany. Włączone kamerki podczas zajęć online dają co prawda tylko namiastkę kontaktu, jaki występuje na zajęciach stacjonarnych, mimo to umożliwiają zwiększenie zaangażowania uczestników. Dzięki temu spada poziom stresu z powodu ograniczonego kontaktu społecznego, ułatwione są wypowiedzi na forum oraz integracja grupy. Wcześniejsze doświadczenia, ale również szereg aktualizacji wprowadzonych w MS Teams i innych platformach w okresie wakacyjnym, sprawiły, że włączone kamery nie wpływały już w tak znaczący sposób na jakość połączenia, zwłaszcza w małych grupach.

3.1. Ewaluacja

Biorąc pod uwagę charakter prowadzonych zajęć, czyli praktyczną naukę języka hiszpańskiego specjalistycznego, należało zastanowić się nad zmianą formy ewaluacji. Ponieważ pisemne testy w czasie nauczania online nie zawsze się sprawdzały, ocena końcowa przedmiotu była wypadkową kilku aktywności, które miały odpowiednią wartość proporcjonalną. Przedstawiony poniżej rozkład procentowy różnych form ewaluacji w czasie zajęć zdalnych z języka hiszpańskiego specjalistycznego miał na celu uwzględnienie aktywności studentów zarówno w czasie pracy indywidualnej, jak i grupowej. Zależało nam również na umożliwieniu rozwoju kompetencji miękkich, takich jak: negocjowanie, współpraca, wystąpienia publiczne, prezentacje, kreatywność, elastyczność, odpowiedzialność za realizację

zadań, poczucie obowiązku oraz umiejętność dostosowania się do nowej rzeczywistości zajęć (w naszym przypadku zdalnych).

WYKRES 1. SKŁADOWE OCENY Z JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO SPECJALISTYCZNEGO (PNJH EFE)



Źródło: opracowanie własne.

W związku z aktywnością pod uwagę brano przygotowanie do spotkania, udział w dyskusji, realizowanie zadań w czasie zajęć oraz offline. Na koniec semestru studenci mieli również opracować jeden lub dwa (w zależności od liczebności grupy) numery czasopisma specjalistycznego. W semestrze zimowym 2020/2021 powstało jedno wydanie „América Latina sin secretos”, poświęcone głównie turystyce w krajach hiszpańskojęzycznych w Ameryce.

3.2. Metody pracy, czyli *learning by doing*

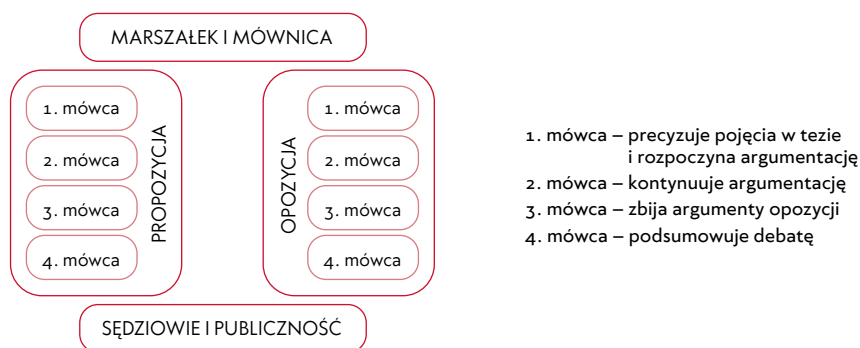
Zajęcia online nie ograniczają możliwości wprowadzenia różnych form pracy. Oprócz interakcji i dyskusji na forum można zaproponować studentom działanie w parach lub w małych grupach. Ta druga forma pracy okazała się bardzo skuteczna zwłaszcza podczas ćwiczeń tłumaczeniowych w zakresie karty pacjenta, historii i przebiegu chorób. Dużym ułatwieniem dla osób pracujących na platformie MS Teams było wprowadzenie nowej funkcji osobnych pokojów.

