

KSZTAŁCENIE W SIECI – TEORIA I PRAKTYKA

PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH I NIE TYLKO



AGNIESZKA M. SENDUR, AGNIESZKA KOŚCIŃSKA

AGNIESZKA M. SENDUR, AGNIESZKA KOŚCIŃSKA

KSZTAŁCENIE W SIECI – TEORIA I PRAKTYKA

PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH I NIE TYLKO

Kraków 2021

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Badania dofinansowane ze środków przeznaczonych na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego
w dyscyplinie pedagogika nr WPiNH/PEDAG/SUB/7/2020-KON

Recenzje:

dr hab. inż. Janusz Morbitzer, prof. nadzw. AWSB

dr hab. Wojciech Malec

Projekt okładki:

Oleg Aleksejczuk

Adiustacja:

Tomasz Boniatowski

ISBN 978-83-66007-73-4

e-ISBN 978-83-66007-83-3

Copyright© by Agnieszka M. Sendur, Agnieszka Kościńska &
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2021

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich.

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Oficina Wydawnicza KAAFM, Kraków 2021

Skład:

Jakub Aleksejczuk

Spis treści

Spis skrótów	7
Wstęp	9
Rozdział I. Teoretyczne zagadnienia związane z nauczaniem zdalnym	13
1. Teorie stojące u podstaw kształcenia zdalnego	13
2. Pojęcia związane ze zdalnym nauczaniem	31
Rozdział II. Nauczyciel w środowisku zdalnym – wybrane aspekty e-edukacji	43
1. Modele i schematy stosowania multimediów i nowych technologii w procesie kształcenia.....	43
2. Kompetencje nauczyciela w zakresie korzystania z nowych technologii.....	56
3. Dydaktyka w sali a dydaktyka zdalna	63
4. Strategie wzmacniania motywacji i koncentracji uczniów w nauczaniu zdalnym.....	69
5. Rola i zadania nauczyciela korzystającego z narzędzi TIK	72
6. Podsumowanie	77
Rozdział III. Kontrola i ocena w nauczaniu na odległość	79
1. Cele i rodzaje oceniania oraz kryteria poprawności testów	80
2. Charakterystyka testów komputerowych	86
3. Problemy związane z ocenianiem w trybie zdalnym	90
4. Jak oceniać w nauczaniu zdalnym?.....	92
5. Podsumowanie	104
Rozdział IV. Zdalne metody i techniki wykorzystywane w nauczaniu języków obcych.....	107
1. <i>Flipped classroom</i> , czyli strategia odwróconej klasy	108
2. WebQuest.....	116
3. Telekolaboracja, czyli wirtualna wymiana.....	125
4. Portfolio językowe	135
5. Podsumowanie	148

Rozdział V. Badanie <i>Zdalne nauczanie oczami nauczycieli</i> <i>języka obcego</i>	149
1. Badania dotyczące problematyki nauczania zdalnego	150
2. Metoda.....	152
3. Wyniki badania.....	155
4. Interpretacja wyników badania	165
5. Podsumowanie.....	172
Zakończenie: kształcenie językowe w sieci – podsumowanie i wnioski	175
Bibliografia	183
Aneks	215

Spis skrótów

Skrót	Rozwinięcie
AI	artificial intelligence
BOYD	bring your own device
CALT	computer-assisted language testing
CAT	computer-adaptive tests
CBE	closed-book exams
CBL	computer-based learning
CBT	computer-based tests
CLIL	content and language integrated learning
D	zadanie na dobieranie
ECML	European Centre for Modern Languages
EPJ	Europejskie Portfolio Językowe
ESOKJ	Europejski System Opisu Kształcenia Językowego
FEASP	fear, envy, anger, sympathy, pleasure
FRAME	The Framework for the Rational Analysis of Mobile Education
HOTS	higher order thinking skills
ID	Instructional Design
IEMEL	Modell zur Integration von Emotion und Motivation beim E-Learning
JO	język obcy
KO	zadanie krótkiej odpowiedzi
L	zadanie z luką
LMS	learning management system
LOTS	lower order thinking skills
LSP	languages for specific purposes

LTE	LanguageCert Test of English
MOOC	massive open online courses
OBE	open-book exams
OBOW	open-book, open-web exams
PBT	paper-based tests
PF	zadanie typu prawda-falsz
RO	zadanie rozszerzonej odpowiedzi
SAMR	substitution, augmentation, modification, redefinition
TIK	technologie informacyjno-komunikacyjne
VE	virtual exchange
VLE	virtual learning environment
WBT	web-based testing / web-based training
WW	zadanie wyboru wielokrotnego

Wstęp

Przed pandemią byłam nauczycielem kreatywnym, poszukującym, zmotywowanym... Przed pandemią uczyłem, bo lubiłem moją pracę... Przed pandemią wiedzieliśmy, jak mamy uczyć...

Z takimi opiniami, jako nie tylko badaczki, ale również czynne zawodowo nauczycielki języka obcego, spotykałyśmy się często w trakcie rozmów z nauczycielami w okresie tzw. pierwszego zamknięcia szkół i placówek edukacyjnych. Słowo *pandemia* okazało się nie tylko punktem odniesienia w kategorii upływu czasu, ale także wyznacznikiem tego, co stało się w polskim systemie kształcenia w przeciągu zaledwie chwili. Konieczność natychmiastowego porzucenia murów szkoły i z dnia na dzień przeniesienia edukacji do środowiska zdalnego spowodowała chaos w szkolnictwie. Zdecydowana większość nauczycieli nie posiadała żadnego doświadczenia w zakresie zdalnego nauczania, stąd też wynikła potrzeba uczenia się przede wszystkim narzędzi, które umożliwiłyby jego prowadzenie. Rozpoczęło się poszukiwanie platform do realizacji zajęć, przeszukiwanie mediów społecznościowych w celu uzyskania wsparcia ze strony innych nauczycieli, szukanie możliwości szkoleń na temat aplikacji do tworzenia materiałów dydaktycznych (Kościńska & Sendur, 2020), a skrzynki mailowe zaczęły wypełniać się korespondencją od uczniów i ich rodziców. Jak wskazuje w rozmowie z Joanną Leśnicką (2021, b.s.) Marek Konopczyński:

[...] skupiliśmy się na kwestiach technicznych, które wielu przerażały, a nie było rozmów o tym, jak powinno wyglądać kształcenie, jak zapewnić mu jakość. Wytyczne z ministerstwa dotyczyły spraw technicznych i organizacyjnych, a nie metodyki i merytoryki, na co zresztą nikt nie liczył.

Wydawać by się jednak mogło, że nauczyciele języków obcych (JO) nieco łatwiej odnajdą się w nowej rzeczywistości. Jeszcze przed okresem pandemii problematyka kształcenia zdalnego, w tym możliwości

stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz propozycje skutecznych strategii i metod pracy w środowisku zdalnym były tematem wielu opracowań skierowanych do tej grupy nauczycieli (cf. Basińska, 2014; Kalamarz, 2017; Krajka, 2018; Krajka & Marczak, 2012; Maziarz, 2018; Półtorak & Krajka, 2016; Skocka, 2011a). Na uczelniach wyższych coraz częściej wykorzystywano w trakcie zajęć z języka obcego formułę blended learningu, co, jak wykazały badania, znalazło uznanie studentów i prowadzących (Skocka, 2011b; Kościńska, 2016). Na potrzeby dydaktyki języków obcych powstały platformy umożliwiające realizację konkretnych kursów językowych (np. zajęć z translatoryki; Grucza *et al.*, 2012) czy też dla celów testowania językowego na kierunkach filologicznych (Malec, 2018). Specyfika kształcenia językowego umożliwiała im w zdecydowanie większym stopniu niż nauczycielom innych przedmiotów korzystanie z zasobów Internetu, a cały wachlarz mniej lub bardziej technologicznie zaawansowanych narzędzi mógł uczynić lekcje atrakcyjnymi.

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie kształcenia z wykorzystaniem TIK, jeśli oczywiście nauczyciel JO takowe posiadał, okazały się jednak niewystarczające w obliczu konieczności realizacji kształcenia wyłącznie w przestrzeni wirtualnej. Jak słusznie zauważa Katarzyna Borawska-Kalbarczyk w swoim artykule pt. *Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian* (2021, s. 112): „[p]roces dydaktyczny powinien być zorientowany na kształcenie czynności poznawczych ucznia, rozwijanie jego samodzielności myślowej, sprawności zdobywania i przetwarzania informacji, krytycznego myślenia czy umiejętności rozwiązywania problemów”. Realizacja tych założeń wymaga wiedzy na temat nowoczesnych modeli kształcenia zdalnego uwzględniających synergię informacji z różnych dyscyplin naukowych. Pytaniem otwartym jest, czy nauczyciel JO, który wcześniej nie miał żadnych doświadczeń z kształceniem zdalnym lub też posiadał je w stopniu znikomym, jest w stanie tak prowadzić proces dydaktyczny, aby spełniał on wyżej wymienione kryteria. Naszym zdaniem nie, i stąd narodziła się potrzeba publikacji, dokumentującej nie tylko pierwszy etap obowiązkowego kształcenia zdalnego spowodowanego pandemią SARS-CoV-2 i podejmowane w związku z tym działania, ale także wprowadzającej czytelnika w meritum nauczania zdalnego z perspektywy nauczyciela JO. Książka ta nie jest więc próbą całościowego ujęcia problematyki kształcenia zdalnego, ale przedstawia wybrane

zagadnienia, które, jak wynika z innych źródeł publikowanych, jak i naszego praktycznego doświadczenia, znajdują swoje szczególne zastosowanie w kształceniu językowym.

Niniejsza publikacja składa się z pięciu rozdziałów, z których cztery mają charakter teoretyczny, zaś ostatni (rozdział V), empiryczny, przedstawia wyniki badania pt. *Kształcenie zdalne oczami nauczycieli języków obcych*. Treści zaprezentowane w rozdziałach teoretycznych dotyczą takich aspektów kształcenia zdalnego jak: rozwój koncepcji edukacji zdalnej w perspektywie wybranych nurtów, przegląd terminologii związanej z e-kształceniem oraz formy organizacji procesu kształcenia zdalnego (rozdział I), modele wykorzystywania nowych technologii i multimediiów w nauczaniu zdalnym, kompetencje, zadania i rola nauczyciela wykorzystującego w pracy narzędzia cyfrowe (rozdział II), problematyka oceniania i kontroli w nauczaniu na odległość (rozdział III), a także wybrane zdalne metody i techniki wykorzystywane w nauczaniu JO (rozdział IV). W publikacji będziemy używać terminu *uczeń* w odniesieniu do osób uczących się na każdym etapie kształcenia – od szkoły podstawowej, przez średnią, studia wyższe, jak również w kształceniu ustawicznym. Termin *szkoła* także będzie miał szerokie znaczenie, gdyż na użytek tej publikacji będzie odnosił się zarówno do szkół niższego szczebla, jak i szkół wyższych oraz instytucji edukacyjnych oferujących kursy językowe.

Nasza książka skierowana jest do praktyków szukających podpowiedzi i inspiracji w zakresie metod i form nauczania zdalnego, studentów kierunków filologiczno-pedagogicznych, chcących zrozumieć, jakie wyzwania przed nimi stoją, i do badaczy zainteresowanych problematyką językowego kształcenia zdalnego z perspektywy nauczyciela. Przedstawione na jej łamach rozważania mają także na celu pomóc nauczycielom JO oraz innych przedmiotów w opracowaniu zestawu dobrych praktyk służących umiejętnemu zastosowaniu wybranych metod i form charakterystycznych dla kształcenia zdalnego.

Rozdział I.

Teoretyczne zagadnienia związane z nauczaniem zdalnym

Zmiany polegające na wprowadzeniu w obszar szkolnictwa możliwości realizacji kształcenia zdalnego wymagają od wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces zrozumienia, czym ono tak naprawdę jest. Stąd też niezbędne staje się określenie jego podstaw teoretycznych. Jest to o tyle istotne, że ewolucja koncepcji nauczania na odległość sprawia, iż na przestrzeni ostatnich lat pojawiają się nowe założenia i podejścia do kształcenia zdalnego. Znając je, łatwiej jest dopasować sposób nauczania do potrzeb uczniów i do różnych kontekstów uczenia się. Wybór lub preferencja jednego konkretnego podejścia teoretycznego ma bowiem poważne konsekwencje dla sposobu postrzegania i wykorzystywania technologii w nauczaniu.

W niniejszym rozdziale zaprezentowana zostanie ewolucja najważniejszych poglądów pedagogicznych stanowiących o obecnym postrzeganiu i realizacji nauczania zdalnego. Ponadto omówiona zostanie w nim podstawowa terminologia z zakresu kształcenia online, modele i formy jego organizacji, jak również aktualne trendy w tym obszarze. Ostatnim elementem, jaki zostanie przedstawiony w tej części, są wybrane narzędzia wspierające zdalny proces dydaktyczny w zakresie kształcenia językowego.

I. Teorie stojące u podstaw kształcenia zdalnego

Podstawy teoretyczne kształcenia zdalnego wywodzą się z różnorodnych pod względem założeń i sposobów realizacji podejść oraz teorii

uczenia się i nauczania. Nie ma wśród nich żadnej jedynie słusznej ideologii czy stanowiska. Jak podkreśla Krzysztof Kuźmich (2012, s. 136), „[p]edagodzy tworzący podstawy teoretyczne mobilnej dydaktyki zwracają szczególną uwagę na przenikanie się i współwystępowanie w e-edukacji z pozoru przeciwstawnych sobie koncepcji”. Nurty te nie powstały wyłącznie na potrzeby stworzenia fundamentów teoretycznych kształcenia zdalnego, ale wywodzą się z szerszych teorii z zakresu m.in. psychologii, socjologii, językoznawstwa czy też tak rozpowszechnionych w ostatnim czasie neuronauk. To szerokie spektrum wiedzy, jakie ze sobą niosą, umożliwia wielowymiarowe postrzeganie tego sposobu realizacji nauczania.

I.1. Teoria informacji Shannona i Weavera

Rozpoczynając przedstawienie podstaw teoretycznych kształcenia zdalnego, warto wspomnieć o teorii informacji opracowanej przez Claude'a E. Shannona i Warrena Weavera w latach czterdziestych ubiegłego wieku. Stanowi ona podstawę nowoczesnej teorii informacji i uważana jest za jeden z fundamentów rozwoju zainteresowania komputerami oraz Internetem. Teoria Shannona-Weavera opisywała sposób przekazu informacji, poczynając od źródła – nadawcy komunikatu, przez nadajniki i kanał komunikacji, a kończąc na odbiorcy wiadomości. W modelu tym zwrócono uwagę na szумы informacyjne, które mogą wystąpić w trakcie procesu komunikacji, podkreślając, że sygnał, jaki dociera do odbiorcy wiadomości, może być zniekształcony i tym samym odbiegać od sygnału wysłanego przez nadawcę komunikatu. Zakres zniekształcenia uzależniony jest od jakości nadajników i odbiorników, jak również od jakości i długości kanału transmisji (Meger, 2006).

Model Shannona-Weavera budzi pewne kontrowersje wśród części badaczy, którzy postrzegają go jako niekompletny (pomijający kontekst komunikatu), w dużej mierze odbiegający od naturalnej komunikacji pomiędzy ludźmi oraz zbyt uciążliwy na wymiar technologiczny. Traktuje on akt komunikacyjny jako bezpośredni i jednokierunkowy, podczas gdy, jak zauważa Foulger (2004), komunikacja ta często nie odbywa się w sposób bezpośredni ani też nie jest jednokierunkowa.

Mimo tych wątpliwości i uwag, model, przygotowany w kontekście matematycznej teorii komunikacji, został dostrzeżony również

przez badaczy reprezentujących inne dziedziny nauki i przeniesiony na grunt nauk humanistycznych i społecznych (np. badań nad procesem komunikacji). Jest on uważany za pierwszy etap badań nad rozwojem koncepcji pedagogicznych w perspektywie kształcenia zdalnego (Donderowicz, 2014). Zastosowanie tego modelu umożliwia bowiem dostrzeżenie analogii w schematach poznawczych, które powstają w trakcie transmisji informacji od nadawcy do odbiorcy (Elleström, 2016).

1.2. Behawioryzm

Przegląd publikacji na temat początków nurtu behawiorystycznego (cf. Gajek, 2012b; Mokwa-Tarnowska, 2015; Penkowska, 2010) wskazuje, że należy ich upatrywać w pracach autorstwa Johna B. Watsona (1913, 1919), Edwarda L. Thorndike'a (1932) i Burrhusa F. Skinnera (1957), dotyczących praw rządzących ludzkim zachowaniem. Według behawiorystów człowiek jest istotą zewnątrzsterowną, a jego zachowanie, osiągnięcia, sposób utrzymywania relacji z innymi uwarunkowane są genetycznie oraz zależą od środowiska fizycznego i społecznego, w jakim przebywa dana osoba. Te czynniki sterują bowiem działaniem człowieka (Kozielecki, 2000).

Jednym z obszarów wchodzących w zakres badań behawiorystów jest problematyka procesu uczenia się, a co za tym idzie – powiązania pomiędzy zachowaniem, doświadczeniem a systemem nagradzania i wzmacniania. Uczenie się uważane jest za reakcję na określone bodźce zewnętrzne, a sukces w kształceniu uzyskuje się poprzez wybór właściwej metody i środków kształcenia. Osadzanie kształcenia zdalnego w takiej perspektywie skutkuje postrzeganiem ucznia jako jednostki biernej. Wyniki uzależnione są od dokładnego zaplanowania kursu i określenia z góry czynności, jakie podejmowane będą przez uczącego się. Behawiorystyczne spojrzenie na kształcenie polega na projektowaniu zawartości kursu tak, aby za pomocą różnych bodźców, wzmocnień oraz systemu nagród i kar doprowadzić do pojawienia się pożądanego zachowania. To zachowanie podlega ocenie przez nauczyciela, stąd też nieodzowna jest tutaj rola pamięci. Świadectwem nabycia wiedzy jest bowiem zapamiętanie informacji. Według założeń behawioryzmu rzeczywistość, zarówno ta fizyczna, jak i społeczna, są niezależne od uczącego się. Nie ma on na nie wpływu, nie tworzy ich, a informacje, jakie uzyskuje, są rezultatem badań uprzednio

przeprowadzonych przez naukowców. Uczeń nie musi rozumieć świata, ale powinien przyswoić sobie podawane mu informacje. W procesie uczenia się przyjmuje on więc rolę pasywną, wyłącznie jako odbiorca treści. Reaguje na bodźce, które – jeśli powtarzane systematycznie – wywołują oraz utrwalają określone zachowania.

W przypadku kursów online behawioryzm odzwierciedla się nie tylko w ich kształcie, ale także w ich zawartości. Zakłada się bowiem, że warunkiem osiągnięcia zaplanowanych celów dydaktycznych jest zaoferowanie kursu pełnego treści oraz zadań, w którym to jedynie przepływ informacji to jednostronny kanał: nauczyciel – uczeń (Penkowska, 2010). W procesie uczenia się myślenie czy też świadomość nie odgrywają większej roli. Stąd też nie ma potrzeby indywidualizowania sposobu przekazywania wiedzy lub też dostosowywania się do potrzeb uczących się. Innym elementem, który również ma podłoże behawiorystyczne, jest sposób formułowania celów ogólnych i szczegółowych nauki w środowisku zdalnym, a także efektów uczenia się. Do ich określenia są bowiem używane czasowniki, które pokazują, jakie zachowania będzie przejawiała osoba ucząca się po ukończeniu danego etapu kształcenia (Mokwa-Tarnowska, 2015).

Szeroko rozpowszechnionym pojęciem z obszaru behawioryzmu, a wprowadzonym przez Skinnera, jest *nauczanie programowane*. W literaturze polskiej zostało ono rozpowszechnione dzięki badaniom m.in. Czesława Kupisiewicza (1973), który to przedstawił podział na programy liniowe, rozgałęzione i mieszane. Koncepcja Skinnera wpisuje się w nurt programowania liniowego, który zakłada, iż materiał, z którym uczniowie będą zapoznawali się w trakcie zajęć, zostanie im zaprezentowany nie w całości, ale w mniejszych fragmentach. Po każdej porcji informacji nauczyciel będzie kontrolował stopień ich przyswojenia poprzez zadawanie prostych kontrolnych zadań: wypełnianie luk czy wybór odpowiedzi. Po udzieleniu odpowiedzi uczeń otrzyma informację zwrotną odnośnie do ich poprawności. Warto zauważyć, że w takim systemie tempo uczenia się oraz treści są dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów. Sam program, dzięki temu, że jest wielokrotnie weryfikowany przez uczniów i na tej podstawie modyfikowany, powstaje *de facto* z ich udziałem. Behawioralny charakter programowania liniowego przejawia się w tym, że analiza procesu myślenia odbywa się wyłącznie na płaszczyźnie zależności pomiędzy bodźcem a reakcją na niego. Krytycy podejścia Skinnera zarzucają mu

brak nowatorstwa w zakresie definiowania programu liniowego oraz jego założeń i powiązanie metody nauczania programowanego z innymi, znanymi już dawno. Jednakże nie zaprzeczają oni, że badacz ten udowodnił, iż stosując wzmocnienie instrumentalne, można realizować założone cele dydaktyczne.

Na gruncie polskim problematyką nauczania programowanego zajmował się również Krzysztof Kruszewski (1974). W swoich badaniach nie ograniczał się on tylko do analizy istoty nauczania programowanego, ale także podjął się przedstawienia takich zjawisk, jak: dobór metod kształcenia, analiza procesu kształcenia czy też problemy związane z zastosowaniem nauczania programowanego. Według tego autora (Kruszewski, 1974, s. 60–61) „istotą nauczania programowanego jest sterowanie czynnościami ucznia, osiągane za pomocą ciągu niewielkich stosunkowo elementów o układzie przewidywalnym z góry i zapewniającym, ze względu na uprzednią weryfikację empiryczną, osiągnięcie założonych efektów końcowych”.

1.3. Kognitywizm

Wzrost zainteresowania pracą ludzkiego mózgu doprowadził na przełomie XX i XXI wieku do znacznego rozwoju badań w obrębie kognitywistyki – nauki, która dzięki swojemu interdyscyplinarnemu charakterowi zajmuje się funkcjonowaniem mózgu i umysłu w perspektywie innych dziedzin wiedzy. Jednakże, z perspektywy glottodydaktycznej, analizując historię badań wpisujących się w obszar kognitywistyki, należy zwrócić uwagę na lata siedemdziesiąte XX wieku, kiedy to rozpoczęły się badania nad różnicami w przyswajaniu języka pierwszego i drugiego. W kolejnych latach, przy uwzględnieniu wiedzy z zakresu neurolingwistyki i socjolingwistyki, badania zaowocowały opracowaniem procesów kognitywnych zachodzących podczas przyswajania języka drugiego (Gajek, 2012b).

Celem kognitywistyki jest spojrzenie na zagadnienie umysłu w sposób kompleksowy, poprzez analizę zjawiska poznania, powstawania umysłu oraz jego funkcjonowania (Szabłowski, 2009). Za głównych twórców kognitywizmu uważa się dwóch amerykańskich psychologów: Davida Ausubela oraz Jerome'a Brunera. Przeprowadzone przez Ausubela (1960) badania na temat strategii wzmacniania zdolności zapamiętywania wskazały na skuteczność działań takich, jak mobilizacja już znanych uczniowi pojęć i pomysłów w celu skoncentrowania się na

nowym zadaniu edukacyjnym. Z kolei Bruner podkreśla, iż uczenie się jest procesem aktywnym. Uczniowie konstruują nowe idee i pojęcia w sposób samodzielny, korzystając z uprzednio opanowanej wiedzy (McLeod, 2019).

W ujęciu kognitywistycznym centrum procesów poznawczych stanowi uczący się, który w sposób aktywny i ciągły przyswaja informacje. Aby do tego doszło, w jego umyśle musi dokonać się proces konstruowania wiedzy, czyli nabywanie nowej i modyfikacja już istniejącej. Informacje mogą być przekazywane za pośrednictwem wielu kanałów tak, aby docierać do ucznia za pomocą wielu bodźców (Meger, 2006). Głównym zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczących się do odkrywania wiedzy. Ale proces jej nabywania polega także na aktywnym dialogu między uczniem a nauczycielem – dialogu, w którym muszą uczestniczyć i angażować się obie strony (Bruner, 2006). Uczenie się, rozumiane jako odkrywanie, sprawia, iż w uczniu wzrasta motywacja wewnętrzna do podejmowania takich działań. Bruner uważa bowiem, że „im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” (Bruner, 1978, s. 670). W kształceniu zdalnym, na początkowym etapie, rolę nauczyciela jest zapewnienie uczniom systematycznego i indywidualizowanego wsparcia, które to, wraz z rozwojem samodzielności uczniów, ulega stopniowemu zmniejszeniu.

Terminem wprowadzonym przez Brunera jest także pojęcie *rusztowania (scaffolding)* odnoszące się do sposobów i procedur wspierania i ukierunkowywania uczących się. Pierwotnie odnosząca się do spostrzeżeń dotyczących nabywania umiejętności przez małe dzieci, koncepcja rusztowania rozwinęła się w strategię wspierania uczniów w uczeniu się. Strategia budowania rusztowania wiąże się z pojęciem tutoring – przedsięwzięcia opartego na współpracy, w którym instruktor i uczący się muszą wypracować podzielane przez obie strony pojęcie środków i celów (Schaffer, 2005). Jednym z zadań tutora-eksperta jest nadzorowanie ucznia, objaśnienie problemu, ukazywanie jego wielowymiarowości, a także wskazywanie możliwych dróg rozwiązania. Na skutek takich działań uczący się podejmują działania mające na celu wykonanie zadania i to na nich przenosi się odpowiedzialność za realizowany proces uczenia się.

I.4. Konstrukttywizm

Konstrukttywizm jako teoria wiedzy ma długą historię, a badacze wskazują, iż jego korzeni należy upatrywać w pracach z zakresu filozofii i psychologii autorstwa Giovanniego Battisty Vica, Jeana-Jacques'a Rousseau oraz Johna Deweya. Jednakże na rozwój tej dyscypliny naukowej wpływ miały i nadal mają także takie dziedziny, jak: socjologia wiedzy, neurofizyka, nauka o komunikacji, pedagogika czy literaturoznawstwo. Stąd też w literaturze dotyczącej typologii i definiowania konstrukttywizmu występują liczne podziały wskazujące na różnorodność problematyki mieszczącej się w obszarze tego pojęcia. Mówimy więc m.in. o konstrukttywizmie radykalnym, społecznym, kognitywnym, epistemologicznym czy też historycznym. Różnice pomiędzy nimi dotyczą przede wszystkim aspektu przedmiotowego i podmiotowego konstruowania wiedzy, postrzegania genezy konstrukttywizmu oraz stosunku do innych dyscyplin nauki, które tworzą kontekst teoretyczny tego nurtu (cf. Wendland, 2013). Najmniej kontrowersji wśród badaczy wzbudza sposób definiowania i postrzegania konstrukttywistycznego podejścia do praktyki uczenia się i nauczania (Dylak, 2000).

Konstrukttywizm jako nurt refleksji nad edukacją dotyczy zarówno teorii funkcjonowania mózgu, jak i koncepcji pedagogicznych wskazujących na skuteczność działań wywodzących się z założeń konstrukttywizmu jako teorii wiedzy (*ibid.*). Teoretyczną podstawę konstrukttywistycznej teorii uczenia się stanowią według McLeoda (2018, 2019) prace Jeana Piageta (*Jak sobie dziecko wyobraża świat*, 1929), Lwa Wygotskiego (m.in. *Myślenie i mowa*, 1934) oraz Jerome'a Brunera (m.in. *W poszukiwaniu teorii nauczania*, 1966). Niemniej jednak już w 1916 r. zwracano uwagę na konieczność zmiany w postrzeganiu edukacji, jej roli oraz sposobów przekazywania wiedzy, która wynikała z przemian zachodzących w społeczeństwie (Dewey, 2001).

W obecnej perspektywie badawczej poglądy konstrukttywistyczne, które można zastosować w kształceniu zdalnym, znajdują się przede wszystkim w trzech ze wspomnianych wcześniej rodzajów konstrukttywizmu, tj. w społecznym, krytycznym i radykalnym. Wśród zagadnień, które według przedstawicieli owych nurtów mają istotny wpływ na skuteczność procesu uczenia się w środowisku konstrukttywistycznym, są: rola nauczyciela w organizacji i przebiegu procesu kształcenia, społeczny charakter uczenia się, umiejętność autorefleksji oraz sposób konstruowania wiedzy (Mokwa-Tarnowska, 2015).

Jak podkreślają badacze (Jonassen, 1991b; von Glasersfeld, 1995), konstruktywizm nie jest lekarstwem na problemy w edukacji, natomiast wykorzystanie jego założeń w nauczaniu może przyczynić się do większej skuteczności procesu kształcenia i osadzić je w kontekście realnym. Podejście to sprzyja bowiem zmianie w obowiązkach zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Jak w przypadku każdej teorii, również pewne elementy konstruktywizmu spotkały się z wątpliwościami w środowiskach naukowych. Zastrzeżenia budzi przekonanie, iż uczniowie potrafią porządkować swoją wiedzę, jak i kontrolować własne uczenie się. Według części badaczy błędne jest utożsamianie aktywności z uczeniem się. Ponadto działania, w jakie zaangażowani są uczniowie, mimo że umożliwiają im współpracę i samodzielność, są jednak kontrolowane. Nie można więc mówić o pełnej autonomii i samodzielności w podejmowaniu aktywności. Kolejny problem stanowią rodzaje ćwiczeń wykonywane przez uczniów. Ich konstrukcja jest bowiem oparta na drylach językowych, które z kolei mają swoje podstawy w behawioryzmie (Gajek, 2012b). Wreszcie, jak podkreśla Bołtuć (2011, b.s.), idea kształcenia wyłącznie w duchu konstruktywizmu sprawia, że absolwenci tak realizowanych studiów „pozostają w znacznej mierze samoukami, niepozbawionymi umiejętności rozsądnego myślenia, ale niepotrafiącymi jej w pełni wykorzystać ze względu na nieznaną konkretnych osiągnięć nauki”.

Przedstawione powyżej zastrzeżenia nie wpływają jednak na powszechne w literaturze uznanie konstruktywizmu jako jednego z nurtów mających olbrzymi wpływ na rozwój kształcenia zdalnego. Zagłębiając się w jego założenia, można dostrzec wiele płaszczyzn istotnych w procesie edukacji. Należą do nich: postrzeganie procesu kształcenia i uczenia się, sposoby konstruowania wiedzy oraz rola i zadania zarówno nauczyciela, jak i ucznia konstruktywistycznego. Z uwagi na ich znaczenie zostaną one szerzej omówione poniżej.

Wiedza i sposoby jej konstruowania

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu wiedza to nie tylko znajomość faktów, zasad czy teorii opracowanych na podstawie obserwacji zjawisk i wydarzeń, ale także umiejętność wykorzystania informacji i dokonywania ciągłej interpretacji otaczającej rzeczywistości. Konstruowanie wiedzy to proces odbywający się w wyniku nieustannej interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą. W ten sposób, z uzyskanych

informacji, tworzy się własna wiedza jednostki. W procesie tym istotną rolę odgrywa aktywność uczącego się, a nie bierna rejestracja otrzymywanych informacji (Lunenburg, 1998). Jak podkreśla Bonnie Shapiro (1994), podejście konstruktywistyczne umożliwia zrozumienie, w jaki sposób jednostki organizują swoje doświadczenia i co postrzegają jako rzeczywistość. Wiedza tworzy się dzięki wykorzystaniu różnorodnych zasobów. Zwraca na to uwagę również Elizabeth Murphy (1997), stwierdzając, że wiedza nie powinna być powielana, ale konstruowana. Powstaje ona bowiem na podstawie dotychczasowych doświadczeń i osobistych przekonań, a sposób postrzegania rzeczywistości, właśnie z uwagi na te czynniki, jest odmienny dla każdego.

Uczeń i uczenie się

W konstruktywistycznym podejściu do nauczania i uczenia się nacisk kładzie się na rozwiązywanie problemów. Osobą, na której spoczywa odpowiedzialność za zdobywanie wiedzy, jest uczeń. To on odgrywa istotną rolę zarówno w ustalaniu i negocjowaniu celów, jak i w kontrolowaniu procesu uczenia się (Murphy, 1997). Jego zadaniem jest więc aktywne uczestnictwo w tworzeniu nowych znaczeń (Shapiro, 1994). W podejściu konstruktywistycznym to uczeń decyduje, które aspekty materiału są dla niego ważne, a które nie (Phillips & Soltis, 2003).

Według konstruktywistów istotnym czynnikiem motywującym do nauki jest pragnienie zrealizowania celu. Uczeń musi sam postrzegać dany problem/zjawisko jako czynnik powstrzymujący go od jego osiągnięcia. Konstruktywistyczny uczeń nie jest już więc biernym odbiorcą treści, czekającym jedynie na komunikaty ze strony nauczyciela.

Rola i zadania nauczyciela

Analizując rolę i zadania nauczyciela w ujęciu konstruktywistycznym, należy podkreślić ich wielowymiarowość wynikającą nie tylko z obowiązków nauczyciela, ale także z opisanego powyżej przebiegu procesu uczenia się. U podstaw podejmowanych przez nauczyciela działań jest angażowanie, zachęcanie i motywowanie uczniów do ciągłego poszerzania swojej wiedzy. Celem jest bowiem poprawa skuteczności procesu jej nabywania. Aby został on zrealizowany, nauczyciel odgrywa wiele ról: jest przewodnikiem w procesie uczenia się, pełni funkcję coacha, facylitatora oraz tutora. Role te wzajemnie się uzupełniają,

wskazując jednocześnie na całe spektrum obowiązków, jakie stoją przed konstruktywistycznym nauczycielem. Co więcej, działania podejmowane przez nauczyciela, stosowane narzędzia oraz środowisko uczenia się powinny być dobrane w taki sposób, aby wspierać autorefleksję i umożliwiać samoregulację (Murphy, 1997).

W podejściu konstruktywistycznym uczeń odgrywa dużą rolę – bez jego aktywności nie można mówić o realizacji procesu uczenia się. Stąd też nauczyciele powinni stosować rozwiązania, które wpływają na wzrost aktywności uczących się w trakcie nabywania wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie i ukierunkowanie uczniów tak, by dany problem postrzegali oni jako ważny, ponieważ wtedy będą mieli motywację, aby podjąć działania w celu jego rozwiązania (cf. rozdział II). Winien on więc słuchać uczniów, interpretować ich wypowiedzi oraz zachowania, a także podejmować próby spojrzenia na dany problem ich oczami. Ważne jest, aby nauczyciel przyjął perspektywę ucznia, ponieważ, według konstruktywizmu, doświadczenia uczniów są jednym z kluczowych elementów procesu uczenia się. To uczeń musi bowiem zaadaptować nowe treści do swojego sposobu postrzegania świata i zjawisk. Mentalne modele, które powstają w jego umyśle, są rezultatem tego, jak postrzegana i interpretowana jest przez niego otaczająca go rzeczywistość. Rolą uczącego się jest aktywny udział w tworzeniu wiedzy. Według konstruktywistów nie ma jednej prawdy i jednej rzeczywistości, w jakiej występuje dane zjawisko. Zadaniem nauczyciela jest takie kierowanie uczniem, aby wskazać mu inne, nowe sposoby postrzegania poszczególnych zjawisk (Jonassen, 1991a). W tym celu proponuje się konkretne praktyczne rozwiązania, m.in. wykorzystanie autentycznych zadań, zachęcanie do refleksji, prezentowanie rzeczywistości z wielu punktów widzenia oraz wielu poziomów, odzwierciedlając w ten sposób jej kompleksowość. Nacisk powinno się kłaść nie na odtwarzanie wiedzy, ale na jej konstruowanie. Istotnym elementem, jaki powinien zostać wdrożony, jest wspólne tworzenie wiedzy poprzez negocjacje z innymi członkami społeczności (np. klasy, grupy). Taki styl pracy umożliwia uczestnikom grupy zapoznanie się z różnymi punktami widzenia (Murphy, 1997).

Nauczyciel powinien postrzegać wybory uczniów nie przez pryzmat własnych doświadczeń i wiedzy, ale traktując jako punkt wyjścia założenie, że w danym momencie określony wybór wydawał się uczniowi najwłaściwszy (von Glasersfeld, 1974). Błędy popełniane

przez uczących się wskazują, w jaki sposób konstruowana była wcześniejsza wiedza. Ważne jest zatem stworzenie atmosfery wspierającej ucznia, pełnej szacunku i umożliwiającej swobodę wypowiedzi (Murphy, 1997).

Kolejnym ważnym zadaniem, jakie stoi przed nauczycielem, jest konieczność osadzenia procesu uczenia się w środowisku społecznym. Udział w społeczności wspiera proces tworzenia i rozwijania wiedzy, stąd też istotna jest współpraca w grupie oraz możliwość dzielenia się spostrzeżeniami i uwagami z innymi osobami (Shapiro, 1994). Interakcje społeczne mają niemałe znaczenie w rozwoju intelektualnym jednostki. W procesie uczenia się powinny one zachodzić na dwóch płaszczyznach – pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz wyłącznie pomiędzy uczniami (Honebein, 1996 za: Cunningham *et al.*, 1993).

Zadaniem nauczyciela jest osadzanie prezentowanej wiedzy w kontekście rzeczywistym, aby uczeń dostrzegł konieczność i potrzebę analizy danego problemu z różnych perspektyw i na wielu płaszczyznach. Stąd też musi mieć on narzędzia, które pomogą mu postrzegać problem w sposób wielopłaszczyznowy. Nauczyciel powinien zapewnić uczniom materiały szkoleniowe, udzielać im informacji zwrotnej i wskazywać, gdzie można znaleźć informacje na dany temat (Jonassen, 1991a). Na podstawie tych zasobów uczniowie budują swoje rozumienie świata. Istotne jest użycie wiarygodnych źródeł informacji prezentujących różne punkty widzenia i odzwierciedlających złożoność otaczającej rzeczywistości. Ważne jest także uwzględnienie treści z różnych dyscyplin naukowych i zwrócenie uwagi na wzajemne powiązania pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy (Murphy, 1997). Proces uczenia się powinien być osadzony w autentycznym środowisku i kontekście, ale z możliwością kontroli nad uczącymi się (Wilson & Cole, 1991).

Ocenianie

Z perspektywy konstruktywistycznej ocenianie przyjmuje różne postaci, od tradycyjnych testów, projektów, poprzez prowadzenie portfolio czy też dzienników dokumentujących proces refleksji nad rozwiązywanym zadaniem bądź problemem, aż do zastosowania oceniania autentycznego (*authentic assessment*), w którym to uczniowie muszą wykorzystać nabytą w trakcie nauki wiedzę do rozwiązania realnych, życiowych problemów (Shaw, 2019). W przypadku edukacji zdalnej ewaluacja postępów uczniów może mieć formę prezentacji,

wypowiedzi na czatach, wpisów w formie autorefleksji, prowadzenia indywidualnych blogów czy też wykonywania WebQuestów. Zadania, jakie otrzymują uczniowie, winny być osadzone w autentycznym kontekście. Odmienne niż dotychczas podejście do problematyki ewaluacji uzewnętrznia się także w roli, jaką przyjmuje uczeń. Może on bowiem aktywnie uczestniczyć w procesie negocjowania treści będących w kolejnych etapach przedmiotem ewaluacji, celów danego zadania czy też elementów składowych oceny. Takie podejście zachęca do autorefleksji, a także umacnia ucznia w poczuciu odpowiedzialności za proces kształcenia. Ocenianie przestaje być postrzegane wyłącznie w kategoriach narzędzia do kontroli stopnia wiedzy i poziomu umiejętności uczniów, ale staje się także narzędziem do autorefleksji (Jonassen, 1991a). Zamiast tradycyjnego w behawioryzmie rozumienia ewaluacji jako systemu nagród i kar, staje się ona narzędziem do samoanalizy (Jonassen, 1991b).

Analizując problematykę oceniania w perspektywie konstruktywistycznej, należy także zauważyć, iż jest ono postrzegane jako proces ciągły, stanowi stały element uczenia się i zapewnia informację zwrotną obu stronom w nim uczestniczącym, tj. uczniowi i nauczycielowi. Konstruktywizm dostrzega możliwość różnorodnego postrzegania danego zjawiska, a tym samym zamyka opcję jedynej prawdziwej odpowiedzi.

Teoria Instructional Design

Mówiąc o konstruktywizmie, nie sposób pominąć teorii Instructional Design (ID) dotyczącej problematyki tworzenia, rozwijania, wykorzystania oraz ewaluacji rozwiązań dydaktycznych oraz praktycznej jej aplikacji. Opracowane w zgodzie z zasadami ID modele mają zapewnić skuteczność zawartych w nich rozwiązań poprzez umożliwienie uczącym się nabycie wiedzy lub konkretnych umiejętności w sposób zarówno skuteczny, jak i atrakcyjny. W przypadku placówek edukacyjnych celem ID jest stworzenie programu nauczania, który, aby zrealizować efekty kształcenia, poza wiedzą pedagogiczną, uwzględniłby także aktualne trendy w edukacji.

Zwracając uwagę na charakterystyczne cechy teorii ID, należy podkreślić to, iż ukierunkowana jest nie na rezultat podejmowanych działań, ale na sposoby osiągnięcia celu. Stąd też metody, jakie stosowane są w ramach ID, mają zwiększać prawdopodobieństwo skutecznej realizacji planu. ID określa strategie wspomagania i ułatwiania procesu

uczenia się oraz sytuacje, w jakich powinny one być stosowane. Ponadto w ramach przygotowania opisu działań konieczne jest podanie szczegółowego zestawu elementów składowych danego procesu (Reigeluth, 1999).

Badania w obszarze ID w ostatnim okresie przybrały na dużym znaczeniu, głównie z uwagi na konieczność zaprojektowania środowisk, także e-learningowych, w jakich ma się odbywać proces kształcenia z uwzględnieniem zasad konstruktywizmu. Przy tworzeniu takich przestrzeni konieczna jest analiza treści, jakie mają być w nich zawarte, właściwy dobór narzędzi wspierających realizację podejścia konstruktywistycznego oraz określenie strategii analizy przebiegu procesów poznawczych (Karagiorgi & Symeou, 2005).

1.5. Konstrukcjonizm

Zaprezentowana przez Seymoura Paperta w 1991 r. koncepcja konstrukcjonizmu to kolejna teoria warta rozważania w perspektywie analizy teoretycznych podstaw e-learningu. Jej źródłem można upatrywać w konstruktywizmie, a dokładniej – w założeniach tego nurtu dotyczących powstawania wiedzy w umyśle uczącego się oraz uwarunkowań rządzących procesem budowania znaczeń. Konstrukcjonizm przynosi nowe spojrzenie na zjawiska takie, jak: kontekst procesu edukacyjnego, indywidualność ucznia czy też znaczenie aktu twórczego w perspektywie działań podejmowanych przez uczących się. W podejściu konstrukcjonistycznym zwraca się szczególną uwagę na trzy elementy rozwoju poznawczego, tj. płaszczyznę mentalną (konstruowanie wiedzy w umyśle ucznia), społeczną (uczenie się poprzez współpracę i wymianę zdań) oraz materialną (tworzenie artefaktów, które reprezentują abstrakcyjne idee) (Gajek, 2012b, s. 49). Głównym założeniem tego kierunku jest koncepcja ucznia jako twórcy wiedzy, zdobywającego ją w celu realizacji aktualnych potrzeb lub pragnień. To uczeń jest odpowiedzialny za własne uczenie się i to on zarządza własnym czasem. Niepowodzenie uważane jest za naturalny element procesu kształcenia. Należy tutaj nadmienić, iż cechą konstrukcjonizmu jest także krytyczne podejście do wiedzy (Zwierzdzyński, 2012). W teorii tej podkreśla się rolę kontekstów w procesie tworzenia znaczeń, potrzebę podejmowania działań w celu podkreślenia indywidualności uczniów, zachęcania ich do wyrażania własnych opinii czy pomysłów. Zwracając uwagę na specyfikę aktu twórczego, konstrukcjonisci podkreślają jego

rolę jako czynnika motywującego uczniów do większego zaangażowania w proces uczenia się. Zastosowanie wcześniej zdobytej wiedzy podczas samodzielnej lub zespołowej pracy zmierzającej do stworzenia „produktu”, dzielenie się znaczeniami i poczucie wykonania czegoś przydatnego to czynniki motywujące do podejmowania większego wysiłku i zakrojonej na szerszą skalę aktywności podczas pracy nad zadaniem. W konstrukcjonizmie zmianie ulega także funkcja nauczyciela. Zamiast mentora czy pośrednika w procesie nabywania wiedzy, staje się on partnerem uczniów, którego zadaniem jest ich motywowanie i ukierunkowanie (Mokwa-Tarnowska, 2015).

W ujęciu Paperta technologia jest narzędziem, za pomocą którego możemy tworzyć inne rzeczy, a tym samym uczyć się jeszcze więcej. Winna być ona wykorzystywana w procesie nabywania wiedzy z zakresu różnych dziedzin, nie tylko tych związanych *stricto* z obsługą komputera (Walat, 2007).

1.6. Konektywizm

Kolejną teorią, która w ostatnich latach wzbudziła duże zainteresowanie badaczy zajmujących się problematyką kształcenia zdalnego, jest konektywizm. Wydaje się on wypełniać lukę między pewnymi aspektami tego rodzaju uczenia się online, których nie można wyjaśnić za pomocą teorii takich, jak: konstruktywizm, behawioryzm czy kognitywizm. Bowiem, mimo swojej niewątpliwej wartości, nie są one pomocne w tłumaczeniu zjawisk zachodzących w środowisku nieformalnym, wirtualnym czy też w mediach społecznościowych (Lorens, 2011).

Konektywizm rozpoczął się od prac George’a Siemensa i Stephena Downesa, którzy w latach 2004–2008 zaprezentowali referaty oraz wydali serię publikacji na temat wybranych aspektów psychologicznych procesu uczenia się. Rezultatem podjętych przez nich działań było przedstawienie podstaw nowej teorii oraz opracowanie właściwej dla niej terminologii (Siemens, 2005). Jak podkreśla Downes (2017, s. 14–15), u podłoża konektywizmu znajdują się konekcjonizm (dziedzina zajmująca się badaniem sieci neuronowych oraz problematyką sztucznych inteligencji) oraz teoria sieci społecznych¹,

¹ Teoria sieci społecznych opiera się na definicji sieci rozumianej „jako zbiór węzłów (np. osób, grup, organizacji) powiązanych przez zestaw społecznych relacji (np. przyjaźń, transfer funduszy, wspólne członkostwo) określonego typu” (Świątowiec-Szczepeńska & Zdziarski, 2016, s. 5). Jak podkreśla za Tadeuszem Sozańskim

która przedstawia, jak rozwijają i rozpowszechniają się w społeczeństwie idee.

Swoje nowe podejście do uczenia się wspomniani powyżej badacze oparli na założeniu, że w obecnych czasach wiedza jest dynamiczna i obejmuje wiele obszarów. I tak podstawą wiedzy i procesu uczenia się jest różnorodność opinii. Źródłem wiedzy nie jest tylko człowiek, ale także sieci, bazy danych czy też społeczności. Uczenie się to proces łączenia informacji z wielorakich źródeł i może się odbywać poprzez wykorzystanie narzędzi nowych technologii. Ta umiejętność czerpania wiedzy z różnych zasobów winna być wspierana tak, aby umożliwiać ciągłe uczenie się. Podstawową, niezbędną do funkcjonowania w społeczeństwie jest umiejętność dostrzegania powiązań pomiędzy poszczególnymi dziedzinami, pomysłami czy też pojęciami. Celem uczenia się jest zdobywanie aktualnie potrzebnej wiedzy. Rozpoczyna się ono już w momencie podejmowania decyzji odnośnie do treści, zgłębianiem których jednostka będzie zainteresowana. Wybór treści uczenia się determinowany jest stale zmieniającą się rzeczywistością i nowymi, ciągle napływającymi informacjami.

W założeniach konektywizmu przyjęto, iż proces uczenia polega na rozwijaniu sieci i tworzeniu nowych połączeń pomiędzy węzłami. Ma na niego wpływ różnorodność tychże sieci oraz siła powiązań pomiędzy nimi. Transfer wiedzy następuje dzięki procesowi powiązania jej z innymi źródłami informacji – węzłami. Mogą nimi być, jak wskazują Marcin Polak (2010) oraz Magda Lipiec (2013), nie tylko zasoby i źródła internetowe, ale także informacje, bazy danych, uczucia, obrazy czy media, do których nieustannie dołączają kolejne węzły.

Konektywizm sprawdza się jako teoria odnosząca się do uczenia się wymagającego połączenia treści z zakresu wielu dziedzin. W jej świetle uczenie się nie jest procesem kontrolowanym, o określonej strukturze czy przebiegu, wymagającym konieczności zrozumienia informacji. Dominującą kategorią pytań, jakie zadają sobie uczniowie, są pytania o to, gdzie szukać odpowiedzi (Morbitzer, 2013). Wiedza nie tworzy się poprzez magazynowanie faktów w pamięci, czy też poprzez bierne ich otrzymywanie (Downes, 2012). George Siemens (2017, s. 24–25) wskazuje, że:

Maria Theiss (2013, s. 102) „pojęcie sieci jest bardzo pojemne”, a w związku z tym może być wykorzystywane w opisach różnych zjawisk mikro- i makrospołecznych, w różnych dyscyplinach naukowych, jak również na różnych poziomach analizy.

