

„Badania nad doświadczeniami studentów zagranicznych w kontekstach europejskich i pozaeuropejskich”¹

Raport z badań w ramach projektu NAWA w programie im. Bekkera
(PPN/BEK/2019/1/00448/U/00001)

Kierownik/autor: dr hab. Michał Wilczewski

21 kwietnia 2021 r.

Badanie A

„Rola języka i komunikacji w procesie dopasowania kulturowego studentów zagranicznych”.

Cel

Celem badania było: (1) określenie roli kompetencji językowych i praktyk komunikacyjnych w doświadczeniu studentów zagranicznych (niebędących rodzimymi użytkownikami j. angielskiego) w sześciu krajach; (2) zbadanie wyzwań komunikacyjnych i strategii radzenia sobie z nimi wśród studentów zagranicznych oraz zrozumienie roli komunikacji w dopasowaniu interakcyjnym (tj. psychicznym komfortie wchodzenia w interakcje kulturowe).

Metoda

Przeprowadziliśmy dwa niezależne badania: (1) ilościowe i (2) jakościowe. W badaniu (1) zebraliśmy między listopadem 2019 r. a czerwcem 2020 r. dane ilościowe kwestionariuszem ankiety online od studentów zagranicznych niebędących rodzimymi użytkownikami j. angielskiego ($N = 916$, 53% kobiet, 80% respondentów poniżej wieku 18-20 lat, 30,1% na studiach licencjackich, 54,4% na magisterskich, 13,2% na doktoranckich). Respondenci studiowali na uniwersytetach i w szkołach biznesowych w sześciu krajach: w Polsce (UW; $N = 196$), Danii (Copenhagen Business School; $N = 152$), Niemczech (TU Bergakademie Freiberg; $N = 115$), Francji (ESC Clermont, IESEG School of Management, University of Strasbourg; $N = 108$), Finlandii (University of Helsinki, Aalto University; $N = 99$), USA (North-eastern University, University of Kentucky; $N = 246$).

Zmierzyliśmy liczbę znajomości języków obcych, poziom znajomości j. angielskiego (skala 5-stopniowa, 1 = brak znajomości, 5 = znajomość biegła), częstości interakcji ze studentami rodzimymi, zagranicznymi, częstości interakcji z rodakami (skala 7-stopniowa, 1 = brak komunikacji, 7 = komunikacja przynajmniej raz w tygodniu), stopień dopasowania do kultury docelowej i do interakcji z osobami z kultury docelowej (skala 7-stopniowa, 1 = bardzo niedopasowana/y, 7 = bardzo dopasowana/y), a także poziomu ogólnej satysfakcji obejmującej satysfakcję ze studiowania w kraju docelowym, z życia towarzyskiego, z interakcji ze studentami, wykładowcami, ze wsparcia uczelni itd. (skala 7-stopniowa, 1 = całkowicie nie zgadzam się, 7 = całkowicie zgadzam się).

Przeprowadziliśmy analizę regresji wielokrotnej (z satysfakcją studenta jako zmienną zależną) w celu zbadania czynników wpływających na satysfakcję studentów, a także analizę mediacji, żeby sprawdzić wpływ dopasowania interakcyjnego na związki między zmiennymi.

W badaniu (2) zebraliśmy dane jakościowe wywiadem narracyjnym z 50 studentami zagranicznymi (60% kobiet) w pięciu krajach: 12 w Polsce (UW), 10 w Finlandii (University of Helsinki, Aalto

¹ Autor składa serdeczne podziękowania studentom Uniwersytetu Warszawskiego za udział w badaniach ankietowych i wywiadach indywidualnych oraz członkom zespołu badawczego za pobór danych i prace analityczne: prof. KUL dr. hab. O. Gorbaniukowi (KUL), dr. T. Mughanowi (Portland State University, USA), prof. P. Giuri (University of Bologna), prof. A.-M. Sjøderberg (Copenhagen Business School), dr Li (Lily) Ming (University of Liverpool), dr J. Du (Royal Roads University), dr R. Wang (University of Kentucky), dr Mary Vigier (ESC Clermont), dr H. Langinier (University of Strasbourg), dr Wei Lu (Aalto University), prof. S. Puffer (Northeastern University, USA) i G. Douglasowi (IESEG Business School).