Zmiana formuły pracy ze stacjonarnej na online niekoniecznie musi oznaczać modyfikację działań stosowanych podczas zajęć. Powinny być one jednak przeprowadzane zdecydowanie bardziej dynamicznie, o ile warunki techniczne na to pozwalają (na co zwracali uwagę studenci w ankietach, kiedy wspominali o braku skupienia i zaangażowania). Dlatego podczas zajęć wprowadziliśmy nową aktywność – debatę oksfordzką, dotyczącą trwającego w Polsce i pozostałych krajach europejskich *lockdownu*. Debata oksfordzka jest bardzo sformalizowaną formą dyskusji pomiędzy dwoma czteroosobowymi zespołami, choć na potrzeby zajęć można oczywiście rozszerzyć skład drużyn. Teżą każdej debaty powinno być jasne stwierdzenie, które można potwierdzić lub obalić (Kruszyński i Tarnowski,



2019, s. 10). Dyskusją kieruje marszałek, który pilnuje czasu wystąpień i dba o niezakłócony przebieg każdego przemówienia. Oprócz tego, że debata wymaga zaangażowania i pracy w grupie, pozwala uczestnikom podnieść umiejętności w zakresie: komunikacji, wystąpień publicznych, argumentacji, panowania nad stresem, zarządzania czasem wypowiedzi i dyskusji według ściśle określonych reguł. Organizacja debaty oxfordzkiej, z uwzględnieniem ról każdego mówcy, została przedstawiona na rysunku 2.

RYSUNEK 2. REGUŁY I ZADANIA MÓWCÓW PODCZAS DEBATY OKSFORDZKIEJ



Źródło: Kruszyński i Tarnowski (2019, s. 10).

Przejsie z trybu offline do online wymaga również zmiany podejścia do ćwiczeń i aktywności, zarówno tych ocenianych, jak i tych niepodlegających ocenie. Zadania powinny mieć charakter kreatywny i twórczy, z ograniczeniem działań odtwórczych. W grupach na wyższym poziomie bardzo dobrze sprawdzają się wszelkiego rodzaju ćwiczenia, których celem jest dubbing wystąpień polityków, fragmentów programów telewizyjnych, wywiadów itp. Należy jednak bardzo precyzyjnie wybrać krótki fragment, odtworzyć go kilka razy bez dźwięku oraz wyznaczyć czas na wykonanie zadania. Warto również podać temat lub zagadnienie, które będzie motywem przewodnim przygotowywanego dubbingu. Przed prezentacją na forum wszyscy powinni mieć czas, aby ponownie obejrzeć film bez dźwięku i przećwiczyć synchronizację.

Prezentacje studenckie mają równie wielu zwolenników co przeciwników. Kiedy jednak pozwolimy studentom wybrać temat i poprowadzić spotkanie według ich pomysłu, może okazać się, że dzięki temu zajęcia online przebiegną bardziej dynamicznie, możliwa będzie praca w grupach i zwiększy się zaangażowanie uczących się. Wcześniej należy jednak określić czas i kryteria prezentacji oraz ćwiczeń, które osoby występujące powinny przygotować dla swoich

kolegów, a przed zajęciami omówić ich plan z prowadzącymi. Kiedy oddamy głos studentom, to będą oni mogli spojrzeć na zajęcia online z innej perspektywy – ponieważ „wcielią” się w rolę prowadzących i sami będą musieli zaprezentować wybrany temat oraz przeprowadzić ćwiczenia i zrealizować inne działania według własnego scenariusza. Ich zadaniem będzie również zaangażowanie pozostałych członków grupy.

3.3. Informacja zwrotna

We współczesnym paradygmacie uczenia się skoncentrowanym na studencie, kluczową rolę odgrywa właściwie przeprowadzona ocena i informacja zwrotna na temat jego efektywności. Nie należy mylić jednak informacji zwrotnej z oceną sumaryczną. Naszym celem nie są też dywagacje na temat tego, czy oceny powinny zniknąć z uniwersyteckich zajęć językowych, czy też nie, a tylko wprowadzenie elementu krótkiej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela i pozostałych członków grupy. W semestrze zimowym 2020/2021 poprosiliśmy studentów, aby wystawili noty (w skali od 1 do 10) prezentacjom przygotowanym przez kolegów w następujących kategoriach:

- przedstawienie wybranego tematu;
- selekcja materiałów oraz przygotowane aktywności do prezentacji tematu;
- przygotowanie i przeprowadzenie zajęć;
- możliwość udziału w zajęciach poprowadzonych przez kolegów i motywacja do aktywnego uczestniczenia w zajęciach.