[...] [u]miejętność uczenia się tego, co będzie potrzebne jutro, jest istotniejsza od tego, co wiemy dzisiaj. Prawdziwe wyzwanie dla każdej teorii nauczania to aktualizacja bieżącej wiedzy w momencie zastosowania. Jednak kiedy wiedza jest potrzebna, a nie posiadamy jej, najistotniejsza jest zdolność do podłączania się do adekwatnych źródeł wiedzy.

W kręgach badawczych konektywizm budzi pewne wątpliwości. Jego krytycy podkreślają niewystarczające odniesienie go do innych teorii (Bell, 2011). Bywa negowany jako teoria uczenia się, a postrzegany jedynie w kategoriach zlepku poglądów już uprzednio przedstawionych. Ponadto zastrzeżenia budzi teza o usytuowaniu wiedzy poza ludzkim umysłem – w Internecie. Jak zauważa Janusz Morbitzer (2017), nie jest on przecież źródłem wiedzy, lecz źródłem informacji. To z informacji tworzy się wiedza, której potencjalną konsekwencją jest mądrość. Nie negując użyteczności konektywizmu do przedstawiania procesu budowania wiedzy, zwraca on uwagę, że jej głębsze zrozumienie, a także umiejętność „stosowania w rozmaitych sytuacjach, szczególnie w sytuacjach nowych, niestandardowych, wymaga intelektualnego zaangażowania użytkownika i przyjęcia roli aktywnego architekta własnej wiedzy” (Morbitzer, 2017, s. 28).

Z kolei Sergo Kuruliszwili (2017, s. 69) twierdzi, że:

[...] tworzenie mapy węzłów wiedzy opiera się na subiektywnej ocenie i weryfikacji źródła. Decyzja o tym, czy zasób internetowy trafi na mapę wiedzy użytkownika, czy uczący się powróci do znalezionej źródła, to zazwyczaj wynik subiektywnej oceny przydatności. Dlatego, poza poruszaniem się po sieci i odnajdywaniem informacji, fundamentalną umiejętnością warunkującą skuteczność procesu samokształcenia za pomocą zasobów sieci globalnej jest zdolność do właściwej weryfikacji i oceny zasobów informacyjnych.

Mimo wspomnianych powyżej wątpliwości, konektywizm, dzięki wykorzystaniu aktualnych tendencji w wielowymiarowym postrzeganiu procesu uczenia się, stanowi interesującą podbudowę teoretyczną do zrozumienia i analizy zasad realizacji go w sieciowym środowisku cyfrowym. Jak bowiem pisze Łukasz Badowski (2017, s. 33), odnosząc się do koncepcji umniejszających wartość konektywizmu na rzecz innych teorii (w tym wypadku konstruktywizmu):

[...] [w]szyscy zanurzeni jesteśmy w morzu połączeń i relacji. Konstruktywistyczny pogląd na edukację każe nam zabrać się za kreślenie mapy

tego wszechświata sieci. Ale mapa to nie teren. Żadna, najmądrzejsza nawet kartografia nie zastąpi praktycznego doświadczenia podróży. Trzeba w końcu przestać rysować mapy i zacząć iść.

1.7. Inne teorie mające wpływ na postrzeganie kształcenia zdalnego

Zaprezentowane w sekcjach 1.1.–1.6. teorie są powszechnie postrzegane jako stanowiące podwaliny kształcenia zdalnego i stojące u źródeł tworzenia dydaktyki online. Jednakże, aby w sposób bardziej wszechstronny przedstawić tę problematykę, warto sięgnąć do innych koncepcji, które odnoszą się już do wybranych elementów kształcenia zdalnego lub też znajdują swoje odniesienie w tym rodzaju edukacji. Na potrzeby niniejszej publikacji wybrane zostały trzy teorie, które w naszym mniemaniu mogą stanowić ważne źródło inspiracji, nie tylko w zakresie badań nad tą tematyką, ale także praktycznych działań podejmowanych w ramach edukacji zdalnej.

Teoria industrializacji nauczania

Pionierskie badania Ottona Petersa w zakresie zindustrializowanego charakteru edukacji na odległość rozpoczęły się w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku i zaowocowały powstaniem teorii uważanej za jedną z najbardziej nowatorskich i obszernych w zakresie tej tematyki. Definiując edukację na odległość jako proces składający się z odrębnych, niemniej jednak połączonych i powiązanych ze sobą działań, Peters zwrócił uwagę na konkretne czynności wchodzące w jego skład (np. planowanie działań, przygotowywanie materiałów dydaktycznych, rozdzielanie ich między poszczególnych uczestników i ich wysyłanie, korespondencja z uczestnikami kursów, ewaluacja osiągnięć czy też prace administracyjne związane z realizacją zajęć na odległość). Podkreślił on, iż działania te wykonywane są osobno, często przez różne osoby i w sposób uporządkowany, a cały ten proces może być wyłącznie zrealizowany z wykorzystaniem urządzeń technicznych i mediów. Pojęcia, jakich Peters użył, dokonując opisu kształcenia na odległość, miały swoje źródło w teoriach industrializacji, a sam proces rozumiany jako sekwencja konkretnych czynności nasunął mu skojarzenie z fabryczną linią montażową. Na tej podstawie wyodrębnił on pewne cechy wspólne dla teorii industrializacji i edukacji zdalnej (Peters, 2010).

W ostatnim okresie, kiedy kształcenie online stało się jednym z filarów edukacji, a transformacja cyfrowa poszerzyła granice dostępności

informacji, czyniąc ją dostępną niezależnie od lokalizacji czy czasu, teoria industrializacji nauczania stała się przedmiotem ponownych analiz. Jak podkreśla bowiem Olaf Zawacki-Richter (2019), teoria Petersa umożliwia zrozumienie organizacji i kluczowych elementów edukacji zapośredniczonej (*mediated teaching and learning*), w tym e-kształcenia. Jej założenia mogą być wykorzystane do analizy i udoskonalania nauczania zdalnego zarówno w zakresie organizacji procesu tego rodzaju kształcenia, jak i dydaktyki.

Teoria niezależności i autonomii

Podstawą teorii opracowanej przez Charlesa A. Wedemeyera jest koncepcja osoby uczącej się jako jednostki niezależnej i autonomicznej oraz konieczność przełamania bariery miejsca i czasu w kształceniu poprzez wprowadzenie edukacji zdalnej za pomocą dostępnych środków. W oparciu o te założenia opracował on zestaw działań służących zarówno budowaniu niezależności ucznia, jak i umożliwianiu realizacji tego celu poprzez wdrożenie technologii. Wśród postulatów znajdują się m.in. wprowadzenie szerszej niż dotychczas oferty kursów, nie tylko w zakresie tematyki, ale także formatów ich realizacji, zapewnienie uczniom możliwości udziału w programie kształcenia w sposób dostosowany do ich potrzeb i tempa pracy oraz zmianę systemu ich oceniania. Istotne w perspektywie teorii Wedemeyera jest uznanie, że to uczeń powinien być bardziej odpowiedzialny za proces uczenia się (Simonson *et al.*, 2015).

Teoria podwójnego kodowania Paivio

Teoria ta odnosi się do problematyki przyswajania tekstu czytanego, które, w ujęciu Allana Paivio, odbywa się na dwóch poziomach i w dwóch odrębnych systemach – słownym i obrazowym. Oprócz nich występują dwa równoległe, niezależne od siebie systemy poznawcze (werbalny i niewerbalny – wyobraźniowy), które wzajemnie się uzupełniają. Jeżeli informacje zostają zapomniane w jednym systemie, pamiętane są w drugim i z niego wydobywane. Każdy z tych systemów funkcjonuje odmiennie, a dane w nich zawarte przyjmują wizualne i werbalne reprezentacje. Dwojaki tor kodowania informacji sprzyja rozumieniu treści, ich pamiętaniu oraz przywoływaniu w sytuacji potrzeby (Kawiorski, 2013).

Teoria Paivio znajduje swoje zastosowanie w kształceniu zdalnym, ponieważ kładzie nacisk na konieczność stosowania różnorodnych kanałów przekazywania wiedzy w celu ułatwienia procesu przetwarzania informacji i umieszczania ich w pamięci długoterminowej. Aby umożliwić lepsze kodowanie informacji, należy je przekazywać na różne sposoby: w formie tekstowej, wizualnej czy też ustnej. Wielotorowy proces kodowania informacji uruchamia bowiem różne obszary mózgu, odpowiedzialne za procesy poznawcze (Ally, 2008).

1.8. Podsumowanie

Ewolucja koncepcji teoretycznych dotyczących kształcenia zdalnego pokazuje, że komponent technologiczny stanowi ważny element współczesnej edukacji. Jest on, jak wskazuje zwłaszcza praktyka ostatnich miesięcy, nieodłącznym elementem systemu kształcenia, bez którego praktycznie niemożliwe byłoby realizowanie zajęć w sytuacji zamknięcia szkół i innych instytucji kształcenia. Stale prowadzone badania nad założeniami i istotą kształcenia zdalnego, wynikające m.in. z rozwoju technologii, badań w zakresie nabywania języka obcego, neurolingwistyki oraz potrzeby przeniesienia większej aktywności „do sieci” sprawiają, że należy oczekiwać rozwoju nowych podejść i teorii dotyczących zdalnego nauczania i uczenia się. Stąd też potrzeba ciągłych badań nad tworzeniem i zarządzaniem wirtualnym środowiskiem uczenia się, jak również strategiami, które mogą jeszcze bardziej zachęcić uczącego się do samodzielnej pracy tak, aby w coraz większym stopniu to on kontrolował proces własnej nauki i czuł się za nią odpowiedzialny.

2. Pojęcia związane ze zdalnym nauczaniem

Jednym z elementów koniecznych do funkcjonowania w środowisku zdalnym jest znajomość terminologii związanej z tym tematem. W języku polskim istnieje już bogate, wywodzące się w dużej mierze z języka angielskiego nazewnictwo, odnoszące się do kształcenia zdalnego. Stąd też część określeń stosowanych w obu tych językach dotyczy tego samego i można się nimi posługiwać zamiennie. Jednakże inne nie są tak oczywiste, a bywają też terminy używane błędnie, niezgodnie z ich oryginalnym znaczeniem. W tej części rozdziału

spróbujemy więc uporządkować podstawową terminologię, z jaką możemy spotkać się w zdalnym nauczaniu.

2.1. Różne formy organizacji kształcenia zdalnego

E-learning to termin bardzo różnie rozumiany, a definicje, jakie można napotkać w literaturze przedmiotu odzwierciedlają zarówno czas, jak i kontekst, w jakim pojęcie to jest używane. Szersza perspektywa postrzegania tego terminu uwzględnia bowiem nie tylko wymiar technologiczny, ale także podejście do uczenia się, trendy metodyczne czy też potrzeby uczących się. Pierwotnie e-learning uważany był za formę służącą samokształceniu, głównie przyjmującą postać e-szkoleń lub też zajęć online realizowanych jako wirtualna klasa lub też poprzez zdalny kontakt z trenerem (Machalska, 2019, s. 15–16). Ten aspekt szkoleniowy szczególnie wybrzmiewa w definicji Marka Hyli (2016, s. 19), który to pod pojęciem e-learningu rozumie „wszelkie działania wspierające proces szkolenia, wykorzystujące technologie teleinformatyczne”. Z kolei Józef Bednarek i Ewa Lubina (2008, s. 118) podkreślają, że jest to „kształcenie w całości oparte na komunikacji zdalnej”. W tej formie kształcenia cały kurs lub jego część (np. wybrany cykl tematyczny) jest przeprowadzany wyłącznie za pośrednictwem Internetu. Alan Clarke definiuje e-learning jako „nowoczesną formę edukacji obejmującą szeroki zakres różnych technik i metod uczenia się”. Według tego autora „łączy ona samodzielne zdobywanie wiedzy za pomocą dostępnych elektronicznych środków technicznych z metodami tradycyjnymi, w których uczeń pozyskuje wiadomości od nauczyciela” (Clarke, 2004, s. 9).

Powyżej zaprezentowane definicje zwracają szczególną uwagę na komponent techniczny będący składową e-learningu, natomiast sam proces kształcenia ujmują w sposób dość ogólny. Zmianę w perspektywie postrzegania i definiowania pojęcia e-learningu można powiązać z nowym modelem uczenia się, jaki pojawił się w pierwszej dekadzie XXI wieku. Wtedy to szeroko rozpowszechniło się występujące już wcześniej pojęcie *uczenia się przez całe życie* (*lifelong learning*). To w tym okresie rozpoczęły się działania na rzecz wdrażania koncepcji odpowiedzialności za własne uczenie się, co będzie uważane za jedno z założeń kształcenia zdalnego. Takie podejście wiązało się jednak z koniecznością zapewniania uczącym się środowiska do nauki. Szczególną uwagę zwrócono także na czynniki warunkujące najszybsze

i najskuteczniejsze uczenie się, uznając za główny z nich możliwość uczenia się w działaniu i w grupie. Wówczas, w części środowisk naukowych, e-learning zaczął być definiowany jako metoda pomocnicza, którą można zastosować w każdej sytuacji, kiedy „uczenie pojawiało się na styku różnych obszarów i kompetencji w modelu społecznościowym, za pośrednictwem wewnętrznych lub zewnętrznych mediów społecznościowych” (Machalska, 2019, s. 18–19). Co istotne w tej definicji, to podkreślenie roli różnorodnych mediów społecznościowych – zarówno zamkniętych, funkcjonujących tylko w obrębie danej firmy, instytucji itp. (zwanych wewnętrznymi), jak i publicznych, otwartych dla wszystkich użytkowników Internetu (określanych w literaturze jako zewnętrzne).

W ostatnim okresie można zaobserwować dużą ewolucję e-learningu – coraz większym zainteresowaniem zarówno użytkowników, jak i autorów rozwiązań opartych na idei kształcenia na odległość zaczynają cieszyć się tzw. inteligentne systemy. Za ich pomocą użytkownik ma możliwość szybkiego dostępu do informacji i wiedzy zarówno formalnej, jak i nieformalnej, z uwzględnieniem kontekstu, w jakim jest mu ona potrzebna. Ponadto systemy te funkcjonują na podstawie algorytmów opartych na sztucznej inteligencji i uczeniu maszynowym, zaprojektowanych po to, aby wyprzedzić przyszłe zapotrzebowanie, czyli, jak podkreśla Marta Machalska, to, co algorytm uzna, że może być potrzebne danemu użytkownikowi w przyszłości. Stąd też ewolucja pojęcia e-learningu w stronę *digital learning*, które zakłada przekazywanie wiedzy „na życzenie” (*on demand*), co wpływa na skuteczność, szybkość i autentyczność tego procesu. Strategie stosowane w *digital learning* wspierają budowanie społeczności z osób uczących się, umożliwiają realizację koncepcji uczenia się przez całe życie, dają natychmiastowy dostęp do środowiska uczenia się i do wiedzy. Uczący się ma możliwość łączenia nauki formalnej i nieformalnej, bezpośredniej komunikacji z pozostałymi uczestnikami (Machalska, 2019).

W języku angielskim obok terminu *e-learning* funkcjonują także inne nazwy: *distance learning/education*, *remote learning/education*. Terminy te mają jednak szersze znaczenie. Pierwotnie odnosiły się one do nauczania korespondencyjnego, form telewizyjnych i radiowych. Obecnie używane są także do nauczania z użyciem Internetu. W języku polskim, obok terminu *e-learning*, w użyciu są też określenia *nauka / kształcenie / edukacja na odległość*, *zdalna edukacja*, *nauczanie*

online, nauczanie elektroniczne, e-nauczanie czy e-uczenie się. Wyrażenia te mogą mieć nieco inne znaczenia w zależności od kontekstu, w jakim są wykorzystywane oraz perspektywy, z której są analizowane, często jednak używane są zamiennie. W związku z brakiem jednej, powszechnie obowiązującej definicji, wszystkie wymienione pojęcia będą używane w niniejszej publikacji synonimicznie w odniesieniu do procesu dydaktycznego, który odbywa się w przestrzeni pozaszkolnej z wykorzystaniem Internetu, narzędzi teleinformatycznych oraz rozwiązań multimedialnych. W zależności od treści kształcenia i koncepcji realizowany może być on zarówno w sposób synchroniczny, jak i asynchroniczny. Niezbędnym elementem e-learningu jest proces interakcji zachodzący pomiędzy uczącym się a nauczycielem. Marginalizowanie lub wręcz pomijanie jego roli może być źródłem niepowodzeń w procesie kształcenia zdalnego (Penkowska, 2010, s. 41).

Blended learning, albo też *b-learning*, również nie dla wszystkich ma to samo znaczenie. Definiowane może być jako kształcenie mieszane, łączące tradycyjne formy nauczania, u podstaw których znajduje się kontakt bezpośredni, z formami odbywającymi się na odległość (Bednarek & Lubina, 2008, s. 60). Uważane jako połączenie kształcenia tradycyjnego ze zdalnym nazywane jest także kształceniem komplementarnym (Bronk *et al.*, 2006). Terminy *blended learning, nauczanie komplementarne, mieszane* i *hybrydowe* mogą być również traktowane synonimicznie – odnoszą się wtedy do modelu, który łączy w sobie elementy edukacji tradycyjnej w klasie szkolnej lub sali wykładowej z nauczaniem na odległość wykorzystującym urządzenia elektroniczne i Internet (Frانيا, 2017).

Dla wielu terminy *blended learning* i *kształcenie hybrydowe (hybrid learning)* odnoszą się do tego samego modelu nauczania (Frانيا 2017; Hrastinski, 2019, s. 565; Sharma & Barrett, 2007, s. 98). Ale istnieją badacze, którzy widzą je jako dwie różne metody kształcenia. Na te różnice zwraca uwagę Rebecca Böttcher, która definiuje metodę mieszaną jako „rozwiązanie polegające na tym, że uczniowie korzystają z zajęć online i w klasie. Etapy nauczania w obu środowiskach współgrają ze sobą, jednak ich stosunek procentowy może się różnić w zależności od typu stosowanych mediów”. Z kolei w nauczaniu hybrydowym, według tej badaczki, „najważniejsza część zajęć odbywa się w klasie, jednak media cyfrowe są stosowane podczas tradycyjnych lekcji oraz jako ich uzupełnienie” (Böttcher, 2013, s. 93).

Wydaje się, że na skutek zmian w edukacji i kształceniu wywołanych pandemią SARS-CoV-2, termin *nauczanie hybrydowe* ewoluował i nabrał nieco nowych znaczeń. W efekcie najpierw całkowitego, a następnie częściowego zamknięcia szkół i innych placówek edukacyjnych oraz przeniesienia nauki do sieci (jak się to działo w roku 2020), kształcenie przybierało różne formy. Pierwszy etap zawieszenia zajęć stacjonarnych charakteryzował się chaotycznymi, nieskoordynowanymi próbami zdalnego nauczania asynchronicznego, polegającego w dużej mierze na przesyłaniu uczniom i studentom materiałów dydaktycznych przez Internet oraz incydentalnego wykorzystywania technicznych środków łączności do porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Właśnie taki model przedstawiają Bronk *et al.* (2006) jako przykład mylnego rozumienia kształcenia hybrydowego. Według tych autorów opisana sytuacja stanowi przykład samokształcenia. W momencie częściowego uruchamiania szkół, uczelni i innych instytucji edukacyjnych, w konsekwencji luzowania obostrzeń wywołanych sytuacją pandemiczną, zaczęto operować nazwą *nauczanie hybrydowe* w kontekście przywracania nauczania stacjonarnego dla części uczniów – wybranych klas lub oddziałów (np. do zajęć stacjonarnych w szkole wracały tylko dzieci z klas I–III). Innym modelem nauczania hybrydowego podczas pandemii było również naprzemienne kierowanie na naukę stacjonarną oraz zdalną poszczególnych oddziałów szkolnych. Jeszcze innym rozwiązaniem nazywanym podczas pandemii *nauczaniem hybrydowym* jest dzielenie poszczególnych klas na grupy, z których w tym samym czasie jedna uczestniczy w lekcjach na terenie szkoły, druga pracuje w trybie zdalnym. Nauka taka może być zorganizowana niezależnie dla tych dwóch grup uczniowskich lub może się odbywać całkowicie synchronicznie dla obydwu części danego oddziału szkolnego. W takim rozwiązaniu w lekcjach przeprowadzanych w sali szkolnej bezpośrednio uczestniczy część uczniów danej klasy, druga jej część w tym samym czasie odbiera transmitowaną na żywo lekcję w domu. Wszystkie te rozwiązania nazywane są powszechnie *nauczaniem hybrydowym*. A przecież celem blended learningu, czyli właśnie nauczania hybrydowego, w pierwotnym jego znaczeniu, ma być wzbogacanie i uzupełnianie procesu dydaktycznego o komponent e-learningowy (Bersin, 2004, s. xv; Bednarek & Lubina, 2008, s. 200), a w opisanych tutaj przypadkach mówimy o wykorzystaniu go głównie w celach „ratunkowych” w zaistniałej sytuacji nadzwyczajnej.

2.2. Synchroniczny i asynchroniczny, czyli dwa modele zdalnego nauczania

Zajęcia realizowane na odległość mogą odbywać się w dwóch trybach: synchronicznym i asynchronicznym. Zajęcia *synchroniczne* przeprowadzane są w czasie rzeczywistym, w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniami, zatem wymagają równoczesnego połączenia z siecią wszystkich uczestników. Nauczyciel łączy się z uczniami za pośrednictwem Internetu, dzięki czemu lekcja może wyglądać podobnie, jak zajęcia prowadzone w sali. Takie spotkanie odbywa się pod całkowitą kontrolą prowadzącego. Zajęcia synchroniczne mogą być prowadzone z wykorzystaniem wideokonferencji z użyciem kamer internetowych. W takiej formie będą one wyglądać podobnie do lekcji przeprowadzanych w klasie szkolnej. Wiele platform edukacyjnych posiada wbudowane narzędzia umożliwiające realizację takiej formy spotkań z uczącymi się w czasie rzeczywistym. Dostępne są również programy lub platformy do prowadzenia wideokonferencji niezależne od platform edukacyjnych. Komunikacja nauczyciela z uczniami w przypadku formy synchronicznej odbywa się z reguły za pomocą mikrofonu, ale może być prowadzona także za pośrednictwem czatu. Ten ostatni pozwala bowiem na zaangażowanie większej liczby uczestników w tok zajęć poprzez zapewnienie im możliwości swobodnej wypowiedzi. Czat może być stosowany także w przypadku, kiedy uczący chce uzyskać opinie od wszystkich uczestników zajęć, bądź też w sytuacji, gdy warunki techniczne uniemożliwiają standardową wypowiedź ustną z użyciem mikrofonu.

Zajęcia *asynchroniczne* z kolei charakteryzują się niezależnością czasową nauczyciela i uczniów. Organizacja kursów bądź zajęć w takiej formie polega na udostępnianiu materiałów, zadań i ewentualnych testów uczącym się, którzy to są zobowiązani wykonać zadane prace w wyznaczonym terminie. W związku z tym, że zajęcia asynchroniczne odbywają się bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, materiały opracowane dla uczniów powinny zostać zamieszczone na platformie edukacyjnej lub w innym miejscu dostępnym dla uczestników danego kursu bądź też przesyłane uczniom w inny sposób. Wymiana informacji między wykładowcą i studentami może odbywać się za pomocą poczty elektronicznej, za pomocą czatu lub forum dyskusyjnego, na którym gromadzone są różne wątki tematyczne. W warunkach „awaryjnego” włączenia zajęć zdalnych do systemów nauczania w wyniku pandemii materiały te były przekazywane uczniom w rozmaity sposób, często

całkowicie niezgodny z zasadami e-learningu, co omówione zostało w sekcji dotyczącej blended learningu i nauczania hybrydowego (podrozdział 2.1).

2.3. Wybrane narzędzia wspierające zdalne nauczanie JO

Główne narzędzia, za pomocą których realizowane jest e-nauczanie, stanowią komputery, tablety oraz telefony komórkowe. Jak podkreśla Krzysztof Kuźmich (2015, s. 52–53), uczenie z ich wykorzystaniem może odbywać się na dwa sposoby: w formie nieco przestarzałego obecnie *computer-based learning* (CBL) lub nowszej możliwości, jaką jest *web-based training* (WBT). W przypadku CBL urządzenia są wykorzystywane w celu zapewnienia dostępu do materiałów edukacyjnych, rozpowszechnionych zazwyczaj za pośrednictwem nośników pamięci, płyt CD/DVD czy też innych narzędzi umożliwiających przechowywanie i odtwarzanie danych. CBL utożsamiane jest głównie z edukacją asynchroniczną. W przypadku kształcenia językowego przyjmuje on często formę płyt z dodatkowymi ćwiczeniami (głównie interaktywnymi), tekstami, nagraniami dźwiękowymi lub filmami, które dołączane są do podręczników. Z kolei WBT to nauczanie, w którym materiały edukacyjne rozpowszechniane są za pośrednictwem Internetu i z jego pomocą realizowany jest proces kształcenia. Nacisk kładziony jest więc na środowisko, w którym nauka się odbywa. Istotną cechą WBT jest to, iż może być on realizowany zarówno w sposób asynchroniczny (jak CBL), jak i synchroniczny. Komunikacja odbywa się tutaj za pomocą takich narzędzi internetowych, jak: czat, forum dyskusyjne, komunikator internetowy czy też wideokonferencja.

Platforma edukacyjna albo *platforma e-learningowa* zwana też *wirtualnym środowiskiem uczenia* (ang. *virtual learning environment* – VLE) jest to system zarządzania procesem nauczania za pośrednictwem Internetu lub sieci lokalnej. Platformy takie umożliwiają rejestrację użytkowników i zarządzanie nimi, komunikowanie się nauczyciela z uczestnikami kursu oraz uczestników między sobą, udostępnianie i zarządzanie kursami i materiałami edukacyjnymi w formie elektronicznej, kontrolowanie aktywności i postępów uczniów oraz weryfikację wiedzy za pomocą testów sprawdzanych automatycznie przez system oraz poprzez inne formy oceniane przez nauczyciela.

Instytucjonalne platformy edukacyjne wykorzystywane w ramach jednej placówki edukacyjnej umożliwiają zakładanie pustych kursów

e-learningowych, które są następnie wypełnione treściami i rozwijane w miarę potrzeb danego kursu (np. dla przedmiotu, grupy). Istnieją platformy zbudowane na użytek konkretnej instytucji (cf. Malec, 2015, 2018; Woźniak-Zapór *et al.*, 2016), platformy dostępne bezpłatnie (np. Moodle), które użytkownicy mogą dostosowywać do swoich potrzeb w ramach istniejących funkcjonalności lub samodzielnie wprowadzać zmiany pod kątem własnych potrzeb, oraz platformy płatne (np. Blackboard).

Wiele wydawnictw językowych oferuje też dostęp do własnych platform edukacyjnych z materiałami uzupełniającymi podręczniki kursowe (np. do języka angielskiego: Cambridge LMS, Express DigiBooks, Macmillan Online Workbook, MyEnglishLab, MyGrammarLab; do języka hiszpańskiego: Campus Difusión, Plataforma ELEteca; do języka niemieckiego: scook.de). Są to tzw. *interaktywne zeszyty ćwiczeń* albo *e-workbooki*. W ramach tych komplementarnych kursów uczniowie mają dodatkowo dostęp do interaktywnych ćwiczeń językowych opartych na realizowanym materiale, do rozwiązań multimedialnych, takich jak nagrania dźwiękowe i audiowizualne, a niekiedy do interaktywnych gier językowych. Nauczyciele mogą wysłać uczniom zadania do wykonania, korzystać z banku testów, a niekiedy z generatora testów językowych oraz obserwować i oceniać zakres, jak również jakość pracy wykonanej w ramach kursu przez każdego ucznia. Platformy dedykowane najnowszym podręcznikom językowym posiadają coraz więcej możliwości technicznych, jak np. możliwość prowadzenia zajęć synchronicznych z podręcznikiem poprzez wbudowane narzędzie do wideokonferencji. Dają one również użytkownikom dostęp do wielu gotowych dodatkowych zasobów, w tym np. do elektronicznej wersji podręcznika oraz możliwość pobrania aplikacji na urządzenia mobilne.

Materiały dydaktyczne dla celów e-learningu można także zamieszczać na *dyskach współdzielonych* w tzw. *chmurze*. Uczniowie, którzy mają do nich dostęp, mogą korzystać z umieszczonych tam materiałów, udostępniać swoje własne, a także je współtworzyć. Dyski i pliki współdzielone dają bardzo szerokie możliwości współpracy zdalnej. Są one zatem przydatnymi narzędziami, które można wykorzystać w zdalnym nauczaniu, nie spełniają jednak warunków do zarządzania procesem nauczania, jakie zapewniają platformy edukacyjne.

2.4. Mobilność przyszłością e-learningu

Za jeden z najważniejszych kierunków rozwoju edukacji uważany jest cieszący się ogromnym zainteresowaniem w ostatnich latach *mobile learning* (*m-learning*). Koncepcja ta zakłada możliwość realizacji procesu dydaktycznego w dowolnym miejscu i czasie. Dokonując próby definicji koncepcji *m-learningu*, Lechosław Hojnacki (2006) podkreśla, że o jego istocie stanowi szerokie spektrum możliwości edukacyjnych, technologii mobilnych, sieci bezprzewodowych, a także teoretycznych podstaw edukacji zdalnej. Odbywa się on z wykorzystaniem narzędzi przenośnych (przeważnie telefonów i tabletów), lekkich i niewymagających od ich użytkowników wykorzystania dużej ilości miejsca. Na rolę *m-learningu* w perspektywie rozwijania współpracy oraz zwiększonego zaangażowania uczniów w treści nauczania zwracają uwagę autorzy raportu *Horizon 2019 Higher Education Edition* (Alexander *et al.*, 2019).

Koncepcja *m-learningu* doczekała się w literaturze naukowej swojego modelu teoretycznego – *The Framework for the Rational Analysis of Mobile Education* (FRAME) (Koole, 2009), składającego się z trzech głównych komponentów: parametrów technicznych, cech ucznia i aspektów społecznych oraz relacji, jakie między nimi zachodzą. Parametry techniczne to cechy urządzeń stosowanych w kształceniu zdalnym. Czynniki definiowane jako cechy ucznia określają sposoby wykorzystywania przez ucznia posiadanej wiedzy oraz strategie przetwarzania, zapamiętywania (magazynowania) oraz przesyłania informacji. Jak podkreśla Koole (*ibid.*), w obszarze tym znajdują swoje zastosowanie teorie uczenia się dotyczące problematyki transferu wiedzy oraz uczenia się przez odkrywanie (*learning by discovery*). Z kolei aspekty społeczne to czynniki związane z interakcjami uczestników kursu, sposobem współpracy w grupach i prowadzoną komunikacją. Oprócz tych trzech głównych składowych modelu FRAME, występują w nim także trzy dodatkowe elementy stanowiące części wspólne, łączące poszczególne główne składowe ze sobą. Pierwszym obszarem jest technologia użytkowa, która obejmuje cechy charakterystyczne urządzeń przenośnych pod kątem ich przydatności w przetwarzaniu i magazynowaniu informacji. Drugą składową stanowi technologia społeczna, która opisuje, w jaki sposób urządzenia mobilne umożliwiają komunikację i współpracę pomiędzy zarówno użytkownikami, jak

i systemami stosowanymi do komunikacji. Trzecia, ostatnia składowa, to interaktywne uczenie się, które opiera się w dużej mierze na koncepcji konstruktywizmu społecznego, postrzegającego proces uczenia się przez pryzmat działań odbywających się w grupie, a polegających na uczeniu się poprzez negocjowanie znaczenia treści pochodzących z różnych źródeł i reprezentujących zróżnicowane perspektywy.

Obecnie, kiedy dostęp do Internetu mobilnego w większości przypadków nie stanowi trudności, a standardowe urządzenia przenośne (np. telefon komórkowy, notebook, tablet) to narzędzie powszechnie używane, koncepcja m-learningu stanowi wyjście naprzeciw oczekiwaniom wszystkich członków procesu dydaktycznego. Wykorzystując m-learning, tworzymy bowiem środowisko umożliwiające szybszą i bardziej efektywną współpracę i komunikację oraz szybszy dostęp do informacji, ich weryfikację i selekcję. Kolejny aspekt m-learningu, który, jak zauważa Kuźmich (2015, s. 84–85), może mieć istotne znaczenie w procesie kształcenia, to możliwość jego indywidualizacji oraz tworzenia treści dydaktycznych. Nie bez znaczenia pozostaje tak często opisywana w literaturze koncepcja tworzenia i uczenia się w sieciach społecznościowych, realizująca założenia konektywizmu. M-learning wychodzi także naprzeciw trendom w kształceniu postulującym zastosowanie grywalizacji jako strategii wprowadzania materiału, jego utrwalania czy też nawet oceniania stopnia znajomości danego zagadnienia. Obecne bowiem na rynku urządzenia przenośne, z uwagi na swoje specyfikacje techniczne i funkcjonalne, są możliwe do zastosowania w celu realizacji założeń procesu dydaktycznego.

Wzrost zainteresowania m-learningiem oraz jego potencjał w zakresie realizacji procesu dydaktycznego potwierdzają m.in. raporty Horizon z roku 2014 oraz z lat późniejszych. Zostały one opracowane przez EDUCAUSE – amerykańskie stowarzyszenie non profit, którego misją jest rozwijanie szkolnictwa wyższego poprzez wykorzystanie technologii informatycznych. Celem tych raportów jest nakreślenie technologii i trendów, które mogą mieć wpływ na przyszłość szkolnictwa wyższego. Szczególny nacisk na m-learning pojawił się w raporcie *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*, gdzie podkreślono związek pomiędzy m-learningiem a takimi technologiami i narzędziami, jak: rozszerzona rzeczywistość (*augmented reality*), wirtualna rzeczywistość (*virtual reality*) czy też rzeczywistość mieszana (*mixed reality*) (Alexander et al., 2019, s. 21).

M-learning wydaje się stanowić skuteczne rozwiązanie, zapewniające uczącym się realizację procesu kształcenia w środowisku dla nich atrakcyjnym, znanym i bezpiecznym. Daje możliwość stosowania w praktyce strategii odzwierciedlających podstawy teoretyczne kształcenia zdalnego, zarówno w zakresie tematyki, różnorodności strategii pracy (praca w grupach, zespołowa, indywidualna), jak i indywidualizacji w kontekście stylów poznawczych. Umożliwia prowadzenie zajęć w sposób atrakcyjny dla uczniów, a jednocześnie wartościowy z perspektywy dydaktyki danego przedmiotu. Elementy te wpływają na motywację studentów, a tym samym na większą skuteczność podejmowanych przez nauczyciela działań dydaktycznych (cf. Maziarz, 2018).

Warto jednak nadmienić, że m-learning, a w zasadzie korzystanie z urządzeń wpisujących się w jego definicję, może wiązać się z pewnymi problemami. O ile bowiem wielkość ekranu stosowanego urządzenia nie ma znaczenia w przypadku udzielania odpowiedzi ustnej czy też ćwiczeń sprawdzających zrozumienie ze słuchu, o tyle jest ona istotna, jeśli uczeń musi udzielić wypowiedzi w formie pisemnej czy też przeczytać dłuższy tekst. Problem może stanowić także konieczność utrzymania stałej dobrej jakości połączenia internetowego, co zwłaszcza w przypadku korzystania z Internetu mobilnego bywa trudne. Urządzenia wykorzystywane w tej formie e-kształcenia muszą mieć konkretne parametry, umożliwiające działanie często wielu aplikacji w tym samym czasie. Wreszcie, nie należy zapominać o czynniku ludzkim, czyli podatności na różnego rodzaju dystraktory takie, jak: otrzymywane w czasie nauki wiadomości, powiadomienia, komunikaty czy też inne czynniki, skutecznie odwracające uwagę od toku zajęć.

2.5. Podsumowanie

Na przestrzeni lat z łatwością można zaobserwować, jak zmieniała się i rozwijała terminologia dotycząca kształcenia zdalnego, jego rodzajów czy też opartych na nim trendów. Modyfikacje i nowe pojęcia odzwierciedlają bowiem zmienny kontekst społeczny, edukacyjny czy też technologiczny, w jakim zachodzi proces kształcenia. Zaproponowany powyżej przegląd definicji najczęściej, naszym zdaniem, spotykanych terminów w żadnej mierze nie wyczerpuje listy pojęć związanych z e-nauczaniem. Jednakże z pewnością pozwoli on czytelnikowi na zrozumienie rozwoju koncepcji kształcenia zdalnego i jego kierunków oraz, być może, zainspiruje do snucia własnych refleksji na ten temat.

Rozdział II.

Nauczyciel w środowisku zdalnym – wybrane aspekty e-edukacji

Jedną z podstawowych trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele realizujący kształcenie w formie zdalnej, jest takie przygotowanie zajęć, aby nie tylko spełniały one założone cele dydaktyczne, ale także aktywizowały uczniów i były dla nich interesujące. Zadania tego, wbrew pozorom, nie ułatwia także mnogość narzędzi, z jakich nauczyciele mogą korzystać. Nie wystarczają bowiem tutaj podstawowe kompetencje z zakresu stosowania nowych technologii. Nawet nowe, coraz bardziej zaawansowane rozwiązania nie spełnią bowiem swojej funkcji, jeżeli nauczyciele nie będą wiedzieli, jak je zastosować i jakie cele dzięki nim można osiągnąć. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną zatem modele i schematy stosowania multimediów i nowych technologii w procesie kształcenia. Omówiona zostanie ewolucja pojęcia kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystywania TIK w nauczaniu. Zaprezentowane zostaną także różnice w prowadzeniu procesu dydaktycznego w środowisku tradycyjnym (w sali) i w przestrzeni wirtualnej. Ta refleksja posłuży jako wprowadzenie do przedstawienia ról i zadań, jakie stoją przed nauczycielem chcącym w sposób skuteczny wdrożyć nowe technologie w swój warsztat pracy.

I. Modele i schematy stosowania multimediów i nowych technologii w procesie kształcenia

W literaturze przedmiotu znajdziemy schematy i modele wskazujące na różnorodność możliwości zastosowania TIK w procesie kształcenia.

Do najbardziej znaczących należy cyfrowa taksonomia Blooma (oparta na taksonomii Blooma zaprezentowanej po raz pierwszy w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku oraz jej wersji skorygowanej), model opracowany w 2002 r. w ramach dokumentu *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide* sygnowanego przez UNESCO (Khvilon & Patru, 2002) czy też rozpowszechniony w ostatnim czasie model SAMR.

I.1. Benjamin S. Bloom i jego wpływ na realizację kształcenia w formie zdalnej

Taksonomia Blooma to jedno z pojęć, z którym nauczyciele spotykają się już na etapie studiów przygotowujących do zawodu. Nazwa tej koncepcji pochodzi od nazwiska jej autora, amerykańskiego pedagoga i psychologa Benjamin S. Blooma, a używana jest w odniesieniu do klasyfikacji celów uczenia się, jakie nauczyciele stawiają przed uczniami. Jako narzędzie taksonomia ta może być używana do określania mierzalnych celów procesu kształcenia oraz, co zauważa Tomasz Janowski (2013), do przedstawiania modelu rozwoju skutecznej edukacji.

Pojęcie taksonomii Blooma w literaturze przedmiotu pojawiło się w 1956 r., kiedy to opublikowana została książka pt. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain (Taksonomia celów kształcenia, klasyfikacja celów edukacji. Podręcznik 1. Sfera poznawcza)*. Przedstawiono w niej trzy sfery, jakie można wyodrębnić w procesie kształcenia: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Pierwsza z nich, sfera poznawcza, dotyczy dwóch obszarów: wiedzy oraz rozwoju uzdolnień i umiejętności intelektualnych. Sfera afektywna traktuje o zmianach i rozwoju postaw, wartości, uczuć i motywacji. Ostatnia sfera, psychomotoryczna, odnosi się do zmian i rozwoju określonych zachowań i umiejętności fizycznych, które wymagają koordynacji zarówno umysłowej, jak i fizycznej (Bloom, 1956). W obrębie każdej z tych sfer wyróżnia się kategorie, które wskazują na osiągnięty poziom zaawansowania, od zachowań najprostszych do najbardziej złożonych.

Szczegółne znaczenie w badaniach Blooma zajmuje sfera poznawcza, w której wyodrębnione zostało sześć głównych kategorii. Pierwszą z nich stanowią treści dydaktyczne – *wiedza*, która uważana jest za jeden z jej fundamentalnych obszarów. Polega ona na odtwarzaniu z pamięci wyuczonego wcześniej materiału, informacji, faktów, pojęć czy zjawisk. W swoich rozważaniach Bloom porusza takie aspekty

wiedzy, jak m.in.: przywoływanie określonych informacji lub ich fragmentów, wiedza na temat konkretnych faktów (daty, wydarzenia itp.), znajomość desygnatów dla określonych symboli formalnych i nieformalnych, określonych konwencjami sposobów prezentacji poglądów, opinii czy zjawisk. Drugą kategorię sfery poznawczej stanowi *rozumienie*. Występuje ono w sytuacji, kiedy jednostka, interpretując odebrany komunikat, podejmuje czynności będące konsekwencją lub realizacją jego dosłownego przesłania. Zachodzą wtedy takie działania, jak: interpretacja, tłumaczenie oraz wnioskowanie. Kolejną kategorią poznawczą wyróżnioną przez Blooma to *zastosowanie*, czyli umiejętność poprawnego aplikowania nabytej wiedzy, faktów lub zasad w celu rozwiązania konkretnego problemu. Następnym elementem wchodzącym w skład sfery kognitywnej jest *analiza*, w trakcie której uczący się rozwijają swoje umiejętności w zakresie dzielenia informacji na elementy składowe, odkrywania związków, jakie występują pomiędzy nimi oraz zasad, wedle których są zorganizowane. W obszarze *syntezy* przewidywane jest podejmowanie przez uczniów działań twórczych, ale w granicach określonych przez m.in. zakres tematyczny danego problemu lub też ramy teoretyczne i metodologiczne. Wymaga ona bowiem łączenia materiału dydaktycznego uprzednio już znanego z nowym po to, aby stworzyć nowe rozwiązania. Ostatnią kategorią w obszarze poznawczym jest *ewaluacja* dokonywana w sposób jakościowy lub ilościowy na podstawie konkretnych kryteriów, ustalonych przez uczniów lub też im narzuconych. Według Blooma polega ona na określaniu wartości pomysłów, materiałów, zadań czy też rozwiązań i innych wytworów osób uczących się. Tak definiowana ocena to wypadkowa wcześniejszych kategorii: wiedzy, zrozumienia, zastosowania, analizy i syntezy. Ewaluacja nie powinna być postrzegana jako ostatni etap w procesie poznawczym. Może ona bowiem stanowić wstęp do zdobywania nie tylko nowej wiedzy, ale także zaistnienia pozostałych procesów poznawczych (Bloom, 1956).

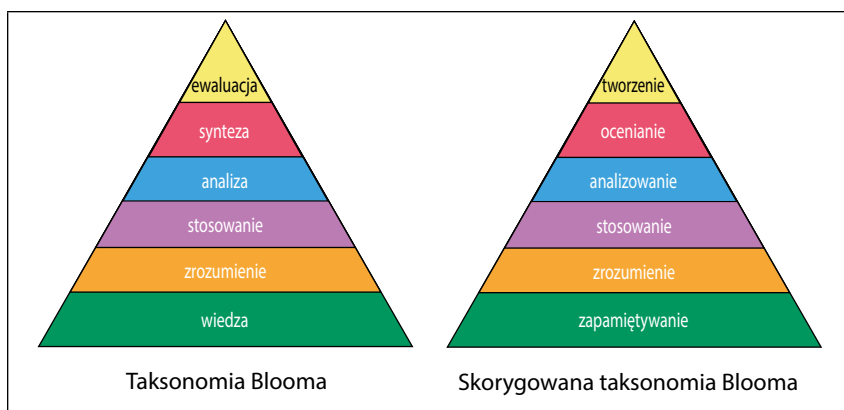
Taksonomia Blooma uważana jest w środowisku naukowym za kolebkę kategorii celów kształcenia (Denek, 1995), a odwołania do niej można odnaleźć również we współczesnej literaturze naukowej. W przeciągu ostatnich lat została ona zmodyfikowana i uzupełniona o kolejne komponenty, także te wynikające ze zmian zarówno w środowisku kształcenia, jak i w sposobie postrzegania procesów poznawczych.

Na gruncie polskim koncepcja taksonomii celów kształcenia dziedziny poznawczej została zaprezentowana przez Bolesława Niemierkę w 1975 r. W jej ramach wyodrębnione zostały dwa poziomy, tj. poziom wiadomości i poziom umiejętności. Pierwszy z nich składa się z dwóch kategorii: (A) zapamiętanie wiadomości oraz (B) zrozumienie wiadomości. Kategorie składające się na drugi poziom to: (C) stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz (D) stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. W ramach kategorii A uczeń przypomina sobie informacje, ale nie dokonuje ich interpretacji. Jest to bierne odtwarzanie, bez dokonywania jakichkolwiek modyfikacji. Kategoria B oznacza, że uczeń poprawnie przedstawia wiadomości, ale już w inny sposób, niż mu to przekazano, potrafi je streścić, a także wyprowadzić proste wnioski. Z kolei kategoria C świadczy, że uczący się w sposób praktyczny potrafi posłużyć się posiadanymi informacjami, ale tylko w sytuacjach standardowych, nieodbiegających od wzoru, z jakim zapoznał się wcześniej. Najwyższy wymiar poziomu umiejętności – kategoria D – osiągnięta jest przez ucznia, który w swoim procesie dochodzenia do wiedzy podąża ścieżką badań naukowych. Na tym etapie potrafi on sformułować problem, dokonać jego analizy, syntezy danych, weryfikować poszczególne hipotezy, jak również przyjąć postawę krytyczną wobec rozwiązania (Niemierko, 2007).

1.2. Skorygowana taksonomia Blooma

Aby wspomóc nauczycieli w działaniach takich, jak: zrozumienie i wdrażanie programów nauczania opartych na standardach, ustalenie celów procesu kształcenia i planowanie jego przebiegu oraz projektowanie sposobów oceniania, w roku 2001 zaprezentowany został zmodyfikowany model sfery poznawczej Blooma. W jego tworzenie zaangażowani byli psychologowie poznawczy, teoretycy z zakresu badań nad programami nauczania, jak również badacze procesów nauczania oraz testowania i oceniania (Forehand, 2010). Adaptacja pierwotnej koncepcji Blooma dokonana przez Lorina Andersona i Davida Krathwohla (2001) składa się z rozbudowanej klasyfikacji procesów kognitywnych. Sfera poznawcza, podobnie jak w oryginalnej wersji, składa się z dwóch głównych grup celów kształcenia przedstawionych w formie nazw czynności. Pierwszą z nich stanowi *zapamiętywanie*, które polega na wydobywaniu z pamięci długotrwałej, rozpoznawaniu

i przywoływaniu odpowiednich treści kształcenia (nabytej wiedzy). Istotna modyfikacja zachodzi w obszarze grupy drugiej, odnoszącej się do celów dotyczących uzdolnień i umiejętności intelektualnych ucznia, w której zastosowano następujące kategorie: *rozumienie, zastosowanie, analizowanie, ocenianie* oraz *tworzenie*. Zmodyfikowana taksonomia Blooma, jak wskazuje Bolesław Niemierko (2017, b.s.): „z jednej strony podnosi rangę twórczych osiągnięć ucznia jako najwyższej kategorii procesów umysłowych rozwijanych przez edukację, z drugiej jednak zawęża ich zakres, a w domyśle – liczbę uczniów sięgających tak wysoko”. Ukierunkowana jest ona na dwa wymiary: wiedzę i procesy poznawcze (Anderson & Krathwohl, 2001). Rysunek 1 przedstawia graficzną reprezentację opisanych powyżej taksonomii.



Rysunek 1. Graficzna reprezentacja taksonomii Blooma oraz jej skorygowanej wersji autorstwa Andersona i Krathwohla (2001). Opracowanie własne.

1.3. Cyfrowa taksonomia Blooma

Cyfrowa taksonomia Blooma opracowana przez Andrew Churchesa (2008) stanowi cenne źródło informacji na temat możliwości rozwijania sfery poznawczej za pomocą umiejętności cyfrowych. Tworząc własną taksonomię, Churches wykorzystał bowiem model sfery kognitywnej Blooma wraz z jego późniejszą adaptacją autorstwa Andersona i Krathwohla, a także przyporządkował sposoby wykorzystania narzędzi i technologii Web 2.0 do poszczególnych jej kategorii. W rezultacie wyodrębnił on następujące kluczowe terminy: *zapamiętywanie, rozumienie, zastosowanie, analizowanie, ocenianie*

oraz *tworzenie* (w kolejności od umiejętności intelektualnych niższego rzędu do tych należących do wyższego rzędu), a także dopasował do nich nazwy odpowiadających im czynności. W tabeli 1 znajdują się przykłady działań wpisujących się w dane kategorie.