University), 17 we Francji (University of Strasbourg, ESC Clermont); 11 we Włoszech (University of Bologna). Dane zebraliśmy w czasie pandemii koronawirusa między kwietniem a grudniem 2020 r. w drodze wywiadów indywidualnych środkami komunikacji zdalnej (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype). Przeprowadziliśmy analizę tematyczną materiału empirycznego, która pozwoliła ustalić wyzwania komunikacyjne i strategie radzenia sobie z nimi w doświadczeniu studentów zagranicznych.

Wyniki

Oba badania (1 i 2) ujawniają, że studenci zagraniczni szukają i chętniej wchodzi w interakcje z innymi studentami zagranicznymi i rodzimymi niż w interakcje z osobami z własnego kręgu kulturowego, co potwierdza poprzednie ustalenia (Trice, 2004).

Badanie (1) ukazało kluczową rolę dopasowania interakcyjnego w doświadczeniu studentów zagranicznych (kompetencje językowe są ważne o tyle, o ile podnoszą efektywność interakcji międzykulturowych); płeć i wiek nie miały wpływu na zmienną zależną. Badanie nie wykazało bezpośredniego wpływu znajomości j. angielskiego na poziom satysfakcji, ale analiza mediacji wykazała związek pośredni, w którym mediatorem relacji „znajomość j. angielskiego – satysfakcja studenta” jest poziom dopasowania interakcyjnego (efekt całkowity $.16$, $p < .001$; efekt bezpośredni $c = .08$, $p = .04$; efekt mediacji $c' = .08$, $p < .001$; analiza mediacji wyjaśniła 50% efektu całkowitego). Tym samym badanie pokazało, że **kompetencja językowa w zakresie znajomości j. angielskiego nabiera szczególnego znaczenia i jest źródłem satysfakcji w procesie dopasowania kulturowego wówczas, gdy studenci potrafią wchodzić w interakcje międzykulturowe w kraju docelowym** (tzn. gdy wykazują dopasowanie interakcyjne).

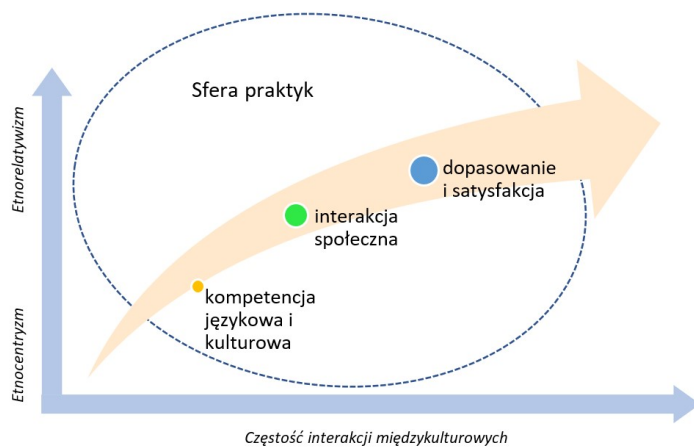
Ponadto analiza nie wykazała istotnej roli komunikacji z rodakami na poziom satysfakcji studentów, co nie potwierdza w tym zakresie teorii transformacji kulturowej (Kim, 2001); zebrane dane nt. kompetencji językowych badanych studentów (27,3% używało jednego, 41,6% używało dwóch, a 31,1% używało 3 i więcej j. obcych w komunikacji) wskazują, że studenci w większym stopniu nastawiają się na kontakty międzykulturowe, a ich kompetencja językowa (j. angielski) pozwala nawiązywać takie kontakty (w odróżnieniu od innych grup migrantów, którzy w kontaktach z osobami z własnego kręgu kulturowego szukają źródła wsparcia w obcym kraju).