Studenci mieli również możliwość skomentowania wystąpień.

Bardzo ważnym aspektem jest rzetelna informacja zwrotna, która powinna być przekazana natychmiast po konkretnym zadaniu. Każda prezentacja studentka została skomentowana podczas indywidualnej rozmowy z prowadzącym, w czasie której omówiono wszystkie usterki, niedociągnięcia, błędy, ale i pozytywne strony przygotowanych wystąpień. Studenci mogli również dokonać autoewaluacji zaprezentowanego tematu oraz odnieść się do komentarzy swoich kolegów, które bywały krytyczne, ale z reguły konstruktywne. Dzięki takiej formie pracy i oddaniu studentom możliwości decydowania o przebiegu zajęć i realizowanych aktywnościach to właśnie oni (a nie nauczyciel) znajdowali się w centrum procesu edukacyjnego.

3.4. Narzędzia

Zajęcia online dają wielkie możliwości zastosowania różnorodnych narzędzi motywujących, angażujących i skupiających uwagę studentów. Każda z dostępnych



platform do pracy zdalnej oferuje dodatkowe funkcje, które ułatwiają współpracę i organizację zajęć. Kursy z języka hiszpańskiego specjalistycznego prowadzone były na platformie MS Teams w specjalnie w tym celu utworzonym zespole. Wszystkie materiały umieszczano w folderach zespołu, nie było zatem konieczności ich wysyłania pocztą elektroniczną (co sprawiało problemy w poprzednim semestrze). W czasie zajęć z włączonymi kamerkami w trybie „dużej galerii” lub trybie „razem” wszyscy byli widoczni, co usprawniało komunikację i zwiększało dynamikę spotkań. W zabieraniu głosu pomagała nowa funkcja „podniesionej ręki”, która poprawiała jakość i płynność spotkań. Bardzo przydatny był również czat, służący nie tylko jako tablica zajęć, ale także sposób aktywizowania studentów (np. dzięki możliwości jednoczesnego wysłania odpowiedzi w tym samym momencie przez kilka osób). Pracę w grupach ułatwiała natomiast wcześniej wspomniana funkcja osobnych pokojów, która pozwalała na działanie w różnych konfiguracjach. Mimo wielu niedogodności w czasie nauczania online jesteśmy zdania, że platforma MS Teams usprawniła nasz kontakt ze studentami, umożliwiła udzielanie szybszych odpowiedzi i przesyłanie komunikatów dzięki opcjom czatu w konkretnym zespole lub czatu prywatnego.

3.5. Spotkanie z ekspertem

Praca zdalna umożliwiła nam również zorganizowanie spotkania z ekspertem, którym była przewodnicząca stowarzyszenia przewodników w stanie Hidalgo w Meksyku. W ramach zajęć PNJH języka specjalistycznego studenci mogli porozmawiać o branży turystycznej w czasie pandemii i o innych aspektach pracy przewodnika w Meksyku. Tego typu wydarzenia otwierają nowe możliwości, pozwalają wyjść poza salę wykładową oraz nawiązać kontakt z ciekawymi ludźmi – ekspertami w danej dziedzinie. Zajęcia zdalne ułatwiły taką formę spotkań, ale powrót do trybu stacjonarnego wcale jej nie przekreśla. Możliwe jest wprowadzenie na stałe takich możliwości w tradycyjnej sali wykładowej wyposażonej w komputer z odpowiednim ekranem (lub podłączonym do rzutnika).

3.6. Ankieta i jej wyniki

Po zakończonym semestrze zimowym 2020/2021 ponownie zapytałyśmy studentów o ich refleksje na temat zajęć online. W ankiecie nie uczestniczyła ta sama grupa studentów, która swoimi refleksjami dzieliła się w poprzednim semestrze. W badaniu wzięło udział 10 osób z drugiego roku studiów magisterskich filologii hiszpańskiej.

W pierwszym pytaniu studenci zostali ponownie poproszeni o ocenę kursu online z języka specjalistycznego w porównaniu z zajęciami bezpośrednimi – tym razem średnia wyniosła 4,2 w pięciostopniowej skali Likerta.

