

# Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość

DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Decyzja o tym, czy w czasie zajęć zdalnych kamera powinna być włączona, czy nie, jest bardziej złożona, niż się wydaje, gdyż obejmuje ona sferę emocjonalną, psychologiczną i interakcyjną. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia. Autorka artykułu dzieli się swoimi przemyśleniami nad trwającym od ponad roku okresem prowadzenia kursów online dla studentów anglistyki oraz przedstawia wyniki przeprowadzonych wśród nich ankiet dotyczących (nie)używania kamer w trakcie zajęć.

Edukację zdalną i hybrydową, która w marcu 2020 r. w wyniku pandemii zaczęła obowiązywać szkoły i uczelnie, można określić jako „nauczanie awaryjne” (ang. *emergency teaching*) (Milman 2020). Aby podkreślić, że taki typ nauki jest bezprecedensowy, niektórzy zaczęli się nawet posługiwać terminem „pedagogika pandemiczna” (ang. *pandemic pedagogy*), czyli niespotykana wcześniej stacjonarna nauka na odległość. Grupą, która odczuła to w największym stopniu, są studenci od ponad roku nieprzerwanie objęci nauką online. Warto na ich przykładzie rozważyć wybrane zagadnienia dotyczące długotrwałej nauki zdalnej. Problemy z niej wynikające nie ograniczają się jednak do tej grupy i z dużym prawdopodobieństwem poruszane tu przeze mnie kwestie odnoszą się również do uczniów szkół, szczególnie tych starszych.

W artykule dzielę się swoimi obserwacjami dotyczącymi ponadrocznego okresu zdalnego prowadzenia kursów dla studentów pierwszego i drugiego roku anglistyki oraz omawiam wyniki przeprowadzonych wśród nich ankiet na temat używania kamer w trakcie zajęć. Skupiam się na szerzej rozumianej współpracy między nauczycielem a studentem, tj. wykraczającej poza przekazywanie treści merytorycznych za pomocą platform e-learningowych (w tym przypadku MS Teams). O ile bowiem nauczyciele czują się kompetentni w zakresie treści nauczania zawartych w sylabusie, o tyle całkowite przeniesienie nauczania z tradycyjnej sali wykładowej do przestrzeni wirtualnej staje się dla nich nie lada wyzwaniem, kiedy pracę utrudnia im brak praktycznych informacji o tym, jak rozwiązać inne – drugoplanowe, ale równie istotne kwestie. I nie chodzi tutaj o sprawy *stricte* informatyczne: te mogły być problemem na samym początku i dość szybko starano się im zaradzić, organizując szkolenia i opracowując instrukcje w tym zakresie. W większości takich praktycznych poradników nie ujęto jednak zagadnień, które nie przynależą ani do przedmiotu nauczania, ani do aspektów technicznych. Mowa o tych kwestiach, które obejmują sferę osobistą i interpersonalną, czyli przestrzeń, w której człowiek

spotyka się z człowiekiem, nawet jeśli dzieje się to za pośrednictwem łączy internetowych.

Nie od dziś wiadomo, że relacje między nauczycielem i uczniem pełnią bardzo ważną funkcję w procesie kształcenia. Nowy wymiar edukacji, której internet stanowił dotychczas bardzo wartościowe (ale jednak tylko) uzupełnienie, uwypuklił rolę emocji w życiu człowieka (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) oraz potrzebę empatii i wzajemnego zaufania. Jak trafnie zauważa Gałązka (2020: 68), mimo że nauczanie nie jest terapią, to wyjątkowe okoliczności spowodowane obecną sytuacją wymagają od nauczycieli wcielenia się w nowe role, a wspieranie uczniów może często okazać się ważniejsze niż ich działania dydaktyczne.