Badanie (2) pokazało, że

- bariera komunikacyjna (brak znajomości j. lokalnego) hamowała komunikację w kraju docelowym (włączając w to komunikację ze studentami rodzimymi); wcześniejsze przygotowanie językowe w zakresie j. rodzimego i angielskiego, używanie aplikacji tłumaczeniowych i wsparcie ze strony osób znających j. lokalny (np. studentów rodzimych, sąsiadów, wykładowców) pomagała studentom radzić sobie z barierą komunikacyjną (np. w urzędach, akademikach, transporcie publicznym itd.);
- bariera komunikacyjna była problemem w kontekstach akademickich (np. komunikacja e-mailowa i publikacja treści na stronach uniwersytetu w j. lokalnym, niska znajomość j. angielskiego administracji uniwersyteckiej);
- bariera komunikacyjna uniemożliwiała znalezienie stażu i pracy w kraju docelowym; strategie radzenia sobie z tym problemem obejmowały: naukę j. lokalnego na kursach językowych, poszukiwanie pracy z j. angielskim, poszukiwanie pracy poza krajem docelowym/studiowania, wykonywanie pracy zdalnej (np. jako *freelancer*) w j. rodzimym.
- studenci zagraniczni chcieli się integrować i socjalizować ze studentami rodzimymi zarówno w kontekstach akademickich, jak i pozaakademickich, a kontakty ze studentami rodzimymi dawały im możliwości kulturowego uczenia się. Jednak niska znajomość języka lokalnego wśród studentów zagranicznych oraz j. angielskiego wśród studentów rodzimych hamowały procesy socjalizacji i integracji;

- studenci odczuwający samotność i niewchodzący w interakcje międzykulturowe szukali kontaktu z osobami z własnego kręgu kulturowego, które były dla nich źródłem wsparcia psychologicznego;
- studenci, którzy nie przywiązywali wagi do perfekcyjnej znajomości j. lokalnego, łatwiej wchodził w kontakty ze studentami rodzimymi i chętniej brali udział z nimi w pracach projektowych (np. studenci z Włoch i Francji); tacy studenci również okazywali większą otwartość na studentów rodzimych i inicjowali kontakt międzykulturowy, a brak kontaktu ze strony studentów rodzimych przypisywali ich nieśmiałości i lękowi komunikacyjnemu, a nie niechęci w stosunku do studentów zagranicznych);
- studenci (z Włoch), którzy skupiali się na wykonaniu zadania projektowego, a nie na różnicach kulturowych w zespole wielonarodowym/wielokulturowym, czerpali większą satysfakcję z pracy w takim zespole;
- używanie języka rodzimego w klasie (zarówno przez studentów, jak i wykładowców) wykluczało studentów zagranicznych z procesu komunikacji ze studentami i wykładowcami, co studenci zagraniczni odbierali jako przejaw dyskryminacji (co potwierdza ustalenia z badań nad komunikacją międzykulturową w międzynarodowym biznesie (Charles, 2007; Marschan-Piekkari et al., 1999; Romani et al., 2011; Wilczewski et al., 2018);
- komunikacja zdalna w czasie pandemii była pozytywnie oceniana przez studentów zagranicznych ze słabszą znajomością języka wykładowego. Studenci mieli możliwość odtwarzania nagranych zajęć i używania chatu w komunikacji na zajęciach, co pozwalało im lepiej zrozumieć materiał z zajęć i motywowało do uczestniczenia w dyskusjach w trakcie zajęć;
- ograniczone kontakty społeczne w pandemii powodowały wzrost poczucia samotności; strategie radzenia sobie z samotnością obejmowały: komunikację zdalną z rodziną i znajomymi, zdalne wykonywanie zadań projektowych, komunikację bezpośrednią z kolegami/domownikami w miejscu zamieszkania);
- studenci w Polsce postrzegali relacje z wykładowcami jako formalne i wyrażali potrzebę nawiązywania relacji partnerskich; niektórzy studenci ze Wschodu przejawiali trudności integracyjne w Polsce i czuli się dyskryminowani ze względu na kraj pochodzenia, małą wiedzę kulturową Polaków i stereotypy kulturowe; studenci wskazywali, że krótkie przerwy między zajęciami nie pozwalają socjalizować się ze studentami rodzimymi w kontekście akademickim.

Badania (1) i (2) pozwoliły opracować *model wzrostu/transformacji kulturowej studenta zagranicznego* (zob. Rys. 1). Zgodnie z modelem wyższy poziom etnorelatywności (zdolności do odczytywania odmiennej kultury z szerszej perspektywy kulturowej aniżeli z perspektywy kultury własnej, tj. etnocentrycznej) oraz chęci i częstości wchodzenia w interakcje międzykulturowe powodują wzrost dopasowania kulturowego i satysfakcji studenta z funkcjonowania w kulturze docelowej.



Rys. 1. Wzrost/transformacja kulturowa studenta zagranicznego.