Drugie pytanie dotyczyło zalet zdalnego nauczania w kontekście zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego. Wśród komentarzy studentów pojawiły się następujące opinie:

- „Z łatwością można korzystać z materiałów, które są w internecie”;
- „Udało nam się porozmawiać z panią przewodnik z Meksyku, co pewnie nie miałyby miejsca, gdyby nie zajęcia zdalne”;
- „Mogliśmy częściej pracować na materiałach audiowizualnych, co bardzo urozmaiciło zajęcia, gdyż nie tylko czytaliśmy artykuły, ale też słuchając i oglądając różne wiadomości i filmiki, dowiedzieliśmy się o konkretnych problemach związanych z polityką, systemem zdrowia czy turystyką w krajach Ameryki Łacińskiej”;
- „Maksymalne wykorzystanie różnych metod, programów i narzędzi dydaktycznych”;
- „Uważam, że zajęcia zdalne umożliwiają przerobienie większej ilości materiału oraz rozwinięcie [...] umiejętności w zakresie korzystania z internetu oraz komputera”;
- „Dużo materiałów autentycznych. Możliwe, że na zajęciach na uczelni byłoby ich mniej. Więcej czasu na naukę zaraz po zajęciach ze względu na brak dojazdów”.

Przytoczone opinie dotyczą tych elementów nauczania zdalnego, które zostały pozytywnie odebrane przez studentów. Niektórzy z nich byli przekonani, że udało się zrealizować większą partię materiału, inni docenili różnorodność form przekazywania wiedzy i użytych narzędzi dydaktycznych, które umożliwiły między innymi spotkanie z ekspertem. Oprócz tego studenci podkreślili, tak jak w poprzedniej ankiecie, brak konieczności dojazdu na uczelnię, lepsze zarządzanie czasem i częstsze zastosowanie materiałów audiowizualnych.

Kolejne pytanie dotyczyło wad nauczania online:

- „Długie godziny spędzone przed monitorem laptopa bardzo męczą”;
- „«Zacinanie» wideo, ale to zrozumiałe”;
- „Nie mieliśmy bezpośredniego kontaktu z koleżankami/kolegami z grupy i wykładowcą/wykładowczynią, dużo trudniej było się skupić, biorąc pod uwagę przebywanie w domu (i brak zmiany lokalizacji)”;
- „Najbardziej uciążliwa była dla mnie praca na wielu oknach jednocześnie, gdy np. musieliśmy oglądać jakiś film dotyczący polityki wybranego państwa Ameryki Południowej, jednocześnie robić notatki, odpowiadać na pytania w dokumencie i mieć otwarty Teams”;
- „Wśród wad związanych ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć EFE można wymienić brak dynamiki [...], jaka jest charakterystyczna dla zajęć



w trybie stacjonarnym, [kiedy] według mnie, łatwiejsze jest rozpoczęcie i rozwinięcie dyskusji między studentami. Kolejną wadą jest zmniejszona motywacja [...] studentów. Wydaje mi się, że dużo łatwiej zmobilizować się do działania i angażowania się w wykonywane zadania, gdy fizycznie znajdujemy się w sali”;

- „Połączenie internetowe, utrudnione zadania w grupach, o wiele więcej materiału do przygotowania samodzielnie niż w nauczaniu tradycyjnym, brak materiałów w formie papierowej – wysiłek dla naszych oczu, wiele godzin przed komputerem w ciągu dnia”;
- „Zdalne nauczanie utrudnia przeprowadzenie niektórych aktywności, np. pracę w grupach”.

Odpowiedzi studentów ponownie pokazały, że godziny spędzone przed komputerem mogą być dla nich bardzo męczące. Tryb zdalny utrudniał również pracę w grupie, zmniejszył ich motywację oraz zaangażowanie. Ponownie sygnalizowane były problemy techniczne oraz potrzeba bezpośredniego kontaktu z prowadzącą i kolegami.

Trzy największe problemy i przeszkody w nauczaniu online, wskazane przez studentów w pytaniu czwartym, dotyczyły:

- materiałów online (nie w formie tradycyjnej);
- warunków mieszkaniowych (brak skupienia, pozostali domownicy itp.);
- braku kontaktu z prowadzącym i studentami.

Wśród czynników, które najbardziej motywowały studentów do aktywnego udziału w zajęciach, wymieniano:

- materiały autentyczne (artykuły, filmy, nagrania);
- aktualne tematy zajęć;
- ćwiczenia interaktywne;
- atmosferę i wzajemne relacje.