Tabela 1. Kluczowe terminy i czynności je reprezentujące. Opracowanie własne na podstawie *Bloom's revised digital taxonomy map* (Churches, 2008, s. 6).

Kluczowy termin	Wybrane czynności
Tworzenie	projektowanie, konstruowanie, planowanie, produkowanie, wymyślanie, programowanie, filmowanie, animowanie, blogowanie, wideoblogowanie, tworzenie wiki, publikowanie, tworzenie i publikowanie plików wideo, miksowanie i remiksowanie, tworzenie i publikowanie podcastów, reżyserowanie, nadawanie
Ocenianie	sprawdzanie, teoretyzowanie, krytyczne analizowanie, eksperymentowanie, wyrażanie osądu, testowanie, monitorowanie, wykrywanie/doszukiwanie się, zamieszczanie komentarzy na blogu, recenzowanie i kontrolowanie, komentowanie w formie postów, moderowanie, współpracowanie, tworzenie sieci i podtrzymywanie w nich relacji, testowanie, restrukturyzacja
Analizowanie	porównywanie, organizowanie, dekonstruowanie, przypisywanie właściwości, nakreślanie, znajdowanie, strukturyzowanie, integrowanie, kompilowanie, łączenie, weryfikowanie, szukanie powiązań, rozkładanie na czynniki pierwsze, rozszyfrowywanie
Zastosowanie	wdrażanie, przeprowadzanie, używanie, wykonywanie, wczytywanie, odtwarzanie, obsługiwane, hakowanie, wgrywanie, (współ)dzielenie, edytowanie
Rozumienie	interpretowanie, streszczanie, parafrazowanie, wnioskowanie, klasyfikowanie, porównywanie, wyjaśnianie, ilustrowanie, zaawansowane wyszukiwanie, wyszukiwanie logiczne, uprawianie dziennikarstwa blogowego, twittowanie, kategoryzowanie, tagowanie, komentowanie, subskrybowanie, objaśnianie za pomocą komentarza
Zapamiętywanie	rozpoznawanie, wymienianie, tworzenie wykazów, opisywanie, identyfikowanie, przetwarzanie, nazywanie, lokalizowanie, odnajdywanie, zaznaczanie, oznaczanie, działanie w sieciach społecznościowych, tworzenie zakładki i gromadzenie ich w ramach społeczności internetowych, przeszukiwanie Internetu, googlowanie

Ponadto Churches wzbogacił sferę poznawczą o komponent współpracy (*collaboration*), jaka zachodzi w środowisku zdalnym pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia. W jej obrębie wyszczególnił takie

działania komunikacyjne jak: moderowanie, negocjowanie, debatowanie, komentowanie, spotkania online i wideokonferencje, recenzowanie, poddawanie w wątpliwość, wysyłanie postów, nawiązywanie kontaktów i pozyskiwanie informacji, współtworzenie (wnoszenie wkładu), prowadzenie rozmów na czacie, twittowanie oraz komunikacja za pomocą SMS-ów, e-maili oraz komunikatorów internetowych (Churches, 2008, s. 6).

Do każdej z kategorii działań poznawczych (tabela 1) Churches dopasował nie tylko konkretne działania, ale również przyporządkował narzędzia i strategie pracy z nimi. Ponadto dla wszystkich pojęć wprowadził podział na poziomy, które to szczegółowo opisują proces coraz bardziej umiejętnego realizowania konkretnej funkcji poznawczej. Analizując je i porównując z indywidualnie podejmowanymi działaniami, nauczyciel ma możliwość oceny aktualnego stopnia wykorzystywania TIK w procesie kształcenia oraz wprowadzenia modyfikacji potrzebnych do osiągnięcia wyższego stopnia zaawansowania.

Cyfrowa taksonomia Blooma pozwala na analizę czynności kognitywnych realizowanych w trakcie kształcenia zdalnego w kontekście konkretnych działań podejmowanych przez nauczycieli. Churches opracował kompleksowy poradnik dla nauczyciela, umożliwiający mu nie tylko uporządkowanie działań z perspektywy kognitywnej, ale także dobór narzędzi potrzebnych do realizacji konkretnych celów. Mimo że taksonomia ta została przedstawiona w 2007 r., a więc spektrum narzędzi uległo od tej pory znacznym zmianom, pozostaje ona jednym z cennych źródeł inspiracji dla nauczycieli chcących w swojej działalności edukacyjnej stosować multimedia i nowe technologie w sposób uporządkowany, zgodnie z założonymi celami dydaktycznymi. Jak zauważa Kimberley Lightle (2011), zastosowanie cyfrowej taksonomii Blooma wspiera nauczycieli w sprawnym poruszaniu się w środowisku narzędzi cyfrowych. Dodatkowo pomaga w dokonywaniu doboru narzędzi, biorąc pod uwagę działania edukacyjne, w które zaangażowani będą uczniowie. Wybór będzie bowiem zależał od poziomu trudności aktywności powiązanego z poziomami poznawczymi określonymi w cyfrowej taksonomii.

W zasobach Internetu można bez większych trudności odnaleźć przykłady zastosowania konkretnych narzędzi w celu realizacji poziomów poznawczych zawartych w cyfrowej taksonomii. Jednym z nich jest opracowany przez Scotta Rocco we współpracy z innymi

praktykami i teoretykami z zakresu edukacji zdalnej *Bloom's Taxonomy Apps*² – zestawienie narzędzi internetowych oraz aplikacji wraz z odniesieniem do poziomu taksonomicznego, jaki reprezentują. Na gruncie polskim do cyfrowej taksonomii Blooma odwołuje się Tomasz Jankowski (2013). Proponuje on model, w którym do sfer kognitywnych, do odpowiadających im czasowników, strategii, metod nauczania oraz form aktywności uczniów dopasowane są wybrane aplikacje desktopowe, internetowe oraz mobilne. Opracowany przez niego i opublikowany na własnej stronie internetowej³ schemat w kształcie koła już na etapie planowania zajęć jest bardzo użyteczny dla nauczycieli. Dzięki swojej przejrzystej strukturze umożliwia im bowiem łatwe odnalezienie narzędzia, które pozwoli na realizację konkretnych działań oraz zastosowanie zaplanowanych strategii i metod pracy. W swojej propozycji Jankowski stosuje podział na narzędzia: (1) służące do komentowania oraz tworzenia prostych wizualizacji, prezentacji i screencastów, (2) używane do rozwiązywania prostych, schematycznych problemów, łatwej komunikacji i współpracy, (3) wykorzystywane do analizowania i tworzenia diagnoz, zaawansowanej współpracy oraz wspierające rozwój umiejętności analitycznego myślenia, (4) przeznaczone do ewaluacji i oceniania, wspierające networking i zaawansowaną współpracę grupową, (5) przydatne do tworzenia unikalnych rozwiązań, rozwijania kreatywności, myślenia strategicznego i metawiedzy, jak również (6) wspierające zapamiętywanie oraz służące jako źródła informacji i wiedzy. Duża różnorodność tych propozycji pozwala nauczycielowi na autorefleksję odnośnie do umiejętności ich stosowania, różnicowania doboru w zależności od celów dydaktycznych i możliwości członków grupy. Dostosowany do realizacji konkretnych zadań podział na proste i bardziej zaawansowane narzędzia umożliwia także rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie korzystania z nich. Wykorzystanie modelu Jankowskiego w procesie kształcenia niewątpliwie wymaga od nauczyciela sporo samodzielnej pracy – aby wybrać to, co najlepiej odpowiada jego potrzebom, musi on zapoznać się z rozmaitymi rozwiązaniami i podjąć decyzje oparte nie tylko na własnym

² https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dlcbtNUwun1tG4-2yQTnbZjLYouAqu_4kB5q2RWeDOU/edit#gid=0 [dostęp: 5.11.2021].

³ <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> [dostęp: 5.11.2021].

postrzeganiu użyteczności danego narzędzia, ale także biorąc pod uwagę konsekwencje wyboru w odniesieniu do ucznia.

1.4. Umiejętności myślenia niższego i wyższego rzędu

W badaniach i rozważaniach dotyczących taksonomii Blooma i jej poszczególnych wersji pojawiają się dwa pojęcia: umiejętności myślenia niższego i wyższego rzędu (*lower order thinking skills* – LOTS) oraz *higher order thinking skills* – HOTS). Te pierwsze dotyczą trzech najniższych w hierarchii kategorii, czyli, w zależności od przyjętej taksonomii, wiedzy, zrozumienia i stosowania (taksonomia Blooma) lub zapamiętywania, rozumienia i stosowania (skorygowana oraz cyfrowa taksonomia Blooma). Wymagają one mniej aktywności poznawczej uczniów, a korzyści z nich płynące odnoszą się zazwyczaj do konkretnej sytuacji edukacyjnej. Odmierna sytuacja występuje w przypadku umiejętności myślenia wyższego rzędu, czyli analizy, syntezy i ewaluacji (taksonomia Blooma) czy też analizowania, oceniania oraz tworzenia (skorygowana i cyfrowa taksonomia Blooma). Tutaj aktywność kognitywna uczących się jest większa, a korzyści z nich płynące mają charakter uogólniony. Umiejętności te bowiem mogą być wykorzystywane w nowych sytuacjach, różnych od kontekstu edukacyjnego, w jakim uczący się z nimi spotkał. Na rozwój HOTS wpływają zarówno działania podejmowane przez nauczycieli (np. dobór właściwych strategii nauczania, środowisko uczenia się), jak i cechy własne ucznia (np. szerokie poglądy, łatwość przystosowywania się czy też upór w dążeniu do celu) (King *et al.*, 1998).

W przypadku kształcenia językowego pytania wspierające rozwój umiejętności myślenia niższego rzędu rozpoczynają się od słów: *kiedy, gdzie, ile, który*. Z kolei pytania rozpoczynające się od: *dlaczego, w jaki sposób, co by było, gdyby* to przykłady wspierające rozwój umiejętności myślenia wyższego rzędu (Bentley, b.r.). Dążenia do zmian w obrębie systemu edukacji, jakie wybrzmiewają w wielu krajach, w dużej mierze polegają właśnie na wspieraniu działań w celu rozwijania HOTS. W przypadku kształcenia językowego może to polegać m.in. na analizie materiałów dydaktycznych, jak np. podręczników (Qasrawi & BeniAbdelrahman, 2020) czy też stosowaniu ćwiczeń stymulujących kreatywność uczniów i chęć uczestnictwa w zajęciach (Kadavakollu, 2012).

Wykorzystanie taksonomii Blooma umożliwia postrzeganie procesu uczenia się w sposób holistyczny i wielopoziomowy (Jawor &

Szczupaczyński, 2011). Stwierdzenie to można także zaryzykować w odniesieniu do pozostałych przedstawionych powyżej wersji. Wszystkie one zakładają bowiem, iż osiągnięcie rezultatów na wyższych poziomach zależy od określonych wyników na poziomach niższych. Jak mówi Witold Kołodziejczyk (2018, b.s.), „skuteczne stosowanie technologii to takie, kiedy daje ona możliwość rozwijania umiejętności zarówno od prostego zapamiętywania, poprzez rozumienie, zastosowanie, analizowanie, aż po ocenianie i tworzenie”.

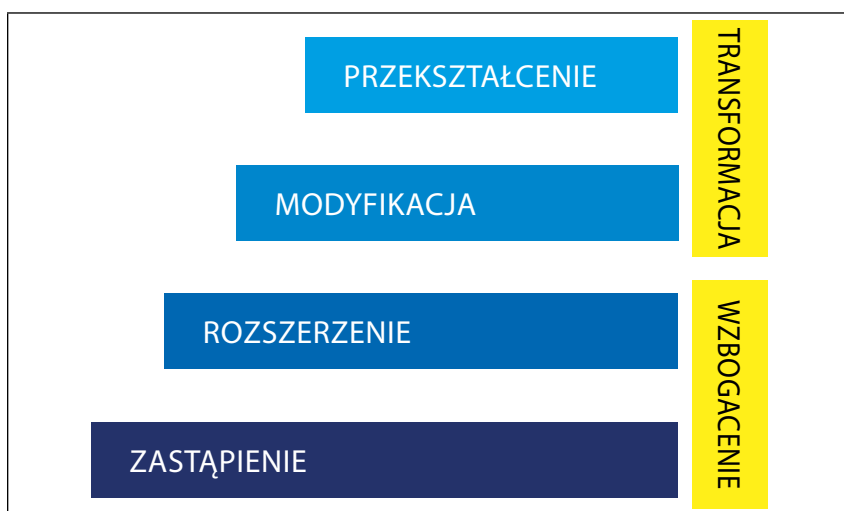
1.5. Teoria w praktyce – technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu nauczycieli

Model opublikowany pod auspicjami UNESCO (Khvilon & Patru, 2002) prezentuje ramy wdrażania narzędzi nowych technologii do procesu kształcenia przyszłych nauczycieli. Jego autorzy wskazują, że proces stosowania TIK rozwija się stopniowo. Na początku nauczyciel stosujący technologię wykorzystuje ją jedynie jako substytut dotychczasowej praktyki, realizowanej bez użycia narzędzi TIK. Przykładem takich działań jest więc używanie do pisania tablicy interaktywnej znajdującej się w sali lekcyjnej lub aplikacji typu *Whiteboard* na używanej podczas zajęć zdalnych platformie, korzystanie z prezentacji multimedialnej w trakcie tradycyjnego wykładu czy tworzenie przez uczniów notatek w formie elektronicznych dokumentów tekstowych zamiast w tradycyjnych zeszytach. Stale zwiększające się możliwości zastosowania multimedii i narzędzi cyfrowych w trakcie praktyki dydaktycznej oraz coraz bogatsze wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy, programy czy też komercyjne aplikacje mogą zmotywować nauczycieli do rozwijania własnych umiejętności wykorzystania technologii cyfrowych. W ten sposób rozpoczyna się proces transformacji kształcenia, a działania podejmowane przez nauczyciela wspierają powstawanie środowiska uczenia się ukierunkowanego na ucznia. Mechanizm dalszych zmian, jakim może podlegać nauczanie realizowane w formie zdalnej, przedstawia zaprezentowany dalej model SAMR.

1.6. Model SAMR

Model SAMR opracowany został przez Rubena Puentedurę (2006) jako narzędzie pomocne w zrozumieniu miejsca i znaczenia technologii w nauczaniu, a także w refleksji na temat indywidualnego

wykorzystania TIK w procesie kształcenia. W swoim modelu Puentedura wskazał na cztery etapy integracji technologii w działania edukacyjne. Akronim SAMR jest bowiem skrótem od pierwszych liter czterech wyrazów: *substitution* (zastąpienie), *augmentation* (rozszerzenie), *modification* (modyfikacja) oraz *redefinition* (przekształcenie). Warto tutaj zauważyć, że w przypadku literatury polskiej możemy spotkać się z kilkoma propozycjami tłumaczenia nazw poszczególnych etapów (cf. Krajka & Białek, 2021; Polak, 2014; Turula, 2017a). Na potrzeby niniejszej publikacji przyjmujemy terminologię stosowaną przez Annę Turulę (2017a).



Rysunek 2. Graficzna reprezentacja modelu SAMR. Opracowanie własne.

Na etapie zwanym *zastąpieniem* podczas realizacji poszczególnych zadań zamiast tradycyjnych technik pracy uczący wykorzystują komputery, urządzenia mobilne oraz wybrane aplikacje czy też narzędzia internetowe. W tym stadium mówimy o działaniach mających na celu odwzorowanie tradycyjnej lekcji, a nie zmianę form pracy. Nauczyciel zamienia więc tablicę i kredę na komputer z projektorem lub z tablicą interaktywną bądź też podczas nauczania zdalnego stosuje do pisania wirtualną tablicę na platformie, tworzy materiały dydaktyczne za pomocą narzędzi TIK do tego przeznaczonych, ale nie zmienia sposobu nauczania (np. przenosi ćwiczenie z podręcznika na dokument w formacie tekstowym i go wyświetla na ekranie). To on wciąż stanowi

centrum procesu dydaktycznego i to on nim kieruje. Etap ten często uważany jest zarówno przez teoretyków, jak i praktyków za nieefektywny, ponieważ specyfika kształcenia zdalnego sprawia, iż realizowanie lekcji w taki sam sposób w środowisku tradycyjnym (klasa w szkole) i środowisku zdalnym (wirtualna klasa), nawet jeśli jest możliwe, to nie wykazuje żadnej wartości dodanej w związku z wykorzystaniem TIK (Krajka & Białek, 2021; Polak, 2014).

Etap drugi, czyli *rozszerzenie*, polega na użyciu nowych technologii do osiągania celów, które mogą być trudne do realizacji przy zastosowaniu tradycyjnych narzędzi, metod czy form pracy. W tej fazie uczeń staje się już jednostką bardziej aktywną i może lepiej angażować się w proces kształcenia. Przykładem ćwiczeń wpisujących się w ramy fazy rozszerzenia są zadania, w trakcie których uczący się pracują na plikach współdzielonych, umożliwiających współpracę nie tylko na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel, ale także uczeń – uczeń. Interesującym pomysłem jest również wykorzystanie aplikacji internetowych umożliwiających pracę nad tekstem w środowisku wirtualnym wraz z bezpośrednią możliwością sprawdzenia znaczenia czy też wymowy poszczególnych wyrazów. Włączenie w tok lekcji ćwiczeń umożliwiających spełnienie kryteriów fazy rozszerzenia wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy na temat możliwości poszczególnych narzędzi, ale także umiejętności ich skutecznego wykorzystania (Krajka & Białek, 2021). Jednakże tak prowadzone zajęcia językowe charakteryzują się większą skutecznością, mogą być zdecydowanie bardziej interesujące dla ucznia, a tym samym motywować go do większej aktywności.

Trzeci etap składający się na model SAMR nie bez przyczyny nosi nazwę *modyfikacji*. W jego trakcie dochodzi bowiem do celowego zabiegu nauczyciela polegającego na modyfikowaniu działań dydaktycznych tak, aby uczniowie, chcąc rozwiązać konkretne zadania, musieli wykorzystywać narzędzia nowych technologii. Etap modyfikacji charakteryzuje się także stosowaniem bardziej zindywidualizowanych ćwiczeń, co wpływa korzystnie na motywację uczących się. Przykładem modyfikacji jest przygotowanie przez uczniów nagrania w formie reportażu radiowego, nagrań i zmontowanego za pomocą narzędzi TIK czy też stworzenie za pomocą dostępnych aplikacji komiksu na wybrany temat. W fazie tej następuje także rozwój kompetencji uczniów w obszarze korzystania z narzędzi nowych technologii (Polak, 2014).

Ostatnim, najbardziej zaawansowanym zarówno pod względem konstrukcji zadań, jak i sposobu ich wykonania etapem jest *przekształcenie*. Technologia jest tutaj uważana za element niezbędny do realizacji zadania, bez niej bowiem nie ma żadnej możliwości jego wykonania. Etap ten wymaga od uczniów podejmowania wielu decyzji wpływających na sposób realizacji oraz kształt zadania, a środowisko, w jakim rozgrywa się proces dydaktyczny, daje im rozmaite możliwości. Etap przekształcenia utożsamiany jest z nauczaniem ukierunkowanym na ucznia (*student-centered approach*). Wśród jego przykładów obecnych w literaturze przedmiotu znajdują się m.in. interakcje z awatarami w światach wirtualnych lub wspomaganie ćwiczenia wymowy przez osobiste roboty (Krajka & Białek, 2021), wykorzystywanie aplikacji do tworzenia prezentacji rzeczywistości rozszerzonej (Polak, 2014) czy też użycie narzędzi typu Google Earth do odnalezienia interesujących miejsc, a następnie wykorzystanie mediów społecznościowych do przeprowadzenia wywiadów z ludźmi w nich mieszkającymi (Walsh, 2015). Etap przekształcenia nie powinien być w żadnej mierze utożsamiany z wykorzystaniem bardzo zaawansowanej technologii. Jak podkreśla Jackson Best (2020), służy ona jako narzędzie do zaprezentowania uczniom nowych możliwości realizacji procesu kształcenia. Ponadto w jego trakcie uczący się rozwijają umiejętności, które w literaturze anglojęzycznej określa się mianem *technological soft skills*. Pod tym pojęciem kryją się m.in. samodzielne nawigowanie po nowych i nieznanych technologiach, skuteczne komunikowanie się z innymi z wykorzystaniem dostępnych rozwiązań cyfrowych, stosowanie technologii do samodzielnej nauki, współpraca w przestrzeniach wirtualnych czy też zarządzanie zasobami cyfrowymi.

Interesującym przykładem prezentacji możliwości wykorzystywania aplikacji mobilnych z perspektywy schematu SAMR oraz z uwzględnieniem skorygowanej taksonomii Blooma jest model opracowany przez Allana Carringtona (b.d.) pt. *The Pedagogy Wheel*. Przedstawiony w formie koła schemat skierowany jest do nauczycieli. Jego celem jest wzbudzenie w nich refleksji na temat kształcenia w erze cyfrowej, celów edukacyjnych, stosowanych metod oraz próba odpowiedzi na pytanie o skuteczne wykorzystanie aplikacji mobilnych w nauczaniu. Jak podkreśla bowiem autor, nauczyciel chcący wykorzystać aplikacje mobilne, powinien przede wszystkim

zastanowić się, jak właściwie z punktu widzenia dydaktyki zrobić użytek z ich funkcjonalności. Informacje zamieszczone w tym modelu umożliwiają nauczycielom pogłębioną refleksję na temat celu edukacyjnego konkretnych narzędzi, jak również działań dydaktycznych, jakie planują z ich wykorzystaniem podejmować. *The Pedagogy Wheel* może być używane przez nauczycieli na wielu etapach kształcenia – podczas tworzenia ogólnego programu nauczania, definiowania jego celów czy też przygotowywania pojedynczych jednostek zajęć.

Model SAMR ma wiele zastosowań. Podział na rodzaje sposobów wykorzystania technologii w nauczaniu ułatwia dopasowanie konkretnych narzędzi do określonych działań. Jego analiza umożliwia zrozumienie ewolucji zastosowania technologii w kształceniu. Poszczególne fazy można bowiem przełożyć na to, jak w perspektywie lat rozwijało się podejście do kształcenia zdalnego i sposób wykorzystania możliwości z niego wypływających (Polak, 2014). Użycie SAMR służy nauczycielowi do refleksji nad stosowanymi schematami korzystania z narzędzi, jak również wskazuje na bardziej skuteczne i autonomiczne w kontekście podstaw teoretycznych kształcenia zdalnego sposoby zastosowania TIK.

W środowiskach naukowych pojawiają się głosy, iż model SAMR ułatwia praktykom poruszanie się w obszarze nowych technologii. Jednakże wykorzystywany w nim hierarchiczny sposób postrzegania procesu kształcenia może również wprowadzać w błąd. W tym podejściu pomijany jest bowiem wielowymiarowy charakter nauczania z wykorzystaniem nowych technologii wskutek ograniczenia się jedynie do narzędzi technologicznych potrzebnych do osiągnięcia kolejnego etapu tej struktury. Stąd też jednym z postulatów z zakresu badań nad modelem SAMR jest modyfikacja jego taksonomii tak, aby uwzględnić dynamiczny charakter kształcenia zdalnego (Hamilton *et al.*, 2016).

2. Kompetencje nauczyciela w zakresie korzystania z nowych technologii

Problematyka kompetencji nauczyciela w literaturze pedeutologicznej zajmuje szczególne miejsce, a tym samym jest przedmiotem wielu

analiz i opracowań (m.in. Banach, 2001b; Czerepaniak-Walczak, 1997; Dylak, 1995; Kuźma, 2005; Kwaśnica, 1993; Madalińska-Michalak, 2017; Strykowski *et al.*, 2007). Różnorodność perspektyw badawczych odzwierciedla się w definicjach tego terminu. Na potrzeby niniejszej publikacji przyjmijmy koncepcję autorstwa Daniela Hunzikera (2018, s. 40), według którego „[k]ompetencje mają podstawę z wiedzy, konstytuują się dzięki wartościom, przybierają postać umiejętności, konsolidują się dzięki doświadczeniom i realizują za pośrednictwem woli”. Definicja ta uwzględnia omówione w kolejnej części tego rozdziału wymiary działań i aktywności podejmowanych przez nauczyciela JO.

Różnorodność definicyjna sprawia, że w obrębie klasyfikacji kompetencji nauczycieli występują różne podziały, a sama ich lista, jak zauważa Beata Pitula (2010, s. 25), stale ulega poszerzeniu. Niemniej jednak można z pełnym przekonaniem uznać, że istnieją wśród nich takie, którymi powinien dysponować każdy nauczyciel, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Należą do nich kompetencje wiążące się z umiejętnym zastosowaniem przez nauczycieli narzędzi nowych technologii, zwane w literaturze przedmiotu różnie – kompetencjami medialnymi (Zawadzka, 2004), informatycznymi (Denek, 2000), medialnymi, informatycznymi i technicznymi (Banach, 2001a; Kuźma, 2005), medialno-techniczno-informatycznymi (Denek, 2011), informatyczno-medialnymi (Szempruch, 2013), medialnymi i technicznymi (Jaroszevska, 2009) czy cyfrowymi (Kožuš *et al.*, 2021). Ta różnorodność nazewnictwa prowadzi też do pewnych wątpliwości i bywa przedmiotem krytyki. Mimo że pojęcia te są zbliżone, mają także, jak podkreśla Janusz Morbitzer (*Kierunek – turkus...*, 2017), obszary, które są właściwe tylko dla nich. I tak, kompetencje cyfrowe umożliwiają posługiwanie się konkretnymi narzędziami, kompetencje informacyjne pozwalają na dokonanie selekcji materiałów znalezionych w Internecie, a kompetencje medialne znajdują swoje odzwierciedlenie w procesie nadawania informacjom znaczeń oraz ich interpretacji.

Podjmując próbę opisu kompetencji związanych z umiejętnym wykorzystaniem przez nauczycieli narzędzi nowych technologii i multimediów, warto przytoczyć słowa Jacka Pyżalskiego, który w publikacji pt. *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji* (Pomianowska & Stańczyk, 2017, s. 144) podkreśla dwa istotne elementy. Po pierwsze, nauczyciele muszą mieć pomysł, w jaki sposób je wykorzystają, po drugie, ich użycie wymaga od nich posiadania kompetencji

pedagogicznych. Jego zdaniem uczniowie nie oczekują od nauczycieli umiejętności informatycznych, a wsparcia w korzystaniu z nowych technologii. Jednakże, jak zauważa Morbitzer (2014), ich dynamiczny rozwój oraz stale rozwijająca się wiedza na temat kształcenia zdalnego mogą stanowić dla nauczycieli duże wyzwanie. Pogląd ten podziela Danuta Morańska (2014), która to na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje na dwa istotne problemy. Po pierwsze, wielu nauczycieli posiada jedynie ograniczoną wiedzę dotyczącą przemian zachodzących w społeczeństwie i nowych teorii kształcenia. Bazują oni na własnych wspomnieniach z okresu edukacji szkolnej i nastawieni są dość sceptycznie lub też wręcz negatywnie do wszelkich modyfikacji. Jest to o tyle niepokojące, że według danych statystycznych z roku szkolnego 2018/2019, średnia wieku w tym zawodzie wynosiła dla kobiet 43,9, a dla mężczyzn 45,4 lat (*Jaka jest średnia wieku...*, 2020). Są to zatem osoby, które studiowały i nabywały szlify nauczycielskie w zupełnie innej rzeczywistości – nie tylko pod względem cyfrowym. Drugim problemem podnoszonym przez tę autorkę jest błędne przekonanie uczących, że brak stosowania narzędzi nowych technologii lub też niewłaściwe ich wykorzystywanie wynika z niedostatecznej infrastruktury informatycznej placówki. A przecież żyjemy w czasach, gdzie samo posiadanie telefonu komórkowego z dostępem do sieci oferuje duże możliwości zastosowania nowych technologii w kształceniu (cf. rozdział I – *mobile learning*). Jako przykład Morańska podaje użycie tablicy multimedialnej i rzutnika jako typowych zastępników zwykłej tablicy, bez jakiegokolwiek refleksji nad tym, jak w sposób dydaktycznie skuteczny je wykorzystać. Do tej problematyki odnosi się także Lechosław Hojnacki (2013, s. 43), który pisze:

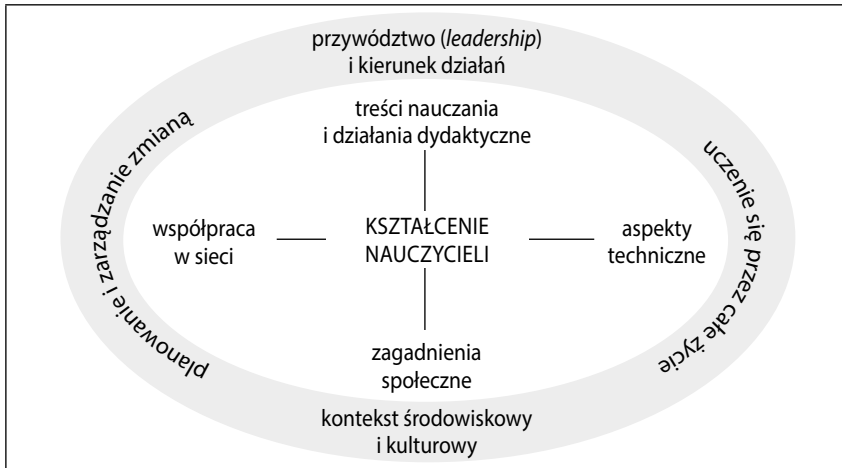
 Za symbol nowoczesności uchodzą tzw. tablice interaktywne, chociaż łatwo dowieść, że nie są same w sobie żadną innowacją, że już raczej pomagają konserwować tradycyjną dydaktykę. Większość nauczycieli języka ojczystego żyje w przekonaniu, że domeną ich kompetencji są źródła papierowe, zaś przykładowo książki elektroniczne, czytniki i audiobooki są dobre dla informatyków. Nieliczni zauważają, że literatury w takim ujęciu (w wydaniach papierowych) powinni nauczać... drukarze.

Gdy zestawia się te informacje z modelem SAMR, to okazuje się, że nauczyciele pracują na najniższym jego poziomie. Słusznie więc

postulują Sabina Furgoń i Lechośław Hojnacki (2010, s. 6), odnosząc się do asymilacji nowych technologii przez szkołę: „potrzeba głębokich zmian mentalnych, pobudzenia motywacji i dydaktycznej wyobraźni nauczycieli do przeorganizowania ich własnego procesu rozwoju, uczenia się oraz do wizji kształtowania kompetencji kluczowych”. Z kolei Stanisław Dylak (2013a, s. 117) podkreśla, że nauczyciele w znikomym stopniu wykorzystują „to, że umieszczone w sieci otwarte zasoby zewnętrznych reprezentacji wiedzy teoretycznej i praktycznej, dydaktycznej i metodycznej, stanowią cenny budulec dla ich osobistego rozwoju, a pośrednio także dla edukacji uczniów”. W toku kształcenia nauczyciel powinien nabyć wiedzę, która umożliwi mu skuteczne stosowanie metod oraz technik nauczania JO. Szczególną rolę odgrywa tutaj wykorzystanie nowych technologii w procesie edukacyjnym podczas planowania i organizacji pracy oraz w celu wyszukiwania źródeł informacji (Kelly & Grenfell, 2006). Ważna jest też umiejętność selekcji i ewaluacji materiałów dostępnych w Internecie przed wykorzystaniem ich w trakcie lekcji (Łyp-Bielecka, 2005).

Na konieczność przygotowania nauczycieli do kształcenia z wykorzystaniem TIK wskazują autorzy wspomnianego wcześniej dokumentu pt. *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide* (Khvilon & Patru, 2002). W przedstawionym na jego łamach modelu uwzględnione są czynniki takie, jak kontekst społeczny, w jakim funkcjonują nauczyciele, oraz natura procesu uczenia się. Pokazuje to szeroki zakres obszarów, w obrębie których znajdują zastosowanie technologie informacyjno-komunikacyjne. Holistyczna natura zaprezentowanego na rysunku 3 schematu odzwierciedla się we współzależności kompetencji nauczyciela i głównych obszarów jego działań.

Przedstawione w nim główne zakresy kompetencji nauczyciela z zakresu TIK obejmują: (1) obszar związany z działaniami dydaktycznymi oraz realizacją programu nauczania, (2) współpracę i tworzenie sieci oraz podtrzymywanie relacji w nich istniejących (*collaboration and networking*), (3) zagadnienia związane z technicznymi aspektami wykorzystywania TIK, a także (4) wymiar społeczny, rozumiany jako prawa i obowiązki wynikające ze stosowania TIK, równy dostęp do narzędzi nowych technologii dla wszystkich oraz szacunek dla własności intelektualnej.



Rysunek 3. Schemat współzależności kompetencji nauczycieli z zakresu narzędzi nowych technologii i głównych obszarów jego działań. Na podstawie: Khvilon & Patru (2002, s. 41).

Ewolucja w postrzeganiu kształcenia zdalnego skutkuje coraz to szerszym spojrzeniem na zakres kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel. Pogląd ten podziela Krzysztof Kuźmicz (2015, s. 79), który wskazuje, że z uwagi na zmianę w definiowaniu roli nauczyciela w kształceniu zdalnym, zmianie ulegają też jego kompetencje. Nie jest on już jedynym znawcą przekazującym wiedzę, stosując metody klasyczne typu wykład. Staje się przewodnikiem wykorzystującym model nauczania, w literaturze polskiej definiowany przez Wacława Strykowski (2003) jako model *nauczania poszukującego*. Pod terminem tym kryją się sposoby kształcenia wykorzystujące metody aktywne, umożliwiające uczniom konstruowanie własnej wiedzy. Stąd wynika sygnalizowana przez Ewę Lubinę (2004) potrzeba uwzględnienia w zestawie kompetencji związanych z TIK umiejętności aplikowania podejścia konstruktywistycznego (cf. rozdział I). Postulat ten jest w pełni zasadny, aczkolwiek w świetle obecnych badań na temat podstaw teoretycznych kształcenia zdalnego, warto byłoby go rozszerzyć o inne perspektywy naukowe dotyczące tego zagadnienia.

Kompetencje psychospołeczne nauczyciela, dotyczące obszarów takich, jak: komunikacja, organizacja pracy zespołu, budowanie motywacji, wyrażanie emocji za pośrednictwem mediów elektronicznych, tworzenie więzi czy też dzielenie się doświadczeniami, mają wpływ na

jakość i skuteczność działań edukacyjnych (Lubina, 2004). Szczególna jest też rola nauczyciela jako odbiorcy i nadawcy komunikatów. Przygotowując materiały dydaktyczne dla kształcenia w formie zdalnej, musi on bowiem uwzględniać różne formy przekazu. Ten z kolei ma być dostosowany do całego spektrum odbiorców, cechować winna go merytoryczność i logika, a także poprawność pod kątem wizualnym oraz spójność z innymi materiałami. Komunikacja w sieci rządzi się bowiem swoimi prawami – umożliwia interakcję, jest dynamiczna i spontaniczna, nie ogranicza jej miejsce, a zastosowanie narzędzi ułatwiających jej tworzenie (np. hipertekst, tagowanie) znacznie ułatwiają ją i przyspieszają interakcje pomiędzy stronami w dyskursie (Penkowska, 2010). Odnosząc się do kwestii materiałów dydaktycznych, Roman Lorens (2020) podkreśla, iż powinna je cechować interaktywność, czyli winny być to ćwiczenia lub aktywności, które pozwolą uczniowi zwiększyć zaangażowanie w przebieg zdalnego nauczania.

Problem dwutorowości w obszarze kompetencji informatyczno-medialnych podnosi Jolanta Szempruch (2013). Wyróżnia ona dwie grupy kompetencji: kompetencje instrumentalne i kulturowo-społeczne. Pierwsze z nich dotyczą typowego w literaturze obszaru, czyli umiejętności nauczycieli w zakresie posługiwania się nowymi technologiami i mediami (bo na to zwraca się uwagę w tej definicji) w celu realizacji procesu uczenia się, pracy intelektualnej i komunikacji. Definicja ta poszerza więc spektrum działań wchodzących w tradycyjnie postrzegany zakres kompetencji nauczyciela z obszaru wykorzystania TIK o komponent komunikacyjny. Uznając, że element ten stanowi punkt wyjścia do prowadzenia procesu kształcenia zdalnego (Kościńska & Sendur, 2020), można stwierdzić, że koncepcja kompetencji instrumentalnych nawiązuje do warunków realizacji skutecznego zdalnego nauczania. Kompetencje kulturowo-społeczne, o jakich wspomina Szempruch (2013), dotyczą zupełnie odmiennego obszaru kształcenia zdalnego. Nabycie ich umożliwia bowiem odbiór komunikatów medialnych w sposób świadomy, krytyczny i refleksyjny.

Jeszcze bardziej poszerzoną ścieżkę kompetencyjną nauczyciela realizującego kształcenie na odległość przedstawiają Agnieszka Wedeł-Domaradzka i Anita Raczyńska (2013, ss. 12–16). Przynajmniej wskazują one na kompetencje w zakresie techniczno-informatycznym, do których zaliczają umiejętności korzystania z Internetu, prowadzenia komunikacji w środowisku wirtualnym, użytkowania

platformy, za pomocą której realizowany jest proces kształcenia oraz stosowania programów graficznych w celu tworzenia atrakcyjnych wizualnie materiałów. Drugi obszar kompetencji, zwany kompetencjami dydaktycznymi, obejmuje znajomość cech charakterystycznych kształcenia zdalnego, umiejętność opracowania zdalnego procesu dydaktycznego, jego realizacji i oceny. Ale w swoich rozważaniach badaczki podnoszą także inne wymiary kompetencji, zaliczając do nich te dotyczące aspektów prawnych pracy na platformie, kompetencje organizacyjne (układanie terminarza spotkań) oraz umiejętność autorozwoju, wynikającą poniekąd ze stale rozwijających się rozwiązań w zakresie multimediiów i nowych technologii. Sytuacja ta wymaga bowiem od nauczyciela stałego podnoszenia swoich umiejętności i wiedzy w zakresie możliwości stosowania określonych narzędzi lub też strategii pracy. Jeszcze szerzej do zagadnienia wykorzystania multimediiów w praktyce dydaktycznej odnosi się Janusz Morbitzer (2002). Podkreśla on, że umiejętne ich wdrożenie wymaga wiedzy na metapoziomie, łączącej elementy nauk takich, jak: psychologia, pedagogika, lingwistyka, socjologia oraz wiedza kulturowa.

Odmienne spojrzenie na problematykę kompetencji cyfrowych nauczyciela przynosi *The Virtual Professional Training Community Model for Developing Digital Teacher Competencies* (Dusadee & Piriyasurawong, 2020). Do zaprezentowanych w tym modelu sześciu wymiarów kompetencji należą: (1) wykorzystanie technologii cyfrowych, (2) poszukiwanie informacji i transmisja danych, (3) komunikacja i współpraca (*collaboration*), (4) tworzenie treści cyfrowych, (5) wykorzystanie w procesie kształcenia cyfrowej pedagogiki oraz (6) etyka stosowania technologii cyfrowych. W obrębie tych obszarów wyodrębnione są takie kategorie, jak: wiedza, umiejętności i cechy, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel posiadający kompetencje cyfrowe. Do tych trzech obszarów przyporządkowane są konkretne wskaźniki. Schemat ten jest interesujący, ponieważ uwzględnia takie podejście do e-edukacji, w którym nacisk kładzie się na współpracę uczniów oraz planowanie działań pedagogicznych, bazując na teoriach dotyczących nauczania zdalnego. Bardzo ważnym wymiarem kompetencji jest etyka podejmowanych przez nauczyciela działań. Dotyczy ona nie tylko zrozumienia jej znaczenia w trakcie używania technologii cyfrowych, ale także odnosi się do bardziej praktycznych aspektów typu: zrozumienie idei wolnego oprogramowania, prawo

autorskie, posługiwanie się programami antywirusowymi czy ochrona danych osobowych. Dzięki temu nauczyciel wykorzystujący TIK w trakcie zajęć będzie potrafił stworzyć bezpieczne środowisko pracy dla uczniów i stosować takie formy pracy, które nie narażają uczestników na potencjalne niebezpieczeństwo.

Rozważając kompetencje nauczycieli w zakresie wykorzystywania TIK, należy podkreślić, że wpływ na nie mają dwa główne czynniki. Jednym z nich jest stale zmieniające się środowisko pracy i możliwości, jakie w danej chwili ono oferuje zarówno prowadzącym kurs, jak i jego uczestnikom. Drugie stanowią badania w obszarze nie tylko teorii kształcenia zdalnego, ale także innych dziedzin (np. neurodydaktyki, neurobiologii, psychologii), które przynoszą coraz szerszą perspektywę praktyczną w zakresie dydaktyki nauczania zdalnego. Okazuje się więc, że to, co określane jest potocznie kompetencjami w zakresie wykorzystania narzędzi TIK i co definiuje obowiązujące w momencie złożenia publikacji Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli jako „umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych”, jest obszarem dynamicznie rozwijającym się i wymagającym od nauczycieli, niezależnie od stopnia awansu zawodowego, ciągłych działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Mogą być one realizowane w formie stacjonarnej, ale obecne możliwości technologiczne umożliwiają podnoszenie kompetencji także w środowisku online. W wachlarzu możliwości warto szczególnie podkreślić kursy typu MOOC, które dzięki swojej różnorodności tematycznej i językowej stanowią dla nauczycieli języków obcych dobrą alternatywę dla stacjonarnych form doskonalenia zawodowego (Kościńska & Sendur, 2022).

3. Dydaktyka w sali a dydaktyka zdalna

Coraz większy udział kształcenia na odległość w obrębie systemu edukacji sprawia, że zwiększa się zainteresowanie problematyką dydaktyki zdalnej. Już nie tylko badacze analizujący to zjawisko z perspektywy teoretycznej, ale także czynni zawodowo nauczyciele, dostrzegają różnice pomiędzy kształceniem prowadzonym w sposób tradycyjny, w sali, a jego odmianą realizowaną w części lub też

w całości w środowisku wirtualnym. Coraz bardziej wybrzmiewają więc wypowiedziane już dawno słowa, że sama nowa technologia nie przyczyni się do zmian w edukacji, o ile nie zostanie do niej przygotowana odpowiednia koncepcja nauczania (Jones *et al.*, 1995).

Według Morbitzera (2007) dydaktyka zdalna to jedna z najmłodszych dziedzin dydaktycznych, która, jak dotąd, nie posiada w pełni akceptowanej przez różnorakie środowiska badawcze metodyki. Spowodowane jest to m.in. stale podlegającymi zmianie warunkami, w jakich przebiega proces kształcenia zdalnego, jak również dynamicznym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Próbę definicji dydaktyki zdalnej podejmują Bednarek i Lubina (2008, s. 82–83), którzy uważają, że:

[...] [i]stota kształcenia na odległość z punktu widzenia dydaktyki wyraża się w tym, iż pozwala ono na nauczanie i uczenie się, gdy uczniowie, studenci i osoby dorosłe korzystające z tych rozwiązań są oddalone od nauczyciela, a możliwości technik telewizyjnych, komputerowych i informacyjnych, zwłaszcza Internetu, pozwalają na realizację takiego procesu.

Jerzy Mischke i Anna Stanisławska (2003) zwracają uwagę, że różnice pomiędzy kształceniem w sali i kształceniem zdalnym dotyczą wszystkich elementów procesu dydaktycznego i błędne byłoby sprowadzanie ich wyłącznie do stopnia zastosowania narzędzi informatycznych. Trzeba więc rozważyć modyfikację samego sposobu organizacji nauczania, rozwijania metod właściwych dla pracy w środowisku zdalnym, uwzględniających podstawy teoretyczne i modele, według których ów proces przebiega. Stanowisko to podzielają Maciej Słomczyński i Dorota Sidor (2012), wskazując na e-edukację jako inną formę dotychczas realizowanego kształcenia. Oznacza to, że dotychczasowa dydaktyka wymaga jedynie uzupełnienia, a nie tworzenia od nowa. Z kolei Katarzyna Borawska-Kalbarczyk wskazuje, że celem dydaktyki cyfrowej „jest stworzenie dla współczesnych uczniów [...] na tyle atrakcyjnego środowiska nauki, aby chcieli się w nim zanurzyć tak, jak w świecie modelowanym przez media społecznościowe, portale rozrywkowe i programy komputerowe” (Borawska-Kalbarczyk, 2017, s. 124).

O konieczności zwrócenia szczególnej uwagi na dydaktykę jako priorytet w kształceniu zdalnym pisze także Anna Turula (2017a, s. 20), która uważa, że:

[...] [p]rzy takim podejściu nowe technologie będą na swoim miejscu: właściwie dobrane do potrzeb, bezszwowo wkomponowane w proces dydaktyczny. Ważne jest jednak także i to, by ta integracja była czyniona z myślą o dydaktycznej wartości dodanej. Tylko wtedy bowiem technologia nie będzie jedynie dodatkiem, a stanie się katalizatorem autentycznych zmian jakościowych.

Analizując dotychczasowe podejścia do problematyki dydaktyki kształcenia zdalnego, należy jednak odnotować, iż ukierunkowana jest ona głównie na ucznia dorosłego, charakteryzującego się konkretnymi cechami. Należą do nich uprzednie doświadczenia edukacyjne, preferowane style uczenia się, rola motywacji wewnętrznej, wyobrażenia dotyczące samego siebie czy też gotowość do uczenia się wynikająca z potrzeby realizacji konkretnych zadań, a także określony stopień autonomiczności i samosterowności (Knowles *et al.*, 1998, s. 4). Stąd też w przypadku dydaktyki kształcenia zdalnego osób dorosłych konieczne jest uwzględnienie tych elementów. Nieco odmiennymi właściwościami charakteryzuje się proces uczenia się dzieci i młodzieży. Uczenie się ma tutaj charakter instrumentalny (występuje pod wpływem bodźca) i naśladowczy, odbywa się przez skojarzenia. Zdecydowanie mniejszy jest poziom uwagi i koncentracji w przypadku tych grup wiekowych, zatem kształcenie wymaga korzystania z aktywizujących metod nauczania w celu angażowania uczniów, zachęcania do samodzielnego działania i stymulowania kreatywności. W toku działań edukacyjnych powinni oni być zaznajamiani z różnymi strategiami uczenia się tak, aby w przyszłości móc już samodzielnie dokonywać wyboru tej dla nich najlepszej.

Proces nauczania przebiega w przestrzeni wirtualnej, co oznacza, że, jak mówi Lech Mankiewicz, „pozwała [...] zerwać z jednością miejsca i czasu” (Tomala, 2020, b.s.). Mamy w nim osobę nauczyciela, uczniów – współuczestników procesu dydaktycznego, narzędzia i metody, oraz program nauczania, który wyznacza cele kształcenia. Przebiega on jednak w sposób dający uczniowi dużo większą autonomię, zarówno w zakresie wyboru miejsca i – w dużej mierze – czasu. Jest to o tyle korzystne, że umożliwia osobom mającym trudności w zakresie opanowania materiału wolniejsze jego przyswajanie czy też dostosowanie tempa pracy do własnych preferencji. Ale autonomia w procesie kształcenia zdalnego przejawia się także w korzystaniu przez uczącego się z dodatkowych, samodzielnie znalezionych

w Internecie materiałów lub też zastosowaniu osobistych strategii uczenia się. Tak rozpatrywana wpisuje się ona w definicję Hanny Komorowskiej (2000, s. 7), według której autonomia to „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania”. Problematykę tę rozwijają Elżbieta Gajek i Anna Michońska-Stadnik (2017, s. 51), które to wskazują, że „koncepcja autonomicznego uczenia się na odległość rozwija się w kierunku refleksyjnej interakcji i współpracy z innymi uczestnikami kursu”.

Istotnym elementem koniecznym do uwzględnienia w kształceniu zdalnym jest nacisk na zastosowanie metod pracy umożliwiających uczniom wzajemne korzystanie z własnej wiedzy i umiejętności (Sterna, 2020b). Należy zatem zrewidować podejście do oceniania. Problematyka ta, z uwagi na swoją rolę w systemie edukacji i procesie kształcenia, zostanie szerzej omówiona na kolejnych stronach. Niemniej jednak już tutaj chcemy podkreślić, iż w nauczaniu zdalnym należy ograniczyć tradycyjne ocenianie sumujące, dokonywane za pomocą stopni, a realizowane z wykorzystaniem testów, na rzecz alternatywnego oceniania kształtującego. Pod tym pojęciem kryje się taki „sposób pracy nauczyciela i uczniów, który polega na systematycznym pozyskiwaniu informacji o przebiegu procesu uczenia się. Dzięki niemu nauczyciel może modyfikować dalsze nauczanie i dawać uczniom informację zwrotną pomagającą im w nauce” (Sozańska, 2020, b.s.).