Holistyczne podejście do ucznia, czyli traktowanie go jako jednostki mającej nie tylko intelekt, ale też sferę fizyczną, emocjonalną i psychiczną, nie jest nowością i jest mocno akcentowane w nauczaniu przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym jako niezbędne do zapewnienia harmonijnego rozwoju dziecka. Na wyższych poziomach kształcenia jednakże to rozwój intelektualny traktuje się priorytetowo, natomiast stany emocjonalny i psychiczny ucznia czy studenta schodzą zwykle na dalszy plan. W skrajnych przypadkach cierpi na tym zdrowie psychiczne młodych ludzi, będących ofiarami zbyt dużej presji i stresu doświadczanego w murach szkoły czy uczelni.

Bezprecedensowe okoliczności pandemii przypomniały o potrzebie holistycznego podejścia także do starszych uczniów i studentów, gdyż przekonaliśmy się, że nie możemy dłużej polegać na wypracowanych dotychczas schematach prowadzenia zajęć. Takie schematy zawierają w sobie skrypty (ang. *scripts*), czyli wiedzę danej osoby na temat oczekiwanego ciągu wydarzeń w konkretnych okolicznościach (Schank i Abelson 1977). Kształtują się one pod wpływem wartości i norm społecznych. Wypracowanie właściwych schematów potrzebnych do funkcjonowania w czasie pandemii wymagało wielu tygodni, a nawet miesięcy, i z pewnością ten proces nadal trwa. Wnioski wyciągnięte z moich obserwacji zachowań grupy studentów, do których odnoszę się w pierwszej części tekstu, pozwoliły mi owe schematy wypracować – zarówno skuteczniej komunikować się ze studentami, jak i towarzyszyć im nie tylko w realizacji programowych treści nauczania, ale też w konfrontacji z nową formą nauki i pracy. Do opisu moich doświadczeń posłużę się przykładem kamery internetowej, której wykorzystanie i przeznaczenie jest z pozoru proste, jednak w praktyce może przysporzyć wielu dylematów.

## Przyczyny niewłączania kamery podczas zajęć – badanie ankietowe

Decyzja o tym, czy w czasie zajęć kamera ma być włączona, czy nie, jest bardziej złożona, niż się wydaje, gdyż angażuje emocje i ustanawia interakcje. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia. Na początku roku akademickiego 2020/21 wydawało mi się w miarę naturalne, że nie można kategorycznie wymagać od studentów włączania kamery na zajęciach bądź ich do tego zmuszać z uwagi na możliwy brak wyposażenia technicznego. Dodatkowo miałam świadomość, że stres związany z COVID-19 może negatywnie rzutować na ich samopoczucie, a nawet wywoływać stany lękowe i depresyjne (Huckins i in. 2020). W obliczu tych zagrożeń włączanie kamery mogłoby tylko utrudniać komunikację. Pozostawiwszy więc studentom decyzję o włączeniu kamery (było to opcjonalne, choć preferowane), zawsze miałam włączoną swoją. Po bardzo krótkim czasie zauważyłam, że osoby będące na wizji stanowią wyjątek. Zgodnie z pierwotnymi ustaleniami uszanowałam taki stan rzeczy, wymagając włączenia kamer jedynie na czas pisania kolokwium. Już na pierwszym teście okazało się, że wszyscy studenci dysponują kamerą, jednak nadal nie uruchamiali jej w innym czasie.

Prowadzenie zajęć bez możliwości widzenia współ rozmówców szybko okazało się dla mnie frustrujące, zwłaszcza w przypadku studentów pierwszego roku, których wcześniej nie znałam. Taka komunikacja była też pozbawiona płaszczyzny niewerbalnej, która jest cennym i natychmiastowym feedbackiem dla nauczyciela. Zaciekawione lub znudzone spojrzenia, gesty (potakiwanie głową) i mimika twarzy (uśmiech, marszczenie czoła) są bieżącą informacją zwrotną o tym, jak przebiega percepcja wykładanego materiału. Dodatkowo, zupełnie niechcący, w czasie moich zajęć mogło utrwalić się dość niepożądane skojarzenie, że kamera pełni swego rodzaju monitoring i służy sprawdzeniu uczciwości studentów w trakcie pisania testów.