Model obejmuje następujące składniki:

1. *Kompetencja językowa i kulturowa (poziom umiejętności)*: znajomość j. angielskiego i lokalnego (np. polskiego) oraz wiedza i świadomość kulturowa są niezbędne do wchodzenia w interakcje kulturowe (np. ze studentami zagranicznymi i rodzimymi).
2. *Interakcja społeczna (poziom działania/społeczny)*: wchodzenie w interakcje umożliwiają socjalizację z osobami odmiennymi kulturowo (np. ze studentami zagranicznymi i rodzimymi), zwiększają dopasowanie interakcyjne (tj. psychiczny komfort we wchodzeniu w interakcje kulturowe), integrację w środowisku akademickim i w społeczności lokalnej, a także zwiększają możliwości kulturowego uczenia się i powiększają dostęp do struktur wsparcia (psychologicznego i kulturowego, np. do studentów rodzimych, którzy udzielają wsparcia językowego w przypadku bariery komunikacyjnej, a także są źródłem wiedzy kulturowej). Wchodzenie w interakcje społeczne zwiększa poziom otwartości kulturowej.
3. *Dopasowanie kulturowe/adaptacja i satysfakcja (poziom psychologiczny/afektywny)*: wysoki poziom dopasowania kulturowego i satysfakcji z funkcjonowania w kulturze docelowej jest rezultatem efektywnych interakcji kulturowych w środowisku docelowym (w nowej kulturze).
4. *Sfera praktyk komunikacyjnych (poziom działania/środowiskowy)*: zachowania komunikacyjne regulują interakcje wewnątrzgrupowe. Na przykład komunikacja w j. angielskim w grupie wielonarodowej/wielokulturowej wzmacnia integrację grupy i dopasowanie interakcyjne. Z kolei komunikacja w języku rodzimym może być źródłem wykluczenia, hamować integrację, dopasowanie kulturowe, a także zmniejszać możliwości kulturowego uczenia się (np. poprzez dokonywanie błędnych atrybucji zachowań; nasze badania ujawniły, że studenci zagraniczni przypisywali studentom rodzimym brak chęci do wchodzenia w interakcje międzykulturowe i ich niechętną postawę wobec studentów zagranicznych, a w rzeczywistości studenci rodzimi albo nie przywiązywali wystarczającej wagi do komunikacji w j. angielskim w grupie wielonarodowej, albo wstydzieli się komunikować w j. angielskim ze względu na niską kompetencję językową).

Znaczenie

Oba badania pokazały kluczową rolę znajomości j. angielskiego i rodzimego oraz kompetencji kulturowej w procesie dopasowania kulturowego, a także interakcji międzykulturowych w zwiększaniu satysfakcji studentów zagranicznych. Dlatego ważne jest, żeby uniwersytet zwrócił szczególną uwagę na rozwój kompetencji komunikacyjnych studentów zagranicznych w zakresie znajomości j. angielskiego i rodzimego (polskiego), co zwiększy możliwości wchodzenia w interakcje społeczne na kampusie i poza nim. Ważny jest również rozwój kompetencji i świadomości kulturowej przez zwiększenie wiedzy kulturowej, m.in. nt. sposobów wyrażania emocji, rozwiązywania problemów, nawiązywania przyjaźni itd.

Ze względu na barierę językową na uczelniach w krajach nieanglojęzycznych warto wyznaczyć anglojęzycznego opiekuna, co usprawniłoby komunikację studenta z uczelnią. Ponieważ studenci doceniają publikacje materiałów na stronach uniwersyteckich w j. angielskim, warto rozwijać tę formę komunikacji między uczelnią a studentem (włączając w to komunikację mailową).

Nasze badania pokazały ważną rolę wykładowców w kształtowaniu doświadczeń studentów zagranicznych na uczelni. Dlatego warto szkolić wykładowców i zwiększać ich świadomość w zakresie wagi roli języka i komunikacji w wielokulturowej klasie. Na przykład studia przypadków i wyniki prowadzonych przez nas badań można by wykorzystać jako materiał szkoleniowy pokazujący perspektywę studenta na efektywną komunikację z wykładowcą i wzmacnianie integracji w grupie. Dzięki efektywnym strategiom komunikacyjnym (np. unikania komunikacji w j. rodzimym) wykładowcy mogliby wpływać na obniżenie poziomu odczuwanej dyskryminacji. Ponieważ zarówno studenci zagraniczni, jak i rodzimi dążą do kontaktów międzykulturowych, świadomi kulturowo wykładowcy powinni przywiązywać większą wagę do pracy projektowej i formowania zespołów międzykulturowych wewnątrz grupy zajęciowej.