Edukacja zdalna wymaga realizacji zajęć w specjalnie do tego przygotowanym środowisku. Niezależnie, czy jest nim platforma umożliwiająca spotkania w formie synchronicznej, czy też komunikacja i proces kształcenia odbywają się w sposób asynchroniczny, muszą być spełnione określone kryteria. Warunkiem jest polskojęzyczny interfejs i możliwość skorzystania z pomocy, jak również prosta, intuicyjna obsługa, bez konieczności instalowania dodatkowych aplikacji czy też oprogramowania. Powinna ona mieć narzędzia umożliwiające interakcję nie tylko na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel, ale także uczeń – uczeń, uczeń – uczniowie oraz uczniowie – uczniowie (Hojnacki, 2004). Odnosząc się do kształcenia językowego, należy jednak zauważyć, że interfejs w docelowym języku nauczania stanowi swoją wartość dodaną, zatem może on być lepszym rozwiązaniem niż

opis w języku polskim. W celu realizacji pracy w grupach wymogiem jest także zapewnienie uczniom osobnej przestrzeni, gdzie mogą oni samodzielnie, bez obecności nauczyciela czy też innych osób postronnych, wykonywać zadania. Ważne jest jednak, aby uczący miał możliwość dołączenia do tego wirtualnego „pokoju pracy” w celu nie kontroli rezultatów podejmowanych działań (bo te winny być przedstawione nauczycielowi lub na forum grupy po jego opuszczeniu), ale rozwiązania potencjalnych problemów czy też wsparcia w dyskusji na temat związany z realizowanym ćwiczeniem. Tak wykorzystana platforma edukacyjna to narzędzie umożliwiające uruchamianie i koordynowanie przebiegu nie tylko procesu kształcenia, ale także rozwijania kompetencji społecznych jej użytkowników (Bednarek & Lubina, 2008).

Jednym z najważniejszych atutów kształcenia zdalnego jest możliwość wykorzystania multimedialnych – czyli zawierających obok tekstu, także obraz i dźwięk – materiałów dydaktycznych. Mogą być one rozpowszechniane m.in. za pomocą platformy zdalnej edukacji. Ich cechą jest możliwość interaktywnego i wielotorowego przekazywania treści nauczania. Uatrakcyjnają one proces uczenia się, a tym samym zwiększają zaangażowanie uczniów. Ich różnorodność ułatwia dostosowanie do specyfiki danej grupy, nie tylko pod kątem wieku, ale także możliwości poznawczych i wrażliwości odbiorców. Stosowane adekwatnie do potrzeb i tematyki kursu/zajęć, mogą być czynnikiem w dużym stopniu angażującym uczniów, niezależnie od wieku. Analizując korzyści wynikające z wykorzystania multimediiów, należy także odnieść się do ich roli we wspieraniu procesu wielozmysłowego uczenia się. Tradycyjnie uważa się, że kształcenie na odległość pozwala w pełni i skutecznie wykorzystać dwa kanały sensoryczne, tj. wzrok i słuch (Bednarek & Lubina, 2008). Odbywa się to najczęściej w formie nagrań dźwiękowych lub wideo czy też prezentacji multimedialnych. Jednakże obecne możliwości pozwalają uczącym na korzystanie z rzeczywistości wirtualnej lub też rozszerzonej. Najnowsze badania naukowe (Eldokhny & Drwish, 2021) wskazują, że w porównaniu z wirtualnymi klasami, które nie używały rozszerzonej rzeczywistości w nauczaniu na odległość, uczniowie klas, w których była ona stosowana, osiągnęli lepsze wyniki edukacyjne. Postuluje się więc szersze sięganie do niej, aby skuteczniej kształcić. Dzięki tym rozwiązaniom możliwe jest już dzisiaj zanurzenie się w dane

środowisko czy też wejście w nie jako uczestnik wydarzeń. Mamy więc szansę spacerować ulicami miast znajdujących się na różnych półkulach, oglądać z bliska dinozaury, obserwować, jak zorganizowany jest system zarządzania odpadami w Londynie, badać ludzkie DNA lub też oglądać model 3D systemu słonecznego. Wykorzystanie rozszerzonej rzeczywistości to także sposobność do dzielenia się wiedzą w sposób kreatywny i dynamiczny, z wykorzystaniem animacji i filmów wideo. Wreszcie, to fizyczne zaangażowanie się w proces uczenia się i autentyczność procesów kognitywnych mogą przyczynić się do wzrostu zaangażowania ucznia w proces nabywania wiedzy (*How augmented reality...*, 2020). Te nowe możliwości doskonale wpisują się we wskazane już w literaturze przedmiotu przez Macieja Tanasia (2005) cechy warunkujące dydaktyczną przydatność technologii informacyjnych. W obszarze metodyki nauczania kształcenie zdalne z wykorzystaniem multimediiów umożliwia nauczycielowi modyfikację jego strategii pracy, dając sposobność do bardziej kreatywnego i zindywidualizowanego podejścia nie tylko do nauczania *per se*, ale także do materiałów dydaktycznych, sposobów ewaluacji czy też doboru treści.

Cyfrowa lekcja według Marleny Plebańskiej (2020) to, poza stosowaniem odpowiednich narzędzi, korzystanie z odpowiednich metod pracy oraz planowanie wartościowych procesów edukacji online. W jej trakcie powinny być realizowane założone wcześniej cele dydaktyczne. Przygotowując zajęcia, należy brać pod uwagę potrzeby edukacyjne oraz oczekiwania i możliwości uczniów. Istotna jest ich ewaluacja i monitorowanie, jak również weryfikowanie osiągniętych celów. Treści i działania powinny być przemyślane tak, aby zawierały zarówno zasoby multimedialne, jak i interaktywne. Ważne są aktywności twórcze, które można realizować poprzez pracę w parach lub grupach. Bardzo ważnym elementem, który należy uwzględnić, organizując edukację online, jest stała komunikacja z uczniami, a nawet, w przypadku dzieci młodszych, z ich rodzicami/opiekunami. Należy podkreślić, że uczniowie powinni mieć możliwość kontaktu synchronicznego z prowadzącym. Zachodzące wtedy interakcje przypominają te odbywające się w warunkach rzeczywistych (Hankała, 2005). Z kolei „[j]asne i przejrzyste komunikaty zwrotne, określone kanały komunikacji, klarowny przekaz informacji zapewniają poczucie bezpieczeństwa oraz komfortu pracy online” (Plebańska, 2020, s. 40).

4. Strategie wzmacniania motywacji i koncentracji uczniów w nauczaniu zdalnym

Analizując proces uczenia się, jaki zachodzi w środowisku wirtualnym, warto pamiętać o warunkach utrzymania jego ciągłości i skuteczności. Jak zauważa Zbigniew Meger (2008a), jednym z najważniejszych wyzwań w obszarze dydaktyki zdalnego nauczania jest problematyka motywacji oraz zaangażowania osób uczących się. Uczestnicy kształcenia zdalnego często doświadczają braku motywacji wewnętrznej lub jej spadek, a to przekłada się na ich małe zaangażowanie w proces e-kształcenia. Literatura na temat motywacji w kształceniu zdalnym jest bardzo obszerna i dotyczy jej różnych wymiarów i kontekstów, np. autonomii ucznia, teorii uczenia się, roli interakcji czy też motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (Hartnett, 2016). Niekorzystnie na motywację uczniów oddziałują czynniki takie, jak: brak interakcji społecznych, niespójność oczekiwań w stosunku do kształcenia zdalnego z treściami prezentowanymi na zajęciach, problemy związane z aspektami organizacyjnymi zajęć zdalnych oraz ze środowiskiem nauki (Meşe & Sevilen, 2021). Ponadto specyfika kształcenia zdalnego sprawia, iż w otoczeniu uczących się znajduje się wiele czynników zarówno utrudniających koncentrację, jak również „powodujących przekierowanie aktywności poznawczej na inne treści” (Morańska *et al.*, 2020, s. 61), co w konsekwencji może demotywować uczniów lub też ograniczać ich zaangażowanie w zajęciach.

Motywacja w literaturze przedmiotu uważana jest za trudną do osiągnięcia w kształceniu zdalnym, chociaż istnieją rozwiązania wspierające jej rozwój (Kuźmich, 2015; Penkowska, 2010). Jak podkreśla Roman Lorens (2011), nauczyciel pracujący w środowisku zdalnym powinien posiadać umiejętność motywowania uczących się, jest to bowiem umiejętność potrzebna i mająca duże znaczenie dla skuteczności procesu kształcenia. Poza stosowaniem określonych strategii pracy, indywidualizacją treści, zastosowaniem w procesie dydaktycznym podejść nastawionych na angażowanie uczniów, systemem oceny i ewaluacji nastawionym na docenienie aktywności w trakcie zajęć, warto też rozważyć wykorzystanie narzędzi umożliwiających śledzenie aktywności uczącego się (np. raporty z logowań, czas spędzony na platformie, liczba podejść do rozwiązywania danego zadania). Oczywiście, należy mieć świadomość, że działania te nie będą

świadczyły o tym, że uczeń jest zmotywowany wewnątrznie. Jednakże wymuszają one na uczącym się uczestnictwo w kursie (Madej *et al.*, 2016). Świeże spojrzenie na budowanie motywacji studentów w kontekście realizacji obowiązkowego kształcenia całkowicie w formie zdalnej przynosi psycholog Marta Znajmiecka-Sikora (*Psycholog: niska motywacja...*, 2020). W swoich rozważaniach podkreśla ona konieczność zastosowania nauczania synchronicznego, które umożliwi stały kontakt na płaszczyźnie student – wykładowca. Dodatkowo rekomenduje ona pracę przy włączonych kamerach, modyfikację systemu oceniania poprzez zastąpienie prac semestralnych mniejszymi projektami ze ściśle wyznaczonym terminem oddania. Istotne jest także nagradzanie aktywności studentów. Podejmując problematykę strategii wzmacniania motywacji, warto wspomnieć o zestawieniu opracowanym przez Dorotę Kwiatkowską (b.d.), która w bardzo szczegółowy sposób przedstawia czynniki wspierające motywację w kształceniu zdalnym i zestawia je ze szczegółowymi działaniami, jakie może podejmować uczący danego przedmiotu. Odnosząc się do strategii umożliwiających większe zaangażowanie uczniów w proces e-kształcenia, warto zapoznać się z wytycznymi opracowanymi przez Danutę Sternę (2020a). Przynoszą one odmienne spojrzenie na problematykę motywacji, podkreślając wagę każdego ucznia i wartość jego wypowiedzi. Istotne jest także zwrócenie uwagi na potencjalne trudności uczących się w procesie adaptacji do nowego środowiska kształcenia. Wreszcie dużą rolę odgrywa także odrębny od tradycyjnego – szkolnego – sposób oceniania uczniów i zachęcania ich do pracy. Ważne jest kształcenie nawyków systematycznego wykonywania zadań oraz docenianie nawet najmniejszych postępów uczniów. Sterna podkreśla również wymiar społeczny pracy w środowisku zdalnym, wskazując na wirtualne spotkanie jako szansę zobaczenia się z współuczestnikami procesu kształcenia.

Już na etapie planowania zajęć zdalnych nauczyciel może podjąć działania, które mogą przyczynić się do motywowania uczniów i wywoływania ich zainteresowania. Przygotowanie budzących ciekawość zajęć wymaga ich przemyślenia i zaplanowania, wykorzystania w ich trakcie różnorodnych aktywności (ze szczególnym uwzględnieniem projektów zespołowych) oraz określenia ram czasowych tak, aby czas i nakład pracy uczniów były dostosowane do ich możliwości, a nie do oczekiwań uczących. Zadania realizowane w trakcie zajęć należy

skonstruować w taki sposób, aby zachęcać uczniów do poszukiwania informacji. Materiały edukacyjne powinny być różnorodne i atrakcyjne. Istotną rolę odgrywa także regularna informacja zwrotna na temat wyników i postępów (lub ich braku) osiągniętych przez ucznia. Jednym z rozwiązań wspierających przedstawione powyżej działania jest przygotowanie karty pracy, która informowałaby ucznia o celach zajęć, ich przebiegu, proponowanych zadaniach czy też kryteriach samooceny. Ponadto na jej łamach uczniowie mogliby dokonać oceny poziomu satysfakcji z uczestnictwa w lekcji (Morańska *et al.*, 2020).

Z kolei Zbigniew Meger (2008a) podkreśla rolę funkcjonalności platformy e-learningowej, na której realizowane jest kształcenie, wskazując, że powinna ona umożliwiać komunikację nie tylko pomiędzy uczniami i nauczycielem, ale także samymi uczniami. W swoich rozważaniach na temat strategii motywacyjno-wolitywnych (2008b) rozwija wątek związany z organizacją środowiska kształcenia zdalnego, zauważając, że stopień intuicyjności interfejsu, jak również różnorodność kanałów przekazywania treści może również wpływać na motywację uczniów⁴. Powołując się na model FEASP (*fear, envy, anger, sympathy, pleasure*), przedstawia on strategie redukujące negatywne emocje, jakie mogą być udziałem zarówno uczniów, jak i nauczycieli w środowisku e-learningowym. Z kolei wykorzystując model IEMEL (*Modell zur Integration von Emotion und Motivation beim E-Learning*), podkreśla on znaczenie czynników takich, jak: wywołanie zaciekawienia uczniów, pozytywnego nastawienia i budowanie ich zaufania. Niewątpliwie dużą rolę odgrywa także obserwacja ucznia oraz kierowanie jego uwagi na wyznaczone przez nauczyciela cele. W przypadku kształcenia asynchronicznego można to osiągnąć m.in. przez wykorzystanie możliwości raportowania aktywności uczącego się, co oferuje np. platforma Moodle.

Kształcenie zdalne wymaga zastosowania szczególnych technik wspierania uczniów tak, aby angażowali się w proces kształcenia. Musimy bowiem pamiętać, że realizowane w pełnej formie zdalnej

⁴ Szczegółowe wytyczne i wskazówki co do sposobu organizacji strony wizualnej kursu umieszczonego na platformie e-learningowej przedstawia w swoich rozważaniach Marek Hyla (2016, s. 209–246). Zwraca on uwagę na takie elementy, jak: adekwatność, spójność stylu, prostota, właściwa kompozycja, zamysł edukacyjny, ograniczenia techniczne oraz prawa autorskie. Prezentację złych praktyk dotyczących budowy kursów zestawia z obecnymi w literaturze standardami tworzenia kursów e-learningowych.

e-nauczanie wiąże się z poczuciem ich osamotnienia. Problem ten podnoszony jest w licznych badaniach i rozważaniach, zwłaszcza tych odnoszących się do okresu *lockdownu* spowodowanego pandemią, choć nie tylko (Kozakiewicz, 2021; Lui, 2020; Mednick Myles, 2020; Wedeł-Domaradzka & Raczyńska, 2013; White, 2003).

Aby proces uczenia przebiegał w sposób ciągły, spełnione muszą zostać określone kryteria. Należy do nich m.in. konieczność podejmowania przez nauczyciela działań w celu wzbudzania zainteresowania uczniów oraz utrzymania przez nich koncentracji (Bednarek & Lubina, 2008). Wspieranie i aktywizowanie uczniów w kształceniu zdalnym może mieć charakter zarówno wyprzedzający, jak i reaktywny. W przypadku tego pierwszego możemy wyróżnić wsparcie przed rozpoczęciem kursu (zazwyczaj działania podejmowane są na spotkaniu organizacyjnym lub też na pierwszej lekcji / pierwszych zajęciach), wsparcie wyprzedzające w trakcie kursu (jego celem jest stworzenie środowiska przyjaznego uczącemu się) oraz wsparcie wyprzedzające po zakończeniu kursu (ma ono za zadanie zmotywować uczestników do dalszej pracy). Inny obszar stanowi wsparcie reaktywne, które również może być realizowane przed rozpoczęciem kursu, w jego trakcie lub po zakończeniu. Pojawia się ono jednak w odmiennych sytuacjach. W przypadku okresu przed rozpoczęciem kursu stanowi ono reakcję na już istniejące problemy, które uniemożliwiają uczniom rozpoczęcie nauki. Wsparcie w czasie kursu ma na celu modyfikację struktury i/lub zawartości kursu (zasobów, aktywności) tak, aby zapewnić jeszcze większą indywidualizację procesu kształcenia. Z kolei wsparcie po zakończeniu kursu ma na celu pomoc uczniom w zdobywaniu nowych kompetencji (Mokwa-Tarnowska, 2015).

5. Rola i zadania nauczyciela korzystającego z narzędzi TIK

Zadania nauczyciela prowadzącego proces dydaktyczny w środowisku zdalnym odzwierciedlają postrzeganie e-edukacji przez pryzmat teorii kształcenia zdalnego, zasad realizacji procesu dydaktycznego i wymagań odnośnie do jego kompetencji. Na potrzeby niniejszej publikacji przedstawimy wybrane klasyfikacje ról nauczyciela, które naszym zdaniem oddają wielorakość zadań wynikających ze stosowania narzędzi nowych technologii.

Klasyfikacja przedstawiona przez Lorensa (2011, s. 118–119) opiera się na kryteriach związanych z dwoma elementami: typowymi zadaniami nauczyciela oraz etapami ich realizacji. Do tych pierwszych należy organizacja procesu dydaktycznego, sprawdzanie i ocenianie, a także udzielanie dodatkowych informacji. Na tej podstawie badacz wyróżnia następujące oblicza nauczyciela:

- nauczyciel-asystent – jego zadaniem jest pomoc uczniom w procesie uczenia się oraz tworzenie warunków pracy umożliwiających realizację materiału dydaktycznego;
- nauczyciel-kontroler – dokonuje sprawdzania sposobu realizacji zadań przez ucznia;
- nauczyciel-organizator – organizuje proces dydaktyczny;
- nauczyciel-osoba oceniająca – kontroluje stopień wykonania zadania, informuje o ocenie;
- nauczyciel-korepetytor – pokazuje, gdzie szukać dalszych informacji na temat realizowany w trakcie e-zajęć.

Nieco inną perspektywę zadań nauczyciela w procesie edukacji zdalnej przedstawiają Agnieszka Wedeł-Domaradzka i Anita Raczyńska (2013, s. 28–32). Poza tradycyjnymi, obecnymi także w przedstawionej wyżej klasyfikacji Lorensa, rolami takimi, jak: organizator, osoba oceniająca czy też asystent, pojawiają się też inne role i wynikające z nich zadania. I tak, nauczyciel wykorzystujący TIK w kształceniu to osoba stosująca zasady netykiety, posiadająca umiejętność jasnego i precyzyjnego formułowania komunikatów. Musi ona wykazywać się znajomością zasad komunikacji werbalnej i niewerbalnej i wysokim stopniem empatii w celu odczytywania znaczenia komunikatów uczniów. To także autoedukator, który w sposób samodzielny podnosi swoje kompetencje i szuka źródeł informacji. Aby motywować i angażować uczniów do pracy, konieczne jest umiejętne wprowadzanie metod aktywizujących – nauczyciel staje się więc aktywizatorem. Wreszcie, z uwagi na funkcjonowanie w środowisku zdalnym, istotnym zagadnieniem jest poufność informacji, ochrona danych osobowych uczestników procesu edukacyjnego oraz dbałość o poszanowanie praw autorskich. Wysoki stopień moralności i etyki powinny więc stanowić kolejne przymioty nauczyciela.

Alan Clarke (2004, s. 23–24) w swoich rozważaniach na temat roli i zadań nauczyciela stwierdza, że w systemie kształcenia zdalnego nie mamy już do czynienia z nauczycielem, ale z tutorem. Działania przez

niego podejmowane nie polegają więc, jak w kształceniu tradycyjnym, na kierowaniu procesem edukacji, ale na jego wspomaganiu. Stąd też jego rolą jest aktywizowanie i motywowanie uczniów, udzielanie wsparcia, moderowanie dyskusji, udzielanie informacji zwrotnych, tworzenie klimatu inspirującego do pomocy i współpracy, a także prowadzenie nadzoru nad aktywnościami poszczególnych uczniów.

Ciekawą perspektywę na rolę nauczyciela JO w kształceniu zdalnym przynosi analiza dokumentu pt. *TESOL Technology Standards Framework* (Healey *et al.*, 2008). Dla wyodrębnionej w nim grupy nauczycieli autorzy postulują cztery obszary – cele, w jakich mogą oni podejmować działania. Do każdego z celów opracowane zostały standardy określające, jakie konkretne umiejętności powinien posiadać nauczyciel JO oraz wskaźniki skuteczności, pokazujące szczegółowo, jakie zadania powinien on wykonać. Ponadto w dokumencie przedstawiono krótkie opisy ilustrujące wybrane problemy nauczycieli związane z wykorzystaniem narzędzi nowych technologii wraz z możliwościami ich rozwiązania, stosując wspomniane powyżej standardy. Informacje dotyczące celów oraz standardów zawarte są w tabeli 2.

Nowoczesne podejście do kształcenia sprawia, iż rewizji podlega analiza dotychczasowych ról i zadań, jakie odgrywa i ma w nim nauczyciel. Pojawia się nowa terminologia, której celem jest odzwierciedlenie zachodzących zmian. O nauczycielu mówimy jako o facylitatorze (z j. angielskiego *facilitate* – ułatwiać) i dyficylatorze („utrudniacz”, od angielskiego *difficult* – trudny) (Turula, 2018, s. 21). Kim jest facylitator, czyli osoba, która powinna z definicji proces kształcenia ułatwiać? Według Jolanty Nowak (2007, s. 56) jest to nauczyciel, który zamiast podawać uczniom gotową wiedzę, stymuluje ich działania poznawcze, zachęca do samodzielnego stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi. Taki nauczyciel postrzega ucznia jako partnera w procesie kształcenia i dzieli się swoją rolą z innymi uczestnikami tego procesu. Ale, jak słusznie zauważa Turula (2018, s. 21), „obowiązkiem nauczyciela jest poszerzanie horyzontów ucznia, a to często wiąże się z utrudnianiem, a nie ułatwianiem”. Stąd też, poza wsparciem w nabywaniu wiedzy, zadaniem nauczyciela jest takie zaplanowanie form pracy, aby wzbudzić w uczniu pewien niepokój intelektualny. Aby te dwie postawy zostały połączone, nauczyciel winien kształtować i stymulować aktywność poznawczą swoich podopiecznych tak, by rozwijać umiejętności myślenia wyższego rzędu. Jego zadaniem jest stworzenie takiej

atmosfery, aby uczeń, wychodząc poza dotychczasowe strefy komfortu poznawczego, czuł się swobodnie. Głębokiego przemyslenia wymaga także konstrukcja poszczególnych zadań tak, aby zarówno w sferze poznawczej, jak i społecznej zachęcały one odbiorców – uczniów – do podejmowania działań.

Tabela 2. Obszary działań nauczyciela oraz standardy umiejętności w zakresie stosowania TIK. Opracowanie własne na podstawie: *TESOL Technology Standards Framework* (Healey et al., 2008, s. 29–41).

Cel	Standardy
1. Konstruowanie i posiadanie podstawowej wiedzy oraz umiejętności technicznych dla celów zawodowych	1. wykazanie się wiedzą i umiejętnościami w zakresie podstawowych pojęć technicznych, kompetencjami operacyjnymi równymi lub przewyższającymi kompetencje uczniów 2. dostrzeganie wachlarza możliwości wspierania kształcenia językowego za pomocą technologii oraz sposobów jej użycia w konkretnej sytuacji 3. wzrost umiejętności i wiedzy w zakresie wdrażania nowych osiągnięć technologii cyfrowych 4. użycie narzędzi nowych technologii w sposób właściwy społecznie i kulturowo, zgodnie z literą prawa i normami etycznymi
2. Integracja kompetencji oraz wiedzy pedagogicznej i technicznej w celu zwiększenia efektów uczenia się i nauczania	1. umiejętność oceny narzędzi cyfrowych pod kątem ich przydatności w danym środowisku uczenia 2. płynne włączenie technologii do procesu pedagogicznego 3. tworzenie i stosowanie zadań z wykorzystaniem nowych technologii w celu realizacji programu nauczania 4. wykorzystanie badań naukowych w praktyce dydaktycznej
3. Wykorzystanie technologii do prowadzenia ewidencji, udzielania informacji zwrotnej oraz oceniania	1. stosowanie technologii umożliwiającej skuteczne ocenianie uczniów 2. użycie narzędzi nowych technologii do zbierania i analizy danych w celu wspierania procesu kształcenia 3. ocenianie stopnia skuteczności narzędzi nowych technologii stosowanych przez ucznia w trakcie procesu kształcenia
4. Wykorzystanie technologii w celu polepszenia komunikacji, współpracy i efektywności	1. stosowanie odpowiednich narzędzi do komunikacji i współpracy z innymi uczestnikami procesu kształcenia (uczniowie, nauczyciele, pracownicy administracji) 2. refleksja nad stosowanymi w procesie kształcenia narzędziami i ich skutecznością w zakresie wspierania uczenia się języka i komunikacji 3. stosowanie technologii cyfrowych do zwiększenia skuteczności przygotowania zajęć, oceniania i prowadzenia ewidencji

Nauczyciel w kształceniu zdalnym przestaje być źródłem informacji. Wzrasta jego rola jako osoby stymulującej aktywność poznawczą uczących się. Ale pojawiają się przed nim także nowe wyzwania. Przede wszystkim staje się twórcą i to w znacznie szerszym i bardziej angażującym zakresie, niż odbywa się to w środowisku tradycyjnym. Może projektować cały kurs, ale także tworzyć materiały dydaktyczne (często wymagające zastosowania narzędzi nowych technologii oraz multimediiów) i zadania o takiej formie, która wymaga podejmowania przez uczniów działań społecznych i poznawczych. W kontekście zadań pojawia się jeszcze jeden ważny element: tworzenie instrukcji, które w sposób wyczerpujący i niebudzący wątpliwości wskazywałyby uczniowi, co ma konkretnie zrobić (Turula, 2018). Kolejnym zadaniem, jakie stoi przed nauczycielem, jest moderowanie dyskusji prowadzonych w obrębie danej przestrzeni wirtualnej (*ibid.*) i stymulacja interakcji pomiędzy członkami danej społeczności zdalnej (Mokwa-Tarnowska, 2015). Przy wypełnianiu tych dwóch zadań istotne jest, aby nauczyciel kontrolował ich przydatność do realizacji zamierzonych celów, zarówno w sferze społecznej, jak i poznawczej.

Kolejny istotny obszar pracy nauczyciela stosującego TIK to motywowanie uczniów do pracy. O ile w przypadku osób dorosłych możemy już bardziej mówić o występującej u nich motywacji wewnętrznej i samostereowalności, o tyle na etapie szkolnym motywacja uczniów jest w większości zewnętrzna. Tym samym jeszcze bardziej istotne jest, aby nauczyciel stosował rozmaite strategie umożliwiające uczniom postrzeganie przedmiotu i treści kształcenia jako przydatnych dla realizacji ich osobistych celów.

Rozważając zakres zadań i czynności podejmowanych przez nauczyciela w e-kształceniu, należy zwrócić uwagę na aspekt czysto techniczny kształcenia zdalnego. Odbywa się ono przecież w konkretnym środowisku. Niezależnie, czy jest to platforma edukacyjna, czy też inne rozwiązania stosowane w kształceniu zdalnym (zarówno formalnym, jak i nieformalnym), zawartość kursu musi być monitorowana i aktualizowana, a uczestnik powinien mieć dostęp do narzędzi i funkcjonalności umożliwiających mu konstruowanie wiedzy.

Środowisko, w jakim przebiega proces dydaktyczny, musi zapewniać warunki zarówno do zapamiętywania informacji, jak i transferu wiedzy. Ważne jest także dostarczanie uczniom informacji zwrotnej na temat efektów ich pracy, jak również obranej przez nich ścieżki

realizacji zadań. Kolejnym ważnym elementem warunkującym utrzymanie ciągłości uczenia się jest uaktywnienie wcześniej zdobytej wiedzy, jak również strategia wprowadzania nowych wiadomości, przetwarzania ich i włączenia do istniejących już struktur.

W zależności od realizowanego poziomu kształcenia wymagane jest zastosowanie różnych typów zajęć. W przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych dominującą rolę odgrywają lekcje, ale na poziomie szkolnictwa wyższego pojawia się szerszy wachlarz możliwości – wykłady, ćwiczenia, laboratoria czy też seminaria stanowią chleb powszedni studentów. Znaczną część tych rozwiązań można realizować na platformie e-learningowej (Półjanowicz & Latosiewicz, 2009).

Jak uważa Aleksandra Grzybowska (2020), w kształceniu zdalnym możliwe jest również skuteczne stosowanie tradycyjnie wykorzystywanych w sali metod nauczania. W swoim poradniku dla nauczycieli zestawia ona tradycyjne w literaturze klasyfikacje metod (podające, eksponujące, problemowe, aktywizujące, praktyczne czy też programowane) z przykładami możliwości ich realizacji w środowisku zdalnym. Kierując się doborem metody, a co za tym idzie – narzędzi, w nauczaniu zdalnym musimy jednak pamiętać o funkcji, jaką mają one pełnić. Przede wszystkim winny one być dopasowane do danej sytuacji dydaktycznej oraz wieku i możliwości poznawczych oraz percepcyjnych uczniów, jak również ich rozwoju emocjonalnego. W świetle rozważań na temat motywacji w kształceniu zdalnym zaprezentowanych wcześniej w niniejszym rozdziale, konieczne jest, aby skutecznie zachęcały do pracy i aktywizowały uczących się. Warto w tym celu zastosować multimedia, które umożliwiają zarówno prezentowanie treści, jak i aktywne ich przyswajanie, a ponadto, kierując się modelem SAMR, pomogą wykorzystać stosowane dotąd strategie w sposób bardziej dostosowany do specyfiki kształcenia zdalnego.

6. Podsumowanie

Jakie jest miejsce nauczyciela w kształceniu zdalnym? Jaka jest jego rola i zadania? Jakimi kompetencjami z zakresu wykorzystania multimediów i nowych technologii powinien się on wykazać, aby sprawnie i bezpiecznie przeprowadzić ucznia wśród odmętów Internetu,

labiryntu narzędzi i strategii? Pytania te od dawna intrygują badaczy problematyki kształcenia zdalnego. Jeszcze bardziej przybrały one na sile w ostatnim czasie, kiedy to edukacja, z przyczyn z nią niezwiązanych, musiała zostać przerzucona w zupełnie inny wymiar i obszar. W swoich rozważaniach na temat priorytetów edukacji w okresie pandemii Jacek Pyżalski (2020, s. 27) stwierdza, że wdrażanie edukacji zdalnej:

[...] musi być prowadzone z dużą pedagogiczną mądrością i rozważą. Powinniśmy zastosować prawidłowe strategie, procesy i narzędzia uwzględniające indywidualne uwarunkowania, zarówno w kontekście lokalnego środowiska, grup uczniów, jak i poszczególnych osób. Nie możemy tu ulec pokusie atrakcyjności konkretnych narzędzi służących pracy zdalnej bez pogłębionej świadomości celów, które chcemy osiągnąć.

Słowa te, mimo, iż wypowiedziane w odniesieniu do konkretnej sytuacji – fizycznego zamknięcia placówek edukacyjnych i, nie bójmy się tego tak nazwać, awaryjnego i eksperymentalnego przeniesienia kształcenia do sieci, nic nie tracą na swojej aktualności także w warunkach, kiedy kształcenie zdalne wprowadzone w sposób przemyślany i kontrolowany staje się częścią systemu nauczania. Są one bowiem syntezą kompetencji, roli i zadań stojących przed nauczycielem chcącym skutecznie realizować nauczanie online. Pedagogiczna mądrość, analiza narzędzi i strategii pod kątem ich użyteczności, autorefleksja i dobra organizacja procesu nauczania zdalnego niezależnie od zastosowanej formy to podstawowe czynniki warunkujące skuteczne realizowanie tej możliwości kształcenia.

Rozdział III.

Kontrola i ocena w nauczaniu na odległość

Ocenianie jest niezmiernie ważnym elementem kształcenia, ale również bardzo trudnym aspektem pracy nauczyciela. W przypadku nauczania zdalnego stanowi ono dla dydaktyków jeszcze większe wyzwanie niż ewaluacja w klasie. Świadczą o tym nie tylko wyniki opisanego w niniejszej monografii badania, ale także wiele innych przeprowadzonych w ostatnim roku (*cf.* rozdział V). Niewątpliwie ocenianie w nauczaniu na odległość rządzi się innymi prawami niż ocenianie w klasie szkolnej i w związku z tym powinno wyglądać inaczej niż to, do którego wielu nauczycieli jest przyzwyczajonych. Forma zdalna prowadzenia zajęć otwiera bowiem dużo nowych możliwości, często całkowicie niedostępnych w tradycyjnym nauczaniu.

Zaledwie piętnaście lat temu Jerzy Mischke czysto teoretycznie rozważał możliwość obiektywizacji oceny egzaminów uczelnianych poprzez wyeliminowanie egzaminatora z procesu oceny kompetencji studenta oraz zastąpienia tradycyjnego egzaminu e-egzaminem i prorokował, że: „jakkolwiek brzmi to dziś niewiarygodnie, wraz z rozwojem stosowanych w e-nauczaniu technologii teleinformatycznych będziemy musieli spodziewać się upowszechnienia metod zdalnego sprawdzania kwalifikacji studenta” (Mischke, 2007, b.s.). Możliwości, o których pisze Mischke, dość szybko stały się rzeczywistością, z roku na rok są one coraz większe i bardziej powszechne, a pandemia wymusiła jeszcze szybszy rozwój technologii przeznaczonych do nauczania i testowania zdalnego.

W niniejszym rozdziale odniesiemy się do różnych celów i rodzajów oceniania, charakterystycznych cech testów elektronicznych oraz

problemów, z jakimi wiąże się ocenianie zdalne. Ponadto spróbujemy zaproponować zmianę podejścia do oceniania w zdalnym nauczaniu w celu rozwiązywania przynajmniej części trudności z nim związanych.

I. Cele i rodzaje oceniania oraz kryteria poprawności testów

Cele oceniania są wielorakie. Oceniamy po to, by poinformować ucznia, a w zależności od poziomu kształcenia także jego rodzica, o poziomie indywidualnych osiągnięć edukacyjnych; oceniamy też, by motywować i aktywizować uczącego się oraz by pomóc mu w planowaniu swojego rozwoju. Nauczyciel czerpie z oceny ucznia wiedzę o jego postępach i trudnościach w nauce, jak również o specjalnych uzdolnieniach. Ta z kolei umożliwia mu doskonalenie organizacji i metod pracy. Z perspektywy instytucjonalnej ocena służy monitorowaniu poziomu nauczania i efektywności oddziaływań edukacyjnych placówki oraz instytucji edukacyjnych w danym regionie czy kraju. W przypadku testowania umiejętności w zakresie języka obcego powinna ona także zapewnić porównywalność zaświadczeń i certyfikatów bez względu na miejsce ich wystawienia oraz instytucję certyfikującą.

Istnieje wiele różnych sposobów oceniania i podziałów testów dokonanych na podstawie rozmaitych kryteriów (Bachman, 1990; Brown, 1996; Sendur, 2020b). Dla potrzeb niniejszej publikacji skupimy się na dwóch dychotomicznych parach: ocenianiu sumującym i kształtującym oraz tradycyjnym i alternatywnym. Te dwa podziały biorą pod uwagę różne czynniki: pierwszy oparty jest na funkcjach oceniania, drugi zaś na teoriach uczenia się. Aby sprawdziany – bez względu na ich cel czy formę – spełniały swoją funkcję, powinny być skonstruowane zgodnie z kryteriami poprawności testu. Cechy te zostaną również pokrótce omówione w niniejszej sekcji.

I.1. Ocenianie sumujące i kształtujące

Biorąc pod uwagę jego funkcje, ocenianie można podzielić według typologii Michaela Scrivena (1966) na sumujące (*summative assessment*) oraz kształtujące (*formative assessment*).

Ocena sumująca przeprowadzana jest zazwyczaj po zakończeniu danego tematu, rozdziału podręcznika, modułu, kursu lub cyklu kształcenia. Celem jej jest podsumowanie etapów pracy z uczniem

oraz określenie stopnia opanowania materiału przez uczącego się lub grupę uczniowską. Ocenę sumującą uzyskuje się poprzez zastosowanie testów osiągnięć bądź też testów biegłości. Wynik egzaminów doniosłych, takich jak matura, polski egzamin ósmoklasisty czy egzamin certyfikujący z JO wyrażony jest w formie oceny punktowej i/lub procentowej. W sprawdzianach szkolnych wynik punktowy przeliczany jest zwykle na stopień szkolny. W egzaminach certyfikujących mierzących biegłość językową kandydata uzyskane rezultaty przekładane są na poziom biegłości według określonej skali, np. Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003)⁵. Ocenianie sumujące prowadzone jest po to, by umożliwić uczniom przejście na następny etap edukacyjny (np. promocji do kolejnej klasy), określić ich poziom biegłości językowej, kwalifikować (plasować) do grup według poziomu umiejętności (np. w celu uczestnictwa w kursie językowym), dokonać ewaluacji programu kształcenia, analizy realizowanego procesu nauczania, selekcjonować (np. w celu przyjęcia do określonego programu lub na studia) oraz prowadzić badania naukowe (Parczewski, 2012, s. 64–65).

Ocenianie przeprowadzane w trakcie nauczania, dla bieżącego monitorowania postępów w nauce, to *ocenianie kształtujące*, zwane także formującym lub formatywnym. Ten rodzaj oceniania czerpie z teorii konstruktywizmu (Czetwertyńska, 2005) i choć przez wielu uważane za innowację w kształceniu, jest obecny w dydaktyce od ponad 50 lat (Komorowska, 2019). Zawdzięcza on swoją nazwę temu, że przyczynia się do formowania ucznia, pomagając mu samodzielnie oraz przy pomocy nauczyciela zdobywać wiedzę i umiejętności (Czetwertyńska, 2015a). Przeprowadzane jest w celu planowania oraz modyfikowania przebiegu nauczania i uczenia się. Jest procesem ciągłym i polega na gromadzeniu wiedzy o mocnych i słabych stronach uczniów oraz o samym przebiegu uczenia się. Zebrane przez nauczyciela dane umożliwiają dokonanie analizy poziomu realizacji kształcenia. Powinny być one wykorzystane jako pomoc w organizacji, modyfikacji i poprawie procesu dydaktycznego oraz jako informacja zwrotna dla ucznia, która ma mu pomóc w uczeniu się. Wśród celów oceniania kształtującego Parczewski (2012, s. 64) wymienia diagnozowanie, informowanie ucznia oraz jego opiekunów, motywowanie, ustalanie jego postępów i osiągnięć, zachęcanie do podejmowania działań rozwijających jego

⁵ Na temat innych skal biegłości zob. Sendur, 2020b, s. 136–147.

autonomię, wystawianie stopni oraz ewaluację procesu nauczania i stosowanego programu kształcenia.

Pojęcie oceniania kształtującego rozumiane jest dzisiaj na różne sposoby (Sterna, 2014). W szerokim znaczeniu nazwa ta odnosi się nie tyle do sposobu oceniania, co do określonych „zasad efektywnego nauczania” (Sterna, 2016, s. 5), pewnej filozofii, w której ocenianie jest tylko jedną z części składowych. Jednak na użytek niniejszego tekstu skupimy się właśnie na elemencie ewaluacji obecnym w tym podejściu do nauczania.

Najważniejszą częścią oceny kształtującej jest informacja zwrotna towarzysząca procesowi uczenia się. Może jej udzielić nauczyciel lub też inny uczeń (ocena koleżeńska), ale może ona także przyjąć postać samooceny dokonanej wyłącznie przez ucznia. W ocenianiu kształtującym nie wystarczy poinformować uczącego się o tym, co zrobił źle i co ewentualnie wykonał prawidłowo – taki bowiem przekaz stosowany jest zazwyczaj w ocenianiu sumującym. Ocena formująca winna zawierać informację na temat poprawnych odpowiedzi, wyjaśnienia odnoszące się do popełnionych błędów i braków oraz wskazówki dotyczące konkretnych działań, jakie należy podjąć, by poprawić wynik, a także jak dalej się uczyć i rozwijać (Czetwertyńska, 2015a; Sterna, 2020c). Zwiększenie funkcji informacyjnej oceny pozwala na ograniczenie negatywnych emocji, z którymi związana jest selekcyjna funkcja oceny sumującej. Istotne jest w niej również podejście do popełniania błędów. Uczenie się na błędach jest bowiem uważane za bardzo wartościowe doświadczenie w procesie zdobywania wiedzy. W ocenianiu kształtującym duże znaczenie ma również różnorodność form oceny (Czetwertyńska, 2005).

Warto podkreślić, że istnieje możliwość kształtującego wykorzystania oceny sumującej, kiedy to np. uczniowie wspólnie z nauczycielem analizują wyniki testu i ustalają strategię dalszego działania – wspólną lub dla poszczególnych osób (Czetwertyńska, 2015b). Te same dane mogą więc być wykorzystane zarówno w sposób formatywny, jak i sumujący, a to w zależności od celu, w jakim są wykorzystywane (Dolin *et al.*, 2018).

Ocenianie kształtujące nie wydaje się bardzo popularne wśród nauczycieli. Według Hanny Komorowskiej może to wynikać z jego czasochłonności i subiektywizmu. Jednak, jak podsumowuje badaczka, „metaanaliza przypadków wykazuje wyraźnie, że stosowanie

oceniającego podnosi wyniki nauki i zwiększa zaangażowanie uczniów, jego rola jest więc nie do przecenienia” (Komorowska, 2019, s. 162).

Ocenianie sumujące bywa nazywane ocenianiem uczenia się (*assessment of learning*), podczas gdy ocena kształtująca uważana jest za ocenianie wspierające uczenie się (*assessment for learning*) (Fulcher, 2010b). Różnicę pomiędzy tymi dwoma perspektywami doskonale obrazowo przedstawia cytowany przez Scrivena (1991, s. 169) Robert Stake, który wyjaśnia, że: „[j]eśli kucharz próbuje zupę, to mamy do czynienia z oceną formującą. Kiedy klient próbuje zupę, jest to ocena sumująca”⁶.

Nie można stwierdzić, że jedna z opisanych tutaj metod oceniająca jest prawidłowa czy też lepsza od drugiej. Ocenianie sumujące i kształtujące spełniają dwie różne funkcje, zatem obydwa mają pełne prawo bytu w zależności od sytuacji, w jakiej są wykorzystywane. Ważne jest, by wszyscy uczestnicy procesu kształcenia mieli świadomość różnicy pomiędzy celami, którym służą te dwie formy oceniająca. Na zakończenie roku szkolnego bądź też jako wynik egzaminu końcowego, zarówno system edukacyjny, jak i oczekiwania uczniów oraz ich rodziców, obligują nauczyciela do wystawienia oceny sumującej. Jednak w trakcie semestru, w ocenianiu bieżącym, nie musi on i nie powinien ograniczać się do ocen szkolnych czy punktowych. Istotne jest zaangażowanie ucznia we własną naukę. W tym celu należy przesunąć środek ciężkości z formalnego testowania na przekazywanie mu informacji zwrotnej dotyczącej jego własnych postępów. Połączenie oceny sumującej z kształtującą w trakcie procesu dydaktycznego pozwoli zmierzyć wiedzę i umiejętności uczniów, dając im jednocześnie cenną informację odnośnie do ich rozwoju oraz umożliwi przejęcie odpowiedzialności za własną naukę. Dlatego też Anna Kożuh (2019) nawołuje do utrzymania odpowiedniej równowagi pomiędzy tymi dwoma rodzajami ewaluacji i wykorzystania najcenniejszych elementów każdego z nich po to, by uzyskać prawdziwie wartościowy system oceniająca.

⁶ Tłumaczenie własne Autorki; tekst oryginalny: „When the cook tastes the soup, that’s formative assessment. When the customer tastes the soup, that’s summative assessment”.

1.2. Ocenianie tradycyjne i alternatywne

Inną klasyfikacją oceniania bazującą na teoriach uczenia się i nauczania jest ocenianie tradycyjne i alternatywne. Ocenianie tradycyjne wywodzi się z podstaw pozytywistycznych i behawiorystycznej teorii uczenia się (Parczewski, 2012). Zwolennicy tego podejścia skłaniają się w stronę oceniania poszczególnych elementów wiedzy i umiejętności, aby dokonać ich sumatywnego pomiaru. Najogólniej mówiąc, ocenianie tradycyjne w przypadku JO realizowane jest za pomocą testów ukierunkowanych na elementy języka (gramatyka, leksyka, fonologia) lub na sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, mówienie, pisanie). Najbardziej charakterystycznymi rodzajami zadań są zadania zamknięte i otwarte. Te ostatnie polegają na uzupełnianiu luk brakującymi informacjami lub też udzielaniu krótkiej bądź rozszerzonej odpowiedzi (według typologii Bolesława Niemierki, 1999). Testy tradycyjne przeprowadzane są pod rygiem czasowym i z zakazem korzystania z jakichkolwiek pomocy. Są zorientowane na produkt, czyli wynik sprawdzianu wiedzy i/lub umiejętności, bez odniesienia do procesu jego tworzenia (Birenbaum, 1996). Ten rodzaj oceniania przeprowadzany jest po zakończeniu konkretnego etapu nauczania i dużą rolę odgrywa w nim motywacja zewnętrzna (np. chęć zdobycia dobrego stopnia lub uniknięcia kary) (Parczewski, 2012).

U źródeł oceniania alternatywnego znajdują się teorie konstruktywizmu (Parczewski, 2012) i kognitywizmu (Birenbaum, 1996). Ewaluacji podlega nie tylko wytwór pracy ucznia, ale również sam proces jego tworzenia. Celem takiej oceny ma być optymalizacja tegoż procesu oraz włączenie wszystkich uczestników w jego przebieg.

Według Komorowskiej (2007, s. 155) ocenianie alternatywne zakłada:

- ukierunkowanie oceny na te cele nauczania, które najbardziej sprzyjają rozwojowi indywidualnej kompetencji językowej ucznia
- prowadzenie procesu oceniania jako integralnej części procesu nauczania, a nie jako oddzielnego postępowania, prowadzonego po zakończeniu danego etapu nauki
- eliminację niepotrzebnej rywalizacji między uczniami i stałego ich porównywania ze sobą
- podkreślanie umiejętności ucznia i jego postępów, a nie jego braków i słabych stron

- dostarczenie przydatnych informacji na temat sposobów dalszej nauki, a nie jedynie osądu i oceny bez sugestii na przyszłość.

Kluczowa w ocenianiu alternatywnym jest wielorakość form oceniania. Komorowska (2007, s. 156) podaje typowe formy oceniania alternatywnego, jakimi są: ocenianie przez prace projektowe, ocenianie kompetencji interkulturowej, ocenianie przez portfolio, poprzez zestawianie ze standardami osiągnięć i deskryptorami poziomów biegłości oraz za pomocą samooceny i oceny opisowej. Parczewski (2012, s. 90–91) wymienia ponadto dzienniki, wywiady, obserwacje, ocenę wzajemną, prezentacje, debaty oraz wystawy i eksperymenty. Powyższe techniki, według tego autora, eliminują rywalizację, promując jednocześnie współpracę i autonomię ucznia, jak również zmuszają do refleksji. Ocenianie alternatywne „nie jest ilościowym, opartym na statystyce sposobem szacowania wiedzy lub umiejętności, lecz jakościowym rozpoznaniem osiągnięć lub postępów, które jest oparte na innych niż psychometria przesłankach” (Parczewski, 2012, s. 90).

Każde ćwiczenie doskonalące czy zadanie sprawdzające poziom opanowania materiału powinno w maksymalny sposób naśladować sytuację autentyczną, czyli być możliwie jak najbardziej zbliżone do czynności wykonywanych w sytuacji nieegzaminacyjnej – czy to w życiu codziennym, czy w pracy zawodowej. Stąd też typowe zadania testowe wykorzystywane w ocenianiu tradycyjnym nie spełniają zasady autentyczności, gdyż wymagają od zdającego wykonania czynności, których raczej w świecie pozaszkolnym wykonywać nie będą, jak np. udzielanie odpowiedzi na pytania wyboru wielokrotnego. W ocenianiu alternatywnym nie mamy zwykle do czynienia z presją czasu, a materiały i narzędzia, z których korzystamy w codziennym życiu w celu wykonania podobnych zadań (np. translatory, słowniki, informacje dostępne w źródłach publikowanych), są tutaj dozwolone, co z pewnością czyni tego typu zadania bardziej autentycznymi.

Ocenianie tradycyjne i alternatywne nie powinny być traktowane jako dwa przeciwstawne i wykluczające się działania nauczyciela (Czura, 2012). Każde z nich ma swoje wady i zalety, każde służy innemu celowi. Ocenianie tradycyjne charakteryzuje się wysokim poziomem rzetelności i obiektywizmu. Nie wspiera ono jednak indywidualnych osiągnięć ucznia, promując rywalizację pomiędzy uczniami chcącymi otrzymywać jak najlepsze wyniki. Zaletą oceniania alternatywnego

jest wspieranie twórczej współpracy między uczniami. Jednakże jest ono w dużym stopniu uzależnione od obiektywizmu oraz poziomu konsekwentności nauczyciela. Każde z tych sposobów oceny znajduje swoje uzasadnienie w zależności od sytuacji i celu oceny.

1.3. Kryteria poprawności sprawdzianu

Każdy sprawdzian wiedzy czy umiejętności, bez względu na jego cel, rodzaj czy formę, powinien spełniać podstawowe kryteria poprawności, jakimi są: trafność, rzetelność, praktyczność oraz wartość dydaktyczna.