Po pierwszym semestrze nauki zdalnej przeprowadziłam badanie wśród 82 studentów (25 M, 57 K) pierwszego roku anglistyki, aby lepiej zrozumieć ich zachowania związane z niewłączaniem kamery w trakcie zajęć. Założyłam, że uzyskane dane będą pomocne w drugim semestrze przy ustalaniu strategii zachęcających do ujawniania się na wizji, aby maksymalnie wykorzystać korzyści z tego płynące i zminimalizować potencjalne straty związane z brakiem naocznego kontaktu. Respondenci mieli zaznaczyć jedną lub więcej

z siedmiu opcji w odpowiedzi na pytanie: „Jeśli kiedykolwiek zdecydował(a) się Pan(i) na wyłączenie kamery w trakcie zajęć, jaka była tego przyczyna?”. Zostali zachęceni do dodania własnych obserwacji i komentarzy odnośnie do poruszanej kwestii.

Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były „słabe łącze internetowe” (77 proc.) oraz „nie wydawało mi się to konieczne” (76 proc.). Ponad połowa ankietowanych (56 proc.) przyznała, że zdecydowała się na niewłączenie kamery, gdyż „reszta grupy też miała wyłączoną”, natomiast 43 proc. nie chciało, by były widoczne osoby znajdujące się za ich plecami. 25 proc. studentów wybrało opcję „nie chciałem(-am), by widziano, jak odchodzę od komputera” oraz „nie chciałem(-am) rozpraszać reszty uczestników” (20 proc.). Najrzadziej wybierano „brak odpowiedniego sprzętu” (10 proc.).

Ciekawe okazały się dobrowolnie dodane (przez 68 proc. respondentów), często dość obszernie, komentarze. Można było z nich wywnioskować, że studenci nie chcieli się pokazywać, gdyż było to dla nich stresujące. Niektóre osoby przypisywały to swojej niepewności, nieśmiałości, introwertyzmowi i „brakowi gotowości do pracy z kamerą”; pojedyncze osoby przyznały, że mają zaburzenia lękowe i że po prostu nie lubią ludzi. Kilka osób podkreśliło, że pracuje im się efektywniej przy wyłączonej kamerze, bo nie czują się wtedy obserwowani („niefajnie jest musieć siedzieć przez półtorej godziny jak posąg z uśmiechem na twarzy, bo wszyscy na mnie patrzą”). Brak wizji był bardziej komfortowy dla osób, które z uwagi na problemy ze wzrokiem, mikrofonem lub słabe oświetlenie muszą siedzieć blisko ekranu w nienaturalnej pozycji.

Często wyłączający kamerę mieli zły nastrój, źle się czuli lub nie byli przygotowani wizerunkowo („czasem ciężko jest wstać, by się ubrać i umalować”, „niekiedy udaję się na zajęcia prosto z łóżka i jestem w piżamie, której lepiej, by nikt nie widział”, „problemem są zwłaszcza zajęcia rano, kiedy większość z nas budzi się kilka minut przed rozpoczęciem”, „nie lubię się pokazywać, gdy nie wyglądam tak dobrze, jakbym chciała/powinna”). Studenci wyjaśniali też, że odejścia od komputera były tylko chwilowe, np. gdy – nie chcąc rozpraszać reszty grupy – sięgali po materiały, szli do toalety, kuchni albo drzwi wejściowych, by odebrać przesyłkę od kuriera lub zamówione jedzenie.