Aspekty wskazane przez studentów jako problematyczne lub motywujące w niektórych kwestiach są ze sobą sprzeczne, co często wiązało się z indywidualnymi potrzebami poszczególnych osób. Mimo że wcześniej za problem uznawano brak kontaktu bezpośredniego, atmosfera i wzajemne relacje podczas zajęć online zostały wskazane jako czynniki motywujące i aktywizujące. Rozbieżności były również widoczne w kwestii pomocy ćwiczeniowych. Niektórzy studenci wolą pracę na materiałach autentycznych (związanych z aktualną tematyką zajęć), a inni preferują pomoce w formie tradycyjnej.

4. Podsumowanie

W pierwszym semestrze realizowanym zdalnie (letni 2019/2020) poproszono studentów o odniesienie się do czterech kwestii:

1. Oceń zdalne nauczanie w porównaniu z zajęciami stacjonarnymi (5 – bardzo dobrze, 4 – dobrze, 3 – przeciętnie, 2 – słabo, 1 – bardzo słabo).
2. Jakie widzisz zalety związane ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć PNJH EFE? (podaj przykłady)
3. Jakie widzisz wady związane ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć PNJH EFE i/lub z jakimi przeszkodami spotkałeś/spotkałaś się w semestrze letnim 2019/2020?
4. Co pomogłoby Ci w lepszym odnalezieniu się i realizacji programu PNJH EFE, w sytuacji gdy zajęcia są prowadzone zdalnie?

Przygotowując materiały i zajęcia w semestrze zimowym 2020/2021, wzięliśmy pod uwagę w szczególności komentarze dotyczące czynników, które pomogłyby studentom w lepszym odnalezieniu się i realizacji programu zajęć. Dlatego większy nacisk położyliśmy na aktywne formy pracy, takie jak: debata oksfordzka, prezentacje studentów, ćwiczenia interaktywne, spotkanie z ekspertem. Wszystkie materiały były umieszczane w jednym miejscu, uporządkowane w folderach, a podczas zajęć korzystaliśmy częściej z interaktywnych narzędzi (np. Kahoot!, Quizlet, Learnote, LearningApps, WordArt).

Po kolejnym semestrze, zrealizowanym w całości online, zadałyśmy studentom te same pytania 1–3. W pytaniu nr 4 zostali oni poproszeni o wybranie trzech największych problemów i przeszkód w nauczaniu online, a w pytaniu nr 5 o wskazanie trzech elementów, które najbardziej ich motywowały do aktywnego udziału w zajęciach.

Doświadczenia zdobyte w ciągu pierwszych miesięcy nauczania online, lepsze przygotowanie zarówno zajęć, jak i materiałów oraz dostosowanie się do uwag i potrzeb studentów to czynniki, które przyczyniły się do tego, że zajęcia zdalne w drugim semestrze zostały ocenione lepiej (4,2) niż w pierwszym (3,56).

Analiza wad i zalet zajęć zdalnych w semestrze letnim 2019/2020 oraz zimowym 2020/2021 pozwoliła wyodrębnić kilka wspólnych elementów. Na pierwszy plan wśród wad wysuwają się problemy techniczne, konieczność spędzenia wielu godzin przed komputerem oraz brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcą i z uczestnikami zajęć. Natomiast wśród zalet powtarzają się opinie o oszczędności czasu, rozwijaniu nowych kompetencji cyfrowych, łatwym dostępie do materiałów oraz aktualnych dokumentów audiowizualnych.



W ankiecie przeprowadzonej w drugim semestrze nauki zdalnej studenci skupili się na nowych formach i metodach pracy, podczas gdy w pierwszym większym problemem okazało się samo przejście na nauczanie zdalne i wynikające z tego trudności.