W dużym uproszczeniu *trafność* sprawdzianu (Alderson *et al.*, 1995; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 1996; Chapelle, 2012; Fulcher, 2010b) odnosi się do stopnia, w jakim sprawdza on faktycznie te umiejętności, które chcieliśmy zmierzyć, i że w związku z tym może on być z powodzeniem użyty do celu, do którego został przeznaczony. *Rzetelność* (Alderson *et al.*, 1995; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 1996; Fulcher, 2010b) jest terminem technicznym, który dotyczy dokładności pomiaru oraz jednorodności i stałości wyników. Określa ona, w jakim stopniu można polegać na uzyskanych wynikach. Z kolei *praktyczność* testu (Bachman & Palmer, 1996) to cecha związana z nakładem czasu, sił i kosztów koniecznych do jego przeprowadzenia. Powinny one być współmierne do rezultatów, jakie dany test ma przynieść. Jeszcze innym kryterium jest *wartość dydaktyczna* testu (Komorowska, 2007), zwana też efektem zwrotnym (*backwash/washback effect*) lub oddziaływaniem (*impact*) (Alderson & Wall, 1996; Bachman & Palmer, 1996; Brown, 1997; Carr, 2011; Fulcher; 2010b; Hughes, 1995). Dotyczy ona wpływu, jaki dany test wywiera na proces nauczania i uczenia się. Przeprowadzanie sprawdzianu, który nie spełnia tych kryteriów w zadowalającym stopniu, jest bezzasadne.

2. Charakterystyka testów komputerowych

Jedną z podstawowych różnic pomiędzy testowaniem w trybie stacjonarnym oraz w trybie zdalnym jest forma i sposób przeprowadzania pomiaru osiągnięć. W warunkach szkolnych w dalszym ciągu stosujemy głównie sprawdziany w wersji papierowej (*paper-based tests* – PBT),

choć testowanie z użyciem komputera⁷ (*computer-based tests* – CBT) w nauczaniu w bezpośrednim kontakcie staje się coraz bardziej powszechne. W takim przypadku, w warunkach szkolnych, uczniowie zazwyczaj piszą pracę kontrolną w sali komputerowej, w tym samym czasie i pod okiem nauczyciela. W przypadku testowania zdalnego uczniowie i nauczyciel znajdują się w różnych, oddalonych od siebie miejscach, zatem kontrola przebiegu sprawdzianu przez prowadzącego jest ograniczona. Niekiedy też zdalna weryfikacja osiągnięć odbywa się asynchronicznie – uczniowie rozwiązują zadania w wyznaczonych przedziałach czasowych, całkowicie bez nadzoru nauczyciela.

Testy w wersji elektronicznej wykorzystywane do oceny osiągnięć lub postępów uczniów zwykle niewiele się różnią od sprawdzianów w wersji papierowej (Malec, 2020). Bardzo często są one po prostu zdigitalizowaną formą testów zaprojektowanych do druku. Przekładając to na terminologię modelu SAMR (cf. rozdział II), czynności, które podejmuje nauczyciel, aby je przygotować, wpisują się w jego pierwszy etap: zastąpienie.

Zadania testowe, bez względu na sposób ich przeprowadzania, dzielą się na *zamknięte* i *otwarte*. Pierwsze z nich wymagają od zdającego wyboru jednej bądź kilku odpowiedzi z gotowych propozycji. Według typologii Niemierki (1999) zaliczają się do nich: *zadanie wyboru wielokrotnego* (WW), *na dobieranie* (D) oraz *typu prawda – fałsz* (PF). Platformy edukacyjne oraz inne narzędzia pozwalające na tworzenie interaktywnych testów i quizów posiadają zwykle możliwość konstruowania rozwiązań takich, jak np. jednostki WW z jedną lub kilkoma opcjami prawidłowych odpowiedzi, zadania typu PF czy też zadania wymagające różnego rodzaju dobierania, jak np. dopasowywania elementów czy też przeciągania i upuszczania odpowiedzi w puste miejsce.

Zadania otwarte z kolei wymagają samodzielnego sformułowania odpowiedzi przez zdającego. I tak, w zadaniu *rozszerzonej odpowiedzi* (RO) uczeń powinien zaprezentować rozwiniętą, wieloelementową

⁷ W literaturze tematu rozróżnia się *computer-based testing* (CBT), *web-based testing* (WBT) (Malec, 2020, s. 102) oraz *computer-assisted language testing* (CALT) (cf. Chapelle & Voss, 2017), jednak na użytek niniejszego tekstu będziemy posługiwać się terminami *testowanie komputerowe* lub *testowanie z użyciem komputera* w szerokim znaczeniu, również w odniesieniu do testowania w trybie zdalnym z użyciem Internetu.

i odpowiednio uporządkowaną odpowiedź w postaci słownej, z użyciem schematów, wzorów itp. W zadaniach *krótkiej odpowiedzi* (KO) udziela zwięzłej odpowiedzi w postaci jednego lub kilku słów, liczb, symboli, zdania lub kilku zdań. W zadaniu z *luką* (L) oczekuje się od zdającego wstawienia w puste miejsce wyrazu, pojęcia, związku wyrazowego, liczby itp. Platformy edukacyjne zazwyczaj umożliwiają zamieszczenie w interaktywnym teście zadań typu L lub KO; pozwalają zwykle także na przesłanie przez ucznia, zamieszczenie w odpowiednim miejscu w kursie lub napisanie w wewnętrznym edytorze dłuższego tekstu (RO).

Ponieważ pierwszy opisany w tej sekcji rodzaj – zadania zamknięte – wymaga od zdającego jedynie wskazania prawidłowej odpowiedzi, nadaje się on bardzo dobrze do zastosowania w wersji elektronicznej. Zdający oznacza w określony sposób wybraną przez siebie opcję, a komputer sam ocenia ten wybór według zaprogramowanego wcześniej przez autora testu klucza. Dobrze przygotowane zadania otwarte typu L lub KO, gdzie liczba możliwych prawidłowych odpowiedzi jest ograniczona, również nie wymagają dużego zaangażowania ze strony nauczyciela na etapie ich sprawdzania. Należy jednak pamiętać, że w przypadku testów językowych ograniczenie wariantów dopuszczalnych rozwiązań, a tym samym stworzenie kompletnego klucza odpowiedzi, nie jest zadaniem łatwym. W tej sytuacji zaleca się weryfikację odpowiedzi uznanych przez system za błędne pod kątem ich ewentualnej poprawności. Taka kontrola powinna w konsekwencji prowadzić do rozszerzenia klucza o odpowiedzi nieprzewidziane wcześniej przez autora testu, a jednak poprawne w określonym kontekście (Malec, 2015). Zadanie RO w wersji elektronicznej wymaga natomiast oceny nauczycielskiej wykonanej w taki sam sposób, jak w przypadku testów papierowych, tyle, że forma przekazu informacji zwrotnej będzie odmienna (np. w postaci nagrania ustnego komentarza, zastosowania trybu śledzenia zmian w pliku tekstowym lub pisemnego komentarza do tekstu).

Należy także wspomnieć o pojawiającej się w certyfikacji JO zautomatyzowanej formie sprawdzania dłuższych wypowiedzi pisemnych z wykorzystaniem technologii sztucznej inteligencji (*artificial intelligence* – AI), dzięki której odpowiedzi zdającego są automatycznie sprawdzane i oceniane przez komputer. Możliwości te nie są jeszcze jednak aktualnie dostępne na poziomie edukacji powszechnej,

a pojawiają się głównie w przypadku egzaminów badających poziom biegłości językowej (np. egzaminy Linguaskill⁸, PTE⁹).

Komputerowe wersje testów, nawet gdy opierają się na tradycyjnych testach papierowych, dają całą gamę możliwości, które są niedostępne lub trudne do osiągnięcia w przypadku wersji analogowych. Wśród ich zalet Wojciech Malec (2020) wymienia m.in. możliwość uzupełnienia zadań testowych grafiką, materiałami wideo lub dźwiękowymi. Opcja zmiany ustawień testu (czas przeznaczony na rozwiązanie zadań, liczba podejść, układ widoku zadań itp.) pozwala na dostosowanie go do potrzeb danej grupy, indywidualnego ucznia czy celu testowania. Zastosowanie randomizacji odpowiedzi do wyboru w ramach poszczególnych zadań zamkniętych oraz ustawienia losowej kolejności pytań w obrębie całego arkusza ogranicza sposobność odpisywania odpowiedzi od innej osoby rozwiązującej test w tym samym czasie, stwarza bowiem pozory, że uczniowie otrzymali odmienne zadania. Piotr Wojciechowski wskazuje ponadto na opcję losowego generowania zadań przez system, który tworzy unikatowy zestaw pytań dla każdego studenta. Zwraca on również uwagę na dogodność indywidualnego udostępniania studentom wyników uzyskanych podczas „e-kolokwium”. Taki sposób prezentowania rezultatów ewaluacji spełnia bowiem wymogi przepisów dotyczących ochrony danych osobowych (Wojciechowski, 2012).

W przypadku sprawdzania rozwiązań uczniowskich w teście komputerowym mamy gwarancję bezbłędności oceny w kontekście kryteriów (klucza) zdefiniowanych przez autora testu, czego nie gwarantuje ocena wersji papierowej przez człowieka, nawet w przypadku zadań zamkniętych. Komputerowe testy dają także pewność, że identyczne odpowiedzi (np. w zadaniach otwartych typu L) będą za każdym razem traktowane w taki sam sposób, niezależnie od osoby zdającego i egzaminatora. Z kolei zastosowanie jednolitych kryteriów gwarantuje porównywalność uzyskanych wyników. Nieocenioną zaletą jest również natychmiastowe uzyskanie wyników w przypadku jednostek zamkniętych oraz innych zadań niewymagających sprawdzenia przez nauczyciela. Ponadto zdigitalizowane testy w znacznym stopniu ułatwiają przeprowadzanie różnego rodzaju analiz statystycznych (Malec, 2015). Zalety e-testowania dostrzegają także uczyący się. W opisanym przez Ryszarda Kalamarza badaniu ankietowym studenci – przyszli

⁸ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/linguaskill> [dostęp: 7.11.2021].

⁹ <https://pearsonpte.com/why-pte> [dostęp: 7.11.2021].

nauczyciele JO – wśród głównych zalet oceniania z wykorzystaniem narzędzi e-learningowych widzą natychmiastową informację zwrotną, ułatwienie pracy nauczyciela, motywowanie oraz indywidualizację warunków pracy (tempo, czas, wybór) (Kalamarz, 2017).

Do mierzenia poziomu biegłości językowej (np. na użytek certyfikacji językowej) bądź też przypisywania uczniów do grup według poziomu umiejętności (testy plasujące) coraz bardziej powszechne i dostępne stają się również testy adaptywne (*computer-adaptive tests* – CAT) (cf. egzaminy LanguageCert Test of English [LTE]¹⁰; Smolarczyk, 2016). W tego rodzaju egzaminach pytania stają się łatwiejsze lub trudniejsze w zależności od wcześniejszych – prawidłowych i nieprawidłowych – odpowiedzi kandydata, a każdy zdający otrzymuje unikalną, niepowtarzalną wersję testu z zadaniami dostosowanymi do swojego poziomu zaawansowania. Takie rozwiązania nie są możliwe w przypadku tradycyjnych, papierowych form sprawdzania wiedzy i umiejętności jej stosowania.

3. Problemy związane z ocenianiem w trybie zdalnym

Testowanie komputerowe wiąże się także z potencjalnymi problemami (Malec, 2020; Marczak *et al.*, 2016), których należy mieć świadomość. Niewątpliwie czynnikiem, który odgrywa tu bardzo istotną rolę, jest jakość zarówno sprzętu, na którym test będzie rozwiązywany, jak i połączenia internetowego. Przy planowaniu należy więc brać pod uwagę potencjalne problemy techniczne – zarówno po stronie organizatora testu, jak i jego odbiorców. Wybór zadań możliwych do utworzenia może być poważnie ograniczony w zależności od wykorzystywanego narzędzia – programu, platformy e-learningowej bądź strony do tworzenia testów, choć te niedogodności stają się coraz mniej istotne przy intensywnym rozwoju dostępnych narzędzi w ostatnim czasie. Czynnikiem, który ma wpływ na tworzenie i jakość e-testów, są również kompetencje cyfrowe nauczyciela. Negatywny wpływ na wyniki sprawdzianu rozwiązywanego w formie elektronicznej mogą mieć także umiejętności komputerowe ucznia i obycie z platformą, na której dana forma weryfikacji wiedzy jest zamieszczona.

¹⁰ <https://www.languagecert.org/en/language-exams/english/languagecert-test-of-english-lte/a1--c2-listening-and-reading> [dostęp: 7.11.2021].

Najbardziej praktyczne testy komputerowe to takie, które składają się wyłącznie z zadań zamkniętych. Należy jednak pamiętać o wadach tego rodzaju rozwiązań (Sendur, 2020b), jakimi są m.in. podatność na zgadywanie, brak autentyczności, brak możliwości samodzielnego formułowania przez uczniów hipotez i wyrażania własnych opinii. Uczeń nie może zaprezentować w nich innych umiejętności oraz przedstawić własnego toku rozumowania. Jego odpowiedzi mają ograniczać się do treści wykorzystanych w zadaniu i umiejętności zaplanowanych do zmierzenia przez autorów testu. W jednostkach zamkniętych mamy do czynienia z przewagą formy zadań nad treścią kształcenia, bowiem sprawdzać za ich pomocą możemy tylko to, co daje się w takiej formie zmierzyć. Bardzo istotnym negatywnym aspektem zadań zamkniętych jest również trudność ich konstruowania, wynikająca z czasochłonności oraz konieczności dokładnego przemyślenia ich treści oraz struktury.

Zarówno w opinii teoretyków (cf. Czetwertyńska, 2015b; Komorowska, 2007), jak i praktyków (cf. badania Marzeny Buchnat, 2018) ocenianie jest postrzegane jako jedno z najtrudniejszych zadań nauczyciela. Okazało się ono również najtrudniejszym elementem zdalnego nauczania, na jaki zwracali uwagę respondenci w omówionym na kolejnych stronach niniejszej publikacji badaniu (cf. rozdział V). Nauczyciele wskazywali w nim na duże trudności techniczne związane z przeprowadzaniem ewaluacji poza klasą szkolną, konieczność posiadania sprzętu umożliwiającego taką formę oceny, stabilnego połączenia internetowego oraz na konieczność nauki obsługi narzędzi do tworzenia testów. Jednak jako najbardziej problematyczne wymieniali zazwyczaj oszukiwanie oraz brak samodzielności podczas wykonywania zadań ewaluacyjnych.

Nieuczciwość szkolna i akademicka stanowi duży problem w tradycyjnych systemach szkolnictwa na całym świecie (cf. Chudzicka-Czupała *et al.*, 2013; Monahan *et al.*, 2018; Sendur, 2020a; Stephens *et al.*, 2010; Teixeira & Rocha, 2006). W nauczaniu zdalnym problem ten staje się jeszcze bardziej istotny i jest on sygnalizowany nie tylko przez polskich nauczycieli (Bilen & Matros, 2020; Dawson, 2021; Hollis, 2018; Malec, 2020; Michael & Williams, 2013; Soltyska & Leek, 2020; Stogner *et al.*, 2013). Rodzaje niewłaściwych postaw i zachowań zauważane w ocenianiu w kształceniu zdalnym to z jednej strony korzystanie z niedozwolonych pomocy i narzędzi oraz plagiat, z drugiej

zaś wykonywanie pracy lub przystąpienie do testu/egzaminu przez podstawioną osobę (*impersonation*).

Nauczyciele biorący udział w opisywanym w niniejszej publikacji projekcie badawczym zwracali uwagę na niewiarygodne wyniki pomiaru dydaktycznego przeprowadzanego w nauczaniu na odległość, co w ich mniemaniu czyni taki rodzaj testowania zupełnie bezcelowym. Wyniki uzyskane podczas testu, w którym uczniowie oszukują, pozbawione są bowiem cechy trafności (Fulcher, 2010b), a w przypadku egzaminów doniosłych mogą mieć istotny wpływ na decyzje dotyczące dalszego kształcenia lub kariery zawodowej (Fulcher & Davidson, 2007). Wprawdzie istnieją narzędzia i metody zapewniające uczciwość, rzetelność i trafność ewaluacji wiedzy i umiejętności przeprowadzanej zdalnie, jednak są one dodatkowym obciążeniem technicznym, logistycznym i często finansowym. Ponadto związane z nimi obostrzenia i rygor powodują u uczniów dodatkowy stres oraz poczucie zastraszenia. Zasadna wydaje się zatem całkowita zmiana podejścia do oceniania i testowania podczas kształcenia na odległość.

4. Jak oceniać w nauczaniu zdalnym?

Niezależnie od środowiska, w którym realizowany jest proces nauczania, ogólne cele oceniania pozostają te same. Czy zatem w kształceniu online powinniśmy wykorzystywać te same rodzaje oceniania i testowania, co w nauczaniu w klasie szkolnej?

Testowanie online, jak podkreślono powyżej, wiąże się z możliwością wystąpienia pewnych trudności technicznych oraz z potencjalną niesamodzielnością uczniów w trakcie rozwiązywania zadań, a w efekcie, z brakiem trafności wyników. Nie są to jednak powody, dla których powinniśmy zrezygnować z oceniania i kontroli postępów w sytuacji kształcenia zdalnego. Realizacja procesu ewaluacji w trybie zdalnym wymaga jednak rozważenia kilku czynników.

W pierwszej kolejności należy zastanowić się, w jakim celu chcemy przeprowadzić daną ocenę. Czy ma nim być wystawienie oceny częściowej lub końcowej, czego wymaga od nas nie tylko system edukacyjny, ale również rodzice i sami uczniowie? Czy też zależy nam przede wszystkim na sprawdzeniu, czy nasi uczniowie robią postępy i czy nasz sposób nauczania przynosi oczekiwane efekty? Odmienne cele powinny skłonić nas do wyboru różnych form oceniania.

Podjmując rozważania dotyczące oceniania w nauczaniu zdalnym, należy przede wszystkim zmienić podejście do czerpania wiedzy i pozyskiwania informacji z Internetu. Umiejętność prawidłowego korzystania z zasobów sieci powinna w dzisiejszym świecie być traktowana jako atut, a nie jako próba nieuczciwego postępowania (cf. sprawdziany typu OBE i OBOW – rozdział III, pkt 4.2). Należy nauczyć uczniów mądrego poszukiwania informacji i wykorzystania zasobów dostępnych online. Nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z tego, że jeśli uczeń jest w stanie bezrefleksyjnie powielić odpowiedzi do zadań z sieci, to znaczy, że dany test czy inna forma oceny zostały błędnie skonstruowane. Zadania ewaluacyjne trzeba budować w taki sposób, by uczeń musiał dokonać samodzielnej krytycznej analizy problemu, a tym samym wykazać się głębokim jego zrozumieniem. Powinny one być sformułowane tak, by wpisując temat czy opis zagadnienia do wyszukiwarki, uczeń nie był w stanie znaleźć, a następnie skopiować gotowych rozwiązań. Przygotowanie takich sprawdzianów, a następnie ich ocena, zdecydowanie nie są łatwym zadaniem dla nauczyciela.

W ocenianiu w nauczaniu zdalnym należy również wykorzystać możliwość zastosowania oceny zadań autentycznych, czyli takich, które naśladują realistyczne wyzwania z życia codziennego, przy udziale realnych odbiorców (McBeth, 2021). Z takimi autentycznymi zadaniami mamy do czynienia np. w przypadku WebQuestu czy wirtualnej wymianie online (telekolaboracji) (cf. rozdział IV).

4.1. Formalne testowanie w trybie zdalnym

Egzaminy doniosłe, których celem jest certyfikacja lub ukończenie określonego etapu kształcenia (np. matura, certyfikujący egzamin językowy, egzamin kończący lektorat na studiach), są przeprowadzane za pomocą testów sumujących. Wielu z nich nie da się przeprowadzić zdalnie ze względu na ich skalę (np. egzaminy maturalne), dlatego też niektóre państwa zrezygnowały z przeprowadzania egzaminów doniosłych podczas pandemii (cf. Department of Education, 2020). Istnieją jednak rozwiązania technologiczne, które pozwalają na zagwarantowanie uczciwości oceny i wiarygodności wyników podczas egzaminów przeprowadzanych online. Pandemia SARS-CoV-2 i spowodowane nią przeniesienie nauki na wszystkich poziomach kształcenia do sieci znacznie przyspieszyło rozwój technologii umożliwiających zdalne

testowanie (Akaaboune *et al.*, 2021; Asino, 2020; Dadashzadeh, 2020; Hussein *et al.*, 2020; Purpura *et al.*, 2021). Wiele instytucji przeprowadzających certyfikujące egzaminy językowe, jak również oferujących oficjalne poświadczenie innych umiejętności wprowadziło w ostatnim czasie do swojej oferty testy egzaminacyjne przeprowadzane całkowicie zdalnie (np. IELTS indicator¹¹, LanguageCert Test of English [LTE]¹², OET@home¹³, TOEFL iBT Special Home Edition¹⁴). Egzamin taki jest przeprowadzany dla jednej osoby lub dla bardzo małej grupy (2–4) kandydatów i jest nadzorowany przy użyciu mikrofonu, kamery i odpowiedniego oprogramowania przez osobę reprezentującą daną instytucję. Dostępne specjalne aplikacje blokują dostęp do innych zasobów komputera, zainstalowanych programów oraz do stron internetowych, pozwalając jedynie na rozwiązywanie zadań testowych. Przed przystąpieniem do egzaminu kandydat jest zobowiązany okazać swoje otoczenie za pomocą kamery, by osoba nadzorująca proces egzaminacyjny mogła stwierdzić, że w pomieszczeniu nie znajdują się inne osoby, oraz, że zdający nie ma bezpośredniego dostępu do żadnych pomocy dydaktycznych. W trakcie egzaminu system komputerowy obserwuje kandydata, wykrywając ewentualne odstępstwa od procedur, jak na przykład odrywanie wzroku od monitora przez zdającego lub inne głosy w pomieszczeniu (systemy rozpoznawania mowy). Zachowanie wymienionych procedur daje gwarancję samodzielności pracy kandydata, a co za tym idzie – trafności wyników.

Wiele platform edukacyjnych posiada własne systemy zabezpieczające, jak również możliwość zainstalowania funkcjonalności (np. Safe Exam Browser dostępny m.in. dla platformy Moodle), które w istotny sposób wpływają na zminimalizowanie prawdopodobieństwa nieuczciwego zachowania podczas testowania. Takie rozwiązania uniemożliwiają korzystanie z innych stron i zasobów, blokują możliwość kopiowania i wklejania tekstu, informują osobę nadzorującą, że zdający opuścił stronę z testem, co oznacza, iż otworzył kolejne

¹¹ <https://www.ieltsindicator.com> [dostęp: 7.11.2021].

¹² <https://www.languagecert.org/en/partners/online-proctored-exams> [dostęp: 7.11.2021].

¹³ <https://www.occupationalenglishtest.org/test-information/delivery-modes/oet-at-home> [dostęp: 7.11.2021].

¹⁴ https://www.ets.org/s/cv/toefl/at-home/?WT.ac=TOEFL_special_home_edition_200320&utm_source=vanity&utm_medium=vanity&utm_campaign=TOEFLatHome&utm_content=toefl-special-edition [dostęp: 7.11.2021].

okno przeglądarki lub inne narzędzie na urządzeniu. Takie zabezpieczenia można zastosować na przykład w egzaminach na wyższych uczelniach.

Soltyska i Leek (2020) proponują wprowadzenie do formalnego testowania określonych zasad, które mają zapewnić jego bezpieczeństwo. Najważniejsze wśród nich to: weryfikacja danych osoby przystępującej do egzaminu, przeprowadzenie go przy włączonej kamerze i mikrofonie oraz ciągła obserwacja zdających podczas testu, okazanie przez zdającego swojego otoczenia przy użyciu kamery, dzielenie ekranu ucznia podczas odpowiedzi ustnej, wspólny termin egzaminu dla całej grupy uczniowskiej, ograniczenie czasu przeznaczanego na test, randomizacja kolejności pytań i odpowiedzi, tworzenie różnych wariantów tego samego testu, opóźniona informacja zwrotna (po całkowitym zakończeniu testu, a nie po zakończeniu podejścia przez indywidualnych uczestników) oraz przewaga w liczbie zadań otwartych nad zamkniętymi.

Niektóre instytucje dla celów egzaminowania w trybie zdalnym podczas pandemii wymagały od studentów logowania się do wideokonferencji na dwóch urządzeniach z kamerami, co pozwalało na obserwowanie każdego zdającego równocześnie z przodu i z boku. Ponadto podczas trwania egzaminu na ekranie pojawiały się komunikaty przypominające studentom o konieczności samodzielnej pracy oraz o zakazie korzystania z niedozwolonych źródeł. Obserwacje wykazały jednak, że wyżej wymienione zabezpieczenia niekoniecznie udaremniły nieuczciwe zachowania ze strony egzaminowanych (Rahimi & Zilka, 2020).

Jeszcze innym, bardziej „domowym” sposobem zapewnienia samodzielności udzielania odpowiedzi podczas egzaminu w formie wideokonferencji, jest obowiązek ustawienia za plecami ucznia lustra (cf. Klimowicz, 2020). Takie rozwiązanie zapewni jednocześnie możliwość obserwacji zdającego z perspektywy kamery umieszczonej nad monitorem, jak również podgląd samego monitora oraz otoczenia w odbiciu w lustrze. Abstrahując od osobistej oceny tej formy przeprowadzania egzaminów online, należy zauważyć, że jest (była) ona dość powszechnie stosowana przez niektórych nauczycieli w okresie zdalnego nauczania wywołanego pandemią.

Wymienione powyżej warunki techniczne, choć niewątpliwie utrudniają i zapewne ograniczają potencjalne nieuczciwe zachowania

uczniów, to jednak znacznie zwiększają nakład pracy egzaminującego oraz generują dodatkowy stres po stronie zdającego. Co więcej, są one trudne do zabezpieczenia, zwłaszcza, gdy egzamin organizowany jest na bardziej masową skalę (np. egzaminy kończące lektorat przeprowadzane dla wszystkich studentów danej uczelni). Jednak w przypadku egzaminów wysokich stawek, w celu zapewnienia trafności i porównywalności wyników, warunki te powinny być w maksymalnym stopniu zagwarantowane. Należy zatem przeprowadzać je albo wyłącznie stacjonarnie, w murach instytucji, albo – jeśli okoliczności na to nie pozwalają – zastosować wyżej wymienione obostrzenia, licząc się jednocześnie z generowanymi przez nie konsekwencjami.

4.2. Ocena bieżąca w trybie zdalnym

Mniejszą rangę niż przedstawione powyżej egzaminy wysokich stawek mają testy osiągnięć uczniów. Te przeprowadzane są zazwyczaj w formie pisemnych sprawdzianów obejmujących zadania otwarte i zamknięte. W tradycyjnej klasie realizowane są częściej w formie papierowej, ale mogą również przybrać postać elektroniczną – w postaci interaktywnego quizu (z wykorzystaniem np. Quizlet, Google Forms, Kahoot, Socrative, funkcjonalności quizu dostępnych na platformach edukacyjnych, jak np. Moodle, Google Classroom oraz w formie zadań i testów w interaktywnych zeszytach ćwiczeń do podręczników kursowych do JO). Takie rozwiązania mają wiele zalet i mogą być doskonałą formą sprawdzania osiągnięć uczniów (Malec, 2020). Zadania zamknięte w testach online „same się sprawdzają”, dając zarówno nauczycielowi, jak i uczniom natychmiastowy wynik i informację zwrotną. Warunkiem koniecznym jest jednak, podobnie jak w przypadku egzaminów formalnych, dobre przygotowanie testu od strony zarówno merytorycznej, jak i technicznej. Innym wymogiem jest zapewnienie uczciwości i samodzielności pracy ucznia. Aby zabezpieczyć te kryteria, warto wprowadzić obostrzenia w postaci ograniczenia czasu, jak i monitorowania samodzielności wykonania zadań. Można w tym celu korzystać z kamery i mikrofonu, jak również z innych dostępnych, opisanych wyżej systemów zabezpieczających. Zastosowanie tych metod wymaga posiadania dostępu do odpowiedniego oprogramowania oraz możliwości (wielokrotnego) zainstalowania go na sprzęcie wykorzystywanym do nauki i/lub testowania. Rygorystyczne zarządzanie czasem w trakcie testu przeprowadzanego w formie zdalnej wydaje

się w pełni zasadne w sytuacji konieczności ograniczenia nieuczciwych zachowań. Należy jednak mieć na uwadze, że może ono jednocześnie mieć wpływ na proces udzielania odpowiedzi, a to z powodu różnego poziomu biegłości uczniów w zakresie czytania i w konsekwencji tempa przetwarzania informacji. Co więcej, korzystanie z tego rodzaju zabezpieczeń wprowadza atmosferę zastraszenia i dodatkowy stres (Marczak & Krajka, 2014), który w przypadku wszelkiego rodzaju testów oceniających jest i tak obecny.

Z jednej strony istnieje więc prawdopodobieństwo braku gwarancji samodzielnej pracy uczniów, z drugiej zaś pojawia się zwiększenie stopnia ich lęku związanego z testowaniem w trybie zdalnym. Należy zatem rozważyć, na ile w danym kontekście edukacyjnym ewaluacja za pomocą testów bieżących jest niezbędna, a uwzględnianie uzyskanych w ten sposób ocen jest zasadne i celowe.

Sprawdziany, które są narażone na nieuczciwe zachowania ze strony ucznia, to przede wszystkim testy typu *closed-book exams* (CBE), w których zasadniczo nauczyciel oczekuje od uczniów wykazania się zapamiętaną wiedzą i/lub umiejętnościami bez możliwości posługiwania się dodatkowymi źródłami podczas wykonywania zadań. W przypadku testów prowadzonych w trybie zdalnym (choć nie tylko) zastosowanie mogą znaleźć tzw. *open-book exams* (OBE) (Ashri & Sahoo, 2021; Deneen, 2020) lub *open-book open-web* (OBOW) *exams* (Fulcher, 2010a; Williams, 2004; Williams & Wong, 2009). W tym rodzaju ewaluacji uczniowie mogą korzystać z notatek, podręczników i innych źródeł, a nauczyciel sprawdza nie tyle wyuczoną wiedzę, ile umiejętność zastosowania jej w praktyce w zadaniach autentycznych. W przypadku języków obcych testy typu OBOW polegają głównie na możliwości wykorzystania podczas rozwiązywania zadań egzaminacyjnych słowników oraz innych źródeł dostępnych w sieci. Należy oczywiście mieć świadomość, że badany w przypadku takiego rodzaju testu konstrukt jest różny od tego, który byłby mierzony w sytuacji braku zezwolenia na korzystanie z dodatkowych źródeł. Zwracają na to uwagę m.in. Carol C. Chapelle i Erik Voss (2017, s. 157), wprowadzając rozróżnienie pomiędzy testami sprawdzającymi umiejętność rozumienia tekstu czytanego bez użycia strategii korzystania z zasobów Internetu oraz z ich wykorzystaniem. Wynik testu, w którym uczeń nie może korzystać z materiałów pomocniczych, pozwala na wyciągnięcie innych wniosków niż ocena testu, podczas którego uczeń korzystał np. ze słownika online.

W sprawdzianach typu OBE/OBOW należy stosować raczej zadania otwarte, w których uczeń będzie musiał zademonstrować nie zapamiętanie i zrozumienie, ale umiejętności rozumowania wyższego rzędu (HOTS – *cf.* rozdział II), czyli zastosowanie tejże wiedzy oraz krytyczne myślenie, w tym dokonywania analizy i oceny. Niewątpliwie taki rodzaj zadań wymaga od nauczyciela najpierw dogłębnego prze-myślenia ich treści i struktury, określenia kryteriów oceny, a następnie dokładnego sprawdzenia i oceny pracy, co jest procesem trudnym i czasochłonnym.

4.3. Alternatywne formy ewaluacji i ocenianie kształtujące w nauczaniu zdalnym

W literaturze przedmiotu pojawiają się głosy o potrzebie zmiany podejścia do kryteriów oceny prac uczniów w procesie kształcenia realizowanego z wykorzystaniem mediów (*cf.* Kron & Sofos, 2008). W przypadku zadań wykonywanych z użyciem Internetu, a więc wymagających od ucznia poszukiwania informacji, aby rozwiązać problem lub wykonać jakiś produkt oraz zaprezentować wyniki własnej pracy, zaleca się ocenę takich elementów jak:

- kompetentne wyszukiwanie informacji,
- skuteczne ich zbieranie (gromadzenie),
- umiejętność pracy w zespole,
- krytyczna analiza pozyskanych treści,
- skuteczna transformacja nabytej wiedzy i doświadczeń,
- jakość wyników prezentacji,
- umiejętność merytorycznego komentowania wyników,
- umiejętność argumentacyjnej obrony wyników (Kron & Sofos, 2008, s. 120).

Należy zatem wzbogacić ten rodzaj kształcenia o alternatywne formy ewaluacji, takie jak np. ocenianie przez prace projektowe wykonywane online (np. WebQuest – *cf.* rozdział IV), prezentacje, e-portfolio, dzienniki w wersji elektronicznej (blogi) oraz poprzez zestawianie wyników ze standardami osiągnięć i deskryptorami poziomów biegłości.

Tradycyjne formy oceniania nie zawsze sprawdzają się w nauczaniu zdalnym. Jak zauważa Czetwertyńska:

[...] [o]cenianie sumujące może być wykorzystywane, jeśli poszukujemy odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy i wykonania założeń programu albo zależy nam na rozróżnieniu, kto osiągnął oczekiwany poziom, ze

wszystkimi tego konsekwencjami (przyznaniem dyplomu, świadectwa, uprawnień, certyfikatów). W samym procesie uczenia się, kiedy od pytania o stan końcowy ważniejsze jest pytanie o dalsze kroki i drogę do założonego celu, strategie OK [oceniającego kształtującego] wydają się niezastąpione (Czetwertyńska, 2015b, s. 6).

Ocenianie kształtujące ma liczne zalety i wielu zwolenników w tradycyjnym systemie nauczania. Jednak właśnie w edukacji zdalnej jeszcze bardziej wybrzmiewa jego szczególny potencjał. Obok wszystkich wartości, które wspomniano wcześniej, jest to również ocenianie w dużej mierze odporne na oszukiwanie.

Najważniejszymi elementami oceny formatywnej są informacja zwrotna, ocena koleżeńska oraz samoocena. Wszystkie te rodzaje oceny można z powodzeniem zastosować w pracy grupowej, projektach i innych formach wykorzystywanych w nauczaniu zdalnym.

Informacja zwrotna

Informacja zwrotna, stanowiąca integralną część procesu ewaluacji pracy uczniów, może być realizowana na kilka sposobów. Może ona przyjąć formę ustną lub pisemną, może mieć charakter natychmiastowy, czyli wystąpić bezpośrednio po udzieleniu odpowiedzi przez ucznia lub być oddalona w czasie. Uczeń może otrzymać prostą informację zwrotną, z której dowiaduje się jedynie, jaka odpowiedź jest prawidłowa, oraz informację złożoną, wzbogaconą o dodatkowe komentarze dotyczące konkretnych, udzielonych odpowiedzi. Wreszcie, może ona mieć także charakter ogólny, niezależny od podanych przez uczącego się rozwiązań, jak również specyficzny, dotyczący konkretnej odpowiedzi (Malec, 2015).

Mówiąc o informacji zwrotnej w ocenianiu kształtującym, należy pamiętać, iż powinna ona mieć przede wszystkim charakter formujący. Nauczyciel nie może poprzestać na przekazaniu uczniowi informacji o tym, co wykonał dobrze, a co źle. Powinien poinformować go także o tym, dlaczego określone odpowiedzi są błędne oraz co powinien zrobić, aby poprawić swój wynik. Te wymagania łatwo zrealizować w kształceniu zdalnym, wykorzystując dostępne proste funkcjonalności i możliwości.

W nauczaniu zdalnym tekst pisany przedstawiony nauczycielowi do oceny zazwyczaj tworzony jest w edytorze tekstu lub też bywa przesyłany do oceny w formie pliku zdjęciowego. W przypadku oceny tekstu

pisanego w procesorze tekstu (np. MS Word) nauczyciel może skorzystać z trybu recenzji (*komentarz i/lub śledź zmiany*). Jeżeli uczeń przesłał swój tekst w pliku nieedytowalnym, np. w postaci zdjęcia tekstu zapisanego ręcznie, komentarz może być odesłany jako wiadomość pisana (np. e-mail) lub też w postaci pliku dźwiękowego z nagraniem uwag nauczyciela. W dodawaniu komentarzy pisemnych sprawdza się również tablet graficzny. Można bowiem przesłane przez ucznia zdjęcie otworzyć w aplikacji uruchomionej na komputerze i za pomocą rysika nanieść swoje uwagi. Następnie plik z ręcznymi komentarzami wystarczy zapisać i odesłać autorowi. Z kolei platformy edukacyjne, jak na przykład Moodle, posiadają często opcję *komentarz*, w której można wpisać informację zwrotną dla ucznia podczas oceniania jego pracy wysłanej w formie aktywności *zadanie*¹⁵.

W elektronicznych testach skonstruowanych na bazie interaktywnego formularza można zwykle wpisać mniej lub bardziej rozbudowaną informację zwrotną. Pozwalają one na dodanie ogólnego komentarza, który uczeń widzi po zakończeniu całego testu. Istnieje zwykle także możliwość dodawania szczegółowych informacji zwrotnych do poszczególnych jego elementów. Stają się one dostępne dla ucznia po przesłaniu przez niego odpowiedzi lub – w zależności od ustawień – po zamknięciu quizu. Nie jest to jednak komentarz spersonalizowany, kierowany oddzielnie do każdego piszącego. W przypadku testowych zadań zamkniętych, a z takimi mamy zwykle do czynienia w elektronicznych formach ewaluacji, indywidualizacja komentarza nie jest niezbędna. Po rozwiązaniu testu uczeń powinien otrzymać nie tylko ogólny uzyskany wynik, ale także pełną informację dotyczącą zarówno poprawnych, jak i błędnych odpowiedzi. Idealnym rozwiązaniem jest wzbogacenie tych danych o komentarze wyjaśniające poszczególne opcje rozwiązań. Aby wprowadzić tę możliwość już w fazie konstruowania testu, autor zadań powinien wpisać odpowiednie komentarze zwrotne do poprawnych oraz przede wszystkim do błędnych odpowiedzi (dystraktorów) zamieszczonych w kluczu. Zostaną one wyświetlone na odpowiednim etapie testu w zależności od dokonanych przez ucznia wyborów.

System gotowych komentarzy odnoszących się do udzielonych przez uczniów odpowiedzi jest również jedną z funkcjonalności dostępnych w interaktywnych zeszytach ćwiczeń do podręczników

¹⁵ Na temat różnych funkcjonalności służących do celów oceniania dostępnych na platformie Moodle szerzej pisze Ryszard Kalamarz (2015).

kursowych do nauki JO, zamieszczonych na platformach edukacyjnych poszczególnych wydawnictw (cf. rozdział I). Decyzję o tym, czy i na jakim etapie je publikować, podejmuje nauczyciel podczas rozdzielania materiałów uczniom.

Przekazana uczniowi po wykonaniu przez niego zadania informacja zwrotna pozwala mu samodzielnie określić poziom własnej wiedzy oraz konieczne do uzupełnienia treści edukacyjne. Testy stają się narzędziem samokontroli, a ich wyniki istotnym czynnikiem procesu samokształcenia (Bednarek & Lubina, 2008). Co ważne, w przypadku zadań w formie elektronicznej spełnione jest kryterium „konsekwencji terminowej”, na którą zwraca uwagę Sterna (2016, s. 81). W testach elektronicznych jest ona (a przynajmniej może być) natychmiastowa. Jest to czynnik bardzo istotny, gdyż bezpośrednio po wykonaniu pracy uczeń jest szczególnie zainteresowany uwagami na jej temat, podczas gdy komentarz uzyskany z większym opóźnieniem jest w dużym stopniu nieefektywny (Marczak & Krajka, 2014; Sterna, 2016).

Jeżeli dany quiz ma pełnić funkcję formującą, wówczas uczniowie powinni mieć możliwość kilkukrotnego jego wykonania. Pozwoli to im poprawić swoje wyniki, wspierając jednocześnie zapamiętywanie określonego materiału oraz proces uczenia się. Dostęp do quizu może być czasowy lub nieograniczony, co ma zachęcać ucznia do jego wielokrotnego wykonania (cf. Kalamarz, 2017). Decyzja dotycząca ustawień dostępu pozostaje w gestii nauczyciela. Jeśli uczący dodatkowo chce nagrodzić ucznia jakąś formą oceny (np. punktami) za wykonane ćwiczenie, wówczas może uwzględnić jego aktywność i wolę poprawy uzyskanego wyniku, jak również skuteczność tej poprawy. Taka forma dobrze sprawdza się w punktowym systemie oceniania.

Informacja zwrotna nie zawsze jednak musi pochodzić od nauczyciela. Idea oceniania kształtującego pozwala włączyć uczniów w proces oceniania poprzez zastosowanie oceny wzajemnej (koleżeńskiej) oraz samooceny.

Ocena koleżeńska

Ocena koleżeńska (*peer assessment / peer feedback*) w nauczaniu JO może być wykorzystana w ewaluacji wszelkiego rodzaju zadań, do oceny których nauczyciel przedstawił zestaw kryteriów. Najczęściej jest ona stosowana w zadaniach poświęconych nauce pisania (Czura, 2012), ale uczniowie mogą także oceniać rozmaite elementy

pracy swoich kolegów w różnego rodzaju zadaniach. Ewaluacji koleżeńskiej może podlegać np. strona wizualna bądź merytoryczna pracy. Uczniowie mogą być także poproszeni o ocenę jakości języka w pracach kolegów, pod warunkiem jednak, że pozwalają na to ich własne umiejętności (Czura & Sendur, 2022).

Ocena wzajemna jest bardzo dobrym rozwiązaniem nie tylko dlatego, że (przynajmniej częściowo) zdejmuje z nauczyciela obowiązek ewaluacji większej liczby prac uczniowskich. Przede wszystkim wpływa ona korzystnie na rozwój poznawczy uczących się. Podczas kryterialnego oceniania prac kolegów uczeń sam się uczy: analizowania pracy, podejmowania decyzji, wnioskowania oraz krytycznego myślenia (Cheng & Warren, 2005). Ten rodzaj oceny jest często stosowany w ramach pracy grupowej, co przyczynia się do doskonalenia umiejętności współpracy z innymi oraz rozwijania zdolności interpersonalnych uczniów. Sprzyja on rozwijaniu autonomii i wzmaga zaangażowanie ucznia we wszelkiego rodzaju aktywnościach w klasie. Ocena pracy na podstawie kryteriów pozwala uczącym się zrozumieć standardy i wymagania dotyczące zarówno oceny bieżącej, jak i egzaminów doniosłych oraz pomaga rozwijać umiejętność oceny jakości własnej pracy (Little & Perclová, 2001). Uczniowie na różnych etapach kształcenia wyrażają pozytywne opinie na temat tego sposobu oceniania (Czura, 2012, 2016; Ennis *et al.*, 2021). Wskazują również na wynikające z niego konkretne korzyści (np. wprowadzenie oceniania koleżeńskiego na lektoracie na uczelni wyższej przyczyniło się do obniżenia poziomu lęku przed pisaniem w JO [Czura, 2016]).

Każda metoda ewaluacji wymaga opracowania wskaźników, według jakich będzie ona dokonywana. Ocenianie koleżeńskie, które ma być przeprowadzone przez osoby nieposiadające zazwyczaj żadnych kwalifikacji w zakresie ewaluacji, wymaga przygotowania jasnych i precyzyjnych kryteriów, tak, aby uczniowie umieli z nich skorzystać. Dlatego też powinni oni brać czynny udział przy ich opracowywaniu. Nauczyciel musi także zadbać o przygotowanie swoich uczniów do tej niełatwej roli (Czura & Sendur, 2022) i zapewnić brak stronniczości wobec swoich kolegów (Czura, 2012). Niezmiernie ważne jest, by uczniowie wiedzieli, że oceniają pracę, a nie jej autora (Sterna, 2020c). Glenn Fulcher (2010b) podpowiada, że kryteria, na podstawie których będą oni oceniać swoich kolegów, mogą być skonstruowane na podstawie deskryptorów wykorzystywanych

przez profesjonalnych egzaminatorów, odpowiednio uproszczonych na potrzeby oceny uczniowskiej, jednak przygotowanie uczniów do tego zadania wymaga czasu.

Ocena koleżeńska może być stosowana zarówno w nauczaniu w tradycyjnej klasie, jak i w kształceniu zdalnym. Bywa wykorzystywana w metodach nauczania z użyciem Internetu, takich jak np. projekt telekolaboracyjny (cf. Czura & Sendur, 2022; Ennis *et al.*, 2021; Verzella *et al.*, 2021; Verzella & Sendur, 2019), e-portfolio (Stevenson, 2006) czy WebQuest (Navas Brenes, 2013) (cf. rozdział IV). Na wykorzystanie oceny wzajemnej (jak również przedstawionej poniżej samooceny) w nauczaniu zdalnym lub w nauczaniu z wykorzystaniem nowych technologii pozwala m.in. funkcjonalność platformy Moodle zwana warsztatem (*workshop*) (Kalamarz, 2015, s. 70–72).

Samoocena

Bardzo przydatną formą oceny kształtującej jest ocena własnej pracy, postępów bądź umiejętności na podstawie kryteriów, które są podane przez nauczyciela, ustalone razem z grupą lub przedstawione w formie gotowych deskryptorów.

Według Piotra Steinbricha samoocena jest „jednym z kluczowych, jeśli nie najistotniejszych, aspektów uczenia się, ponieważ stawia ucznia w samym centrum tego procesu, sprzyja rozwojowi jego niezależności i autonomii, ma również ogromny wpływ na podnoszenie świadomości uczenia się” (Steinbrich, 2015, s. 33). Stosując samoocenę, uczeń staje się świadomy zarówno swoich mocnych stron, jak również tych aspektów, które wymagają doskonalenia. Informacje te pozwalają mu rozwijać umiejętność samodzielnego kontrolowania procesu nauki. Zastosowanie samooceny zwiększa również uczniowską autonomię oraz odpowiedzialność za własną naukę.

Aby zarówno samoocena, jak i opisana wcześniej ocena koleżeńska przynosiły oczekiwane rezultaty, zdefiniowane muszą zostać jasne i zrozumiałe kryteria dla wszystkich uczestników procesu nauczania/uczenia się (Bojanowicz, 2019). W przypadku JO przykładem listy gotowych deskryptorów jest tabela samooceny Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (Rada Europy 2003, s. 34–35), która pozwala uczącym się określić własny poziom biegłości w ramach głównych kategorii komunikacji językowej. Większość współczesnych podręczników do nauki JO zawiera element samooceny z odnośnikami

do konkretnych umiejętności (*can-do statements*), pomagającymi uczniowi dokonać samoewaluacji. Zdefiniowanie kryteriów oceny jest również jednym z obowiązkowych etapów WebQuestu (cf. rozdział IV) – metody projektu, która z założenia bazuje na pracy online. W tym przypadku dobrym rozwiązaniem jest przygotowanie tabeli, w której znalazłyby się wszystkie elementy podlegające ewaluacji wraz z opisem kryteriów ich oceny (zazwyczaj punktowej), odnoszącej się do stopnia jakości ich wykonania. Wytyczne te docelowo mają służyć ocenie WebQuestu przez nauczyciela i/lub przez kolegów, ale pozwalają one także na dokonanie samooceny na etapie tworzenia pracy. Samoocena jest także głównym elementem i celem prowadzenia portfolio (cf. rozdział IV), niezależnie, czy realizowanego w formie papierowej, czy elektronicznej. Zadaniem portfolio językowego jest umożliwienie samooceny w zakresie kompetencji językowych zgodnie z poziomami biegłości Rady Europy. Ma ono być ponadto dokumentem dostarczającym informacji o zdobytych przez jego właściciela – uczącego się JO – kompetencjach komunikacyjnych w odniesieniu do różnych języków.

Jak twierdzi Steinbrich, „w polskim kontekście edukacyjnym samoocena jest cały czas pewnym *novum* od strony kulturowej i pedagogicznej, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia” (Steinbrich, 2015, s. 34), co powoduje, że nie jest ona łatwa do zastosowania dla obydwu stron. Także Parczewski (2013) zauważa, że zarówno umiejętność samooceny, jak i oceny wzajemnej są zdecydowanie niedowartościowane przez nauczycieli w polskim systemie kształcenia. Warto jednak podjąć trud włączenia tych form ewaluacji po to, by przełamać stereotyp oceniania jako procesu wymagającego zaangażowania jedynie ze strony prowadzącego zajęcia. By ten sposób oceniania został w pełni zaakceptowany i efektywnie wykorzystany, należy podejmować działania mające na celu wspieranie autonomii uczących się. Jak wykazują badania, cecha ta wcale nie jest oczywista nawet u studentów wyższych uczelni (cf. Czura & Baran-Łucarz, 2021).