Uniwersytet powinien zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie językowe i kulturowe studentów rodzimych studiujących na kierunkach międzynarodowych. Żeby studenci zagraniczni mogli się integrować ze społecznością akademicką i lokalną, niezbędna jest wiedza nt. komunikacji międzykulturowej i świadomość kulturowa (m.in. nt. skutków stereotypizacji kulturowej) po stronie studentów rodzimych, jak również wrażliwość kulturowa i kompetencje językowe do komunikacji i socjalizacji ze studentami zagranicznymi. Wyposażeni w ww. kompetencje studenci rodzimi mogliby pomagać studentom zagranicznym radzić sobie z wyzwaniami edukacyjnymi i kulturowymi.

Badanie B

„Psychologiczne i akademickie skutki studiowania w kraju rodzimym vs. docelowym (w Polsce) podczas pandemii koronawirusa” (Wilczewski et al., 2021).

Cel

Celem badania było zmierzenie różnic w doświadczeniu procesu zdalnego uczenia się w dwóch grupach studentów zagranicznych UW: (1) tych, którzy z powodu pandemii wrócili z Polski do kraju rodzimego, (2) tych, którzy pozostali w Polsce.

Metoda

Zebraliśmy dane kwestionariuszem ankiety online w maju 2020 r. od studentów zagranicznych UW (N = 357; 68% kobiet; $M_{\text{wiek}} = 21,88$ lat, $SD = 4,99$; 40% uczestników programu Erasmus; 62% uczestników studiów licencjackich, 32% na studiach magisterskich, 61% przebywających na kwarantannie/w samoizolacji) z 62 krajów: 236 studentów, którzy pozostali w Polsce i 121 studentów, którzy wrócili do kraju rodzimego. Porównaliśmy dwie grupy studentów (którzy wrócili do kraju rodzimego vs. tych, którzy pozostali w Polsce) pod względem poziomów następujących czynników: samotności (emocjonalnej i społecznej), satysfakcji z życia, satysfakcji ze studiowania, stresu kulturowego (poczucia dyskryminacji i bariery komunikacyjnej), dopasowania akademickiego (do studiowania online), osiągnięć akademickich, lojalności względem UW i postrzegania doświadczenia zdalnego uczenia się (w czterech aspektach: komunikacji zdalnej ze studentami, komunikacji zdalnej z wykładowcami, organizacji zdalnego nauczania przez UW, własnej kompetencji technicznej/ zdolności do uczestnictwa w nauczaniu zdalnym). Studenci udzielali odpowiedzi na skali 7-stopniowej (1 = całkowicie się nie zgadzam, 7 = całkowicie zgadzam się).

Wyniki

Zasadniczo kraj zamieszkania nie miał istotnego znaczenia w doświadczeniu zdalnego uczenia się. Istotne różnice odnotowano jedynie dla dwóch zmiennych akademickich: komunikacji zdalnej ze studentami i dopasowaniu do nauczania zdalnego. Komunikacja zdalna ze studentami miała większe znaczenie w doświadczeniu studentów, którzy powrócili do kraju rodzimego. Studenci ci wykazywali również wyższy poziom dopasowania do nauczania zdalnego niż studenci, którzy pozostali w Polsce. W grupie studentów, którzy pozostali w Polsce, odnotowano istotnie wyższy poziom poczucia dyskryminacji w podgrupie studentów, którzy przebywali na kwarantannie/w samoizolacji w porównaniu do tych, którzy nie przebywali w samoizolacji (nie odnotowano takich różnic w porównaniu między krajami przebywania studentów). Ponadto odnotowano istotnie wyższe poziomy samotności dla studentów przebywających na kwarantannie/w samoizolacji zarówno w kraju rodzimym, jak i w Polsce.

