

Anna Pieczka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Università degli Studi di Torino
<https://orcid.org/0000-0003-1228-7814>
anna.m.pieczka@gmail.com

Wymiany wirtualne jako forma kształcenia wspierająca rozwój umiejętności interakcji online

Virtual Exchanges as a Form of Learning which Supports the Development of Online Interaction Skills

In today's world interactions between language learners take place not only in a direct form but also online. Online communication requires adequate forms of teaching, one of which can be learning through virtual exchanges. This paper shows how this form of learning allows to use the skills characteristic of online interactions defined in the *CEFR Companion Volume*.

The research presented herein is based on data collected during a Polish-Italian virtual exchange. The quantitative and qualitative analysis of level A1 Italian students' statements gathered during the project showed that participation in the virtual exchange was an opportunity for learners to use various skills related to online conversation and discussion defined in the *CERF Companion Volume*. The results also show that the number of statements created by the learners was significantly higher than the minimum necessary to complete the assigned tasks. Furthermore, the students demonstrated many online interaction skills ascribed to level A2, thus exceeding the level of their Italian language proficiency. For this reason, it can be concluded that virtual exchanges are an engaging form of learning for students, even at the beginner level, which allows them to unlock their potential for communicating in the target language with the use of online interaction skills.

Keywords: virtual exchange, telecollaboration, online interaction, Italian as a foreign language, level A1, CEFR Companion Volume

Słowa kluczowe: wymiana wirtualna, telewspółpraca, interakcja online, język włoski jako obcy, poziom A1, CEFR Companion Volume

1. Wprowadzenie

W związku z postępującą globalizacją świata i coraz powszechniejszym dostępem do internetu popularność zyskują różnorodne formy nauczania wykorzystujące nowoczesne technologie. Interakcje między uczącymi się języków obcych coraz częściej zachodzą zatem już nie tylko w formie bezpośredniej, lecz także przez internet, stanowiąc tym samym nowy obiekt zainteresowania zarówno badaczy, jak i nauczycieli praktyków.

Taka forma komunikacji charakteryzuje się specyficznymi właściwościami i wymaga odmiennych od tradycyjnych form nauczania. Fakt ten został dostrzeżony przez autorów *CEFR Companion Volume* (2018, 2020): w dokumencie tym zostały zaproponowane deskryptory umiejętności podejmowania przez uczących się interakcji online. W niniejszym artykule ukazano, jak nowoczesna forma nauki, jaką jest udział w wymianach wirtualnych, pozwala na wykorzystywanie umiejętności charakterystycznych dla interakcji online.

2. Interakcja online w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz w *CEFR Companion Volume*

Europejski system opisu kształcenia językowego (dalej: ESOKJ: 2003), w którym określono cele, treści i metody kształcenia dla usprawnienia współpracy międzynarodowej pomiędzy osobami i instytucjami zajmującymi się edukacją językową, w wielu krajach stał się punktem odniesienia dla polityki językowej. Innowacyjność systemu opisu została dostrzeżona i doceniona na całym świecie, chociaż nie uniknął on też głosów krytyki. Jego nowatorski charakter polega między innymi na wyróżnieniu działań językowych: produkcji, recepcji, interakcji i mediacji – a więc na wyjściu poza tradycyjną perspektywę czterech sprawności językowych (North, Piccardo, 2019: 142). Mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie pozostają nieodłączną częścią zaproponowanego modelu: w tradycyjnym ujęciu dwie pierwsze sprawności odnoszą się do produkcji, a dwie kolejne do recepcji. Nowe kategorie – interakcja i mediacja – mogą natomiast wymagać połączenia wszystkich czterech sprawności w celu osiągnięcia zamierzonego efektu komunikacyjnego. Na ich odmienną, bardziej złożoną

naturę zwraca uwagę Janowska: podczas gdy recepcja i produkcja mają charakter jednokierunkowy, interakcja i mediacja „są wyraźnie dwukierunkowe i (...) wymagają różnego podejścia w nauczaniu i ewaluacji” (Janowska, 2015: 24).

Interesujące w kontekście niniejszego artykułu są działania interakcyjne, które – zgodnie z ESOKJ – polegają na wymianie informacji, ustnej lub/i pisemnej, pomiędzy przynajmniej dwiema osobami, które, przyjmując naprzemiennie rolę autorów i odbiorców komunikatów, prowadzą działania produktywne i receptywne (ESOKJ, 2003: 24). Jak podkreślają autorzy dokumentu, „nauka interakcji nie polega jedynie na rozwijaniu umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi” (ibidem: 24) – jej istotnym elementem jest reagowanie na komunikaty interlokutora, a często także antycypowanie treści zawartych w jego wypowiedziach.

W ESOKJ zostały wyszczególnione dwa typy interakcji – ustna i pisemna, jednakże taki podział okazał się niewystarczający. W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją językową i kulturową w wielu krajach, a także zmieniającymi się kontekstami użycia języka, dostrzeżono potrzebę aktualizacji niektórych elementów dokumentu. Odpowiedzią na to było opracowanie *CEFR Companion Volume* (2018, 2020), którego celem, między innymi, były poprawa istniejących deskryptorów, np. usunięcie pojęcia *rodzimego użytkownika języka* z opisów umiejętności na poziomie C (zob. North, Piccardo, 2019); dodanie nowych elementów, np. wprowadzenie poziomu Pre-A1 (zob. Janowska, 2020), a także doprecyzowanie działań językowych, takich jak interakcja i mediacja.