Wyniki mojego badania są spójne z wynikami ankiet, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych na Uniwersytecie Cornell wiosną 2020 r. wśród 305 studentów biologii (Castelli i Sarvary 2020). Jako

główne powody wyłączenia kamer respondenci wybierali obawy o swój wygląd (41 proc.) lub to, co widać w tle (26 proc.) oraz słabe łącze internetowe (22 proc.). Część ankietowanych nie chciała rozpraszać swoich kolegów (17 proc.) lub prowadzącego (12 proc.) oraz nie chciała by widziano, że nie uważają na zajęciach (8 proc.), odchodzą od stanowiska (7 proc.) lub robią inne rzeczy na komputerze (7 proc.). Tylko u 2 proc. ankietowanych powodem wyłączenia kamery było to, że ta nie działała. Zdecydowaną najczęstszą dodatkową odpowiedzią (ponad 50 proc.) w tej kategorii było nieużywanie wizji przez resztę grupy. Studenci nie chcieli poza tym, by widziano ich, jak jedzą, leżą w łóżku, są nieuczestni albo mają na sobie piżamę.

Wyniki obu badań są bardzo wartościowe i pozwalają lepiej zrozumieć zachowanie studentów. Jak można zaobserwować, decyzja o niewłączeniu kamery jest podyktowana nie tylko trudnościami technicznymi czy lokalowymi, lecz złożonymi motywami osobistymi. Nie oznacza to, że nauczyciele powinni rezygnować z wymogu włączania kamery przez studentów (oczywiście nie jest to konieczne w trakcie wykładu, gdy odbiorcami jest duża grupa, kiedy brak wizji jest wręcz wskazany, by nie przeciążać łącza). Nie powinno się to jednak odbywać na zasadzie odgórnego przymusu, lecz przez zachętę i utwierdzanie studentów w przekonaniu, że pokazywanie się współuczestnikom zajęć jest normą. Ustalenie tego na samym początku wspólnej pracy jest ważne, gdyż w przypadku braku jasno określonych reguł, zachowania zaczynają być dyktowane przez większość. Studenci, którzy woleliby mieć włączoną kamerę, nie decydują się na to, gdyż nie chcą odstawać od reszty (tak było w przypadku aż 56 proc. ankietowanych).

### Zmniejszanie dystansu w nauczaniu na odległość

Warto też uzmysłowić słuchaczom, że osoby stale pracujące w domu podkreślają, jak ważne dla podtrzymania rytmu dnia są podstawowe czynności związane z codzienną rutyną, również te dotyczące wyglądu. Jednym z elementów pozytywnej edukacji (Seligman i in. 2009) jest praktykowanie zrównoważonych nawyków w celu utrzymywania zdrowego stylu życia i wzmacniania odporności psychicznej. W tym kontekście zalecanie studentom włączenia kamery może przyczynić się do ich bardziej higienicznego i unormowanego trybu życia, co ma ogromny wpływ na samopoczucie nie tylko fizyczne, ale i psychiczne. Na wielu studentów sama świadomość tego, że oczekuje się od

nich pokazania się na wizji, może działać motywująco – muszą wstać odpowiednio wcześniej i zadbać o swój wizerunek tak, jak gdyby stacjonarnie uczestniczyli w zajęciach. To z kolei powinno redukować ich obawy związane z wyglądem i niezadowolone z siebie, często wymieniane jako powód wyłączenia kamery. Warto też przybliżyć studentom tzw. efekt reflektora (ang. *spotlight effect*), czyli skłonność do przeceniania stopnia, w jakim inni uczestnicy zajęć zwracają na nich uwagę i ich obserwują (Gilovich, Savitsky 1999). To może im pomóc oswoić się z kamerą oraz przezwyciężyć wrażeńie, że wszyscy nieustannie na nich patrzy.

Empatia powinna działać w obie strony – nauczyciele powinni okazywać zrozumienie i cierpliwość względem studentów, którzy konsekwentnie wyłączają kamerę (lub jej w ogóle nie włączają) i nie przypisywać im z góry złej woli czy niesubordynacji. Jak pokazały wypowiedzi ankietowanych, wieloma z nich kieruje nieśmiałość, introwertyzm, stres, problemy emocjonalne związane z kryzysową sytuacją lub inne powody, do których należy podejść ze zrozumieniem i delikatnością. Z kolei studenci powinni okazywać empatię wykładowcom, często bardzo sfrustrowanym „interakcją” z ciemnym ekranem, na którym wyświetlają się jedynie ikonki z inicjałami uczestników.