Wnioski

Studenci, którzy wrócili do kraju rodzimego, wykazywali większe dopasowanie do nauczania zdalnego i przypisywali większe znaczenie komunikacji zdalnej ze studentami, co świadczy o pozytywnym wpływie struktur wsparcia (rodziny, przyjaciół) w kraju rodzimym na doświadczenie studentów w okresie pandemii. Dlatego zaleca się, żeby uniwersytet rozwijał struktury wsparcia studentów zagranicznych – zwłaszcza tych, którzy pozostali w Polsce i są pozbawieni wsparcia ze strony rodziny i przyjaciół.

Wyższe poziomy samotności (dla studentów z obu krajów) oraz poczucia dyskryminacji (dla studentów w Polsce) wśród studentów na kwarantannie/w samoizolacji świadczą o negatywnym wpływie dystansu społecznego na dobrostan psychiczny. Wyższy poziom poczucia dyskryminacji u studentów w Polsce na kwarantannie/w samoizolacji sugeruje, że studenci mogą częściowo przypisywać uniwersytetowi niezadowolenie ze swojego doświadczenia. Dlatego zaleca się efektywne komunikowanie studentom zagranicznym wiadomości w zakresie organizacji zdalnego nauczania, wydarzeń w przestrzeni wirtualnej, pomocy psychologicznej oferowanej przez uniwersytet itd. (najlepiej w języku polskim i angielskim, żeby ograniczyć studentom zagranicznym możliwości porównywania swojego doświadczenia z doświadczeniami studentów rodzimych).

Badanie C

„Doświadczenie zdalnego uczenia się w czasie pandemii koronawirusa: Badanie międzykulturowe”.

Cel

Celem badania było stworzenie uniwersalnego modelu wpływu postrzeganego doświadczenia zdalnego uczenia się na wybrane zmienne akademickie wśród studentów zagranicznych i rodzimych w różnych kontekstach kulturowych (w Polsce, Francji, Włoszech, Wlk. Brytanii).

Metoda

W okresie od listopada 2020 r. do lutego 2021 r. zebraliśmy kwestionariuszem ankiety online dane ilościowe od studentów zagranicznych ($N = 1,384$; $M_{\text{wiek}} = 23,2$, $SD = 4,50$) i rodzimych ($N = 687$; $M_{\text{wiek}} = 21,5$, $SD = 4,00$) z Polski (UW), Francji (IESEG School of Management), Włoch (University of Bologna) i Wlk. Brytanii (University of Liverpool). W próbie ($N = 2,071$) przeważały kobiety (66,1%), studenci studiów licencjackich i magisterskich (odpowiednio 57,6% i 40%), kierunków w dziedzinie nauk społecznych (57,5%), przebywających na kwarantannie/w samoizolacji (68,6%).

Kwestionariusz mierzył doświadczenie zdalnego uczenia się w czterech aspektach: interakcje ze studentami, postrzeganą organizację zdalnego nauczania, interakcje z wykładowcami i zdolność studenta do uczestnictwa w nauczaniu zdalnym. Ponadto zmierzaliśmy następujące zmienne akademickie: satysfakcja ze studiowania, dopasowanie akademickiego (do studiowania online), osiągnięcia akademickie, lojalności względem uniwersytetu. Studenci udzielali odpowiedzi na skali 7-stopniowej (1 = całkowicie nie zgadzam się, 7 = całkowicie zgadzam się).

Przetestowaliśmy model doświadczenia zdalnego uczenia się i przeprowadziliśmy analizę ścieżek w celu określenia wpływu poszczególnych aspektów zdalnego uczenia się (zmienne niezależne) na czynniki akademickie (zmienne zależne).