Do znanych z ESOKJ interakcji ustnej i pisemnej dodano trzecią – interakcję online. Wyróżnienie tej dodatkowej kategorii związane jest z dostrzeżeniem, że komunikacja, która zachodzi za pośrednictwem maszyny, różni się w znaczący sposób od bezpośredniego porozumiewania się. Działaniami koniecznymi do udanej komunikacji przez internet są bowiem:

- większa redundancja informacji,
- konieczność potwierdzenia, że komunikat został właściwie odebrany,
- umiejętność przeformułowywania wiadomości w celu ułatwienia jej zrozumienia i radzenia sobie z wynikłymi z niej nieporozumieniami,
- zdolność do zarządzania emocjonalnymi reakcjami w sieci

(*CEFR Companion Volume*, 2020: 84)

W *CEFR Companion Volume* (2018, 2020) dla interakcji online przewidziano dwie skale opisów umiejętności, jedną dla rozmowy i dyskusji online (*online conversation and discussion*), drugą dla ukierunkowanych na cel działań transakcyjnych oraz współpracy online (*goal-oriented online transactions and collaboration*). W pierwszej szczególnie uwagę zwrócono na multimodalność i interpersonalny charakter takiej formy interakcji, w drugiej natomiast, podkreślono element transakcyjności

wielu internetowych działań polegających na wymianie dóbr i informacji oraz współpracy rozmówców prowadzącej do osiągnięcia wspólnego celu.

W kontekście telewspółpracy będącej punktem wyjścia dla niniejszego artykułu szczególnie interesujące są deskryptory umiejętności w kategorii „rozmowa i dyskusja online”. Obejmują one takie działania jak:

- uczestnictwo w symultanicznej lub konsekwentnej interakcji,
- komentowanie, reagowanie na załączone multimedia,
- tworzenie wpisów na forach, blogach, w serwisach społecznościowych,
- posługiwanie się znakami dodatkowymi, na przykład emotikonami i *emoji*, a także ilustracjami, w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego tonu.

(*CEFR Companion Volume*, 2020: 84)

INTERAKCJE ONLINE: ROZMOWA I DYSKUSJA ONLINE

A2	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi się przedstawiać i zarządzać prostą wymianą informacji online, zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać opinie na przewidywalne codzienne tematy, pod warunkiem, że ma wystarczającą ilość czasu na formułowanie wypowiedzi i że kontaktuje się tylko z jednym rozmówcą. 2 Uczący się potrafi zamieszcza w internecie krótkie posty dotyczące codziennych spraw, aktywności towarzyskich i odczuć, wraz z podaniem prostych szczegółów. 3 Uczący się potrafi komentować posty innych, pod warunkiem, że są napisane nieskomplikowanym językiem, i reagować na dołączone multimedia, wyrażając w prosty sposób uczucia zaskoczenia, zainteresowania lub obojętności. 4 Uczący się potrafi uczestniczyć w podstawowych interakcjach społecznych przez internet (np. pisać proste wiadomości na wirtualnych kartkach okolicznościowych, dzielić się wiadomościami, umawiać się na spotkania lub je potwierdzać). 5 Uczący się potrafi tworzyć w internecie krótkie pozytywne lub negatywne komentarze na temat zamieszczonych linków i multimedii, posługując się podstawowym repertuarem środków językowych, choć zazwyczaj będzie przy tym korzystał z internetowych narzędzi tłumaczeniowych i innych zasobów.
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi pisać bardzo proste wiadomości i osobiste posty w internecie w formie serii krótkich zdań na temat hobby, upodobań itd., korzystając z pomocy narzędzi tłumaczeniowych. 2 Uczący się potrafi stosować typowe wyrażenia i kombinacje słów do publikacji krótkich pozytywnych lub negatywnych reakcji na proste posty i załączone do nich linki lub multimedia, a także umie odpowiadać na kolejne komentarze, używając standardowych formuł podziękowania lub przeprosin.
Pre-A1	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi wysyłać proste pozdrowienia online, używając podstawowych, typowych wyrażeń i emotikonów. 2 Uczący się potrafi publikować w internecie proste informacje o sobie (np. status związku, narodowość, zawód), pod warunkiem, że może je wybrać z menu lub/i użyć internetowego narzędzia tłumaczeniowego.

Tabela 1: Deskryptory umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcjach online w kategorii rozmowy i dyskusji online (tłumaczenie i opracowanie własne na podstawie *CEFR Companion Volume*, Rada Europy, 2020: 85–86).

Szczegółowe deskryptory umiejętności zamieszczono w Tabeli 1. Z uwagi na to, że analizowany w kolejnej części artykułu materiał badawczy – to jest wypowiedzi

studentów – obejmuje poziom podstawowy, ograniczamy się do przytoczenia deskryptorów dla poziomów A¹.