Porównując oba semestry, zauważyliśmy, że w drugim wśród zgłaszanych przez studentów problemów nie pojawiały się tak często kwestie techniczne. Było to możliwe dzięki temu, że twórcy oraz administratorzy narzędzi i platform, z których korzysta nasza uczelnia, dołożyli starań, aby ulepszyć ich funkcjonalność i sprawić, by podczas spotkań pojawiło się jak najmniej zakłóceń. Ponadto MS Teams zyskał nowe funkcje, które zwiększyły dynamikę zajęć. Jedyna niekorzystna, naszym zdaniem, zmiana na platformie, dotyczy polityki prywatności nagrań, które wcześniej były automatycznie przechowywane w Microsoft Stream i tylko organizator spotkania miał możliwość ich pobrania (pozostali uczestnicy mogli je jedynie wyświetlić). Natomiast w roku akademickim 2020/2021 nagrania są dostępne do pobrania i obejrzenia przez wszystkich uczestników spotkania, dlatego niektórzy wykładowcy zrezygnowali z nagrywania swoich zajęć.

Zdajemy sobie sprawę, że ciągle istnieją problemy, których nie jesteśmy w stanie przezwyciężyć, dotyczące np. jakości łączy internetowych czy warunków domowych, w których uczą się nasi studenci. Tym bardziej powinniśmy skupić się na tych elementach, na które mamy wpływ, a które angażują i motywują słuchaczy oraz pomagają dynamizować zajęcia. Wszystkie narzędzia, z których korzystamy, powinny mieć też określoną i dobrze przemyślaną funkcję, a nie być jedynie przerywnikiem czy atrakcją. Powinniśmy pamiętać również o tym, co jest najważniejsze dla studentów, a więc o materiałach autentycznych, aktualnych tematach zajęć, ćwiczeniach interaktywnych, ale także o atmosferze i dobrych wzajemnych relacjach. Warto przypomnieć przy tej okazji słowa Marka Sparvella, lidera edukacyjnego w firmie Microsoft: „The greatest potential for technology in education is to humanize the learning, not simply digitize the content”¹.

Po wybuchu pandemii zarówno nauczyciele, jak i studenci w sposób radykalny przededefiniowali swoje role w systemie szkolnictwa wyższego. Dzięki szerszemu wprowadzeniu zasobów cyfrowych i bardziej kreatywnych metod ewaluacji nastąpiła bardzo szybka transformacja, która w normalnych warunkach trwałaby zapewne wiele lat. Nowe rozwiązania, często bardzo innowacyjne, pozostaną z nami również po zakończeniu pandemii. Zdalne nauczanie wymaga dużego

¹ „Największym potencjałem technologii w edukacji jest humanizowanie nauczania, a nie tylko digitalizacja treści” (tłum. własne).

zaangażowania obu stron – wykładowców i studentów – i tylko ich współpraca może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu. Dlatego w pełni zgadzamy się z Pauliem Cowellem (2021), który twierdzi, że zdalne nauczanie przyczyniło się do zmiany perspektywy postrzegania studentów – wykładowcy zaczęli ich traktować w większym stopniu jak partnerów w procesie edukacyjnym.



Bibliografia



- Banaszak, M., Fojutowski, Ł. i Moskwa, D. (2020). *CDV-way#2 Sposób na ciekawy kurs e-learningowy. Poradnik metodyczny dla Trenera*. Pobrano z issuu.com/banaszak4/docs/cdv_way_2_popr
- Cottrell, S. (2003). *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Cowell, P. (2021). *COVID-19 has transformed education – here are the 5 innovations we should keep*. Pobrano z bit.ly/3IQdt7l
- Ghlamallah Zineb, B. (2018). Enseñar el español para fines específicos: un reto para afrontar. *Internet Journal for Cultural Studies*, 23. Pobrano z bit.ly/3LbD6RU
- González Hernando, A. (2015). Enseñanza del español para fines específicos: español para la salud. Bibliografía anotada. *Revista Electrónica del Lenguaje*. Pobrano z www.revistaelectronicalenguaje.com/volumen-ii
- Grucza, S. (2013). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropologicznej. Uniwersytet Warszawski. Pobrano z bit.ly/34DuyTC
- Honey, P. i Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I. i Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z bit.ly/3LbDpMy
- Kic-Drgas, J. (2016). Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 39–42.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Krauze-Sikorska, H. i Klichowski, M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Pobrano z bit.ly/3sANk6c
- Kruszyński, M. i Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich*. Fundacja Nowy Głos. Pobrano z debataoksfordzka.pl/index.php/3-1-podrecznik/
- Kubiak, B. (2002). Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 6–10.
- Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Pobrano z cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Rada Europy (2001, 2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN. Pobrano z bit.ly/3iIb1nl
- Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.