W sytuacji pandemii szczerą komunikacją i lepsze wzajemne zrozumienie są niezbędne do efektywnej współpracy. Wielu nauczycieli może nie do końca zdawać sobie sprawę, jak włączenie kamery traktują uczniowie, i analogicznie – wielu uczniów może być nieświadomych tego, jak bardzo możliwość zobaczenia ich ułatwia nauczycielowi pracę. Warto zatem przypomnieć studentom wagę niewerbalnej komunikacji (Miller 1988) i zaznaczyć, że w tej i tak nienaturalnej sytuacji nauczania możliwość wzajemnego widzenia się jest namiastką normalności, podnosi efektywność edukacji (Mottet 2000), wpływa na bardziej spersonalizowaną interakcję oraz utrzymanie lepszej dynamiki w grupie (Mottet 2000; Falloon 2011).

Obawy wielu studentów o to, że inne osoby mogą wejść w kadr kamery w czasie zajęć, są uzasadnione i powinniśmy uszanować chęć chronienia prywatności współlokatorów („wyłączam kamerę na czas zajęć WF mojej koleżanki, z którą dzielę pokój w akademiku”, „stresuję się tym, że może wejść ktoś z mojej rodziny; może to nic wielkiego, ale, nie wiem czemu, mnie to stresuje”). Warto dać naszym słuchaczom do zrozumienia, że zdajemy sobie sprawę z trudności lokalowych i jeśli, pomimo tych niedogodności, studenci decydują się włączyć kamerę, to powinniśmy to

dodatkowo docenić. W tym trudnym czasie, naznaczonym negatywnymi informacjami i nieprzyjemnymi emocjami, nie do przecenienia są korzyści z wdrożenia modelu pozytywnej edukacji, który na łamach „JOwS” omówiła Alicja Gałązka (2020). Jednym z jego elementów są pozytywne relacje, szczerą komunikacją, budowanie autentycznych więzi przez dostrzeżenie tego, co nas łączy w konkretnej sytuacji. Jeśli nauczyciel ze spokojem i życzliwością reaguje na niespodziewane incydenty u siebie (np. wejście dziecka w kadr czy odgłosy dobiegające z innych pomieszczeń), daje tym samym przykład, jak zdystansować się od okoliczności, które są dla wszystkich uciążliwe. Przez swoje gesty, mimikę, postawę i język, którego używa nauczyciel, wyraża on stosunek do sytuacji, w której się znajduje, dzięki czemu „mechanizmy lustrzane uczniów [za]dziaają i w dużej mierze lekcja będzie dla nich taka, jak to, co pocują, obserwując nauczyciela” (Kaczmarzyk 2014: 337). Z czasem uczniowie zauważą, że takie nieplanowane „występy gościnne” członków rodziny na zajęciach mogą paradoksalnie być źródłem pozytywnych emocji, rozładować napięcie (gdy obróci się je w żart), budować porozumienie, a nawet bliskość, oraz stać się okazją do lepszego poznania przez wzajemny wgląd w codzienne życie.

### Lekcja na przyszłość

Nauczanie na odległość to specyficzny czas, gdy nauczyciele mają mniejszą kontrolę nad procesem nauczania, w tym sprawdzania wiedzy uczniów. Niesamodzielne rozwiązywanie testów jest niestety dość częstym zjawiskiem w Polsce. Ponieważ w wyniku pandemii po raz pierwszy w historii polskich uniwersytetów zaliczenia i egzaminy odbywały się online, wymagało to również wypracowania nowych form pilnowania uczciwości studentów. Dla mnie ta sytuacja stała się jednocześnie pretekstem do przypomnienia studentom, że „uczciwość polega na właściwym postępowaniu, nawet gdy nikt nie patrzy” i że przeciwieństwem kontroli jest zaufanie. Zamiast opracowywać złożone procedury i regulaminy penalizujące „ściąganie” lub celowe wyłączenie kamery, zdecydowałam się podejść do problemu od strony zmiany istniejących schematów i przekonań studentów, tj. z jednej strony przypomnieć im, że niesamodzielne pisanie testu jest nieuczciwością (traktowaną w wielu krajach na równi z przestępstwem), a z drugiej odwołać się do wartości, takich jak odpowiedzialność za własne kształcenie i uczciwość. Do sukcesu w edukacji prowadzi uczenie kreatywności, które powinno obejmować respektowanie zasad