3. Deskryptory interakcji online w publikacjach naukowych

CERF Companion Volume (2018, 2020) stał się inspiracją do powstania licznych publikacji na temat przedstawionych w nim aktualizacji do ESOKJ (2003). Pojawiło się wiele prac traktujących o nowych skalach dla mediacji czy wielojęzyczności, jednakże stosunkowo niewiele mówiących o interakcji online. Te opublikowane, w większości miały na celu ewaluację oraz pilotażową implementację nowych skal dla interakcji online. I tak Cinganotto opisuje proces ewaluacji wskaźników zaproponowanych przez włoskich nauczycieli, a następnie – w oparciu o nie – tworzenie zadań i wdrożenie ich w wybranych klasach szkół średnich we Włoszech (Cinganotto, 2019; Langé, Cinganotto, Benedetti, 2020). Implementacja ta odbywała się w formie międzynarodowych projektów, z których część organizowano w ramach e-Twinningu lub Erasmus+. Bérešová (2019) z kolei, raportuje przebieg podobnego projektu zrealizowanego na Słowacji, który skierowany był do nauczycieli i miał na celu zwiększenie ich świadomości co do zasad funkcjonowania deskryptorów interakcji online. Ta sama badaczka opisuje też słowacko-maltański projekt, mający na celu przygotowanie nauczycieli do tworzenia zadań wspomagających interakcję online wśród uczących się (Bérešová, Micallef, 2020). Na gruncie polskim Gadomska (2019) nadzorowała pilotażowy projekt wdrażania deskryptorów interakcji online w nauczaniu języków obcych. Pod jej kierunkiem studenci – przyszli nauczyciele języka angielskiego – zapoznawali się ze wskaźnikami umiejętności, a następnie w oparciu o nie przygotowywali aktywności e-learningowe na platformie Moodle.

Wszystkie powyższe publikacje łączy to, iż celem opisanych w nich projektów było zwiększanie wiedzy przyszłych i obecnych nauczycieli o deskryptorach interakcji online oraz przygotowanie ich do tworzenia zadań rozwijających odpowiadających im umiejętności. W niniejszym artykule natomiast została przedstawiona odmienna perspektywa – ukazano, jak studenci nieposiadający wiedzy teoretycznej na temat interakcji online wykorzystują owe umiejętności podczas realizacji aktywności w ramach wymiany wirtualnej.

¹ Przytoczone deskryptory przewidują obecność grupowych interakcji synchronicznych począwszy od poziomu B1, a poddany analizie materiał językowy pochodzi z zadań wykonanych asynchronicznie.

4. Wymiany wirtualne – definicja

Wymiany wirtualne² zyskujące w ostatnich dekadach coraz większą popularność definiowane są jako:

zaangażowanie grup studentów w międzykulturową interakcję i współpracę odbywającą się online z partnerami z odmiennych kulturowych kontekstów lub geograficznej lokalizacji, pod przewodnictwem wychowawców lub/i przygotowanych do tego celu facylitatorów³.

(Lewis, O'Dowd, 2016: 3)

Prowadzone przede wszystkim w Europie i Stanach Zjednoczonych badania potwierdzają liczne korzyści płynące z udziału w wymianach wirtualnych. Należą do nich przede wszystkim wzrost kompetencji międzykulturowych (m.in. Chun, 2011; Fuchs, 2019; Schenker, 2012) i językowych (m.in. Cunningham, Vyatkina, 2012; Schenker, 2012) oraz rozwijanie umiejętności cyfrowych (m.in. Guth, Helm, 2012; Helm, 2014). Uczestnikami większości opisywanych w literaturze projektów telewspółpracy są uczniowie na zaawansowanym lub średniozaawansowanym poziomie biegłości językowej (Belz, 2003; Dunne, 2014). W niniejszym artykule natomiast został przedstawiony projekt wymiany wirtualnej skierowany do studentów rozpoczynających naukę języka docelowego na poziomie A1.

5. Projekt polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Polsko-włoska wymiana wirtualna została przeprowadzona w pierwszym semestrze roku akademickiego 2020/2021 pomiędzy uczącymi się języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie a uczącymi się języka włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. W projekcie wzięło udział 26 studentów pierwszego roku studiów licencjackich – piętnaścioro z Lublina i jedenaścioro z Turynu, z których większość zaczynała naukę języka docelowego od podstaw⁴. Telewspółpraca trwała w sumie 6 tygodni (od drugiego tygodnia listopada do trzeciego tygodnia grudnia 2020) i składała się z serii cotygodniowych zadań. Podstawową platformą komunikacji – tak z nauczycielem,

² W literaturze określane także jako telewspółpraca, międzykulturowa wymiana online lub e-tandem.

³ Tłumaczenie własne.

⁴ Po stronie polskiej dwie osoby były dwujęzyczne i miały za sobą przynajmniej kilkuletnie okresy zamieszkiwania we Włoszech, a dwie inne uczyły się języka włoskiego na kursach prywatnych przed rozpoczęciem studiów uniwersyteckich. Po stronie włoskiej trzy osoby miały polskie korzenie, ale żadna nie była dwujęzyczna.

jak i między partnerami – a także wykonania większości zadań, był portal Facebook i utworzone na nim prywatne grupy. Omawiany projekt realizowano poza zajęciami uniwersyteckimi. Był dwujęzyczny – zakładał równoległe użycie obu języków docelowych: włoskiego oraz polskiego – i w większości asynchroniczny, a więc niewymagający od uczestników jednoczesnej obecności online. Dzięki temu studenci mogli samodzielnie zdecydować, kiedy wykonać dane zadanie.