5. Podsumowanie

Ocenianie jest niezbędnym i bardzo istotnym elementem systemu kształcenia – należy zatem zadbać o jego jakość. Każdy rodzaj oceny ma swoją odrębną funkcję i w związku z tym każdy ma pełne prawo bytu w zależności od sytuacji, w jakiej ma być wykorzystany. Przed

podjęciem decyzji dotyczącej wyboru konkretnej metody ewaluacji należy przede wszystkim zastanowić się nad celem zaplanowanego oceniania oraz nad trafnością, rzetelnością i praktycznością pomiaru dokonanego daną metodą.

W przypadku oceniania w zdalnym trybie nauczania należy poważnie rozważyć przesunięcie ciężaru z formalnego testowania na alternatywne formy oceniania. Jeżeli bowiem miałyby one nie spełniać kryterium trafności i rzetelności, a z taką sytuacją będziemy mieć do czynienia m.in. w przypadku oszukiwania i braku samodzielności podczas testu, należy zastąpić go zupełnie inną formą ewaluacji. Tam, gdzie nie da się zrezygnować z formalnego tradycyjnego testowania, konieczne jest zabezpieczenie odpowiednich warunków zapewniających miarodajność uzyskanych wyników. Należy jednocześnie mieć świadomość, iż wprowadzenie zaostrzonych metod kontroli oraz restrykcji będzie miało wpływ na praktyczność testu. Formalne testowanie w trybie zdalnym powinno więc być wykorzystywane tylko tam, gdzie jest ono absolutnie niezbędne. W sytuacji, kiedy można z niego zrezygnować, należy stosować strategie oceniania kształtującego i skupić się na aktywności i uczeniu się uczniów. Ocena może mieć zatem formę wypowiedzi na czatach, wpisów w formie autorefleksji, prowadzenia indywidualnych blogów czy też realizacji WebQuestów.

Jak zauważa Czetwertyńska (2015b, s. 7) „przemyślane, atrakcyjne i różnorodne formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne”. Ponadto stosowanie przez nauczyciela urozmaiconych strategii oceniania prowadzi do obiektywizacji ocen oraz daje szansę osobom o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach na wykazanie swoich umiejętności. Co więcej, uczniowie postrzegają takie podejście do oceniania jako sprawiedliwe (*ibid.*). Według Danuty Sterny (2014, s. 17) „nauczyciel stosujący w praktyce strategie oceniania kształtującego koncentruje się nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów”. I taką postawę należałoby przyjąć w ocenianiu bieżącym realizowanym podczas kształcenia zdalnego także w obszarze JO. Chodzi bowiem o to, by testowanie i ewaluacja nie były sądem nad uczniem, ale narzędziem, które pomaga kierować nauką i nauczaniem oraz by uczniowie przestali widzieć w nauczycielu wyłącznie ocenającego, a zaczęli traktować go jako osobę, która pomaga im się uczyć.

Rozdział IV.

Zdalne metody i techniki wykorzystywane w nauczaniu języków obcych

Skuteczny i interesujący dla uczącego się proces kształcenia językowego realizowany w środowisku zdalnym wymaga od pedagoga stosowania metod i technik, u których podstaw leżą zaprezentowane wcześniej teorie e-edukacji. Odmienna od tradycyjnej rola, a co za tym idzie, odmienne zadania nauczyciela JO korzystającego z narzędzi TIK, pozwalają postrzegać nauczanie języka w kategoriach wieloaspektowego projektu. Jego celem jest nie tylko wykonanie określonego zadania, ale również sam proces dochodzenia do oczekiwanego efektu, często we współpracy z innymi, rozbudzanie autorefleksji oraz potrzeby samodzielnego zdobywania i konstruowania wiedzy, motywowanie, rozwijanie umiejętności mediacji i negocjacji znaczeń, jak również kompetencji kulturowych i interpersonalnych. Kryteria te stały się wyznacznikiem doboru metod i technik, które przedstawione zostaną w niniejszym rozdziale. Wszystkie zawierają lub mogą zawierać elementy współpracy, w których uczeń zajmuje pozycję centralną, jest aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Nauczyciel z kolei staje się przewodnikiem w procesie uczenia się, facylitatorem i doradcą, nie zaś jedynym źródłem informacji, którym bywa często w tradycyjnym systemie nauczania.

I. *Flipped classroom*, czyli strategia odwróconej klasy⁶

Koncepcja stojąca u podstaw strategii odwróconej klasy (*flipped classroom*) rozpowszechniona została przez twórcę Khan Academy – Salmana Khana, który w swojej książce pt. *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*¹⁷ (2012) opisał podwaliny kształcenia realizowanego właśnie z jej wykorzystaniem¹⁸. Wraz z upływem lat idea ta budzi coraz większe zainteresowanie wśród nauczycieli, w tym – całkiem słusznie – nauczycieli JO (cf. Bober, 2020; Chudak, 2020; Równiatka, 2020). Zwracają na nią uwagę również badacze, dostrzegając w niej efektywną metodę pracy z uczniami przynoszącą wymierne pozytywne efekty w zakresie przyrostu wiedzy i umiejętności (Brown, 2018; Deslauriers *et al.*, 2011; Teng, 2018; Zheng *et al.*, 2020) oraz motywacji do nauki JO (Brown, 2018; Buitrago & Díaz, 2018; Fethi & Marshall, 2018). O rosnącej popularności tej strategii świadczy również fakt przeprowadzania międzynarodowych projektów, których celem jest dogłębna analiza korzyści wynikających z wprowadzania odwróconej klasy oraz możliwych problemów (cf. Reidsema, 2017). Jednakże wśród polskich nauczycieli *flipped classroom* jest słabo znaną i rzadko stosowaną strategią (cf. rozdział V).

I.1. Idea odwróconej klasy

Pomysł odwróconej klasy wziął się z bardzo praktycznego zjawiska, z jakim spotyka się wielu nauczycieli, a mianowicie z absencji uczniów na zajęciach i wynikających z niej braków i zaległości. Zastosowanie tego podejścia w pewnym stopniu niweluje ten problem. Idea odwróconej klasy polega bowiem na przeniesieniu do domu tego, co w tradycyjnym systemie kształcenia odbywa się w sali lekcyjnej i odwrotnie. Zazwyczaj bowiem to w trakcie zajęć uczniowie zapoznają

¹⁶ Tekst jest rozwinięciem artykułu szkoleniowego dla nauczycieli języków obcych z serii *Kształcenie na odległość – wyzwania i możliwości*, opublikowanego na stronie Wydawnictwa Egis (Sendur & Kościńska, b.d. d).

¹⁷ W Polsce książka ta ukazała się drukiem w tłumaczeniu Macieja Potulnego w roku 2013 pt. *Akademia Khana. Szkoła bez granic* (Khan, 2013).

¹⁸ Na gruncie polskim realizowany jest projekt *Khan Academy po polsku*, którego współtwórcą i ambasadorem jest prof. Lech Mankiewicz. W ramach tego przedsięwzięcia odbiorcy nieposiadający wystarczających kompetencji w zakresie JO mogą korzystać z polskojęzycznych zasobów Khan Academy.

się z nowym materiałem (*presentation*), następnie ćwiczą konkretne umiejętności w celu uzyskania maksymalnej poprawności (*practice*), by potem w fazie produkcji (*production*) samodzielnie tworzyć własne przykłady (model PPP; Thornbury, 1999). Ten ostatni etap bardzo często realizowany jest w formie zadania domowego wykonywanego samodzielnie przez ucznia. *Odwrócona klasa* bądź też *odwrócona lekcja*, a nawet *odwrócona sala wykładowa* (Turula, 2018) oraz *nauczanie wyprzedzające* (Dylak, 2013b) to podejście często stawiane w opozycji do takiego stylu prowadzenia zajęć. W tym modelu to nie nauczyciel przedstawia nowy materiał w trakcie lekcji, ale uczniowie zapoznają się z nim samodzielnie przed spotkaniem w klasie. Z teoretycznymi informacjami, takimi jak np. – w przypadku kształcenia w zakresie JO – zasady gramatyczne, ale również z tekstem, filmem czy podcastem, zaznajamiają się oni w domu bądź w innym środowisku pozaszkolnym, samodzielnie go analizują i przyswajają. Podczas lekcji natomiast, z pomocą prowadzącego, poszerzają dane zagadnienie, utrwalają materiał oraz ćwiczą określone umiejętności. Uczniowie mogą zadawać pytania, podejmować dyskusję, brać udział w debacie czy też analizować zjawisko, wykorzystując nabytą wcześniej wiedzę. Strategia ta łączy zatem w sobie podejście kognitywistyczne z teoriami konstruktywistycznymi. Wiedza jest najpierw konstruowana przez ucznia samodzielnie, by potem mogła być zastosowana w interakcjach z grupą (Mehring, 2018).

W odniesieniu do skorygowanej taksonomii Blooma (Anderson & Krathwohl, 2001) takie podejście oznacza, że umiejętności niższego rzędu, takie jak zapamiętywanie i zrozumienie, odbywają się poza klasą szkolną, kiedy to uczniowie samodzielnie pracują z materiałami przekazanymi przez nauczyciela. W klasie, przy wsparciu prowadzącego zajęcia i innych członków grupy, uczeń skupia się na wyższych formach rozumowania, jakimi są: zastosowanie, analiza, synteza i/lub ewaluacja (Brame, 2013).

Flipped classroom kojarzy się zazwyczaj z *blended learningiem* i prezentowana jest zwykle w kontekście nauczania z wykorzystaniem nowych technologii (cf. Bober, 2020; Frania, 2017; Turula, 2018). Należy jednak podkreślić, że te nowoczesne rozwiązania – choć bardzo wartościowe i dające wiele możliwości – nie są niezbędne do prowadzenia zajęć w odwróconej formie, bowiem punktem wyjścia nie jest tutaj rodzaj materiałów przeznaczonych do kształcenia, tylko podejście

polegające na nauczaniu zorientowanym na ucznia. W takim modelu nauczania lekcje i ich treści są dla uczących się bardziej dostępne, a oni sami mają większą kontrolę nad własną nauką i czas na pogłębioną refleksję (Mehring, 2018).

Odwrócona klasa doskonale sprawdza się w nauczaniu języków obcych. Może ona być zastosowana zarówno w nauczaniu różnych sprawności językowych (np. sprawności pisania: Buitrago & Díaz, 2018; mówienia: Teng, 2018; Chudak, 2020; czytania: Brown, 2018), jak i podsystemów języka (np. wymowa: Ramirez, 2018).

1.2. Przygotowanie lekcji

Strategia odwróconej klasy, by była skuteczna, wymaga od nauczyciela bardzo dokładnego zaplanowania celów lekcji i realizowanych w jej trakcie treści. Musi on samodzielnie przygotować lub wyszukać materiały dydaktyczne, z których uczniowie będą korzystać. Mogą one przyjąć różnorodną formę: począwszy od tekstów drukowanych, przez odnośniki do stron internetowych, po filmy oraz nagrania wideo (np. screencasty, wideotutoriale, nagrania wykładów) i nagrania dźwiękowe (np. podcasty) – znalezione w sieci lub stworzone przez nauczyciela. Zasoby te muszą być starannie dobrane i przemyślane, odpowiednie do wieku uczniów, możliwości koncentracji i umiejętności przetwarzania informacji. W przypadku nagrań audio i wideo istotna jest ich długość oraz stopień trudności. Zarówno sposób prezentacji treści, jak i one same muszą wzbudzać zainteresowanie odbiorców¹⁹. Przy niezliczonej ilości materiałów dostępnych w sieci niezwykle ważne jest, by pochodziły one z wiarygodnych źródeł oraz by były przez nauczyciela sprawdzone przed przekazaniem ich uczniom do samodzielnego opracowania. Wśród źródeł godnych rekomendacji znajdują się te udostępniane przez Khan Academy²⁰, wykłady dostępne na stronie TED²¹ oraz na stworzonej do celów dydaktycznych platformie TED-ed²². Te repozytoria materiałów znajdują swoje zastosowanie w nauczaniu wielu przedmiotów, w tym w zintegrowanym nauczaniu

¹⁹ Zasady, jakie powinien spełnić dobry wideotutorial, opisuje Anna Turula (2018, s. 60–61).

²⁰ www.khanacademy.org [dostęp: 12.11.2021].

²¹ www.ted.com [dostęp: 12.11.2021].

²² ed.ted.com [dostęp: 12.11.2021].

językowo-przedmiotowym (ang. *content and language integrated learning* – CLIL) oraz w nauczaniu języków obcych.

1.3. Etapy odwróconej lekcji

Aby wprowadzić uczniów w ideę odwróconej klasy, należy w pierwszej kolejności wyjaśnić im korzyści płynące z tego sposobu pracy. Nieodzownym elementem działań nauczyciela jest ustalenie zasad oraz zachęcenie i zmotywowanie uczniów do samodzielnej aktywności. Każdy pedagog wie, jakim problemem może być wyegzekwowanie od nich wykonania tradycyjnego zadania domowego, którego celem ma być ćwiczenie i rozwijanie umiejętności nabytych podczas lekcji (Harmer, 2015). W przypadku niewykonania przez uczniów zadań, które mają na celu przygotowanie do konkretnej lekcji, konsekwencje są znacznie poważniejsze. Należy zatem uzmysłowić im, że takie postępowanie uniemożliwi pełne uczestnictwo w zajęciach oraz, najprawdopodobniej, utrudni zrozumienie zagadnienia (Mehring, 2018). Muszą być oni świadomi bowiem, że sami są odpowiedzialni za własną naukę.

Po przygotowaniu zestawu materiałów dydaktycznych nauczyciel udostępnia je uczniom. Jak wspomniano wcześniej, materiały te mogą mieć formę tradycyjną, np. tekst w podręczniku, z którym uczący się będą musieli zapoznać się w domu. Jednak w dobie Internetu oraz bogactwa doświadczeń zgromadzonych wskutek zdalnego nauczania podczas pandemii SARS-CoV-2 w pełni zasadne wydaje się wykorzystanie do tego celu zasobów sieci, systemów komunikacji zdalnej oraz środowiska, w którym materiały te mogą zostać zamieszczone, czyli platformy edukacyjnej. Zastosowanie rozwiązań w formie elektronicznej pozwoli na połączenie dwóch modeli nauczania: tradycyjnego oraz zdalnego i sprawi, że odwrócona klasa stanie się formą blended learningową z wszystkimi dobrodziejstwami, jakie ten rodzaj kształcenia niesie ze sobą.

Materiał oddany w ręce uczniów musi być uporządkowany zarówno pod względem treści, jak i formy. Oznacza to, że uczniowie powinni – w zależności od przyjętego sposobu komunikacji z grupą uczniowską – otrzymać wszystkie zasoby zadane do opracowania w jednym e-mailu/poście/wiadomości czy też w ramach instrukcji do jednej lekcji na platformie. Osobiście zalecamy wykorzystanie do tego

celu jednej platformy, na której wszystkie materiały dydaktyczne będą sukcesywnie gromadzone. Dzięki temu uczeń będzie miał łatwy do nich dostęp bez ograniczeń czasoprzestrzennych. Ponadto zasoby te będą mogły być uzupełniane interaktywnymi zadaniami, jak np. quiz, umożliwiającymi zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi ocenę stopnia opanowania danego zagadnienia. Język instrukcji zawarty w wiadomości skierowanej do ucznia nie może pozostawiać pola do nadinterpretacji. Uczniowie muszą dokładnie wiedzieć, jakie zadania mają wykonać, w jaki sposób i w jakim celu. Przekaz musi być zatem jasny, zrozumiały, czytelny i precyzyjny.

Kolejnym etapem odwróconej lekcji jest samodzielna praca ucznia. We własnym tempie zaznajamia się on z materiałami przekazanymi przez nauczyciela. Sięga do wskazanych źródeł, samodzielnie szuka dodatkowych informacji, dokonuje ich selekcji, uzupełnia i weryfikuje swoją wiedzę oraz sporządza notatki. W ten sposób przygotowuje się do tego, aby w trakcie spotkania z nauczycielem wykorzystać wiadomości zdobyte w swojej prywatnej odwróconej klasie.

Ten etap nie powinien polegać wyłącznie na zapoznaniu się (prze-czytaniu, oglądnięciu, wysłuchaniu) z określonymi zasobami. Uczący się powinien zadany materiał przetworzyć tak, aby zrealizować konkretny cel. Przystwojeniu materiału powinno towarzyszyć wykonanie zadania, z którego na dalszym etapie, już podczas lekcji z nauczycielem, uczeń powinien być rozliczony. Zadania te mogą mieć przeróżną formę: może to być interaktywny quiz, uzupełnienie karty pracy czy pi-semne opracowanie krótkiego tekstu. Ważne jest, by określony był cel danego zadania oraz by był on zwieńczony jakąś nagrodą, np. w postaci punktów za aktywność. W wielu przypadkach punkty za samo wykonanie zadania, bez względu na jego poziom oraz wkład pracy, powinny być wystarczające, gdyż to lekcja z nauczycielem dostarczy tak naprawdę informację zwrotną na temat jakości i poprawności jego wykonania (Brame, 2013). Turula (2018, s. 60) rekomenduje organizację materiałów w taki sposób, by były one przeplatane pytaniami w formie quizu – prawidłowe wykonanie tych zadań determinowałoby możliwość przejścia do następnej fazy lekcji. Techniczną możliwość takiego rozwiązania daje np. interaktywny zasób *lekcja* na platformie Moodle.

Nauczyciel powinien zweryfikować nie tylko wykonanie przez uczniów zadania, ale przede wszystkim zrozumienie opracowanego

zagadnienia. Wspomniane powyżej quizy – jeśli udostępnione w wersji elektronicznej – dają nauczycielowi natychmiastową informację zwrotną dotyczącą stopnia opanowania tematu przez całą grupę oraz przez jej poszczególnych uczestników. Tym samym posiadają one funkcję oceny diagnostycznej, wskazując kierunek dalszych prac nad tematem podczas kolejnego etapu lekcji. W ten sposób quiz podsumowujący indywidualną pracę uczniów stanowi jednocześnie rozliczenie i udokumentowanie tejże pracy własnej (co w zależności od kontekstu pedagogicznego może być koniecznym elementem oceny ucznia), jak również jest narzędziem analizy potrzeb danej grupy uczniowskiej.

Na kolejnym etapie lekcji nauczyciel porządkuje, omawia i weryfikuje informacje prezentowane przez uczniów. Wraz z prowadzącym, ale także we współpracy z innymi członkami grupy, wykonują oni ćwiczenia poszerzające, utrwalające i rozwijające wiedzę oraz umiejętności. Celem tego etapu jest również rozwijanie interakcji pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami i nauczycielem.

Techniką, która wzmacnia motywację i zaangażowanie uczestników oraz zwiększa aktywne uczestnictwo i współpracę pomiędzy nimi, a która jest często łączona z odwróconą klasą, jest metoda *Jigsaw* (Francia, 2017, s. 64), zwana przez Turulę *klasą puzzli* (Turula, 2018, s. 62). W metodzie tej materiał przeznaczony do pracy w domu zostaje podzielony na odrębne fragmenty, uczniowie natomiast na grupy. Każdy członek grupy opracowuje przeznaczony dla siebie wycinek – element układanki, stając się niejako ekspertem w wąskiej dziedzinie, której dany fragment dotyczy. Podczas zajęć w klasie, w grupach, w których każdy członek jest specjalistą od innego zagadnienia, następuje wymiana informacji: uczący się prezentują swoje tematy cząstkowe, a następnie zespołowo pracują nad zadaniem, którego wykonanie wymaga zaangażowania i eksperckiej wiedzy każdego z uczestników. Dzięki temu uczniowie aktywizują się w ramach uczenia się we współpracy.

Ostatnim etapem poprawnie przeprowadzonej odwróconej lekcji jest wspólne podsumowanie tematu oraz ustalenie, czy i w jakim zakresie jej cele zostały zrealizowane. Rolą nauczyciela jest więc określenie stopnia przyswojenia informacji oraz nabycia określonych umiejętności przez uczniów. Ci z kolei powinni dokonać samooceny oraz oceny wzajemnej osiągnięć kolegów.

Czym jest więc odwrócona klasa? Anna Turula określa ją (a w zasadzie „odwróconą salę wykładową”) jako filozofię uczenia. Według tej

badaczki charakteryzują ją cztery główne cele: (1) indywidualny styl uczenia się i pracy, (2) autonomia studenta, (3) współuczucie się i pomoc koleżeńska oraz (4) uczenie się przez doświadczenie i doświadczanie (*experiential learning*) (Turula, 2018, s. 59–60). Indywidualizacja i autonomia realizowane są poprzez przeniesienie prezentacji treści poza mury szkoły, co pozwala na dopasowanie sposobu uczenia się do indywidualnego stylu pracy oraz potrzeb danego ucznia. Może on zapoznać się z udostępnionymi lub wskazanymi przez nauczyciela materiałami nie tylko wielokrotnie, ale również w dowolnym tempie, czasie i miejscu. Nie musi ograniczać się do materiałów zaproponowanych przez prowadzącego zajęcia, ale może także sięgnąć po inne dostępne źródła, co pozwoli mu poszerzać swoją wiedzę na dany temat.

Wzajemne uczenie się oraz uczenie się przez doświadczenie i doświadczanie przebiega w klasie, kiedy to uczniowie prezentują innym swoją wiedzę nabytą podczas przygotowania poza szkołą. Tutaj również powinna zaistnieć pomoc koleżeńska – uczniowie, którzy lepiej opanowali dane zagadnienie, pomagają pozostałym wykorzystać tę wiedzę do wspólnego wykonania zadań.

1.4. Zalety odwróconej klasy i problemy z nią związane

Strategia odwróconej klasy niesie ze sobą wiele korzyści zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Wykorzystanie tej techniki sprzyja indywidualizacji procesu uczenia się, dostosowując go do tempa i możliwości każdego ucznia. Stosując tę strategię, wspieramy uczących się w rozwijaniu umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz uczymy krytycznego myślenia – kształcimy umiejętność poszukiwania materiałów i oceny ich rzetelności i przydatności. Stosując narzędzia nowych technologii na etapie indywidualnego pozyskiwania informacji oraz przygotowywania się do ich prezentacji na forum klasy, rozwijamy u uczniów umiejętność funkcjonowania w środowisku cyfrowym i pobudzamy kreatywność.

W przypadku zastosowania strategii *flipped classroom* to na uczniu spoczywa odpowiedzialność za proces uczenia się. Zmianie ulega jego rola: przestaje on być biernym odbiorcą informacji, staje się natomiast aktywnym podmiotem tworzącym je i przetwarzającym. Angażując się w proces kształcenia, sam lepiej przyswaja wiedzę. Poprzez włączenie elementu współpracy i dzielenia się własną wiedzą na etapie lekcji, który odbywa się już w klasie szkolnej, może stać się mentorem dla

innych, pomóc im w rozwiązywaniu problemów, co z kolei motywuje go do dalszego pogłębiania wiedzy.

Dla uczących się języka obcego zastosowanie podejścia odwróconej klasy wiąże się z wieloma korzyściami. Samodzielna praca polegająca na przeczytaniu w języku obcym informacji na dany temat umożliwia spokojne sprawdzenie nieznanych słów bez rygoru czasowego, który w przypadku pracy w klasie jest nieunikniony. Możliwość wielokrotnego odtworzenia obcojęzycznego nagrania oraz skorzystania z opcji włączenia napisów (jeśli są dostępne) pomaga uczniowi w pełni zrozumieć tekst, a możliwość zatrzymania go w dowolnym momencie pozwala na indywidualną refleksję nad prezentowanymi treściami. Brak bezpośredniej kontroli nauczyciela oraz obaw przed presją ze strony rówieśników dają szansę uczniom pracującym wolniej, ale i tym, którzy potrzebują mniejszej liczby powtórzeń, na optymalne wykorzystanie czasu.

Zasoby Internetu są pełne różnego rodzaju materiałów, które można bezpośrednio wykorzystać lub zaadaptować według własnych potrzeb. Filmy objaśniające zasady gramatyczne, strony internetowe wspomagające kształcenie sprawności językowych, niezliczone zasoby sieci w postaci ćwiczeń umożliwiających naukę słownictwa oferowane przez instytucje, wydawnictwa lub indywidualnych twórców, powszechny dostęp do oryginalnych artykułów obcojęzycznych oraz do wersji uproszczonych, skierowanych do uczących się języka, translatory i słowniki online – to tylko część możliwości, z jakich mogą korzystać nauczyciele przy przygotowywaniu materiałów dla uczniów. Dzięki dostępności różnego rodzaju narzędzi mogą oni również samodzielnie tworzyć własne pomoce dydaktyczne. Poprzez oddanie w ręce uczniów części pracy oraz przekazanie im odpowiedzialności za własną naukę nauczyciel dokonuje również zmiany swojej własnej roli: z podającego pedagoga, całkowicie odpowiedzialnego za przekazywaną wiedzę, przyjmuje rolę mentora i facylitatora (Brown, 2018).

Jak każda inna metoda, strategia odwróconej klasy nie jest pozbawiona pewnych mankamentów. Niewątpliwie jest ona obciążona dodatkową pracą zarówno po stronie nauczyciela, który musi przygotować i opracować materiały spełniające odpowiednie kryteria, jak i po stronie ucznia, który poświęca czas, aby przygotować się do zajęć. Jeśli tego nie zrobi, trudno mu będzie brać aktywny udział w lekcji. Z kolei nieprzygotowanie się do zajęć przez większą część grupy może

spowodować, że zajęcia w ogóle nie będą mogły zostać przeprowadzone według zaplanowanego scenariusza. Rolą nauczyciela jest zatem odpowiednie przygotowanie uczniów do nowego sposobu pracy, jak również przygotowanie się na plan B (Bober, 2020).

Jednak, mimo wymienionych tutaj trudności, odwrócona klasa to strategia zdecydowanie warta rozważenia, zwłaszcza biorąc pod uwagę, że „dobra dydaktyka jest zawsze wymagająca i czasochłonna” (Turula, 2018, s. 38). Rezultatem przemian, jakie obecnie dokonują się w edukacji, są m.in. nowe podejścia do procesu kształcenia, które odzwierciedlają aktualne trendy w dydaktyce oraz teoriach nauczania i uczenia się. Nauczyciel przestaje być ekspertem w danej dziedzinie i jedynym źródłem wiedzy. Może natomiast stać się przewodnikiem w jej poszukiwaniu i partnerem w procesie kształcenia, a także umożliwić uczniowi jej samodzielne poszerzenie. Wykorzystanie możliwości wynikających z zastosowania podejścia odwróconej klasy umożliwia realizację tych zadań, a tym samym wpisuje się w nurt działań wspierających uczących się w rozwijaniu kompetencji umożliwiających im przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy.

2. WebQuest²³

WebQuest nie jest metodą nową, jest jednak dość mało znany wśród polskich nauczycieli języków obcych. Świadczą o tym m.in. wyniki badania przedstawionego w niniejszej publikacji (cf. rozdział V). Metoda WebQuestu została po raz pierwszy nazwana i opisana przez Berniego Dodge’a oraz Toma Marcha w 1995 roku (Dodge, 1995). Wkrótce stała się bardzo popularnym sposobem nauki i nauczania w wielu krajach. Oparta jest na założeniach konstruktywizmu – kierunku w psychologii, który zakłada twórczą aktywność ucznia oraz konstrukcjonizmu, który z kolei kładzie szczególny nacisk na takie elementy rozwoju poznawczego, jak: konstruowanie wiedzy, uczenie się poprzez współpracę oraz tworzenie artefaktów (cf. rozdział I). Ponadto u jej podstaw leży idea wykorzystania Internetu w celu zdobywania nie tylko wiedzy, ale i umiejętności.

²³ Tekst jest rozwinięciem artykułu szkoleniowego dla nauczycieli języków obcych z serii *Kształcenie na odległość – wyzwania i możliwości*, opublikowanego na stronie Wydawnictwa Egis (Sendur & Kościńska, b.d. e).

2.1. Cechy metody WebQuestu

Metoda WebQuestu wykorzystuje osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Seymoura Paperta (Walat, 2007):

- 1) uczenie się przez tworzenie – uczymy się najskuteczniej, gdy robimy coś, co nas pasjonuje, co jest nam potrzebne oraz gdy możemy wykorzystać to, czego się nauczyliśmy, do zaspokojenia jakichś aktualnych potrzeb lub pragnień;
- 2) technologia jako tworzywo – wykorzystując technologię, możemy tworzyć wiele interesujących rzeczy, a tworząc je, możemy się znacznie więcej nauczyć;
- 3) idea ostrej zabawy albo raczej trudnej zabawy (*hard fun*)²⁴ – uczeń najlepiej pracuje i uczy się, gdy robi coś, co go angażuje i cieszy, zwłaszcza gdy nie jest to zadanie łatwe;
- 4) idea uczenia się, jak się uczyć – odnosi się do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę;
- 5) czas odpowiedni do zadania – uczeń powinien sam gospodarować czasem przeznaczonym na zadanie;
- 6) nie ma sukcesu bez niepowodzeń – drogą do powodzenia jest uczenie się na błędach, staranne analizowanie, co nie funkcjonuje prawidłowo i dlaczego;
- 7) praktykuj sam, co zalecasz uczniom – nauczyciel powinien pokazać uczniom, jak sam się uczy;
- 8) wykorzystanie komputerów do nauki – wkraczamy w cyfrowy świat, w którym znajomość technologii cyfrowej jest jedną z podstawowych kompetencji, zatem powinniśmy wykorzystywać technologie cyfrowe do uczenia się.

WebQuesty mają na celu: (1) umożliwienie uczniom efektywnego gospodarowania czasem poprzez skupienie się na korzystaniu z informacji, a nie na ich poszukiwaniu, (2) wspieranie ucznia w analizowaniu danych i rozwiązywaniu problemu, rozwijając równocześnie umiejętności rozumowania wyższego rzędu oraz (3) wspieranie pracy zespołowej w celu rozwiązania problemu (Ng, 2015, s. 113).

WebQuest jest rodzajem metody projektu edukacyjnego, ukierunkowanej na rozwijanie własnej wiedzy ucznia z wykorzystaniem

²⁴ Terminu *ostra zabawa* w języku polskim w odniesieniu do angielskiego wyrażenia *hard fun* używa Walat (2007), prezentując jedną z ośmiu idei konstrukcjonistycznych Paperta; Autorki niniejszej publikacji skłaniają się ku tłumaczeniu tego wyrażenia jako *trudna zabawa*.

Internetu. Jej głównym celem jest umożliwienie uczniom opanowania umiejętności efektywnego posługiwania się cyfrowymi źródłami informacji, a w szczególności nauczanie selekcjonowania i opracowywania informacji, oceniania ich przydatności oraz wykorzystania zgromadzonej w ten sposób wiedzy do rozwiązania problemów i wykonania określonego zadania. Główną różnicą pomiędzy klasyczną metodą projektu a metodą WebQuestu jest użycie zasobów multimedialnych oraz Internetu. W przypadku WebQuestu działanie ucznia zorientowane jest na stawianie pytania bądź sformułowanie problemu, a informacje pozwalające go rozwiązać znajdują się w sieci (np. instrukcje do zadania i główne źródła). Również prezentacja wyników projektu jest albo zamieszczona w sieci, albo odbywa się w innej formie wspomaganej multimediami, jak np. pokaz slajdów, nagranie wideo czy nagranie dźwiękowe (Furgoł & Hojnacki, 2013).

WebQuest to metoda nauczania, a właściwie uczenia się, która nadaje się do pracy z uczniami na prawie wszystkich etapach kształcenia – od starszych klas szkoły podstawowej (cf. Oulousidou, 2018), przez wszystkie rodzaje szkół ponadpodstawowych (cf. Ciesielka, 2016; Furgoł & Hojnacki, 2013; Guzowska, 2007; Rettinger, 2020), w tym również tych przygotowujących do zawodu, po studia wyższe (cf. Ciesielka, 2016; Czura, 2017; Grabania-Mukerji, 2012). Nie brakuje także nauczycieli, którzy z powodzeniem stosują ją już na etapie kształcenia zintegrowanego (cf. Tkacz-Rutkowska, 2007). WebQuest można wykorzystywać w formalnym i nieformalnym systemie kształcenia, a także w uczeniu się przez całe życie. Pozwala on łączyć nauczanie w klasie z nauką zdalną (blended learning), ale może być również z powodzeniem stosowana w przypadku konieczności przeniesienia nauczania całkowicie do sieci. Metoda ta przewidziana jest do pracy w grupach, ale równie dobrze sprawdza się jako indywidualna praca projektowa. Wreszcie, można ją wykorzystać zarówno w ramach pojedynczych zajęć szkolnych, jak również jako projekt rozłożony w czasie.

Ze względu na czas realizacji wyróżnia się dwa rodzaje WebQuestów: krótkie i długoterminowe. Wariant krótkoterminowy może być zrealizowany w trakcie od jednej do trzech jednostek lekcyjnych. W tej wersji projektu uczeń ma zrozumieć i przetworzyć pewną ilość nowych informacji. Długoterminowy WebQuest może trwać od jednego tygodnia do jednego miesiąca, a jego celem jest rozwijanie i doskonalenie nabytej wiedzy poprzez jej dogłębną analizę, przetworzenie oraz

wykazanie zrozumienia zagadnienia za pomocą własnych opracowań, które zostaną później zaprezentowane innym (Dodge, 1995).

Metody tej używa się zarówno do nauki przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Zadania w WebQuestie mogą opierać się na wiadomościach z jednej dziedziny nauczania (z jednego przedmiotu) (cf. Rettinger, 2020), ale mogą mieć także charakter interdyscyplinarny (Widła, 2009). Doskonale nadaje się ona również do nauki języków obcych (Czura, 2017; Grabania-Mukerji, 2012; Kic-Drgas, 2018; Oulousidou, 2018; Widła, 2009). Jest zatem skutecznym rozwiązaniem do zastosowania podczas zajęć w zintegrowanym nauczaniu języko-wo-przedmiotowym (CLIL), jak również w nauczaniu języka obcego dla celów specjalistycznych (LSP). Z jego pomocą jesteśmy w stanie połączyć naukę treści przedmiotowych z nauką języka obcego.

2.2. Struktura WebQuestu

Klasyczny WebQuest zamieszczony jest na stronie internetowej bądź ewentualnie przesłany uczniom w formie pliku elektronicznego, posiada uporządkowaną konstrukcję i składa się z kilku jasno zdefiniowanych elementów.

- 1) **Temat** projektu może być rozwinięciem lub uzupełnieniem treści wymaganych programem kształcenia, może być również związany z aktualnymi wydarzeniami lub bieżącymi problemami. Jego celem jest określenie zakresu zadania oraz zainteresowanie nim uczestników projektu.
- 2) **Wprowadzenie** spełnia głównie funkcję informacyjną. W tej części powinien znaleźć się krótki opis przedsięwzięcia. Problem, kontekst i cel zadania oraz jego spodziewany efekt wymagają zaprezentowania w taki sposób, aby uczeń, przed którym stawiamy zadanie do wykonania, był w stanie zrozumieć i wyobrazić sobie sytuację, w której ma się znaleźć.
- 3) Najważniejszym elementem WebQuestu jest **zadanie**. Na stronie projektu dotyczącej tego elementu powinien znaleźć się opis procedury i efektu, jaki powinien być osiągnięty, a więc wyjaśnienie, jak ma zostać rozwiązany problem i w jaki sposób rozwiązanie to ma zostać przedstawione. Efektem tych działań może być raport, prezentacja ustna albo multimedialna, plakat, film, artykuł, strona internetowa, praca plastyczna, broszura, praca pisemna, nagranie

audio lub wideo czy też wykonanie jakiegoś przedmiotu. Zadanie musi być bardzo dobrze przemyślane przez nauczyciela, ciekawe, jasno sprecyzowane i przede wszystkim wykonalne. Co bardzo ważne, powinno ono być sformułowane w taki sposób, by uczeń nie mógł go wykonać poprzez skopiowanie materiału bezpośrednio z sieci, lecz by musiał temat przeanalizować i w odpowiedni sposób zaprezentować. Dobrze zaprojektowane zadanie powinno zaangażować myślenie i twórcze działania ucznia.

Bernie Dodge (2002) w swojej „Webquest Taskonomy” wyodrębnił i opisał 12 kategorii zadań: relacjonowanie (*retelling tasks*), tworzenie kompilacji (*compilation tasks*), zadania detektywistyczne (*mystery tasks*), zadania dziennikarskie (*journalistic tasks*), projektowanie (*design tasks*), zadania wytwórcze (*creative product tasks*), osiągnięcie porozumienia (*consensus building tasks*), przekonywanie (*persuasion tasks*), samopoznanie (*self knowledge tasks*), analizowanie (*analytical tasks*), przeprowadzenie oceny (*judgement tasks*) oraz projekt badawczy (*scientific tasks*).

- 4) **Procedura** przedstawia i opisuje poszczególne kroki, jakie uczniowie będą musieli wykonać oraz wyjaśnia strategię, jakie powinni zastosować, aby wypełnić zadanie. Może ona uwzględniać przydział do grup roboczych oraz opis ról, jakie będą odgrywać. Powinna także zawierać harmonogram obejmujący ramy czasowe przewidziane na wykonanie zadania, jak również informację na temat miejsca wykonania poszczególnych elementów. Zakończeniem tego etapu jest prezentacja rezultatu projektu, zatem powinna się tutaj także znaleźć informacja dotycząca sposobu jego przygotowania i przedstawienia.
- 5) **Źródła** to zasoby w postaci głównie stron internetowych, ale również innych materiałów, które uczeń powinien wykorzystać, aby wykonać zadanie. Mogą je stanowić także bazy danych, materiały audiowizualne, materiały drukowane czy też eksperci w danej dziedzinie. Nauczyciel może zamieścić w tej części projektu wskazówki umożliwiające kontakt z tymi ostatnimi, jako osobami, które mogą okazać się pomocne w zdobywaniu informacji na dany temat (Hojnacki, 2011, s. 13, 15). Należy pamiętać, że celem WebQuestu nie jest samodzielne poszukiwanie przez uczącego się danych na konkretny temat, ale przetwarzanie i krytyczna analiza informacji zawartych w zasobach wskazanych przez nauczyciela. Udostępniając

uczniom źródła, należy mieć na uwadze stopień wiarygodności tekstów dostępnych w sieci. Według Henry'ego G. Widdowsona (2004) wiarygodność ta zależy od autorytetu instytucji, która je publikuje na swoich stronach.

- 6) Nieodzownym elementem WebQuestu jest ocena rezultatów pracy.

Ewaluacja powinna być przeprowadzona w takiej formie, aby ocenić stopień zaangażowania uczniów i ich osiągnięcia, jak również dostarczyć im określoną informację zwrotną. Niezbędne jest więc omówienie jakości uzyskanego efektu, jego zgodności z wytycznymi oraz wykazanych przez uczestników podczas realizacji projektu umiejętności. Nauczyciel musi w czytelny i zrozumiały sposób opracować i przedstawić zasady ewaluacji rezultatów pracy, tak by uczniowie od początku wiedzieli, jakie elementy będą brane pod uwagę oraz czy będą oceniani oddzielnie, czy też jako grupa.

Dobłą praktyką jest zamieszczenie na stronie internetowej WebQuestu tabeli ewaluacji, zawierającej szczegółowe kryteria oceny danego projektu oraz poziomów ich spełnienia. Da ona uczniom konkretną informację, jakie obszary będą oceniane oraz według jakich zasad. Kryteria te będą różne w zależności od celu WebQuestu oraz od przedmiotu, w ramach którego projekt jest realizowany. Wszystkie jednak powinny uwzględniać aspekt merytoryczny, pracę w zespole, umiejętność publicznego zaprezentowania swojej pracy oraz posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną. Ten ostatni element odróżnia ewaluację w klasycznej metodzie projektu od jej specyficznej odmiany, jaką jest WebQuest (Furgoł & Hojnacki, 2013). W przypadku WebQuestu realizowanego na lekcji JO ocenie mogą podlegać takie elementy, jak: poprawność językowa (gramatyczna, leksykalna, ortograficzna, fonetyczna), zasób słownictwa i/lub struktur gramatycznych, płynność językowa w przypadku ustnej prezentacji, ale również zgodność z poleceniem, spójność, organizacja tekstu/prezentacji oraz argumentów czy też jakość współpracy (Czura, 2017). Kryteria powinny być zrozumiałe dla ucznia, który na ich podstawie będzie w stanie dokonać samooceny, jak i użyteczna dla nauczyciela, który, odnosząc się do poszczególnych jej elementów, będzie mógł kryterialnie ocenić projekt (Furgoł & Hojnacki, 2013).

- 7) **Zakończenie** (lub konkluzja) winno być – najlepiej zespołowym – podsumowaniem zdobytych doświadczeń, osiągnięć i nabytych

umiejętności. Jego celem jest także zachęcenie ucznia do refleksji na temat procesu i wyników zadania. Należy je przeprowadzić w taki sposób, aby było bodźcem dla ucznia do dalszego, samodzielnego rozwoju (Hojnacki, 2011). Etap ten jest również istotny dla nauczyciela – dyskusja dotycząca projektu może być bowiem cennym źródłem informacji o możliwościach modyfikacji WebQuestu tak, aby był on bardziej użyteczny dla kolejnych uczniów (Morańska *et al.*, 2020, s. 107).

Bernie Dodge (2004) udostępnia na swojej stronie internetowej²⁵ schemat tworzenia WebQuestu wraz z opisem i odnośnikami do różnych przykładów, które krok po kroku prowadzą zainteresowanego tą koncepcją nauczyciela przez cały proces tworzenia projektu. W sieci można też znaleźć mnóstwo gotowych do wykorzystania WebQuestów lub też przykładów, które mogą służyć jako inspiracja. Pośród wielu baz, do których można sięgnąć, jest anglojęzyczna wyszukiwarka WebQuestów QuestGarden²⁶ oraz strona internetowa Nowoczesne (E)Nauczanie²⁷. Można też znaleźć gotowy szablon WebQuestu w języku angielskim opracowany na podstawie struktury WebQuestu Berniego Dodge'a²⁸.

Webquest można stworzyć w dowolnym edytorze stron internetowych, jak na przykład Weebly, Wordpress, Google Sites, Blogger itp. Na stronie Europejskiego Centrum Rozwoju Kadr dostępny jest bezpłatny instruktaż pt. *Jak stworzyć swój własny WebQuest?*²⁹, który prowadzi użytkownika przez kolejne etapy tworzenia projektu na stronie blogger.com. Innym rozwiązaniem jest integracja WebQuestu z platformą edukacyjną, jak na przykład Moodle. Dla tego konkretnego rozwiązania dostępny jest specjalny moduł, który po bezpłatnej instalacji pozwala na generowanie WebQuestów na platformie (Zajączkowski *et al.*, 2007). Ale praktycy wykorzystują jeszcze inne narzędzia do tworzenia WebQuestu, niekoniecznie przeznaczone wprost dla tej metody kształcenia. Przykładem może być wykorzystanie modułu *lekcja*, także na platformie Moodle (Widła, 2009). W przypadku utrudnień związanych z dostępem do Internetu, WebQuest może

²⁵ <http://webquest.org/sdsu/designsteps/index.html> [dostęp: 12.11.2021].

²⁶ <http://questgarden.com/author/examplestop.php> [dostęp: 12.11.2021].

²⁷ <https://www.enauczanie.com/metody/wq/przyklady> [dostęp: 12.11.2021].

²⁸ <https://sites.google.com/site/studentwebquesttemplate> [dostęp: 12.11.2021].

²⁹ https://ecrkbialystok.com.pl/index.php/aktualnosci_sg/567-jak-stworzyc-swoj-wlasny-webquest [dostęp: 12.11.2021].

zostać opracowany również w wersji offline, np. w formie prezentacji PowerPoint (Ng, 2015).

2.3. WebQuest w nauczaniu języków obcych

Jak wspomniano wcześniej, WebQuest jest metodą o bardzo szerokich możliwościach zastosowania i nadaje się do wykorzystania w nauczaniu różnych przedmiotów. Doskonale sprawdza się również w nauce języków obcych, zarówno w nauczaniu JO do celów ogólnych, z czym mamy do czynienia na poziomie ogólnokształcącym, jak i w nauczaniu przedmiotów w JO (CLIL) lub specjalistycznego języka obcego (*language for specific purposes* – LSP), czyli np. w klasach dwujęzycznych, szkołach branżowych czy w szkolnictwie wyższym.

Nauczyciel języka obcego ukierunkowanego zawodowo rzadko bywa ekspertem w dziedzinie, której języka naucza. Dla wielu branż brakuje także materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauki języka specjalistycznego. WebQuest jest narzędziem, które może pomóc zapełnić tę lukę. Internet jest skarbnicą informacji i można w nim znaleźć wiele autentycznych materiałów na tematy fachowe w docelowym języku nauczania. Wykorzystanie takich źródeł, które często są dla ucznia bardziej interesujące niż materiały adaptowane, z jednej strony pozwala na naukę języka poprzez kontekst zawodowy, z drugiej zaś daje szansę na przekazanie specjalistycznych treści przy użyciu JO.

WebQuest pozwala rozwijać wszystkie główne sprawności językowe. Uczeń czyta różne rodzaje tekstów zamieszczonych w sieci, musi je zrozumieć, a następnie wyselekcjonować z nich i przetworzyć potrzebne do wykonania zadania informacje. Zaproponowane przez nauczyciela źródła mogą zawierać podcasty oraz nagrania wideo, co umożliwi doskonalenie sprawności słuchania na bazie autentycznych tekstów. Rezultatem projektu powinna być praca, która w swojej części ma często formę pisemną, np. artykułu lub raportu. Na ostatnim etapie uczniowie powinni zaprezentować wyniki swojej pracy przed grupą, a to z kolei wymaga uruchomienia sprawności mówienia.

2.4. Trudności i korzyści związane z metodą WebQuestu

Podobnie jak w przypadku pozostałych opisanych w niniejszej publikacji metod i technik nauczania JO z użyciem technologii, z WebQuestem

również wiążą się pewne trudności. Niemożliwe do przewidzenia z wyprzedzeniem problemy techniczne mogą mieć znaczący wpływ na tempo wykonywania projektu. Jeśli WebQuest zorganizowany jest jako zadanie grupowe, podczas realizacji mogą pojawić się takie same problemy, jak w innych rodzajach pracy grupowej i zespołowym wykonywaniu zadań. Nieodpowiedzialne postępowanie pojedynczych uczniów bądź ich nieobecność na zajęciach czy też chwilowe problemy techniczne związane z awarią sprzętu lub brakiem dostępu do Internetu nawet przez jednego z członków grupy wywołuje konsekwencje dla całego zespołu (Guzowska, 2007). Takie sytuacje, jak również strategie ich rozwiązania muszą być przewidziane przez nauczyciela już na etapie planowania WebQuestu.

Nie ulega jednak wątpliwości, że zarówno badacze, jak i praktycy widzą w WebQueście mnóstwo korzyści i zalet oraz dostrzegają szerokie możliwości jego wykorzystania (Czura, 2017; Grabania-Mukerji, 2012; Hojnacki, 2011; Morańska *et al.*, 2020; Oulousidou, 2018; Tkacz-Rutkowska, 2007; Zajączkowski *et al.*, 2007). Metoda ta jest przykładem nauczania praktycznego i pragmatycznego. WebQuesty stawiają przed uczniami zadania, które pozwalają im uruchomić wyobraźnię i kreatywne myślenie oraz zastosować umiejętność rozwiązywania problemów. WebQuest uczy przemyślanego i efektywnego korzystania z informacji. Pozwala uczącym się na przetwarzanie ich w sposób twórczy, rozwijając jednocześnie umiejętność tworzenia zasobów wiedzy na własne potrzeby. Za pomocą odpowiednio przygotowanych, ciekawych zadań stymuluje, motywuje i aktywizuje uczniów. Rozwija umiejętność pracy w grupie i zespołowego rozwiązywania problemów, analizy i oceny prac kolegów oraz korzystania z ich wiedzy i doświadczeń. Kształtuje umiejętności niezbędne w życiu, takie jak: podejmowanie decyzji, ocena rezultatów oraz ponoszenie odpowiedzialności za własne wybory i działania. Uczniom o różnych możliwościach intelektualnych, preferencjach poznawczych, zainteresowaniach i poziomach wiedzy i umiejętności pozwala na pracę we własnym tempie.

Nauka podczas realizacji WebQuestu odbywa się nie w warunkach sztucznych i ograniczonych treściami zawartymi w podręczniku, ale w środowisku autentycznym, bazując na realnych problemach i prawdziwych danych. WebQuest jest metodą interdyscyplinarną – kształcenie językowe odbywa się w kontekście wiedzy specjalistycznej, nauka

treści merytorycznych z kolei związana jest z posiadanymi przez uczącego się umiejętnościami językowymi.

Podsumowując: WebQuest uczy skutecznego i celowego korzystania z Internetu oraz pomaga w doskonaleniu sztuki prezentacji. Stosując tę metodę, nauczyciel odsuwa się nieco w cień, przekazując uczniom odpowiedzialność za własną naukę. Przestaje być mentorem, a staje się coachem. Jego rola, mimo że wybrzmiewa głównie na etapie projektowania, jest jednak ogromnie istotna. Sukces finalnego produktu leży bowiem w przygotowaniu, a sposób zastosowania WebQuestu uzależniony jest od potrzeb uczniów oraz inwencji nauczyciela.