etycznych w imię szacunku do drugiego człowieka. Jak potwierdzają badania empiryczne, zmiany w postępowaniu wynikające z modyfikacji przekonań i oczekiwań są o wiele bardziej skuteczne niż te będące wynikiem zewnętrznego przymusu, gdyż normy prawne niespójne z normami społecznymi pociągają za sobą niewielkie zmiany behawioralne (Stunz 2000; Bicchieri i Mercier 2014).

Na podstawie przeprowadzonej wśród studentów ankiety oraz własnych obserwacji uważam, że z jednej strony pandemia drastycznie zmieniła sposób komunikacji między nauczycielem i studentem, a z drugiej przypominała o potrzebie holistycznego podejścia do obu stron tej interakcji. Myślę, że po powrocie do nauczania stacjonarnego warto nadal pamiętać o roli emocji, empatii i zaufania, gdyż w trakcie roku akademickiego nikt nie funkcjonuje w oderwaniu od przeżywanych kryzysów osobistych, wyzwań dnia codziennego i uwarunkowań psychicznych. Po jakże wyczekiwanym ustaniu pandemii i nauki na odległość wszystkim nam zostanie do odrobienia praca domowa w tym zakresie, gdy dojdzie do ponownego bezpośredniego spotkania człowieka z człowiekiem.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bicchieri, C., Mercier, H. (2014), *Norms and beliefs: How change occurs*, [w:] M. Xenitidou, B. Edmonds (red.), *The complexity of social norms*, Dodrecht: Springer International Publishing, s. 37–54.
- Castelli, F.R., Sarvary, M.A. (2021), *Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so*, „Ecology and Evolution”, [onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7123](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7123) [dostęp: 20.03.2021].
- Falloon, G. (2011), *Making the connection*, „Journal of Research on Technology in Education”, nr 43(3), s. 187–209.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki obce w szkole”, nr 4, s. 67–70.

- Gilovich, T., Savitsky, K. (1999), *The spotlight effect and the illusion of transparency: Egocentric assessments of how we are seen by others*, „Current Directions in Psychological Science”, nr 8(6), s. 165–168.
- Huckins, J.F. i in. (2020), *Mental health and behavior of college students during the early phases of the COVID-19 pandemic: Longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study*, „Journal of Medical Internet Research”, nr 22(6); e20185.
- Kaczmarzyk, M. (2014), *Słowa, ewolucja i wychowanie, czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych*, [w:] W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauki o Zdrowiu, s. 335–340.
- Milman, N.B. (2020), *This is emergency remote teaching, not just online teaching*, „Education Week”, [bit.ly/3gehLbS](https://www.edweek.org/technology/this-is-emergency-remote-teaching-not-just-online-teaching/2020/03/20) [dostęp: 20.03.2021].
- Mottet, T.P. (2000), *Interactive television instructors' perceptions of students' nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching*, „Communication Education”, nr 49(2), s. 146–164.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, Mahwal, NJ: Erlbaum.
- Stuntz, W. (2000), *Self-Defeating Crimes*, „Virginia Law Review”, nr 86, s. 1871–1882.
- Seligman, M.E.P. i in. (2009), *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, „Oxford Review of Education”, nr 35(3), s. 293–311.

**DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ** Aiunkt w Instytucie Neofilologii w Zakładzie Językoznawstwa Angielskiego i Ogólnego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.