Pierwszą aktywność uczestnicy wykonywali bez podziału na grupy za pomocą narzędzia Padlet: publikowali „fotografkę” przedstawiającą w sposób pośredni wybraną informację o nich samych, a pozostali uczestnicy w komentarzach sugerowali jej rozwiązanie. Wszystkie kolejne aktywności były realizowane w pięcioosobowych polsko-włoskich zespołach⁵. W drugim tygodniu wymiany wirtualnej ich zadaniem było opublikowanie krótkiego filmu z autoprezentacją w prywatnych grupach na Facebooku oraz reakcja w komentarzach na nagrania partnerów, a także wybór nazwy dla grupy i dobranie do niej adekwatnego zdjęcia w tle. Zadanie z trzeciego tygodnia, również wykonywane na portalu Facebook, polegało na codziennym publikowaniu zdjęcia na zadany temat wraz z krótkim opisem oraz uczestniczenie w dyskusjach w sekcji komentarzy. W czwartym tygodniu uczący się przygotowywali w dokumencie Google Docs pytania, które chcieli zadać swoim partnerom oraz dokonywali korekty błędów w pytaniach pozostałych członków grupy. Aktywność ta była formą przygotowania do piątego tygodnia wymiany wirtualnej, kiedy to uczący się brali udział w wideokonferencji w aplikacji Zoom, podczas której zadawali sobie pytania zapisane uprzednio w Google Docs. To spotkanie było jedynym momentem projektu wymagającym jednoczesnej obecności online wszystkich członków danej grupy. Ostatni tydzień wymiany przeznaczony był na ewentualną realizację niedokończonych wcześniej zadań oraz opublikowanie pozeñginalnego wpisu z podsumowaniem swojego doświadczenia telewspółpracy.

Autorka niniejszego artykułu, będąc zarazem koordynatorką omawianego projektu, miała dostęp do wszystkich uczestniczących w telewspółpracy prywatnych grup na portalu Facebook i zachodzących w nich interakcji, a także do wpisów w aplikacji webowej Padlet oraz pytań zawartych w dokumencie Google Docs. Nie była jednak obecna podczas spotkań studentów w aplikacji Zoom, co miało na celu pozostawienie im większej swobody w komunikacji i podkreślenie półformalnego charakteru wymiany wirtualnej.

6. Pytania badawcze i metodologia

Celem prezentowanego projektu badawczego było stwierdzenie, na ile zaproponowany program wymiany wirtualnej dla poziomu A1 stwarza okazję do

⁵ Ze względu na nierówną liczbę uczestników jeden z zespołów liczył 6 osób.

praktykowania umiejętności interakcji online wśród uczących się języka włoskiego, a także określenie, które kompetencje opisane w deskryptorach rozmowy i dyskusji online wykorzystywane są przez studentów podczas projektu telewspółpracy. W związku z powyższymi celami sformułowane zostały następujące pytania badawcze:

- *Jaka jest średnia aktywność studentów (liczba i średnia długość wypowiedzi) w języku docelowym na poziomie A1 podczas wymiany wirtualnej?*
- *Które z umiejętności zawartych w deskryptorach rozmowy i dyskusji online zostały wykorzystane przez studentów w projekcie polsko-włoskiej wymiany na poziomie A1?*

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania przeanalizowano materiał językowy powstały w wyniku wykonania zadań wymiany wirtualnej przez polskich studentów⁶. Składały się na niego treści opublikowane przez każdego z nich w aplikacji Padlet, na platformie Facebook oraz w dokumencie Google Docs.

Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze, przeprowadzono analizę ilościową produkcji polskich studentów podczas wymiany wirtualnej. W celu ujednoczenia formatu zebranych danych do tekstu pisanego, dokonano transkrypcji ustnych wypowiedzi uczących się. Następnie przygotowano zestawienie wszystkich wypowiedzi każdego z piętnaściorga studentów z Lublina i zsumowano ich liczbę. Kolejnym krokiem było przygotowanie otrzymanego w ten sposób tekstu do analizy: usunięto z niego emotikony, a następnie zakodowano każdy wyraz według jednej z trzech kategorii: słowo w języku polskim, słowo w języku włoskim, słowo niedające się przyporządkować do żadnej z dwóch pierwszych kategorii. Do ostatniego zbioru należały między innymi nazwy własne niemające swoich odpowiedników w językach docelowych, imiona i nazwiska oraz wyrażenia onomatopieczne. Przygotowany w ten sposób materiał językowy poddano podstawowym obliczeniom statystycznym – wyznaczono średnią ogólną liczbę wyrazów wyprodukowanych przez jednego uczestnika wymiany, a także liczbę wyrazów w języku włoskim – docelowym oraz polskim – rodzimym.