3. Telekolaboracja, czyli wirtualna wymiana³⁰

Przeniesiona z języka angielskiego polska nazwa *telekolaboracja* (*telecollaboration*) u Polaków może wzbudzać negatywne skojarzenia. Inne określenia, które funkcjonują w odniesieniu do opisywanej tu techniki, to *międzykulturowa wymiana online* (*online intercultural exchange*), *telewspółpraca* czy też *wirtualna wymiana* (*virtual exchange*). Wszystkie te terminy pojawiają się w polskojęzycznej literaturze tematu, jednak najbardziej powszechna wydaje się *wirtualna wymiana* oraz, mimo swych nie najlepszych – biorąc pod uwagę kontekst historyczny – konotacji, *telekolaboracja*.

W anglojęzycznym środowisku zajmującym się tym zagadnieniem toczą się dyskusje dotyczące poprawności, zasadności i różnic pomiędzy terminami *telecollaboration* oraz *virtual exchange* (VE) (O'Dowd, 2021a). Obecnie ten drugi termin jest coraz częściej używany również w dokumentach krajowych i międzynarodowych różnych instytucji związanych z edukacją (Dooly & O'Dowd, 2018). Celem niniejszego artykułu nie jest jednak omawianie różnic w nomenklaturze, w związku z tym wszystkie przedstawione wcześniej nazwy będą tu stosowane wymiennie. Każda z nich odnosi się bowiem do kształcenia prowadzonego na odległość za pośrednictwem komunikatorów internetowych, którego głównym celem jest umożliwienie uczniom mieszkającym w oddalonych od siebie miejscach na kuli ziemskiej wspólnego

³⁰ Tekst jest rozwinięciem artykułu szkoleniowego dla nauczycieli języków obcych z serii *Kształcenie na odległość – wyzwania i możliwości*, opublikowanego na stronie Wydawnictwa Egis (Sendur & Kościńska, b.d. c).

uczenia się języka oraz wymiany doświadczeń kulturowych (O'Dowd, 2012; Turula, 2016), jak również rozwijanie alfabetyzmu cyfrowego (O'Dowd & O'Rourke, 2019).

3.1. Historia koncepcji telekolaboracji

Chociaż telekolaboracja jest stosunkowo mało znana – przynajmniej z nazwy – wśród polskich nauczycieli (na co wskazują m.in. wyniki badania opisanego w rozdziale V), to jednak projekty wykorzystujące koncepcję międzykulturowej wymiany online nie są niczym nowym. Były one realizowane już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Co więcej, technikę nauczania polegającą na zaangażowaniu uczniów do współpracy z partnerami z innych, odległych szkół, wprowadził już Célestin Freinet w pierwszej połowie XX wieku (O'Dowd, 2007, 2012). Wprawdzie szkoła Freineta koncentrowała się na dzieciach w wieku szkolnym i przedszkolnym, a możliwość komunikowania się na odległość opierała się na całkowicie innych realiach, to koncepcja wirtualnej wymiany bardzo dobrze wpisuje się w jej założenia i główne elementy. Wśród podstawowych technik pedagogiki Freineta (Semenowicz, 1980) znajdują się m.in. technika swobodnego tekstu, gazetka szkolna i korespondencja międzyszkolna. Swobodne teksty uczniów są omawiane i poprawiane przez całą klasę. Pismo szkolne (gazetka), redagowane z użyciem szkolnej drukarni, ma na celu rozwijanie umiejętności w zakresie języka ojczystego. Z kolei wymiana gazetek, korespondencji i doświadczeń pomiędzy szkołami daje podstawę do szerokich kontaktów społecznych i możliwość niekonwencjonalnego zdobywania wiedzy na temat odległych zakątków ziemi.

3.2. Modele współpracy

Wymienione powyżej techniki rodem ze szkoły Freineta są obecne w omawianej tutaj telewspółpracy, choć w zmienionej formie. Rozwój technologii, upowszechnienie Internetu oraz pojawienie się możliwości tworzenia własnych treści przez użytkowników serwisów internetowych, a także możliwość interakcji z innymi osobami przy ich tworzeniu, nadało współpracy międzyszkolnej oraz nauce języka obcego nowy wymiar.

Współpraca w ramach wirtualnego projektu online może odbywać się na różnych etapach kształcenia. Niewłaściwe byłoby

ograniczanie jej wyłącznie do nauki języka obcego, dużą popularnością cieszą się bowiem również telekolaboracje tematyczne, związane np. ze studiowanym kierunkiem, w których JO jest środkiem komunikacji i wymiany treści merytorycznych (O'Dowd, 2018; Turula, 2017b) (cf. Cioltan-Drăghiciu & Stanciu, 2020; Cunningham, 2019; Fernández-Raga & Villard, 2020). W ramach takiej współpracy każdy z uczestników ma także szansę realizować swoje własne, odmienne cele w zależności od wybranego przedmiotu, programu i celów dydaktycznych (cf. Cunningham, 2019; Ennis *et al.*, 2021; Tommaso & Verzella, 2018; Verzella *et al.*, 2021; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014, 2021). Wirtualna wymiana może odbywać się w sposób bardziej sformalizowany, np. pod szyldem programów Erasmus+, takich jak eTwinning dla szkół (cf. Gajek, 2012a, 2018) czy UNICollaboration dla uczelni wyższych (cf. Ennis *et al.*, 2021; Verzella, 2018). Może również zostać zainicjowana w sposób mniej formalny, przez indywidualnych nauczycieli lub grupy nauczycieli, którzy we własnym zakresie i bez rygoru narzuconego przez zewnętrzne instytucje organizują taką współpracę (cf. Turula, 2017b, 2018; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014, 2021; Verzella *et al.*, 2021). Współpraca odbywa się często pomiędzy dwoma partnerami (cf. Krajka & Marczak, 2017; Turula, 2018; Verzella *et al.*, 2021; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014, 2021), ale niejednokrotnie uczestniczy w niej też kilka zespołów (cf. Arnó Macià *et al.*, 2014; Ennis *et al.*, 2021). Jeszcze innym czynnikiem różniącym model telewspółpracy jest język. Partnerzy danego projektu telekolaboracyjnego z założenia powinni reprezentować różne kultury i często władają innymi językami. Współpraca odbywa się zwykle z użyciem jednego języka docelowego – wspólnego dla wszystkich partnerów (*lingua franca*) (Krajka & Marczak, 2017). Jednak partnerstwo może również uwzględniać grupy mieszane: uczniów uczących się danego języka jako obcego oraz jego natywnych użytkowników (cf. Czura & Sendur, 2022; Cunningham, 2019; Ennis *et al.*, 2021; Turula, 2018; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014, 2021). Według badań przeprowadzonych przez Francescę Helm, Sarah Guth i Roberta O'Dowda w 2012 r. najczęściej stosowanym wówczas modelem była współpraca bilingwalna, na drugim miejscu znajdowała się współpraca w ramach jednego języka (grupa rodzimych użytkowników danego języka i grupa uczących się tego języka jako obcego), na trzecim zaś kooperacja z użyciem wspólnego języka docelowego

dla grup uczących się tego języka jako obcego. Najczęściej używanym językiem telekolaboracji jest angielski (*ibid.*).

3.3. Zadania i narzędzia w wirtualnej wymianie

Nauka poprzez telekolaborację powinna opierać się na konieczności wykonania określonego zadania. Praca projektowa może więc obejmować wspólne tworzenie jakiegoś produktu, np. zespołowe pisanie tekstu (*collaborative writing*) (cf. Arnó Macià *et al.*, 2014; Czura & Sendur, 2022; Kotuła, 2020; Verzella & Sendur, 2019), stworzenie strony internetowej (cf. Ennis *et al.*, 2021), tworzenie materiałów dydaktycznych (cf. Turula & Raith, 2015) czy nagrania wideo (cf. Ennis *et al.*, 2021; Turula, 2018). Wiele wirtualnych wymian odbywa się pomiędzy grupami studentów kierunków translatorskich (cf. Arnó Macià *et al.*, 2014; Krajka & Marczak, 2017). Telewspółpraca zwykle obejmuje też ocenę koleżeńską: ewaluację i/lub korektę materiałów przygotowanych przez partnerów (cf. Arnó Macià *et al.*, 2014; Czura & Sendur, 2022; Ennis *et al.*, 2021; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014; Verzella *et al.*, 2021). W takiej sytuacji pierwszy etap projektu opiera się zwykle na wspólnym działaniu w ramach grup lokalnych, a dopiero kolejna jej faza to współpraca międzynarodowa. Jeszcze innym rozwiązaniem jest stworzenie przez uczestników wymiany portfolio, w którym uczniowie dokumentują swoje doświadczenia związane z udziałem w międzykulturowej wymianie (O'Dowd, 2021b). Wachlarz możliwości jest bardzo szeroki i zależy od inwencji nauczycieli podejmujących się organizacji i prowadzenia projektu telekolaboracyjnego w ramach swoich zajęć.

Technika wykorzystywana do współpracy online powinna spełniać trzy warunki: umożliwić członkom projektu komunikowanie się, pracę zespołową oraz współdzielenie wiedzy i zasobów informacyjnych (Krajka, 2009 za: Lee *et al.*, 2006). Literatura na temat wirtualnej wymiany wskazuje na bardzo szerokie spektrum narzędzi wykorzystywanych do współpracy online. Istnieje wiele różnych możliwości klasyfikowania technologii wykorzystywanych do takiej współpracy. Zgodnie z zestawieniem opracowanym przez Jarosława Krajkę (2009), można je podzielić na narzędzia synchroniczne, w których współpraca odbywa się w tym samym momencie dla wszystkich uczestników, oraz asynchroniczne, w których interakcja następuje z opóźnieniem czasowym. Inne kryterium stanowi klasyfikacja ze względu na czas i miejsce ich użycia.

W takim przypadku mówi się o technologiach wykorzystywanych w tym samym miejscu i czasie oraz w tym samym miejscu i w różnym czasie, jak również używanych w tym samym czasie i różnym miejscu oraz w różnym czasie i miejscu. Pierwsze z nich stosowane są w celu stymulowania interakcji wewnątrz partnerskich grup, drugie zaś służą do wymiany informacji pomiędzy uczniami/grupami biorącymi udział w projekcie. Jeszcze innym rozróżnieniem jest podział na technologie umożliwiające komunikację, współpracę i współdziałanie. Rolą tych pierwszych jest umożliwienie wymiany i dostarczania informacji oraz dystrybucja wytworzonych materiałów cyfrowych. Z kolei narzędzia współpracy wirtualnej pozwalają użytkownikom na wykorzystanie przekazanych informacji i zasobów oraz opracowywanie własnych rozwiązań w zadaniach grupowych. Wreszcie, programy ukierunkowane na współdziałanie mają na celu symulowanie autentycznych sytuacji i doświadczeń zawodowych, a produkt końcowy powstaje w nich w wyniku współtworzenia i negocjacji pomiędzy partnerami (*ibid.*).

Pośród całej gamy różnych narzędzi umożliwiających prowadzenie projektów telekolaboracyjnych znajdują się m.in. poczta elektroniczna, blogi, strony wiki, forum dyskusyjne, sieciowe procesory tekstu umożliwiające współtworzenie i wspólne edytowanie w czasie rzeczywistym, dyski współdzielone, wiadomości tekstowe, platformy internetowe, edytory stron internetowych, narzędzia i programy do tworzenia oraz edytowania multimediiów, narzędzia do wideokonferencji, czaty, jak również portale społecznościowe.

3.4. Wirtualna wymiana krok po kroku

Chcąc zainicjować projekt telekolaboracyjny, w pierwszej kolejności należy znaleźć partnera bądź partnerów do współpracy. W tym celu można wykorzystać strony internetowe organizacji umożliwiających kontakt pomiędzy osobami zainteresowanymi udziałem w takim przedsięwzięciu (np. UNICollaboration³¹). Osoby uczestniczące wcześniej w wymianach międzynarodowych (np. w programie Erasmus+) mogą zaprosić poznanych w ich trakcie uczestników do podjęcia współpracy (Turula, 2018). W Stanach Zjednoczonych organizacjami, które pomagają w nawiązywaniu międzyinstytucjonalnych kontaktów oraz zajmują się szkoleniami nauczycieli chcących wziąć

³¹ UNICollaboration.org [dostęp: 12.11.2021].

udział w wirtualnej wymianie, są centrum SUNY COIL³² oraz Stevens Initiative³³ (O'Dowd, 2021b).

Kolejnym krokiem jest ustalenie pomiędzy nauczycielami wspólnego tematu, który mógłby zainteresować ogół uczestników. Powinni oni określić cele projektu i jego oczekiwane efekty oraz rozebrać możliwości czasowe i logistyczne wszystkich stron. Jeśli współpraca odbywa się pomiędzy grupami w różnych krajach lub wręcz na różnych kontynentach, takie elementy, jak: odmienna liczba godzin kontaktowych, różnice czasowe czy też przerwy w nauce przypadające na inny okres w poszczególnych instytucjach partnerskich będą mieć istotny wpływ na przebieg całego projektu (cf. Ennis *et al.*, 2021; Turula, 2018; Verzella & Sendur, 2019). Następnie współpracujący nauczyciele powinni ustalić sposób realizacji projektu oraz rodzaje wykorzystywanych narzędzi. Szczegółowe decyzje dotyczące wyboru konkretnych programów, aplikacji i edytorów do tworzenia treści można przekazać w ręce uczniów, o ile pozwala na to ich wiek, umiejętności i możliwości techniczne.

Uczestniczący w projekcie uczniowie powinni mieć sposobność wzajemnego poznania się. Można do tego celu wykorzystać grupy na portalach społecznościowych, rozwiązania służące do komunikacji tekstowej, jak czat czy forum na wspólnej platformie edukacyjnej, bądź też autoprezentacje w formie prezentacji multimedialnej lub nagrania wideo (cf. Grau & Turula, 2019; Turula & Raith, 2015). Najlepszym chyba, ale nie zawsze możliwym rozwiązaniem, jest zastosowanie narzędzi do prowadzenia wideokonferencji. Taki bezpośredni kontakt uwzględniający możliwość zobaczenia się „na żywo”, twarzą w twarz, powoduje, że wirtualny partner projektowy nabiera realnych kształtów i staje się prawdziwą osobą, a nie tylko imieniem czy awatarem.

Kolejny etap to wspólna praca na poziomie grup lokalnych lub międzynarodowych – w zależności od modelu współpracy – nad stworzeniem szkicu zadania dydaktycznego, a następnie ocena tej wersji roboczej przez partnerów. Dalej następuje poprawa pierwszej wersji z uwzględnieniem uwag i komentarzy koleżeńskich, prezentacja, a następnie ewaluacja finalnego produktu (cf. Czura & Sendur, 2022; Kurek & Turula, 2013; Turula 2018; Verzella & Sendur, 2019). W zależności od rodzaju zadań i długości projektu następne stadia pracy mogą być

³² coil.suny.edu [dostęp: 12.11.2021].

³³ <https://www.stevensinitiative.org> [dostęp: 12.11.2021].

raportowane ustnie lub pisemnie, na forum poszczególnych grup lub całego zespołu, zaś jej efekty powinny być przedstawione i omówione przez wszystkie strony biorące udział w przedsięwzięciu (wspólnie lub niezależnie). Ale etapy te mogą być modyfikowane i rozbudowywane według potrzeb i możliwości grup partnerskich, jak również inwencji nauczycieli. Współpraca może odbywać się pomiędzy wieloma partnerami i być wzbogacona o dodatkowe etapy. Przykładami niech będą telekolaboracje uwzględniające przedstawicieli kilku różnych narodowości, zamieszkujących różne kraje i kontynenty, w tym rodzimych użytkowników docelowego języka projektu. W takiej sytuacji rolę studentów – native speakerów może być m.in. korekta językowa tekstów stworzonych przez uczących się danego języka (cf. Ennis *et al.*, 2021; Verzella & Sendur, 2019; Verzella & Tommaso, 2014). Przy planowaniu międzykulturowej wymiany online należy jednak mieć na uwadze, że większa liczba grup partnerskich wiąże się z trudniejszą logistyką, wymaga bardziej złożonej koordynacji współpracy i jest bardziej narażona na komplikacje, w przypadku, gdy któryś z partnerów zawiedzie.

Jak zauważa Anna Turula (2018, s. 47), telewspółpraca rozpoczyna się od „dość łatwej poznawczo i pożytecznej społecznie prezentacji grup” i postępuje poprzez współpracę w grupach, wymagającą zaangażowania myślenia krytycznego wyższego rzędu (analiza, synteza). Kończy ją ocena wykonanych zadań, często połączona z informacją zwrotną, w której to mamy do czynienia z analizą i syntezą oraz ewaluacją. Technika ta opiera się zatem na zasadzie stopniowania trudności poznawczych opisanej wcześniej w niniejszej publikacji w rozdziale II.

3.5. Rola nauczyciela

Międzynarodowa wymiana online ma m.in. na celu przesunięcie na uczniów odpowiedzialności za własną naukę. Niemniej jednak to nauczyciel jest stroną odpowiadającą za opracowanie projektu oraz przygotowanie swoich podopiecznych do udziału w nim. Należy mieć świadomość, że telewspółpraca stanowi ambitne wyzwanie organizacyjne. Rolą nauczyciela jest w pierwszej kolejności nawiązanie kontaktu z partnerem i zorganizowanie samego projektu. To on, we współpracy z partnerami, musi ustalić, a następnie jasno i precyzyjnie określić cele przedsięwzięcia, przygotować plan pracy oraz harmonogram. Kolejnym zadaniem jest opracowanie klarownych instrukcji oraz utworzenie zespołów roboczych, odpowiednich do potrzeb

i wymagań wynikających z zadania projektowego. Nauczyciel musi określić rolę poszczególnych uczestników i oddać w ich ręce dalsze zarządzanie pracą. Zaniedbanie tych kluczowych elementów może spowodować niepotrzebne frustracje oraz brak oczekiwanych rezultatów.

Wszyscy nauczyciele biorący udział w projekcie muszą być świadomi różnic pomiędzy programami nauczania, rozkładem zajęć czy poziomem umiejętności poszczególnych grup uczniowskich (cf. Verzella & Sendur, 2019). Jest zatem rolą nauczyciela-koordynatora również bieżące monitorowanie przestrzegania ustaleń, modyfikowanie harmonogramu w zależności od zmieniających się okoliczności oraz interweniowanie w przypadkach, gdy sytuacja wymyka się spod kontroli grupy (cf. Ennis *et al.*, 2021). W takich przypadkach Turula (2018) proponuje jednak powstrzymanie się od ewentualnych ingerencji i, w miarę możliwości, pozostawienie decyzji odnośnie do podejmowania działań mających na celu poprawę stosunków społecznych w grupie w rękach samych zainteresowanych.

Szczególna jest również rola nauczyciela uczestniczącego w telekolaboracji w kontekście rozwijania kompetencji międzykulturowej. Zwraca na nią uwagę Turula, według której zadaniem nauczyciela jest „taka organizacja wymiany, która by podnosiła wrażliwość międzykulturową, a nie umacniała stereotypy”, bowiem „punktem docelowym w międzykulturowych wymianach online jest [...] zawsze własna tożsamość”. Celem owych doświadczeń jest lepsze zrozumienie własnych tradycji i wartości, nie zaś ich odrzucenie (Turula, 2018, s. 30–31). Do roli nauczyciela w swoich rozważaniach nawiązuje także Marta Kaliska (2018). Podkreśla ona konieczność odpowiedniego zmotywowania uczniów, poprzez ustalenie zasad współdziałania i schematu działań tak, aby członkowie grupy wykazali się zaangażowaniem w naukę.

3.6. Bilans korzyści i trudności

Organizacja międzykulturowej wymiany online nie jest zadaniem łatwym. Jest to proces wymagający znacznego zaangażowania nauczycieli. Nie bez znaczenia pozostają ograniczenia czasowe i sprzętowe, jak również te w zakresie kompetencji cyfrowych (Helm *et al.*, 2012; Turula, 2018). Innym problemem może okazać się niechęć części studentów do współpracy wynikająca z różnic osobowościowych oraz preferencji w zakresie stylów uczenia się (np. praca indywidualna vs praca w grupach) (Turula, 2014). Jeszcze inną trudnością jest kwestia

oceny efektów pracy uczniów (cf. Kotuła, 2020). Logistyka projektu, w którym uczestniczą osoby z instytucji zlokalizowanych w różnych krajach, bywa bardzo złożona: od wspomnianych już wcześniej różnic w programach nauczania, harmonogramach roku szkolnego/akademickiego, odmiennych planów zajęć i ich organizacji, różnic czasowych do zróżnicowania stopnia motywacji uczestników, uzależnionego choćby od wagi oceny za udział w projekcie (Verzella, 2018). Są to niewątpliwie utrudnienia, jednak świadomość ich istnienia powinna pomóc nauczycielowi podejmującemu taką współpracę odpowiednio zaplanować działania związane z jej organizacją.

Mimo przedstawionych powyżej trudności i rozmaitej natury wyzwań, na korzyści płynące z udziału w międzynarodowej wymianie online wskazuje więcej nauczycieli i badaczy, także z zakresu glotodydaktyki (cf. Cunningham, 2019; Dooly, 2018; Gajek, 2012a; Grau & Turula, 2019; Helm *et al.*, 2012; Kotuła, 2020; Krajka, 2001; Krajka & Marczak, 2017; O'Dowd, 2018, 2021b; Turula, 2016, 2018; Verzella, 2018). Podkreślają oni, że prawidłowo prowadzony projekt telekolaboracyjny łączy w sobie naukę języka, rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej oraz sprawności technicznej (umiejętność korzystania z narzędzi internetowych). Często uwzględniona jest w nim również merytoryczna wiedza przedmiotowa w określonym zakresie (Gajek, 2012a). Co więcej, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele biorący udział w telekolaboracji kształtują swoje umiejętności organizacyjne, rozwijają kreatywność, zdolność adaptacji i kompromisu oraz umiejętność współpracy w zespołach często odmiennych kulturowo (Turula, 2016). Grupowa praca nad zadaniem pobudza uczących się do wspólnej refleksji nad efektywnymi sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu (Kotuła, 2020). Zaletą wirtualnej współpracy jest także rozwój innych kompetencji transwersalnych, takich jak: zdolność przystosowywania się, umiejętność rozwiązywania problemów oraz kompetencje cyfrowe, tak istotnych dzisiaj w nowoczesnym środowisku pracy (O'Dowd, 2021a). Kolejną korzyścią jest możliwość wielokulturowej współpracy i wymiany wiedzy bez angażowania kosztów, jakie wiązałyby się z uczestnictwem w rzeczywistej wymianie międzynarodowej (Krajka, 2001; O'Dowd, 2021a; Verzella, 2018), jak również bez konieczności fizycznego przemieszczania się, co zostało znacznie utrudnione na skutek pandemii (O'Dowd, 2021b). Należy podkreślić jednak, że międzykulturowa

wymiana online nie ma być substytutem tej realizowanej w świecie rzeczywistym (O'Dowd, 2021a).

Zadania, które uczniowie będą wykonywać w ramach projektu, powinny być wzięte z życia codziennego bądź zawodowego. Wirtualna wymiana pozwala na to, by zadania projektowe były jednocześnie autentycznymi zadaniami komunikacyjnymi, a nie jedynie ich symulacjami. Uczestnicy projektu nie tworzą sztucznych dialogów na podstawie instrukcji z podręcznika; prowadzą prawdziwy dyskurs, którego celem jest uzyskanie informacji, negocjacja treści lub znaczenia, rozwiązanie problemu bądź dojście do kompromisu. Tworzą oni autentyczny tekst użytkowy, który zostanie wykorzystany w celu, dla którego dany gatunek jest przeznaczony. Ulotka informacyjna czy przewodnik przedstawiający zabytki danego miasta mają na celu przybliżyć te atrakcje turystyczne osobom potencjalnie zainteresowanym odkrywaniem nowych miejsc; strona internetowa publikująca recenzje filmów krajowej produkcji pozwoli czytelnikom z innych krajów zapoznać się z nieznaną im dotychczas kinematografią, a przygotowane przez uczniów nagranie wideo prezentujące wybrane zagadnienie gramatyczne pozwoli zarówno jego twórcom, jak i potencjalnym odbiorcom na zrozumienie i przyswojenie danej konstrukcji językowej w sposób niestandardowy. Takie urealnienie zadań szkolnych zmniejsza przepaść pomiędzy salą lekcyjną a światem rzeczywistym. Uczeń nie tworzy tekstu tylko po to, by przeczytał i ocenił go nauczyciel, co jest sytuacją sztuczną, ale wykorzystuje język obcy do współpracy oraz do osiągnięcia celu, jakim jest wspólne wykonanie zadania.

Udział w wirtualnej wymianie opiera się na pracy zespołowej. Każdy uczestnik zadania jest odpowiedzialny tak za wykonanie swojej części pracy, jak i za całościowy końcowy rezultat. Dzięki temu uczniowie rozwijają kreatywność i pewność siebie, uczą się podejmowania decyzji, nabywają umiejętność prowadzenia dyskusji, a co za tym idzie – sztuki negocjacji i kompromisu, technik argumentowania i uzasadniania wyborów. Przeniesienie odpowiedzialności za naukę z nauczyciela na ucznia wpływa na rozwój autonomii tego drugiego, pobudza go do refleksji i rozwija umiejętność podejmowania decyzji. Nabyte w ten sposób doświadczenie może ułatwić mu podejmowanie w przyszłości podobnych działań indywidualnie lub we współpracy z innymi.

W tradycyjnym, behawioralnym modelu kształcenia to nauczyciel jest podstawowym autorytetem. W nauczaniu metodą projektu (niekoniecznie telekolaboracyjnego) uczeń czerpie wiedzę z różnych

źródeł, musi zatem nauczyć się poszukiwać informacji, selekcjonować je i oceniać ich wartość. Przekazywanie wiedzy nie przyjmuje już formy monologu kierowanego przez nauczyciela do ucznia, a staje się wielokierunkowym dialogiem, którego celem jest wypracowanie u uczącego się umiejętności samodzielnego jej poszukiwania. W ten sposób edukacja wychodzi poza ramy tradycyjnego podręcznika oraz sali lekcyjnej. Telewspółpraca umożliwia uczniom na każdym etapie kształcenia dużą swobodę w zakresie realizowania własnych pomysłów oraz uczy odpowiedzialności i rozwija motywację. Jak zauważa Turula (2018, s. 47), wymiana online jest przede wszystkim „szkołą porozumiewania się z drugim człowiekiem”, z której czerpią wszyscy uczestnicy: zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Nauczyciele JO, którzy organizowali międzynarodowe wymiany online, potwierdzają w badaniach, że poprzez udział w projektach ich uczniowie rozwinęli świadomość międzykulturową oraz nauczyli się skutecznej komunikacji online. Wielu twierdzi również, że współpraca ta podniosła kompetencje językowe uczestników. Badania wskazują także, że wirtualne wymiany postrzegane są przez władze edukacyjne jako cenne aktywności wspierające umiędzynarodowienie oraz przygotowujące do rzeczywistej mobilności uczniów i studentów (Helm *et al.*, 2012; O’Dowd, 2021a).

Żle przygotowany i poprowadzony projekt telekolaboracyjny może okazać się porażką. W takiej sytuacji, zamiast pozytywnych efektów, skutkiem może być niezadowolenie i poczucie straconego czasu. Poprawnie zaplanowane działania dają satysfakcję z dobrze wykonanego zadania i jego wymiernych efektów zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli biorących w nim udział.

4. Portfolio językowe³⁴

W literaturze przedmiotu portfolio rozpatrywane jest na wielu płaszczyznach, m.in. jako metoda pracy czy też wytwór działań podejmowanych przez ucznia. Na potrzeby niniejszej publikacji przyjęte zostaną stanowiska traktujące portfolio jako narzędzie, czyli, jak podaje Lechośław Hojnacki (2013, s. 61), „uporządkowany zestaw artefaktów dokumentujących wiedzę i umiejętności, pozwalający na elastyczne

³⁴ Tekst jest rozwinięciem artykułu szkoleniowego dla nauczycieli języków obcych z serii *Kształcenie na odległość – wyzwania i możliwości*, opublikowanego na stronie Wydawnictwa Egis (Sendur & Kościńska, b.d. b).

dostosowywanie do różnych odbiorców oraz efektywne prezentowanie lub/i publikowanie”, jak i metody nauczania-uczenia się oraz oceniania. Tak rozumiane portfolio pojawiło się w edukacji w latach 80. ubiegłego stulecia. Szybko znalazło uznanie w USA, aby następnie stać się rozpoznawalne także na gruncie europejskim (Ardouin, 2018). W miarę upływu lat, wskutek rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych i możliwości ich wykorzystania w edukacji, tradycyjne, papierowe portfolio przeobraziło się w wersję cyfrową, funkcjonującą już w przestrzeni wirtualnej. Wizualnym świadectwem zmiany stała się umieszczona w nazwie litera „e-”, definiująca nowy obszar jego stosowania. Celem niniejszego podrozdziału jest zaprezentowanie rozwoju koncepcji portfolio oraz jego roli w kształceniu językowym w XXI wieku.

4.1. *Europejskie Portfolio Językowe*

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych obszarów zastosowania portfolio jest edukacja, a konkretnie kształcenie językowe. Początków idei portfolio językowego należy upatrywać w latach 90. ubiegłego stulecia, kiedy to w krajach członkowskich Rady Europy podjęto decyzję o wprowadzeniu standardów kształcenia językowego na wszystkich poziomach kształcenia. Celem nadrzędnym było bowiem umożliwienie porównywania i wzajemnego uznawania kwalifikacji językowych. Jednym z elementów wdrażania tych założeń stało się opracowanie nowej pomocy dydaktycznej – *Europejskiego Portfolio Językowego* (EPJ), służącej wspomaganiu procesu nauczania i uczenia się JO. Od tego momentu rozpoczęły się szeroko zakrojone działania w celu popularyzacji tego instrumentu. Pierwszy model polskiej wersji EPJ dla dzieci w wieku 10–15 lat został opracowany w roku 2004. W następnych latach pojawiło się portfolio językowe przeznaczone dla pozostałych grup wiekowych, poczynając od dzieci w wieku przedszkolnym, a kończąc na studentach, a więc osobach dorosłych.

Kształt EPJ jako oficjalnego dokumentu zarejestrowanego i akredytowanego przez Radę Europy, jest ściśle określony. Dzięki temu portfolio językowe może być używane w formalnych systemach edukacyjnych. Nawet jeżeli jest prowadzone indywidualnie, bez nadzoru nauczyciela, ale w celu wykorzystania w sytuacji formalnej (np. rozmowa o pracę, kwalifikacja na kurs językowy), powinno także być przygotowane według wytycznych określonych przez Radę Europy.

W skład EPJ wchodzi następujące powiązane ze sobą części: *Paszport językowy*, *Biografia językowa* i *Dossier*. Paszport językowy ma na celu prezentację profilu językowego właściciela, czyli określenie jego biegłości językowej zgodnie z ESOKJ, oraz bilansu doświadczeń międzykulturowych, a więc realnych kontaktów z użytkownikami danego języka obcego w kraju macierzystym i za granicą. Ma on ujednoliczoną formułę, dzięki czemu jest rozpoznawalny w uznających go systemach edukacji. Gotowe szablony portfolio lub przewodniki dla nauczycieli chcących zastosować tę formę pracy zawierają przydatne do określania poziomu biegłości tabele samooceny, które są odpowiednio zmodyfikowane dla potrzeb odpowiedniej grupy wiekowej lub dla innych potrzeb, w tym zawodowych (cf. *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków* [Pamuła et al., 2014]; *European Portfolio for Student Teachers of Languages* [Newby et al., 2007]). Na biografię językową składa się samodzielnie wykonywany przez uczącego się zapis wydarzeń związanych z nauką języków, wraz z refleksją na temat stosowanych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki JO. Trzeci element portfolio to dossier, czyli teczka zawierająca prace, dyplomy, zaświadczenia i inne dokumenty potwierdzające udział w rozmaitych działaniach na rzecz rozwijania własnych kompetencji językowych.

Szeroko rozumiane portfolio to zarówno narzędzie, jak i metoda, dzięki której uczący się może udokumentować swoje osiągnięcia w różnych dziedzinach. Możliwość indywidualnego opracowania jego struktury daje uczniom szansę na wykazanie się samodzielnością, a jednocześnie pozwala podejmować autonomiczne decyzje co do kształtu i zawartości uzyskiwanego efektu. Stają się oni odpowiedzialni za produkt końcowy, a w trakcie jego tworzenia, poprzez podejmowanie ciągłych decyzji odnośnie do zakresu prezentowanych treści, rozwijają swoją refleksyjność. Portfolio językowe uważane jest za narzędzie wspierające kształcenie umiejętności ewaluacji własnych postępów w nauce (Wysocka, 2008) oraz autonomię w nauce JO (Mystkowska-Wiertelak, 2008; Pawlak, 2008). Prawidłowo prowadzony, nadzorowany przez nauczyciela długoterminowy proces tworzenia portfolio wspiera uczniów w rozwijaniu własnych strategii uczenia się (Piotrowska-Skrzypek, 2008). Ponadto uczniowie nabywają umiejętność samodzielnej oceny własnych poziomów biegłości językowej na podstawie dobieranych i prezentowanych w portfolio materiałów.

Ale rolą portfolio, jak podkreśla Małgorzata Pamuła-Behrens (2013), jest także umożliwianie uczącemu się refleksji na temat przebiegu nauki JO oraz strategii wzmacniających skuteczność podejmowanych przez niego działań. Analizując znaczenie refleksji, badaczka podkreśla, że:

[...] jest [ona] kompetencją metapoznawczą. Pytania: *Co udało mi się zrobić dobrze?, Jak doszedłem do danego rezultatu?, Jakie miałem trudności?, Co mogę zrobić następnym razem lepiej?*, uczą coraz większej autonomii. Strategie uczenia się są kluczowe w budowaniu nowych umiejętności językowych i kulturowych. Tak prowadzona refleksja na temat uczenia się nie tylko uczy, CO myśleć, ale przede wszystkim uczy, JAK myśleć o procesie uczenia się języka obcego, uczy, jak analizować proces uczenia się języka, aby osiągać lepsze efekty (Pamuła-Behrens, 2013, s. 5).

Na korzyści związane z wykorzystaniem portfolio jako jednego z instrumentów diagnostycznych we wczesnoszkolnym nauczaniu JO wskazuje Ewa Andrzejewska (2009, s. 301), która klasyfikuje je jako narzędzie „wspomagające interpretację rozwoju językowego ucznia poprzez porównanie samooceny i oceny zewnętrznej”.

Zastosowanie EPJ umożliwia ocenę osobistych kompetencji językowych w odniesieniu do każdego języka, którym dana osoba się posługuje. Jednolite poziomy i kryteria umożliwiają porównanie kompetencji językowych pomiędzy poszczególnymi osobami. Portfolio to szansa na udokumentowanie procesu uczenia się języków oraz możliwość prezentacji własnych osiągnięć. Umożliwia ono także zaplanowanie procesu uczenia się i może być wykorzystywane jako instrument motywacyjny (Marciniak, 2005). Ale jest to także narzędzie pokazujące uczącym się, jak ważne jest zrozumienie kultury danego obszaru językowego. Jak podkreśla Pamuła-Behrens (2013, s. 5): „doświadczenie kulturowe jest immanentnym elementem poznania języka. Nie tylko wpływa na atrakcyjność nauki, ale przede wszystkim pozwala na pełniejszą komunikację, bo język jest częścią kultury”. W kontekście EPJ w sposób praktyczny zagadnienie to rozwija Michael Byram (2005, s. 59–68), który, stosując istniejące już w literaturze definicje i modele teoretyczne kompetencji interkulturowej, opracował wzór biografii językowej kluczowych doświadczeń interkulturowych.

W polskim środowisku glottodydaktycznym z dużą nadzieją przyjęto koncepcję portfolio językowego jako instrumentu wspierającego

kształcenie językowe w różnych obszarach i dla zróżnicowanych grup wiekowych (Pamuła *et al.*, 2005; Pawlak, 2005; Sikora-Banasik, 2004; Sikora-Banasik *et al.*, 2004). Niemniej jednak, pomimo licznych działań na rzecz szerzenia idei EPJ (artykuły w prasie naukowej i popularno-naukowej, jak np. *Języki Obce w Szkole*, *Neofilolog*, konferencje i prelekcje poświęcone tej problematyce, liczne działania podejmowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji itp.), w niewielkim stopniu zaistniało ono w kształceniu językowym w Polsce. Wyniki badań i obserwacje praktyki szkolnej pokazują, że potencjał tego instrumentu nie jest wykorzystany przez nauczycieli (Myczko, 2008) lub też odbywa się to w stopniu niewystarczającym (Marciniak, 2009). Pytaniem otwartym pozostaje więc, jakie inne działania należy podjąć, aby skuteczniej zachęcić nauczycieli do używania portfolio w praktyce nauczycielskiej. Być może odpowiedź na to pytanie przyniesie koncepcja e-portfolio przedstawiona poniżej.

4.2. E-portfolio w kształceniu

E-portfolio określane w literaturze także jako *elektroniczna teczka* czy też *cyfrowe portfolio* to, jak pisze Ewa Pałka (2014, b.s.), „dynamiczne narzędzie edukacyjne i społeczne służące twórcy do gromadzenia wytworów swojej pracy, a tym samym dokumentowania czynionych postępów, świadomej ich analizy i planowania dalszego rozwoju”.

W literaturze przedmiotu istnieją różne klasyfikacje e-portfolio, zazwyczaj biorące pod uwagę kryterium celów, dla których powstają (Kusiak *et al.*, 2014, s. 144–145). Pierwowzorem dokumentu elektronicznego było tradycyjne portfolio w wersji papierowej, stąd też u jego podstaw znajdują się podobne założenia. Niemniej jednak pierwotne założenia, że oba rodzaje portfolio różni jedynie zmiana w sposobie ich prezentacji (Barrett & Knezek, 2003), zostały podważone (Driessen *et al.*, 2007; Woodward & Nanlohy, 2004). Co zatem odróżnia wersję cyfrową od jej papierowego poprzednika? Przede wszystkim dużo łatwiej odnaleźć w niej potrzebne informacje i je filtrować, a wyniki wyszukiwania można w prosty sposób pobrać i przetworzyć. Udostępnianie e-portfolio nie wiąże się z ponoszeniem kosztów, dostęp do niego jest w zasadzie natychmiastowy, a sam proces dzielenia się nim z innymi osobami (jeżeli autor zdecyduje się je opublikować i upublicznić w sieci) jest bardzo łatwy. Włączenie w strukturę cyfrowego portfolio

możliwości dodawania komentarzy i odpowiadania na nie sprawia, iż proces komunikacji i udzielania informacji zwrotnej przebiega w sposób szybki. Zawartość e-portfolio, z uwagi na możliwości dołączenia szerokiego spektrum dodatków, jest dużo bogatsza niż w przypadku jej papierowego odpowiednika. Jego struktura wymaga więcej przemyślenia pod kątem wizualnym – materiały muszą być w nim zamieszczone w sposób jasny i przejrzysty.

Cyfrowe portfolio jest także świadectwem umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi nowych technologii oraz multimediów. Prezentacja informacji może być bowiem dokonana w sposób wszechstronny, obszerny, za pomocą obrazków, plików tekstowych, dźwiękowych, animacji, grafiki czy też filmów wideo (Butler, 2010). W skład tej osobistej przestrzeni w środowisku internetowym mogą także wchodzić odnośniki do sieci społecznościowych umożliwiające kontakt z osobami o podobnych zainteresowaniach. Cyfrowe portfolio pozwala także na prezentację wyników projektów oraz innych artefaktów czy też świadectw udziału w dodatkowych zajęciach, słowem, wszystkiego, co dokumentuje działania uczącego się podejmowane w określonym obszarze i środowisku. Zasoby zawarte w e-portfolio mogą być tagowane, kategoryzowane i klasyfikowane tak, aby ułatwić potencjalnym czytelnikom dostęp do interesujących ich treści. Istotnym elementem, jaki powinna zapewniać platforma do tworzenia cyfrowego portfolio, są narzędzia do zarządzania kryteriami dostępu, dzięki którym autor ma możliwość zdefiniowania, kto – i czy w ogóle – może je zobaczyć (Neczaj-Świdarska, 2015).

W literaturze przedmiotu sporo jest odniesień do wykorzystania e-portfolio w procesie nauczania języka drugiego i kolejnych, zarówno traktujących temat ogólnie, jak i w kontekście konkretnych sprawności językowych (cf. Baturay & Daloğlu, 2010; López Estrada & Chaves Jiménez, 2019; Saeedi & Meihami, 2015; Suwaed, 2018; Taki & Heidari, 2011). Prowadzone dotychczas badania, mimo iż głównie na niewielkiej liczbie respondentów, wskazują, że uczący się dostrzegają potencjał wynikający z zastosowania cyfrowego portfolio jako narzędzia do uczenia się i ewaluacji. Krytyczne głosy na temat e-portfolio dotyczą przede wszystkim sposobu ich tworzenia; wymaga on bowiem opanowania przez autora pewnych niezbędnych umiejętności z zakresu technologii informacyjnych i cyfrowych (Birks *et al.*, 2016). Jednakże trudno nie zgodzić się z postulatem Mahy Alawdat (2013, s. 349–350),

że problematyka wykorzystania cyfrowego portfolio oraz jego potencjalnej skuteczności winna być przedmiotem badań podłużnych tak, aby analizować to zjawisko całościowo i holistycznie. Jest to bowiem narzędzie, które może być wykorzystywane przez długi czas, na różnych poziomach kształcenia, a jego zadaniem jest dokumentowanie rozwoju uczącego się. Trudno więc oczekiwać, że krótkie badania ankietowe będą miarodajnym wyznacznikiem świadczącym o przydatności instrumentu, którego samo przygotowanie może zająć kilka lat.

4.3. Zastosowanie e-portfolio

Cyfrowa wersja portfolio może być traktowana jako wirtualna przestrzeń, w której uczący się prezentują nabytą wiedzę i kompetencje w różnych okolicznościach i sytuacjach (np. w szkole, na uczelni, w potencjalnym miejscu pracy). Jeżeli jego celem jest dokumentowanie pracy uczniów w kontekście realizacji wymagań z danego przedmiotu, to może ono także stanowić alternatywę dla tradycyjnych metod oceniania (Clark & Eynon, 2009). Jak podkreślają Ross Miller and Wende Morgaine (2009), poprawnie i starannie wykonane e-portfolio jest bardzo użytecznym narzędziem na etapie kształcenia akademickiego i może być wykorzystane w obszarach takich, jak: uczenie się, nauczanie oraz ocenianie. Przygotowywanie cyfrowego portfolio wymaga od uczących się uruchomienia umiejętności poznawczych na metapoziomie (umiejętności myślenia wyższego rzędu – *cf.* rozdział II) poprzez autorefleksję na temat podejmowanych działań i osiągniętych postępów, jak również własnych mocnych i słabych stron (Fuglík, 2013). W trakcie pracy nad e-portfolio rozwijają oni swoją tożsamość, integrują treści kształcenia różnych przedmiotów i rozwijają swoją umiejętność samooceny. Zrozumienie posiadanej wiedzy oraz świadomość niedostatków pozwala im także na refleksję na temat ścieżki dalszego rozwoju akademickiego. Jednakże przygotowanie starannego i skrupulatnego cyfrowego portfolio wymaga dużego nakładu czasu i pracy. Stąd też, jak uważa Danielle Juneau (b.d.), wysiłek ten powinien zostać doceniony przez nauczyciela poprzez uznanie go za zadanie obowiązkowe, podlegające ocenie. Jeżeli opracowanie dokumentu będzie zadaniem opcjonalnym, istnieje niebezpieczeństwo, że spora część uczniów nie podejmie się jego realizacji.

Cyfrowe portfolio może być wykorzystywane jako metoda wspierająca koncepcję uczenia się przez całe życie (Neczaj-Świdorska, 2015),

zwłaszcza jeżeli jego zawartość tworzona jest na kolejnych etapach kształcenia. Wówczas służy ona jako wskaźnik postępu w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności. Dzięki temu uczeń może dostrzec braki w indywidualnych obszarach oraz prześledzić własny proces zdobywania wiedzy. Dlatego też cyfrowe portfolio może być traktowane jako repozytorium dokumentów, dziennik refleksji i doświadczeń edukacyjnych.

4.4. Tworzenie portfolio cyfrowego i jego językowej odmiany

Obecnie w przestrzeni wirtualnej można znaleźć liczne gotowe rozwiązania umożliwiające przygotowanie e-portfolio w obrębie systemów zarządzania treścią (np. Edublog, Evernote, Google Sites, Seesaw, Weebly, Wordpress), aplikacji sieciowych (np. Mahara) czy też stron www stworzonych specjalnie do tego celu (np. www.classdojo.com, www.foliospaces.org, www.pebblepad.co.uk, www.portfoliogen.com). Na użytek polski takie narzędzie udostępnione jest przez Instytut Badań Edukacyjnych (mojeportfolio.ibe.edu.pl). Wszystkie przedstawione powyżej rozwiązania charakteryzują się prostym interfejsem, który umożliwia tworzenie spersonalizowanej i zróżnicowanej wizualnie zawartości.

W procesie tworzenia e-portfolio kluczowym elementem jest uczenie się, a okres jego przygotowywania to czas poświęcony na refleksję, organizację i planowanie treści przeznaczonych do publikacji, selekcję i porządkowanie zawartości w taki sposób, aby zapewnić sobie skuteczną komunikację z odbiorcami dokumentu, otrzymywanie informacji zwrotnych oraz ich udzielanie (Gray, 2019). Zadania te składają się na obraz umiejętności charakterystycznych dla realizacji procesu uczenia się w XXI wieku. Pogląd ten podzielają Liz Hamp-Lyons i William Condon (2000), którzy uważają gromadzenie materiałów, ich selekcję i refleksję za trzy kluczowe elementy decydujące o sukcesie tego instrumentu. Refleksja w tworzeniu e-portfolio powinna dotyczyć zarówno publikowanych treści, jak i samego procesu ich doboru, co, w konsekwencji, ma służyć wspieraniu rozwoju krytycznego myślenia wśród uczniów (Ali, 2005). Na jej rolę zwracają uwagę także Randy Bass i Bret Eynon (2014), nazywając ją niewidocznym uczeniem się (*invisible learning*), wykraczającym poza sferę poznawczą i sięgającym sfery emocjonalnej, osobistej oraz obszaru własnej tożsamości. Namacalnym jej dowodem jest właśnie e-portfolio.

Wdrażanie cyfrowego portfolio w proces kształcenia musi być starannie zaplanowane (Amaya *et al.*, 2013). „Metodyka projektowania zajęć, w których wykorzystywane jest e-portfolio, zakłada, że proces planowania, tworzenia, dzielenia się, dyskusowania, dawania i otrzymywania informacji zwrotnej jest tak samo ważny, jak efekt” (Kusiak *et al.*, 2014, s. 140). W toku przygotowania do realizacji e-portfolio konieczne jest zaplanowanie działań mających na celu archiwizowanie, komentowanie i prezentowanie cyfrowego portfolio w sieci.

Pierwszym zadaniem nauczyciela jest przeprowadzenie analizy potrzeb uczniów tak, aby uzyskać ich opinie dotyczące tematyki e-portfolio oraz poznać ich umiejętności z zakresu korzystania z narzędzi nowych technologii i multimedialnych. Na podstawie tych działań zostanie bowiem określony szczegółowy zakres wymaganych treści, jak i narzędzia, którymi będą posługiwali się uczniowie. Z uwagi na dużą różnorodność elementów, jakie mogą stanowić jego zawartość, nauczyciel może też zasugerować, jakie elementy byłyby pożądane, a z jakich można zrezygnować. Ponadto już na samym początku niezbędne jest precyzyjne określenie formy oceny, jej kryteriów, a także ram czasowych, w jakich dokument ma powstać. Przyszli autorzy e-portfolio muszą być także poinformowani, kto będzie miał możliwość oglądania ich prac, jak również o tym, że ich dostępność, z uwagi na fakt publikowania w Internecie, może być powszechna. Na etapie tworzenia cyfrowej teczki należy zachęcać uczniów do wzajemnej korekty i recenzji swoich prac oraz do udzielania informacji zwrotnej. Zadaniem nauczyciela jest także wspieranie uczniów, służyć radą i mobilizowanie ich do wspomnianej wcześniej autorefleksji (Amaya *et al.*, 2013).

Przygotowując e-portfolio, należy pamiętać, że jego pierwowzorem jest *Europejskie Portfolio Językowe*, co oznacza, że w wersji elektronicznej – tak jak i w tradycyjnej – powinny występować trzy części składowe: paszport językowy, biografia językowa i dossier. Pod względem graficznym konieczne jest więc zastosowanie takiego układu treści, który w sposób jasny i intuicyjny umożliwiłby przechodzenie pomiędzy tymi trzema komponentami. Jednym z rozwiązań jest wyodrębnienie na głównej stronie elektronicznego portfolio trzech zakładki nazwanych zgodnie z wymienionymi powyżej obowiązkowymi elementami dokumentu. Na każdej z podstron powinna być uwzględniona możliwość komentowania. Może mieć ona formę standardowych

postów dodawanych przez innych pod tekstem/plikiem, postów na forum lub komentarzy na czacie.