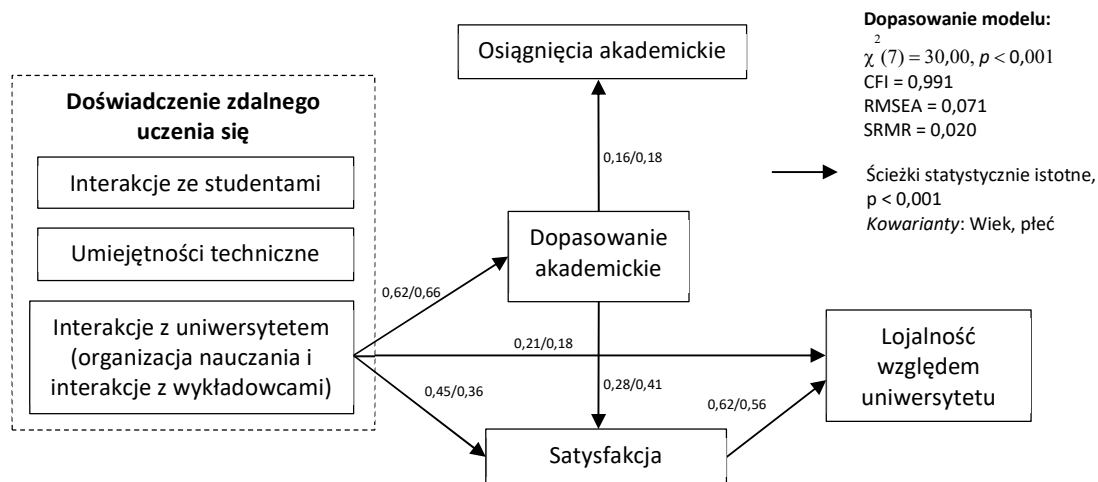
Wyniki

Ustaliliśmy trzyczynnikową strukturę modelu doświadczenia zdalnego uczenia, który objął: (1) interakcje ze studentami, (2) interakcje z uniwersytetem (obejmujące postrzeganie organizacji nauczania zdalnego i interakcje online z wykładowcami) i (3) zdolność studenta do uczestnictwa w nauczaniu zdalnym.

Analiza wykazała, że interakcje z uniwersytetem (obejmujące postrzeganie organizacji nauczania zdalnego i interakcje online z wykładowcami) wpływają na czynniki akademickie, zwłaszcza na dopasowanie akademickie (związek na poziomie 38-43%) i satysfakcję studenta (20%). Co ważne, satysfakcja studenta ma duży wpływ na lojalność względem uniwersytetu (31-38%). Siły związków między poszczególnymi zmiennymi w modelu ukazano w Rys. 2. W modelu kontrolowano wpływ płci i wieku na poszczególne zmienne.

Znaczenie

Ponieważ kluczowy wpływ na dopasowanie do nauczania zdalnego, satysfakcję i lojalność wobec uniwersytetu mają interakcje z uniwersytetem, należy położyć nacisk na efektywną organizację procesu nauczania i komunikowanie tego procesu studentom. Niezmiernie ważne jest uświadamianie wykładowcom wagi efektywnej komunikacji ze studentem (m.in. terminowe odpowiadanie na e-mail, udzielanie werbalnego wsparcia studentom, informowanie studentów nt. organizacji zajęć itd.), gdyż postrzegany kontakt z wykładowcami jest ściśle powiązany z wizerunkiem uniwersytetu (nasze analizy pokazują, że studenci postrzegają uniwersytet i interakcje z wykładowcami na jednym wymiarze). Warto również zwiększać kompetencje wykładowców w zakresie narzędzi wspomagających nauczanie zdalne, komunikację ze studentami i aktywizowania pracy grupowej.



Uwaga: Wskaźniki po lewej/prawej stronie podano odpowiednio dla studentów zagranicznych/rodzimych.

Rys. 2. Model wpływu postrzeganego doświadczenia zdalnego uczenia się na zmienne akademickie (wskaźniki standaryzowane) ($N = 2,071$).

Litatura

- Charles, M. (2007). Language matters in global communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), 260–282. <https://doi.org/10.1177/0021943607302477>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage.
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D., Welch, L. (1999). In the shadow: The impact of language on structure, power and communication in the multinational. *International Business Review*, 8(4), 421–440. [https://doi.org/10.1016/S0969-5931\(99\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0969-5931(99)00015-3)
- Romani, L., Sackmann, S. A., Primecz, H. (2011). Culture and negotiated meanings: The value of considering meaning systems and power imbalance for cross-cultural management. W H. Primecz, L. Romani, S. A. Sackmann (red.), *Cross-cultural management in practice: Culture and negotiated meanings* (ss. 1–17). Edward Elgar Publishing.
- Trice, A. G. (2004). Mixing it Up: International graduate students' social interactions with american students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671–687. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0074>
- Wilczewski, M., Gorbaniuk, O., Giuri, P. (2021). The psychological and academic effects of studying from the home and host country during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 644096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096>
- Wilczewski, M., Sørderberg, A. M., Gut, A. (2018). Intercultural communication within a Chinese subsidiary of a Western MNC: Expatriate perspectives on language and communication issues. *Multilingua*, 37(6), 587–611. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0095>