Ten sam materiał językowy został następnie poddany analizie jakościowej w celu udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze. Każdemu z deskryptorów umiejętności interakcji online w kategorii rozmowy i dyskusji online z poziomu A nadano numer, a następnie wybrano dla niego słowa kluczowe (zob. Tabela 1) i porównano je z wypowiedziami studentów. W ten sposób każdemu wpisowi i komentarzowi opublikowanemu przez uczących się podczas

⁶ Nie uwzględniono jedynie produkcji językowej uczestników podczas wideokonferencji, ze względu na brak dostępu do danych językowych z tej aktywności.

telewspółpracy przyporządkowano jeden deskryptor. Pozwoliło to na zgromadzenie przykładów wypowiedzi będących ilustracją realizacji umiejętności zawartych w poszczególnych deskryptorach interakcji online oraz określenie, które z nich były najliczniej reprezentowane.

7. Analiza danych i dyskusja

W projekcie polsko-włoskiej telewizyjnej współpracy po stronie polskiej wzięło udział piętnaścioro studentów pierwszego roku romanistyki z italianistyką UMCS. Minimalna liczba wpisów i komentarzy, konieczna do zrealizowania wszystkich zadań podczas wymiany wirtualnej, wynosiła 15, co oznacza, że osoby, które nie osiągnęły takiego wyniku (zob. Tabela 2), nie wykonały wszystkich aktywności przewidzianych w programie telewizyjnej współpracy. Mimo to w poniższych analizach uwzględniono wszystkich studentów biorących udział w projekcie.

Zestawienie wypowiedzi studentów uczących się języka włoskiego pozwoliło oszacować ich średnią aktywność podczas wymiany wirtualnej (zob. Grafika 1). Statystyczny uczestnik stworzył w sumie 24 wpisy i komentarze. Trzeba jednak mieć na uwadze, iż większa liczba wpisów nie zawsze była równoznaczna z większą liczbą użytych słów (zob. Tabela 2), dlatego aktywność poszczególnych studentów lepiej ukazuje drugi wskaźnik. Każdy uczestnik był autorem średnio 354 słów, jednakże można zaobserwować dużą rozpiętość pomiędzy najbardziej i najmniej zaangażowanymi twórcami: najaktywniejsza studentka wyprodukowała 1138 wyrazów, a najmniej aktywna 104, a więc ponad 11 razy mniej. Z tego powodu bardziej precyzyjną miarą jest mediana, wynosząca 257 słów na osobę.

Jak zostało zaznaczone wcześniej, dla niektórych uczestniczek wymiany wirtualnej zajęcia uniwersyteckie nie były pierwszym kontaktem z językiem włoskim, co potencjalnie mogło pozytywnie wpływać zarówno na długość, jak i liczbę ich wypowiedzi. Jednakże nie zaobserwowano takiej zależności: dwie studentki – jedna dwujęzyczna (Uczestnik 12 w Tabeli 2) oraz inna, ucząca się języka włoskiego przez pół roku w ramach prywatnego kursu językowego przed rozpoczęciem studiów (Uczestnik 13 w Tabeli 2) – dokonały mniejszej liczby wpisów niż minimum konieczne do zrealizowania wszystkich zadań, natomiast druga dwujęzyczna osoba (Uczestnik 11 w Tabeli 2) przekroczyła je tylko nieznacznie. Zupełnie inna sytuacja miała miejsce w przypadku studentki, która zadeklarowała wcześniejszy udział w 3–4 prywatnych kursach językowych – okazała się ona najbardziej zaangażowaną uczestniczką wymiany wirtualnej (Uczestnik 1 w Tabeli 2). Wobec powyższych danych nie można stwierdzić zależności między znajomością języka włoskiego przez uczestnika w momencie rozpoczynania projektu telewizyjnej współpracy a jego aktywnością.



Grafika 1: Przykładowa interakcja pomiędzy uczestnikami projektu wymiany wirtualnej z grupy 2 w zadaniu *Autoprezentacja* (zrzut ekranu z portalu Facebook).

W produkcji studentów znakomita większość wypowiedzi – około 340 słów na osobę – powstała w języku docelowym. Nieliczne przykłady wyrazów w języku polskim to przede wszystkim nazwy typowych polskich potraw (np. *pierogi, żurek*), natomiast w kategorii „inne” znalazły się głównie imiona i nazwiska (np. *Quentin Tarantino, Kuba Błaszczkowski*), tytuły filmów i książek (np. *Click, Wiedźmin*) oraz lokalizacji geograficznych (np. *Bieszczady, Hvar, Lago di Garda*), a także sporadyczne wstawki w języku angielskim (np. *I love you guys*).

Na podstawie uzyskanych danych należy stwierdzić, że większość uczestników zaangażowała się w interakcję online ze swoimi włoskimi partnerami, tworząc znacznie więcej wypowiedzi niż minimum konieczne do ukończenia wszystkich aktywności. Brak rygorystycznych reguł odnośnie języka komunikacji podczas wymiany wirtualnej nie wpłynął też negatywnie na produkcję studentów, którzy we wszystkich zadaniach posługiwali się prawie wyłącznie włoskim.

	Liczba wpisów	Liczba słów	Słowa w języku włoskim	Słowa w języku polskim	Inne
Uczestnik 1 (gr. 4)	78	1138	1093	2	43
Uczestnik 2 (gr. 2)	43	758	750	1	7
Uczestnik 3 (gr. 2)	27	571	517	10	44
Uczestnik 4 (gr. 4)	50	451	432	2	17
Uczestnik 5 (gr. 4)	37	314	304	0	10
Uczestnik 6 (gr. 3)	24	303	294	1	8
Uczestnik 7 (gr. 1)	25	288	279	2	7
Uczestnik 8 (gr. 2)	23	257	247	1	9
Uczestnik 9 (gr. 1)	26	210	209	0	1
Uczestnik 10 (gr. 1)	20	203	195	1	7
Uczestnik 11 (gr. 3)	16	198	191	3	7
Uczestnik 12 (gr. 5)	11	196	193	0	3
Uczestnik 13 (gr. 5)	14	166	158	0	8
Uczestnik 14 (gr. 5)	13	147	136	0	11
Uczestnik 15 (gr. 3)	10	104	100	1	3
SUMA	417	5304	5098	25	181
ŚREDNIA	28	354	340	2	12
MEDIANA	24	257	247	1	8

Tabela 2: Analiza ilościowa interakcji polskich studentów podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (opracowanie własne).

W poszukiwaniu odpowiedzi na drugie pytanie badawcze wypowiedzi studentów w języku docelowym dopasowano do poszczególnych opisów umiejętności interakcji online w kategorii rozmowy i dyskusji na podstawie zidentyfikowanych słów kluczowych (zob. Tabela 1). Na tej podstawie stwierdzono, że wypowiedzi studentów podczas projektu telewspółpracy pozwoliły na ćwiczenie kompetencji z poziomu A1 oraz A2. Poziom Pre-A1 reprezentowany był w niewielkim stopniu, co wynikało z faktu, że kompetencje językowe studentów były na tyle rozwinięte, iż pozwalały im na bardziej złożone wypowiedzi niż te przewidziane dla Pre-A1. Produkcja studentów z tego poziomu dotyczyła jedynie sytuacji, w których przesyłali proste pozdrowienia opatrzone emotikonami (np. *Ciao!* 😊), dołączone do publikowanych przez nich multimediów (deskryptor Pre-A1-1). Podsumowanie przyporządkowania wpisów studentów do danego deskryptora umiejętności interakcji online w kategorii dyskusji i rozmowy ilościowe zawarto w Tabeli 3.

Znacznie więcej wypowiedzi uczestników przypasowano do umiejętności przewidzianych na poziomie A1. Każdy ze studentów poprzez udział w wymianie

miał okazję do napisania wiadomości na temat swojego hobby lub swoich upodobań (np. *Amo la cultura e il cibo italiano; Mi piace andare ai concerti*⁷), a ponad połowa wykazała się również zdolnością reagowania na posty innych osób przy użyciu krótkich, typowych dla języka włoskiego wyrażań (np. *Sembra delizioso!; Magari!*⁸).

Najwięcej fragmentów interakcji dopasowano do deskryptorów przewidzianych dla poziomu A2, a w szczególności do opisu umiejętności przedstawiania się, zarządzania prostą wymianą informacji, zadawania pytań i odpowiadania na nie (A2–1). Nie jest to zaskakujące, ponieważ opis tego deskryptora jest bardzo pojemny, cały projekt telewspółpracy polegał zaś na wymienianiu się informacjami z partnerem (np. *Ho provato a farlo da solo un paio di volte, ma non erano così carini. Compro più spesso*⁹) i każdy ze studentów miał okazję przećwiczyć jego elementy na różne sposoby – poprzez zadawanie pytań w dokumencie Google Docs, przedstawianie się w nagraniu do zadania *Autoprezentacja*, które następnie stawało się punktem wyjścia do dalszej dyskusji, czy uczestniczenie w rozmowie pod opublikowanymi zdjęciami w zadaniu *Codizienne zdjęcie*.

Część wypowiedzi każdego z uczestników dotyczyła spraw codziennych i towarzyszącym im odczuć, co pozwoliło na przyporządkowanie ich do deskryptora A2–2 (np. *Quello che mi preoccupa nel mondo è la pandemia di coronavirus*¹⁰), natomiast mniej więcej połowa studentów komentowała posty innych oraz powiązane z nimi linki lub multimedia, wyrażając przy tym uczucia takie jak zaskoczenie czy zainteresowanie (np. *Che posto meraviglioso! Non sapevo che esistesse!; Molto interessante. Mi ricorda un film „Il lupo di Wall Street”*¹¹).

Okolo dwie trzecie uczących się, poza uczestniczeniem w wymianie informacji, wchodziło również w interakcje społeczne prowadzące do poczynienia wspólnych ustaleń (np. *Allora, ragazze, dopo la pandemia dobbiamo organizzare una gitta in montagna*¹²) lub mające na celu podsumowanie udziału w projekcie (np. *GRAZIE! per il tempo passato insieme e buon divertimento all'incontro. È fantastico che abbiamo un gruppo del genere e spero che rimarremo in contatto*¹³).

⁷ Wersja pol.: *Kocham włoską kulturę i jedzenie; Lubię chodzić na koncerty* (tłum. własne).

⁸ Wersja pol.: *Wygląda pysznie! Oby!* (tłum. własne).

⁹ Wersja pol.: [o pierogach] *Próbowałam to zrobić samodzielnie kilka razy, ale wyszły takie ładne. Zazwyczaj [je] kupuję* (tłum. własne).

¹⁰ Wersja pol.: *To co mnie martwi w świecie, to pandemia koronawirusa* (tłum. własne).

¹¹ Wersja pol.: *Co za wspaniałe miejsce! Nie wiedziałam, że istnieje! Bardzo ciekawe. Przypomina mi film „Wilk z Wall Street”* (tłum. własne).

¹² Wersja pol.: *W takim razie, dziewczyny, po pandemii musimy zorganizować wybieczkę w góry!* (tłum. własne).

¹³ Wersja pol.: *DZIĘKUJĘ! za spędzony razem czas i dobrą zabawę podczas spotkania. To wspaniale, że mamy taką grupę i mam nadzieję, że pozostaniemy w kontakcie* (tłum. własne).

Podobna liczba uczestników tworzyła krótkie komentarze do zamieszczanych linków i multimediów (np. *Questa fotografia mi fa ridere*¹⁴).

Numer deskryptora w Tabeli 1	Liczba wpisów	Liczba studentów (na 15)
Pre-A1 (1)	4	4
Pre-A1 (2)	0	0
A1 (1)	49	15
A1 (2)	29	8
A2 (1)	237	15
A2 (2)	37	15
A2 (3)	24	7
A2 (4)	14	9
A2 (5)	16	10

Tabela 3: Podsumowanie przyporządkowania wpisów studentów do deskryptorów umiejętności interakcji online w kategorii dyskusji i rozmowy (opracowanie własne).

Należy zauważyć, że sposób przyporządkowania danych wypowiedzi studentów do konkretnych deskryptorów ma charakter przybliżony, a granica pomiędzy poszczególnymi kategoriami jest płynna. Przykładowo, wypowiedzi takie jak poniższa, zaklasyfikowana jako A2–3: *Questa copertina di libro che hai messo nella tua presentazione mi ha colpito moltissimo! È un grande cantautore polacco! Ti piace Zenek?*¹⁵, zawiera jednocześnie pozytywną, rozbudowaną reakcję na opublikowane nagranie – co wskazuje na deskryptor A2–3 – oraz opinię na temat elementu popkultury i pytanie na jego temat – co otwiera możliwość przyporządkowanie jej do deskryptora A2–1. Tego typu dwuznaczności są jednak nie do uniknięcia. Podobnie nie można stwierdzić, które wpisy powstały z pomocą narzędzi tłumaczeniowych, a które tworzone były przez studentów samodzielnie. W związku z powyższym zaprezentowany podział ma na celu jedynie ukazanie pewnych tendencji, ujawniających się w trakcie telewspółpracy.

Powyższa analiza, poparta danymi liczbowymi oraz przykładami ukazuje, iż udział w projekcie wymiany wirtualnej był dla studentów okazją do wykazania się różnorodnymi kompetencjami w zakresie interakcji online, wyszczególnionymi w deskryptorach umiejętności *CEFR Companion Volume* przede wszystkim dla poziomów A1 i A2. Choć do najbardziej popularnych należały wpisy oparte na wymianie informacji i zarządzaniu nią, nie zabrakło też emocjonalnych reakcji na treści publikowane przez partnerów ani wypowiedzi potwierdzających uczestnictwo w rozbudowanych interakcjach społecznych.

¹⁴ Wersja pol.: *To zdjęcie mnie śmieszy* (tłum. własne).

¹⁵ Wersja pol.: *Ta okładka książki, którą umieścisz w swojej prezentacji, zrobiła na mnie duże wrażenie! To jest wielki polski artysta! Lubisz Zenka?* (tłum. własne).

8. Podsumowanie

Opisane w niniejszym artykule badanie dowodzi, iż udział w polsko-włoskiej wymianie wirtualnej był dla studentów uczących się języka włoskiego bardzo dobrą okazją do wykorzystania różnorodnych umiejętności online, zdefiniowanych w dokumencie *CERF Companion Volume*. Uczestnicy projektu wykazali się wieloma kompetencjami przyporządkowanymi poziomowi biegłości A2, mimo iż sami w większości dopiero zaczynali naukę języka włoskiego. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że liczba ich wypowiedzi znacznie przewyższała minimum konieczne do zrealizowania wyznaczonych zadań. Na tej podstawie można stwierdzić, że wymiany wirtualne są dla studentów angażującą formą nauki, nawet na najniższym poziomie językowym, która wyzwala ich potencjał komunikowania się w języku docelowym z wykorzystaniem umiejętności interakcji online.

Odnosząc się do szerszego kontekstu dydaktyki językowej, opisane tu badanie potwierdza również potencjał środowiska wirtualnego dla realizacji działań interakcyjnych. Włączenie tego typu aktywności do kształcenia językowego otwiera nowe możliwości tworzenia przestrzeni autentycznej komunikacji o charakterze półformalnym. Wykazane zaangażowanie studentów w przedstawiony w artykule projekt może wynikać z różnych czynników: interakcje za pośrednictwem komputera zdają się sprzyjać otwartości i swobodzie w porozumiewaniu się, a kontakty z rówieśnikami z innych krajów – zwiększają motywację do wykorzystywania języka obcego w codziennej komunikacji; dzięki tego typu działaniom rozwijane są także kompetencje cyfrowe i społeczne uczących się.

Ze względu na to, że organizacja międzynarodowego projektu nie zawsze jest możliwa ze względu na ograniczenia czasowe i trudności logistyczne, warte rozważenia jest stosowanie wymiany wirtualnej w kontaktach z rodakami uczącymi się tego samego języka obcego, gdzie pełniłby on funkcję *lingua franca* projektu telewspółpracy między- lub wewnątrzuczelnianej.

BIBLIOGRAFIA

- Belz J. A. (2003), *From the Special Issue Editor*. „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 2–5. Online: <http://dx.doi.org/10.125/25193> [DW 08.09.2021]
- Béřešová J., Micallef A. (2020), *Online Interaction Descriptors: A Tool for the Development of Tasks for Language Competences and Language Use*. „Journal of Language and Cultural Education”, nr 8(3), s. 60–74. Online: <https://sciendo.com/pdf/10.2478/jolace-2020-0020> [DW 08.09.2021].
- Cinganotto L. (2019), *Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: an Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR*. „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, nr 15(1), s. 135–151.

- Online: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1618/1040 [DW 08.09.2021].
- Chun D. M. (2011), *Developing Intercultural Communicative Competence through Online Exchanges*. „CALICO Journal”, nr 28(2), s. 392–419. Online: https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.2.392seq=1#metadata_info_tab_contents [DW 08.09.2021].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW 08.09.2021].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2020). Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 08.09.2021].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003. Online: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 08.09.2021].
- Cunningham J., Vyatkina, N. (2012), *Telecollaboration for Professional Purposes: Towards Developing a Formal Register in the Foreign Language Classroom*. „The Canadian Modern Language Review”, nr 68, s. 422–450. Online: https://www.academia.edu/5020996/Telecollaboration_for_Professional_Purposes_Towards_Developing_a_Formal_Register_in_the_Foreign_Language_Classroom [DW 08.09.2021].
- Dunne B. (2014), *Reflecting on the Japan-Chile Task-Based Telecollaboration Project for Beginner-Level Learners*. „TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada”, nr 31(8), s. 175–186. Online: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1193/1013/> [DW 08.09.2021].
- Fuchs C. (2019), *Critical Incidents and Cultures-of-use in a Hong Kong-Germany Telecollaboration*. „Language Learning & Technology”, nr 23(3), 74–97. Online: <https://www.lltjournal.org/item/3122> [DW 08.09.2021].
- Gadomska A. (2019), *Applying the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation for the Design of Moodle Based TEFL Materials*. „E-learning”, nr 11, s. 473–481. Online: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/29-APPLYING-THE-CEFR-DESCRIPTORS...-1.pdf> [DW 08.09.2021].
- Guth S., Helm F. (2012), *Developing Multiliteracies in ELT Through Telecollaboration*. „ELT Journal”, nr 66(1), s. 42–51. Online: <https://www.researchgat>

- e.net/publication273370405_Developing_multiliteracies_in_ELT_through_telecollaboration [DW 08.09.2021].
- Helm F. (2014), *Developing Digital Literacies Through Virtual Exchange*. „eLearning Papers”, nr 38, s. 43–52. Online: https://www.academia.edu/12657065/Developing_digital_literacies_through_virtual_exchange [DW 08.09.2021].
- Janowska I. (2015), *Europejski system opisu kształcenia językowego – treści i funkcje dokumentu*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”: monografia zbiorowa. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 17–30. Online: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16141/janowska_europejski_system_opisu_kształcenia_językowego_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y [DW 08.09.2021].
- Janowska I. (2020), *Mniej niż A1..., czyli o kompetencjach użytkownika języka na poziomie pre-A1*, (w:) Dąbrowski A., Kucharczyk R., Leńko-Szymańska A., Sujecka-Zajac J. (red.), *Kompetencje XXI wieku: certyfikacja biegłości językowej = Competences of the 21st Century: Certification of Language Proficiency*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 57–79.
- Langé G., Cinganotto L., Benedetti F. (2020), *Interazione online: una sperimentazione italiana*. „Italiano LinguaDue”, nr 1, s. 603–612. Online: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13948/13090> [DW 08.09.2021].
- Lewis T., O’Dowd R. (2016), *Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume*, (w:) Lewis T., O’Dowd R. (red.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. Abingdon: Routledge, s. 3–20.
- North B., Piccardo E. (2019), *Developing New CEFR Descriptor Scales and Expanding the Existing Ones: Constructs, Approaches and Methodologies*. „Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung”, nr 30(2), s. 143–161. Online: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf> [DW 08.09.2021].
- Schenker T. (2012), *Intercultural Competence and Cultural Learning Through Telecollaboration*. „CALICO Journal”, nr 29, s. 449–470. DOI: 10.11139/cj.29.3.449-470 Online: <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/download/23720/19725> [DW 08.09.2021].

Received: 24.06.2021

Revised: 14.09.2021