Aby e-paszport językowy spełniał kryteria uznawalności, uczeń musi odnosić się do deskryptorów opartych na tabeli samooceny ESOKJ. Może ją pobrać bezpośrednio ze strony Rady Europy³⁵ lub też uzyskać od nauczyciela jej wersję uproszczoną, dostosowaną do jego wieku. Dzięki temu będzie mógł porównywać swoje umiejętności z ich ustandaryzowanym opisem i dokonać refleksji nad własnymi osiągnięciami językowymi. Na paszport językowy mogą także składać się samodzielnie wykonane przez ucznia i opublikowane na stronie z portfolio opisy indywidualnych postępów. Uczeń może także opisać własne umiejętności językowe, wykorzystując do tego celu narzędzia do tworzenia nagrań dźwiękowych, a następnie udostępnić je na stronie. Niezależnie od wyboru sposobów prezentacji własnych kompetencji językowych, warto zachęcać ucznia do regularnego dodawania kolejnych wpisów. W ten sposób pobudza się go bowiem do refleksji, motywuje do działania, ale także okazuje zainteresowanie jego postępami. Skutecznym rozwiązaniem jest także dodawanie komentarzy na temat postępów w nauce.

W części stanowiącej biografię językową autor powinien, podobnie jak by to robił w pamiętniku, przedstawić swoje doświadczenia związane z nabywaniem języka. Wykorzystując możliwości programów i aplikacji, może to zrobić poprzez uzupełnianie strony własnego portfolio informacjami w formie plików tekstowych (także z hiperłączami), zdjęciami, nagraniami (dźwiękowymi lub wideo) czy zrzutami z ekranu – słowem, tak wzbogacić treść, aby była ona atrakcyjna wizualnie nie tylko dla niego, ale także dla odbiorcy. W tej części e-portfolio znajdują swoje miejsce opisy realizacji projektów językowych, w jakich bierze udział uczeń, refleksje na temat ulubionych obcojęzycznych piosenek, streszczenia filmów, opisy interesujących programów obcojęzycznych oraz inne treści ukazujące proces rozwoju językowego ucznia. W biografii językowej można także zawrzeć odnośniki kierujące do innych, wykorzystywanych w procesie uczenia się stron www. Zawartość tej części e-portfolio dokumentuje strategie uczenia się podejmowane przez ucznia. Im więcej w niej materiałów prezentujących różnorodne

³⁵ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid> [dostęp: 12.11.2021].

działania, tym bardziej możemy założyć, że uczeń stosuje różnorodne sposoby w celu rozwijania swoich kompetencji językowych.

W dossier uczący się może umieścić wszystkie dokumenty potwierdzające działania, jakie opisał w paszporcie językowym oraz biografii językowej. Mogą to więc być teksty w wersji elektronicznej czy też zdjęcia wypracowań bądź zadań napisanych w JO. Ale w skład dossier mogą także wchodzić zdjęcia dokumentujące udział w obozie językowym, pokaz slajdów przedstawiający prace wykonane przez użytkownika czy też zaświadczenia lub certyfikaty językowe potwierdzające ukończone kursy i nabyte kompetencje językowe. Wielbiciel muzyki może tam zamieścić własne tłumaczenie piosenki, amator podróży spis miejsc, które już odwiedził wraz z rekomendacjami, a fan wykładów TED listę swoich ulubionych prezentacji. W skład dossier może wejść również lista interesujących autora blogów w języku obcym, linki do przeczytanych w sieci artykułów obcojęzycznych, lista książek w języku obcym, jakie przeczytał lub chciałby przeczytać, czy też tytuły oglądanych w innym języku filmów i/lub programów. Jest to miejsce, które każdemu, kto je odwiedzi, pokaże całe spektrum działań językowych podejmowanych przez uczącego się.

Tak przygotowane cyfrowe portfolio językowe służy nie tylko jako platforma dokumentująca proces uczenia się JO zarówno w środowisku formalnym (szkoła, studia itp.), jak i nieformalnym (np. rozmowy na czacie prowadzone w JO). Dzięki udostępnieniu szerszemu grremium (np. za pomocą portali społecznościowych) zawartość e-portfolio może być śledzona przez wiele osób reprezentujących różne kręgi kulturowe. To w konsekwencji może rozwijać nie tylko językowe, ale także kulturowe kompetencje jego autora. Tworzenie atrakcyjnej dla odbiorcy treści wymaga wykorzystania różnych programów i funkcjonalności. Stąd też nie bez powodu można uznać je za instrument rozwijający ten obszar kompetencji jego twórcy.

4.5. Portfolio cyfrowe a ocenianie

Z uwagi na swój potencjał e-portfolio jest używane również jako alternatywny sposób oceniania, zastępujący tradycyjne metody (Apple & Shimo, 2004). Jest ono cennym instrumentem wykorzystywanym w procesie oceniania zarówno kształtującego, jak i sumatywnego (Klenowski *et al.*, 2006; Strivens *et al.*, 2009; Wuetherick & Dickinson, 2015; Yin, 2013).

W ocenianiu kształtującym patrzymy na cyfrowe portfolio jako na instrument pokazujący, w jaki sposób uczeń poszukiwał informacji i jak je interpretował. Widzimy więc, na jakim etapie się obecnie znajduje, dokąd zmierza i co mu jest potrzebne, aby tam się dostać. Jest to ocenianie wspierające proces uczenia się. Aby podlegać takiej ocenie formującej, portfolio cyfrowe musi być tworzone przez dłuższy czas. Nauczyciel ma wgląd w proces jego tworzenia, omawia je z uczniem, jednak najważniejszym odbiorcą e-portfolio jest sam uczeń.

Innym wymiarem stosowania portfolio cyfrowego jako metody oceniania kształtującego jest wykorzystanie go w procesie autorefleksji, samooceny i oceny koleżeńskiej zapewnionej w formie informacji zwrotnej (Hojnacki, 2013; Wade *et al.*, 2005). Dotychczasowe badania wskazują bowiem, że korzystanie z e-portfolio, nie tylko w kształceniu językowym, ale także w ramach innych dyscyplin, rozwija jakże ważne kompetencje uczniów w zakresie dokonywania samooceny (Fielke & Quinn, 2009; Hung, 2009; Yin, 2013). By jednak uczeń był w stanie dokonać samoewaluacji, niezbędne jest opracowanie szczegółowej listy obszarów, jakie mają podlegać ocenie. Przykładem takich kryteriów opracowanych na potrzeby LinguaFolio, czyli amerykańskiej wersji EPJ, są współpraca z innymi osobami z klasy, kreatywność, umiejętność połączenia myślenia syntetycznego i analitycznego, swobodne posługiwanie się językiem docelowym, rozwijanie pewności siebie oraz rozwój emocjonalny (Ziegler & Moeller, 2012).

E-portfolio może podlegać również ocenie sumatywnej, kiedy to oceniany będzie wynik procesu uczenia się. W takiej sytuacji czas jego przygotowania będzie zdecydowanie krótszy, przede wszystkim liczy się bowiem osiągnięty efekt i stopień zgodności z założeniami. Głównym odbiorcą takiego dokumentu jest nauczyciel (Barrett, 2006).

4.6. Trudności i korzyści płynące z zastosowania e-portfolio w perspektywie kształcenia językowego

Wyzwania w zakresie szerszego wdrożenia cyfrowej wersji portfolio do systemu kształcenia językowego dotyczą kilku obszarów. Pierwszy z nich wiąże się z koniecznością przyjęcia przez nauczycieli postawy otwartej i chętniej do testowania i – jeżeli okażą się one korzystne – wykorzystania rozwiązań pedagogicznych wymagających użycia nowych technologii i multimediów. Drugą trudność we wdrażaniu e-portfolio jako rozwiązania promującego kształcenie przez całe życie wiąże się

z pytaniem, w jaki sposób zachęcić do tworzenia go nie na użytek danej chwili, roku czy przedmiotu, ale jak uczynić z niego narzędzie długoterminowe. Trzeci problem dotyczy możliwości jego zastosowania jako alternatywnego sposobu oceniania uczniów w kontekście formalnym, a zwłaszcza ich kompetencji językowych i kulturowych (Toulouse & Geoffrion-Vinci, 2017). Jeżeli jednak e-portfolio stałoby się powszechnym narzędziem używanym w testowaniu na szeroką skalę (np. uzupełniając egzaminy językowe o komponent autoprezentacji), ewaluacja taka wymagałaby opracowania metodologii, która, jak do tej pory, jest wciąż w sferze rozważań teoretycznych.

Wskazując na korzyści związane z wykorzystaniem portfolio cyfrowego w kształceniu językowym, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na całe spektrum działań, jakim podlega uczeń. Nauczanie JO nie polega już jedynie na rozwijaniu kompetencji językowych, ale także na kształtowaniu postawy refleksyjnej, budowaniu autonomii oraz dalszym uczeniu się, już poza murami szkoły. Zastosowanie e-portfolio umożliwia realizację tych wszystkich zadań, ponieważ odpowiedzialność za przygotowanie i zawartość cyfrowego portfolio spoczywa wyłącznie na uczniu. To on podejmuje wiążące decyzje i wybory, dotyczące tego, w jaki sposób przedstawić siebie i swoje dokonania. Poza udokumentowaniem podejmowanych działań, cyfrowe portfolio pozwala autorowi na pokazanie siebie i swojej indywidualności. Proces przygotowania dokumentu wymaga autorefleksji na temat własnego uczenia się, a stąd już niedaleko do rozwijania kompetencji w zakresie umiejętności uczenia się i posługiwania JO. E-portfolio jest więc dobrym rozwiązaniem w kontekście językowego kształcenia na odległość, wspierającym jednostkę w procesie samorealizacji i rozwoju osobistego. Jego tworzenie wymaga integracji kilku obszarów: wirtualnego środowiska, działań pedagogicznych podejmowanych przez nauczyciela i aktywności ucznia. Ta wielowymiarowość skutkuje powstaniem produktu, który – jeśli konsekwentnie wdrażany w system kształcenia językowego – pozwala na rozwijanie kompetencji językowych i prezentowanie ich w sposób podkreślający indywidualność i kreatywność jego autora. Zwracając uwagę na korzyści z zastosowania portfolio cyfrowego, Maha Alawdat (2013) podkreśla także wymiar ekologiczny, słusznie wskazując na potencjał tej cyfrowej wersji w stosunku do jej papierowego odpowiednika w zakresie działań na rzecz ochrony środowiska.

5. Podsumowanie

Przedstawione powyżej metody w żaden sposób nie wyczerpują bogactwa rozwiązań, jakie może stosować nauczyciel w kształceniu zdalnym. Są to jedynie godne polecenia przykłady technik mało znanych wśród polskich nauczycieli JO.

Część problemów, z jakimi spotykają się nauczyciele podczas pracy zdalnej (np. brak motywacji uczniów, niesamodzielność wykonywania prac oraz podczas sprawdzianów wiedzy, trudności z ocenianiem postępów uczniów), mogłaby zostać rozwiązana poprzez wykorzystanie zaprezentowanych w niniejszym rozdziale metod uwzględniających specyfikę e-edukacji. Pozwalają one bowiem nauczycielowi na skuteczne zastosowanie zaprezentowanych wcześniej nowych podejść i teorii dotyczących kształcenia zdalnego (cf. rozdział I), jak również zdejmują z jego barków obowiązek ciągłego nadzorowania procesu uczenia się. Dając możliwość kształtującego podejścia do oceniania, tworzą środowisko przyjazne uczniowi i motywujące go do pracy, w którym będzie mógł rozwijać postawę odpowiedzialności za własne uczenie się.

Rozdział V.

Badanie Zdalne nauczanie oczami nauczycieli języka obcego

W wyniku rozprzestrzeniania się epidemii SARS-CoV-2 12 marca 2020 r. w polskich szkołach oraz na uczelniach wyższych zostały zawieszane wszystkie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w formie stacjonarnej. Lekcje w szkołach nie odbywały się już do końca roku szkolnego 2019/2020. Ćwiczenia laboratoryjne i praktyczne w części szkół wyższych zostały wznowione w czerwcu, jednak większość zajęć, w tym nauczanie języków obcych, kontynuowano w formie zdalnej do końca semestru letniego. Z dnia na dzień, bez jakiegokolwiek wcześniejszego przygotowania i niejednokrotnie bez zdecydowanego wsparcia ze strony pracodawcy, nauczyciele zostali postawieni wobec konieczności zorganizowania i prowadzenia zajęć w przestrzeni wirtualnej.

Sytuacja ta wywołała refleksję nad możliwościami realizacji procesu kształcenia językowego w tak specyficznych, niespotykanych dotąd w polskim systemie edukacji warunkach i na tak masową skalę. Wieloletnie własne doświadczenia w zakresie nauczania języka angielskiego pozwoliły nam sądzić, że dla nauczycieli JO przejście na zdalną formę kształcenia nie będzie tak olbrzymim wyzwaniem, jak w przypadku innych przedmiotów. Są oni bowiem w uprzywilejowanej pozycji nie tylko ze względu na dużą liczbę pomocy i narzędzi dydaktycznych oferowanych w formie multimedialnej, ale również dzięki olbrzymim zasobom Internetu w zakresie darmowych oraz płatnych materiałów dydaktycznych, aplikacji lub platform wspierających kształcenie językowe. Istotną rolę odgrywa także wsparcie ze strony wydawnictw językowych umożliwiających dostęp do materiałów, ćwiczeń czy też aplikacji dostosowanych do używanych podręczników. Jednakże bliższa

obserwacja sposobu realizacji nauczania zdalnego, lektura prasy alarmującej o trudnościach będących udziałem zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz napływające do nas z ich strony bezpośrednie wiadomości sprawiły, iż podjęliśmy decyzję o przeprowadzeniu badań na temat wybranych aspektów związanych z prowadzeniem instytucjonalnego kształcenia językowego w okresie marzec–lipiec 2020 r.

I. Badania dotyczące problematyki nauczania zdalnego

W ostatnich latach można zaobserwować znaczący wzrost liczby badań dotyczących problematyki kształcenia zdalnego, podejmowanych z perspektywy ucznia, nauczyciela, a także dyrektora szkoły. Na gruncie krajowym należy zwrócić uwagę na badanie *Nastolatki 3.0* zrealizowane w 2016 r. (Wrońska & Borkowska, 2017), w którym wśród analizowanych zagadnień znalazło się m.in. korzystanie z Internetu jako narzędzia do realizacji zajęć w szkole. Przeprowadzone w 2019 r. badanie pt. *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan* (Dębski & Bigaj, 2019) dotyczyło głównie problematyki korzystania przez uczniów z Internetu za pomocą narzędzi takich, jak smartfon czy też komputer oraz relacji nawiązywanych i odbywających się w sieci.

Wybuch pandemii SARS-CoV-2 umożliwił prowadzenie badań na temat kształcenia zdalnego w zupełnie innym wymiarze i okolicznościach – stwarzając, zarówno dla teoretyków, jak i praktyków, możliwości analizy tego zagadnienia z dotychczas nieistniejących perspektyw. Badania objęły zdecydowanie większe i bardziej zróżnicowane grupy, a uzyskane wyniki mogły zostać zastosowane w procesie weryfikacji dotychczasowych teorii. Na gruncie polskim w okresie do czerwca 2020 roku zrealizowano zakrojone na szeroką skalę badania, skierowane do nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów oraz rodziców. I tak, badanie *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa* (Ptaszek *et al.*, 2020) przeprowadzone zostało w 34 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski w okresie od 12 maja do 12 czerwca 2020 r. Pytania w nim zawarte dotyczyły wielorakich aspektów kształcenia zdalnego, poczynając od opinii na temat tej formy edukacji oraz stopnia przygotowania do prowadzenia e-zajęć, zmian w sposobie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz zasobów online, a także psychologicznych

aspektów kształcenia zdalnego. Z kolei badanie zatytułowane *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19* (Jaskulska & Jankowiak, 2020), zrealizowane pomiędzy 21 kwietnia a 18 maja 2020 r. na liczbie 780 nauczycieli różnych typów szkół miało przede wszystkim na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Jakie są postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość prowadzonego w Polsce w czasie pandemii COVID-19?”. Na uwagę zasługuje także ogólnopolskie badanie *Edukacja zdalna w czasach Covid-19* przeprowadzone w dniach 4–15 czerwca 2020 r. wśród 2961 nauczycieli różnych przedmiotów oraz dyrektorów szkół (Plebańska *et al.*, 2020). Wśród problemów poruszanych w kwestionariuszu ankiety znalazły się m.in. takie zagadnienia, jak: sposób realizacji lekcji online, stosowane narzędzia cyfrowe, metody i materiały edukacyjne, rozwój umiejętności cyfrowych nauczycieli, organizacja procesu kształcenia zdalnego, stopień przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć online, motywacja uczniów, efektywność zdalnej edukacji oraz problematyka oceniania. Z kolei ankieta skierowana do nauczycieli w ramach projektu *Teacher innovative work and learning in Poland*, przeprowadzona w maju i czerwcu 2020 r. (Madalińska-Michalak, 2020), ukierunkowana była m.in. na analizę stopnia przygotowania nauczycieli do realizacji edukacji zdalnej oraz możliwości uzyskania przez nich wsparcia w prowadzeniu tego rodzaju kształcenia.

Wyniki przedstawionych powyżej badań nakreślają wielostronny obraz kształcenia zdalnego, analizowany z różnych perspektyw i stanowisk. Jednakże nauczyciele biorący w nich udział reprezentują także przedmioty szkolne, których nauczanie w okresie przed pandemią niekoniecznie wymagało zastosowania narzędzi nowych technologii i nie zachęcało do wdrażania ich na zajęciach. Nie wszyscy badani mieli bowiem sposobność do korzystania z oprogramowania do podręczników szkolnych czy też dysponowali materiałami dydaktycznymi w formie zdalnej. Takie możliwości mieli natomiast nauczyciele JO, którzy mogli stosować nie tylko wspomniane wyżej oprogramowania, ale także elektroniczne książki ćwiczeń, platformy i aplikacje do kształcenia językowego. Ponadto już sama możliwość nieograniczonego korzystania z obcojęzycznych zasobów sieci sprawiała, że nauczyciele JO w znacznej mierze byli zaznajomieni z elementami nauczania zdalnego. Stąd też w celu określenia ich realnej sytuacji konieczne stało się przeprowadzenie badań skierowanych

wyłącznie do tej grupy, z uwzględnieniem możliwości wykorzystania nowych technologii i zasobów Internetu, jakie mają oni podczas realizacji zajęć zdalnych.

Kwerenda badań dotyczących nauczania zdalnego w okresie marzec 2020 – luty 2021 pokazuje małą liczbę analiz dotyczących wyłącznie nauczycieli JO. Z badań przeprowadzonych wśród tej grupy docelowej należy przytoczyć projekt *The future of language education in the light of Covid* (European Centre for Modern Languages, 2021) realizowany w lutym 2021 r. pod auspicjami European Centre for Modern Languages (ECML) oraz Professional Network Forum wśród nauczycieli JO w 40 krajach. Udział wzięło w nim 1735 respondentów. W badaniu poruszono m.in. takie zagadnienia, jak: różnice w stosowanych technikach nauczania języka oraz zadań edukacyjnych podczas pandemii i wcześniej, problematyka motywacji, planowania oraz realizacji procesu dydaktycznego w kształceniu zdalnym, rozwijania umiejętności receptywnych i produktywnych w zdalnym kształceniu językowym oraz dobór materiałów dydaktycznych odpowiednich dla realizacji kształcenia zdalnego.

2. Metoda

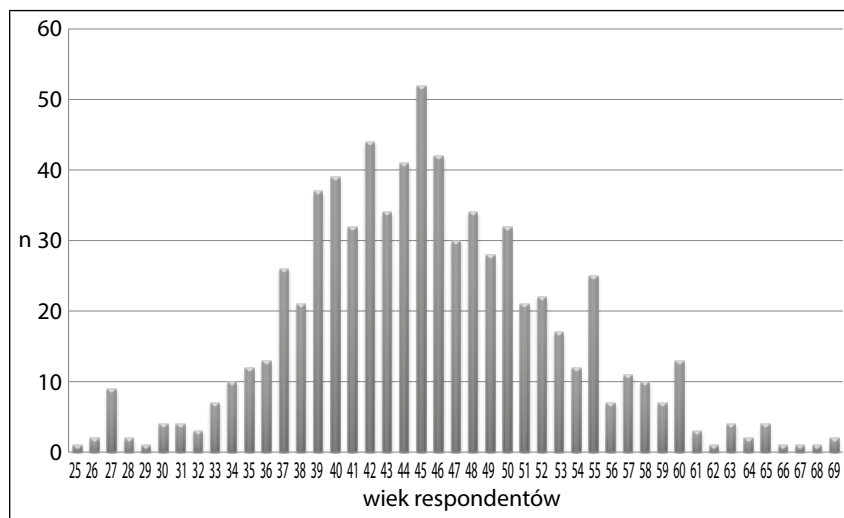
Celem niniejszego podrozdziału jest zapoznanie czytelników ze szczegółowymi informacjami dotyczącymi przeprowadzonego w okresie od 23 czerwca do 3 sierpnia 2020 r. badania pt. *Zdalne nauczanie oczami nauczycieli języka obcego*. W tej części zaprezentowany zostanie profil demograficzny osób biorących w nim udział, zastosowane narzędzie badawcze oraz otrzymane wyniki wraz z ich interpretacją.

2.1. Ogólna charakterystyka uczestników badania

Anonimowe badanie pt. *Zdalne nauczanie oczami nauczycieli języka obcego* skierowane było do uczących tego przedmiotu we wszystkich typach szkół w całej Polsce oraz lektorów zatrudnionych w uczelniach wyższych i w szkołach językowych. Kwestionariusz ankiety został rozpowszechniony głównie za pośrednictwem prywatnych kontaktów autorek, przez grupy nauczycielskie na portalach społecznościowych (dwie grupy na Facebooku: *Szkolenia, kursy, konferencje dla nauczycieli języka angielskiego* oraz *Digitalni i kreatywni – nauczyciele*

z *pasją*), jak również z pomocą Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.

W badaniu uczestniczyły 724 osoby, w tym 650 kobiet (89,8%) oraz 74 mężczyzn (10,2%). Najmłodszy respondent określił swój wiek na 25, najstarszy na 69 lat. Średnia wieku ankietowanych to 45 lat. Liczebność poszczególnych grup wiekowych przedstawia rysunek 4.

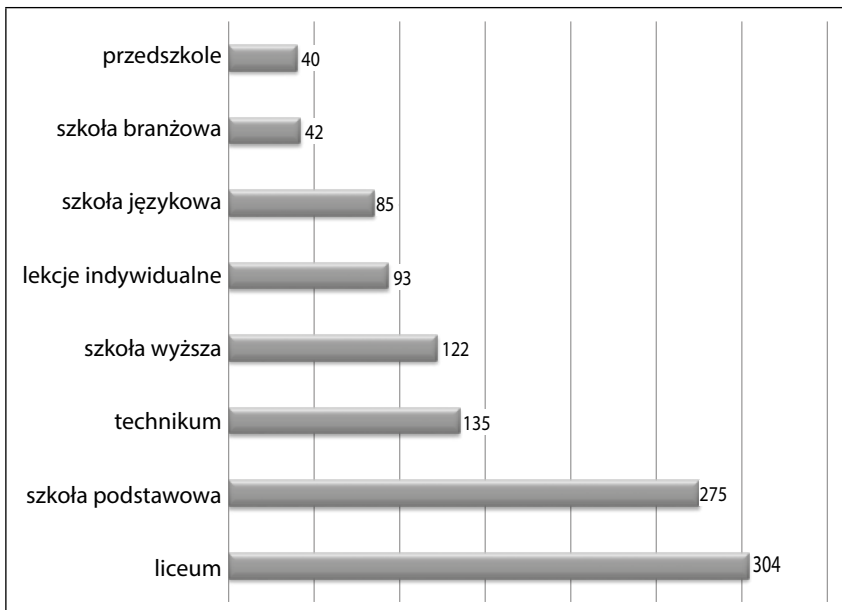


Rysunek 4. Profil respondentów pod względem wieku

Przeważający odsetek respondentów (51%) stanowią nauczyciele w przedziale wiekowym między 40 a 49 lat. Stosunkowo niewielki jest udział procentowy osób w wieku poniżej 40 roku życia (21%), a w grupie wiekowej powyżej 50 roku życia znajduje się 27% badanych. Prezentowane dane są zbliżone do wyników innych badań dotyczących wieku polskich nauczycieli. Wskazują one, że odsetek zatrudnionych w wieku do 40 lat spada, natomiast rośnie liczba uczących w wieku powyżej 50 lat (VULCAN, 2015). Według danych Eurostatu w 2017 r. prawie 33% polskich nauczycieli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych miało powyżej 50 lat (Komisja Europejska, 2019). Można zatem stwierdzić, że osoby, które wzięły udział w opisanym tu badaniu, stanowiły reprezentatywną grupę pod względem profilu wiekowego.

Nauczyciele wskazywali również swoje miejsce pracy. Z uwagi na liczne możliwości zatrudnienia kafeeteria odpowiedzi obejmowała

placówki edukacji formalnej: przedszkole, szkołę podstawową, liceum, technikum, szkołę branżową oraz szkołę wyższą, ale także pozasystemowe formy kształcenia, jak kursy organizowane przez szkoły językowe oraz lekcje indywidualne. Pytanie umożliwiło zaznaczenie kilku odpowiedzi i wielu ankietowanych takich wyborów dokonało. Największa liczba uczestników badania jest zatrudniona w liceum (prawie 42%), w szkole podstawowej (prawie 38%) oraz w technikum (18,6%), i w szkole wyższej (prawie 16,8%) (cf. rysunek 5).



Rysunek 5. Miejsce zatrudnienia respondentów

Biorąc pod uwagę profil językowy ankietowanych, można stwierdzić, że największą grupę stanowią nauczyciele języka angielskiego (85,5%). Drugi w kolejności nauczany język obcy to niemiecki (9,9%), trzeci zaś to język francuski (prawie 3,9%). Szczegółowe dane dotyczące nauczanych przez respondentów języków przedstawia tabela 3. W związku z tym, że część nauczycieli naucza więcej niż jednego JO, sumaryczny wynik procentowy wynosi powyżej 100. Pełne dane demograficzne badania zebrano w formie tabeli w Załączniku 2.

Tabela 3. Nauczany język obcy

Nauczany język obcy	n	%
angielski	619	85,50
niemiecki	72	9,94
francuski	28	3,87
rosyjski	14	1,93
hiszpański	13	1,80
włoski	4	0,55
łaciński	4	0,55
grecki starożytny	2	0,28
ukraiński	1	0,14

2.2. Narzędzie badawcze

Wykorzystana w badaniu ankieta jest całkowicie autorska. Przygotowana została z wykorzystaniem formularza Google, a następnie rozdana w formie linku do potencjalnych respondentów. W badaniu ankietowym wykorzystano pytania zamknięte wyboru wielokrotnego, pytania oparte na skali Likerta oraz jedno pytanie otwarte, umożliwiające wyrażenie własnych opinii. Pierwszą część formularza ankiety stanowi metryczka pozwalająca określić profil społeczno-demograficzny i zawodowy respondentów. Pytania badawcze dotyczyły metod i technik pracy wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy zdalnej w odnośnym okresie (Część 2), ich opinii na temat zdalnego nauczania (Część 3) oraz wykorzystywania przez nich zdalnych możliwości doskonalenia zawodowego (Część 4). Ten ostatni element został opisany w odrębnej publikacji zatytułowanej *Nauczyciele języków obcych a doskonalenie zawodowe w trybie zdalnym* (Kościńska & Sendur, 2020) i nie będzie tutaj rozwijany. Kwestionariusz ankiety zamieszczono w Aneksie (Załącznik 1).

3. Wyniki badania

W związku z tym, że duża grupa respondentów w swoich komentarzach w sposób obszerny i wnikliwy odniosła się do wielu zagadnień związanych ze zdalnym nauczaniem JO w pierwszym okresie pandemii, dane zebrane na podstawie odpowiedzi do pytań zamkniętych uzupełnione są również komentarzami z części otwartej ankiety,

a dotyczącymi tego samego problemu. Głosy te stanowią nader ciekawą lekturę. Wobec powyższego wszystkie komentarze nauczycieli z otwartej części ankiety zebrano w Aneksie (Załącznik 4). Z kolei wyniki badania ankietowego w formie graficznej zamieszczono w Załączniku 3.

3.1. Metody i techniki pracy wykorzystywane przez nauczycieli w pracy zdalnej

Część druga ankiety dotyczyła aspektów technicznych i metodologicznych kształcenia zdalnego. Pytania zawarte w tej sekcji odnosiły się do doświadczeń nauczycieli sprzed momentu zamknięcia szkół, jak również narzędzi i materiałów oraz technik i metod wykorzystywanych w tym pierwszym okresie „awaryjnego” e-learningu.

Pierwsze pytanie tej sekcji kwestionariusza dotyczyło doświadczeń badanych w zakresie zdalnego nauczania i wykorzystania narzędzi do takiej formy kształcenia przed pandemią. Według uzyskanych deklaracji, przed marcem 2020 r. najczęściej podejmowanym działaniem było udostępnianie uczniom materiałów do zajęć w formie elektronicznej (np. linki do nagrań audio i wideo, tekstów i in.). Prawie 32% ankietowanych robiło to „często” i „bardzo często”, podczas gdy 15% wskazało, że nigdy wcześniej nie podejmowało tego rodzaju aktywności. Stosunkowo rozpowszechnione było również udostępnianie uczniom interaktywnych quizów w formie elektronicznej. Z tego typu narzędzi „często” i „bardzo często” korzystało ponad 28% ankietowanych, a niecałe 28% nie robiło tego wcale. Elektroniczne zeszyty ćwiczeń do podręczników kursowych były wykorzystywane co najmniej „często” przez 20% badanych. Z kolei na samodzielne zamieszczanie materiałów dydaktycznych na platformie edukacyjnej zdecydowało się blisko 15% badanych. W okresie przed pandemią najmniej nauczycieli miało doświadczenie w prowadzeniu pełnego kursu w formie zajęć zdalnych. Ponad 77% „nigdy” tego nie robiło, podczas gdy nieco ponad 15% prowadziło taki kurs „często” lub „bardzo często”. Szczegółowe wyniki dotyczące tego pytania zamieszczono w Aneksie (Załącznik 3).

Kolejne pytanie dotyczyło zagadnienia fundamentalnego w perspektywie podejmowania dalszych działań edukacyjnych, które również ma priorytetowe znaczenie w nauczaniu zdalnym, tj. kontaktu i komunikacji z uczniami (cf. Sendur & Kościńska, b.d. a), a dokładnie narzędzi stosowanych przez nauczycieli JO w celu ich zapewnienia. Według odpowiedzi badanych głównymi środkami komunikacji była

poczta mailowa (ponad 98%) oraz narzędzia do prowadzenia zajęć synchronicznych w formie wideokonferencji (blisko 93%). Bardzo popularne okazały się także komunikatory internetowe (ponad 75%). Nieco rzadziej stosowanymi narzędziami były platformy językowe uzupełniające podręczniki kursowe (niecałe 55%) oraz niezależne od podręcznika platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych (ponad 53%).

Odpowiedzi na pytanie dotyczące narzędzi używanych do realizacji zajęć w formie zdalnej pokazały, że największym zainteresowaniem badanych cieszyły się platformy wideokonferencyjne („bardzo często”, „często” i „czasami” stosowało je łącznie 94% ankietowanych). Niewiele mniejszą popularnością okazała się poczta mailowa, deklarowana jako narzędzie służące do realizacji zajęć przez ponad 92% badanych. W dalszej kolejności wśród najczęściej wykorzystywanych znajduje się elektroniczny dziennik (82,4%) oraz komunikatory internetowe (ponad 70%). Co ciekawe, ponad 60% respondentów jako narzędzie do realizacji zajęć zdalnych wskazało kontakt telefoniczny (7,2% – „bardzo często”, 8,5% – „często”, 19,1% – „czasami”). Inne wskazywane odpowiedzi to interaktywne zeszyty ćwiczeń do podręczników kursowych oraz inne platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych, strona internetowa szkoły oraz grupy w mediach społecznościowych.

Zapytani o materiały dydaktyczne stosowane do realizacji zajęć w formie zdalnej, w zdecydowanej większości (84%) badani zadeklarowali korzystanie z autentycznych źródeł. Bardzo dużym zainteresowaniem (80% ankietowanych) cieszyły się także gotowe materiały dydaktyczne. Tutaj najbardziej uprzywilejowaną grupę stanowią nauczyciele języka angielskiego ze względu na dostępność gotowych zasobów elektronicznych. Wielu nauczycieli (ponad 78% ogółu badanych) tworzyło też własne materiały dydaktyczne. Duża grupa ankietowanych (71%) wysyłała uczniom materiały w wersji do druku. Około 30% korzystało wyłącznie z podręcznika kursowego. Byli też nauczyciele, którzy wykorzystywali oprogramowanie do tablicy interaktywnej, udostępniając zasoby na własnym ekranie podczas zajęć synchronicznych.

Kolejne pytanie dotyczyło znajomości wybranych narzędzi oraz pomocy umożliwiających wzbogacenie bazy materiałów dydaktycznych do zajęć w formie zdalnej. Odpowiedzi udzielone przez nauczycieli wskazują, że znają oni, stosowali i zamierzają nadal wykorzystywać materiały opublikowane na stronach internetowych, zarówno tych

przeznaczonych specjalnie do nauki JO (49,7%), jak i takich, na których prezentowane są autentyczne materiały, które można wykorzystać do nauczania języka (87,1%).

Zainteresowaniem nauczycieli cieszą się także aplikacje do tworzenia quizów interaktywnych oraz narzędzia do tworzenia prezentacji w formie slajdów. Odpowiednio 68,4% oraz 63,2% stosowało te narzędzia oraz planuje robić to ponownie. Mniej znana i wykorzystywana jest możliwość dodawania dźwięku (np. własnego głosu) do prezentacji – jest to deklaracja 36% badanych. Bardzo niewielu nauczycieli znało i wykorzystywało takie możliwości techniczne, jak: tworzenie tutoriali w formie wideo, prezentacji interaktywnych lub narzędzi do przeprowadzania burzy mózgów. Możliwości tych w ogóle nie zna i o nich nie słyszało odpowiednio 55,9%, 47,6% oraz 62,5% respondentów.

Ostatnie pytanie w tej części kwestionariusza ankiety dotyczyło stopnia znajomości czterech metod możliwych do zastosowania w nauczaniu zdalnym. Były to: model odwróconej klasy (*flipped classroom*), metoda WebQuestu, telekolaboracja (międzykulturowa wymiana online) oraz e-portfolio. Badanie wykazało, że nauczyciele są z nimi słabo zaznajomieni. Większość ankietowanych nigdy o nich nie słyszała i ich nie zna. Spośród czterech przedstawionych metod najbardziej znaną, a raczej najmniej nieznaną, jest odwrócona klasa. Niecałe 23% respondentów stosowało ją i planuje zrobić to ponownie, podczas gdy blisko 35% nie zna jej w ogóle, a niespełna 30% słyszało o niej, ale nigdy z niej nie korzystało. Najmniej znana jest telekolaboracja lub inaczej międzykulturowa wymiana online. Ponad 65% w ogóle nie zna tej metody i o niej nigdy nie słyszało, a ponad 21% tylko o niej słyszało. Osobiste doświadczenia z telekolaboracją miało zaledwie ponad 7%, a 6% zamierza ją ponownie wykorzystać. Jedynie 12,6% stosowało w przeszłości WebQuest, a 9,5% planuje robić to również w przyszłości. W przypadku e-portfolio jest to odpowiednio: 8,1% oraz 5,3%.

Dokładne dane dotyczące odpowiedzi na to pytanie znajdują się w Aneksie (Załącznik 3).

3.2. Opinie nauczycieli na temat zdalnego nauczania

W ankiecie nauczyciele zostali poproszeni o przedstawienie swoich opinii na temat wybranych zagadnień związanych ze zdalnym nauczaniem, jakie mieli przed wprowadzeniem obowiązkowego nauczania

zdalnego oraz jakie mają „obecnie”, czyli na przełomie czerwca i lipca 2020 r., po pierwszych miesiącach nauczania w trybie online. Szczegółowe wyniki ankiety w formie graficznej zamieszczono w Załączniku 3, w tym miejscu omówione natomiast zostaną ogólne tendencje zmian w sposobie postrzegania przez nauczycieli kwestii związanych ze zdalnym nauczaniem.

W kwestionariuszu nie zabrakło miejsca na pytanie dotyczące opinii ankietowanych nt. możliwości realizacji podstawy programowej bądź sylabusu, w zależności od poziomu kształcenia. Przed pandemią najczęściej nauczycieli uważało, że cele kształcenia mogą być zrealizowane podczas nauczania zdalnego tylko w niewielkim stopniu (30,7% zaznaczyło odpowiedź „w małym stopniu”, a 5,3% – „zupełnie nie pozwala”). Po kilkumiesięcznych doświadczeniach większość z nich zmieniła zdanie i twierdzi, że pozwala ono na realizację tych treści w wystarczającym (wzrost z 23,8% do 37,5%), a nawet w dużym stopniu (wzrost z 15,7% do 26,8%). Zwiększyła się również liczba tych, którzy uważają obecnie, że nauczanie zdalne w pełni to umożliwia (wzrost z 5,7% do 10,5%).

Kolejnym zdaniem, w stosunku do którego badani zostali poproszeni o wyrażenie opinii, było: „Kształcenie na odległość wymaga zastosowania nowych technik i metod pracy”. Przed pierwszym etapem obowiązkowego zdalnego nauczania ogromna większość nauczycieli uważała, że kształcenie na odległość wymaga zastosowania innych technik i metod pracy niż nauczanie tradycyjne (90% zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak”). Po kilkumiesięcznych doświadczeniach ze zdalnym nauczaniem odsetek ten zwiększył się do ponad 96%.

Wyniki badania wskazują, że nauczyciele już przed zawieszeniem zajęć stacjonarnych zdawali sobie sprawę, że lekcja online nie może wyglądać tak samo, jak lekcja w sali – odpowiedź „zdecydowanie tak” zadeklarowało bowiem prawie 60% ankietowanych. Jednak nowe doświadczenia nauczycieli z okresu od marca 2020 r. spowodowały, że aktualnie dużo więcej z nich (ponad 77%) potwierdza tę obserwację.

Bardzo mocno zauważona przez nauczycieli została również konieczność większej niż w trakcie kształcenia w sali kreatywności ze strony prowadzącego zajęcia online. Odnosząc się do swoich przeżyć jeszcze przed przejściem na obowiązek kształcenia zdalnego, wielu pedagogów wskazało, że kreatywność w e-nauczaniu jest

potrzebna. Opcję „zdecydowanie tak” wybrało 34,3%, a „raczej tak” 36,8%. Po własnych doświadczeniach zdecydowana większość stwierdza, że jest ona absolutnie niezbędna – zdecydowanie tak: 57,2% oraz raczej tak: 26,5%.

O tym, jak zmieniło się postrzeganie rozumienia kreatywności przez nauczycieli świadczy również poniższy komentarz:

Re. kreatywność konieczna do prowadzenia zajęć zdalnie: Myślę, że nie tyle trzeba jej więcej, ile zupełnie innej. Zawsze byłam kreatywna, ale teraz musiałam być „kreatywna inaczej” :-)

Planowanie i realizacja zdalnego nauczania okazały się łatwiejsze, niż nauczyciele sądzili przed wprowadzeniem obowiązkowej nauki online. Odsetek tych, którzy uważali te czynności za trudne, nieznacznie się zmniejszył (63% przed i 60,2% po). Natomiast liczba osób, które sądziły, że czynności te nie stanowią trudności uległa istotnemu zwiększeniu (z 24,3% do 38,7%). Mimo że planowanie i realizacja kształcenia w formie zdalnej okazały się łatwiejsze, niż pierwotnie sądzono, to jednak w wypowiedziach otwartych nauczyciele bardzo często odnosili się do kwestii obciążenia czasowego w zakresie przygotowania zajęć oraz uczenia się nowych narzędzi:

Nauczanie zdalne jest czasochłonne i wymaga ze strony nauczyciela i ucznia samodyscypliny.

Kształcenie zdalne jest znacznie bardziej czasochłonne zwłaszcza pod kątem przygotowania zajęć.

[...] opanowanie narzędzi i technik, „odkrycie” możliwości narzędzi nauczania zdalnego jest bardzo czasochłonne.

Wśród wypowiedzi otwartych znalazły się również bardziej złożone refleksje dotyczące właśnie planowania procesu dydaktycznego:

Zdalne nauczanie wymaga ogromnej samodyscypliny zarówno od Wykładowcy/Nauczyciela, jak i od Studenta/Ucznia. Nie jest sztuką wysłać w jednym mailu stosu zadań do zrobienia, a niestety takie sytuacje mają miejsce. Sztuką jest tak zaplanować treści nauczania, aby wykorzystując pewne ograniczenia, które pociąga za sobą zdalne nauczanie, wykorzystać dostępne narzędzia, przygotować materiały dydaktyczne w taki sposób, aby indywidualizować proces nauczania.

Opinie badanych odnośnie do stwierdzenia: „Kształcenie zdalne umożliwia nauczycielom indywidualizację nauczania w sposób większy niż kształcenie w sposób tradycyjny” pokazują, że zmieniło się postrzeganie przez badanych również tego zagadnienia. Przede wszystkim przed przeniesieniem nauki do sieci, ich spory odsetek w ogóle nie miał zdania na ten temat (ponad 21%). Spośród respondentów, którzy posiadali własne opinie, większość uważała, że kształcenie zdalne „raczej nie” umożliwia (36%) lub „zdecydowanie” (9,9%) nie umożliwia zindywidualizowanego podejścia do ucznia. W odpowiedziach dotyczących opinii po pierwszym etapie zdalnego nauczania widzimy, że badani skłaniają się do stwierdzenia, że indywidualizacja jest możliwa – ponad 34% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, a 17%, że „zdecydowanie tak”.

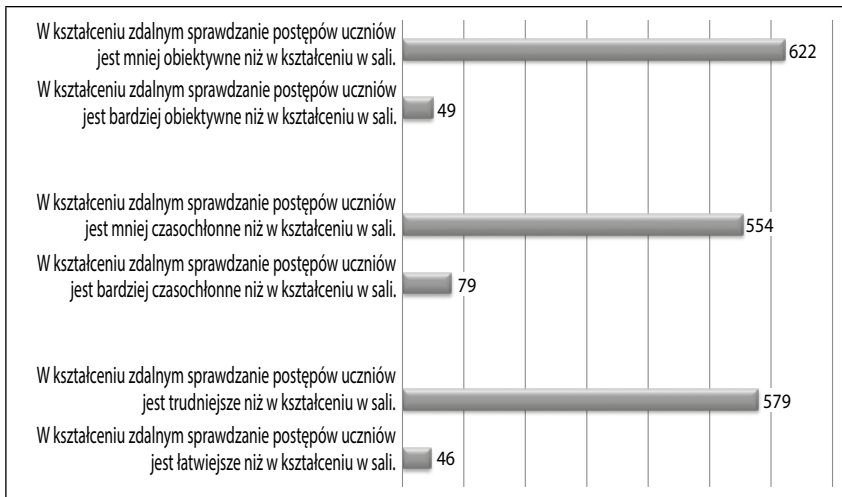
Wśród komentarzy znalazł się też taki, który sugeruje, że owa indywidualizacja może być bardzo różnie postrzegana przez osoby zaangażowane w proces kształcenia.

Indywidualizacja nie może polegać na tym, że każdy z uczniów oczekuje indywidualnego wytłumaczenia lub osobnych materiałów, bo to oznacza, że pensum musiałyby być wielokrotnie przekroczone. Mam wrażenie, że w badaniach, w jakich dotąd uczestniczyłam dot. nauczania zdalnego, ten aspekt jest pomijany.

Jednym z celów badania było określenie, w jakim stopniu wybrane czynności, jakie nauczyciele JO podejmują w kształceniu zdalnym, wydają im się trudne. Na potrzeby badania wybrano takie aktywności, jak: komunikacja, strona techniczna (np. zamieszczanie materiałów na platformie, tworzenie własnego quizu), prowadzenie zajęć w formie wideokonferencji, motywowanie ucznia oraz ewaluacja postępów i osiągnięć uczniów. Czynnością, która sprawiała badanym najmniej trudności, okazało się prowadzenie zajęć w formie wideokonferencji (dla 44% ankietowanych czynność ta nie stanowiła problemu, a 22% uważało, że był to „mały problem”) oraz – co ciekawe – strona techniczna, jak np. zamieszczanie materiałów na platformie czy też tworzenie własnego quizu (34,5% respondentów nie uważa tego za problem, a dla 27,9% był to jedynie „mały problem”). Również komunikacja z uczniami nie nastroczała badanym większych trudności – za „duży problem” uznało ją 10,5%, a za „bardzo duży problem” zaledwie 2,5%.

Zadaniami sprawiającymi największy kłopot okazały się ocenianie uczniów oraz ich motywowanie. W przypadku tego pierwszego ponad 48% respondentów stwierdziło, że stanowiło ono „duży” lub „bardzo duży problem”. Podobne stanowisko w zakresie motywowania wyraziło 41% badanych.

W ankiecie wyodrębniono także pytanie dotyczące oceniania w zdalnym nauczaniu. Tutaj wnioski nauczycieli JO na temat sprawdzania postępów uczniów i studentów okazały się bardzo wyraźnie sprecyzowane. Jest ono według nauczycieli zdecydowanie trudniejsze, dużo bardziej czasochłonne i dużo mniej obiektywne niż w kształceniu w sali. Te jednoznaczne opinie ankietowanych można zaobserwować na przedstawionym poniżej wykresie (rysunek 6).



Rysunek 6. Odpowiedzi nauczycieli dot. weryfikacji efektów uczenia się w trybie zdalnym

Problematyka weryfikacji efektów uczenia się jest także jednym z głównych zagadnień poruszanych w pytaniu otwartym. W tym miejscu przytaczamy kilka z nich, zachęcając również do lektury Aneksu zawierającego wszystkie wypowiedzi otwarte udzielone przez badanych (Załącznik 4). W cytatach zachowano oryginalną pisownię oraz interpunkcję.

Mnie najbardziej brakuje wsparcia metodycznego w zakresie przygotowania testów.

W przypadku zajęć grupowych, kiedy trzeba wystawić ocenę, obiektywna ewaluacja jest bardzo trudna, nawet w przypadku wypowiedzi ustnej (dochodzą prawdziwe lub pozorowane problemy techniczne). Bardzo restrykcyjne formy ewaluacji są postrzegane jako stresujące i często prowadzą do niskich ocen, inne formy prowadzą do wyższych ocen niż w klasie.

Ujemną stroną zdalnego nauczania jest jego mała wiarygodność co do samodzielności pracy uczniów. W klasach młodszych często zadania odrabiają za dzieci rodzice, w klasach starszych zadania są wysyłane uczniom słabszym przez uczniów mocniejszych.

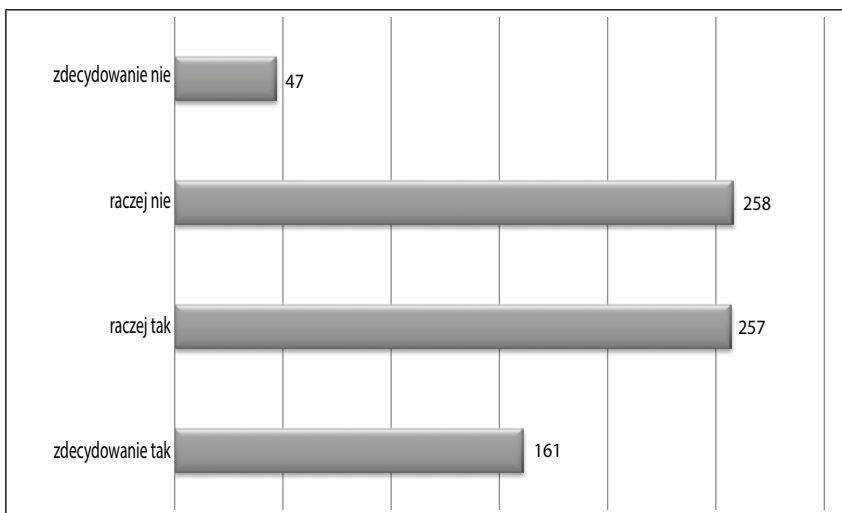
Kształcenie zdalne jest próbą uczciwości uczniów, dlatego zaznaczyłem sprawdzanie jako mniej obiektywne. Myślę, że jest bardzo obiektywne w przypadku uczniów, dla których ocena jest wyznacznikiem ich postępu a nie środkiem do przejścia do następnej klasy.

W trakcie nauczania zdalnego uczą się tylko ci, którzy rzeczywiście chcą się czegoś nauczyć. Pozostali oszukują w trakcie lekcji korzystając z internetu, możliwości pisania do siebie komunikatów, których nie widzi nauczyciel. Część rodziców albo uczestniczy w lekcjach, albo robi za dzieci zadania. I wszyscy ci oszukujący uważają, że nauczyciel nie zdaje sobie z tego sprawy.

Miałam wrażenie, że rodzice pracowali bardziej w niektórych przypadkach niż uczniowie, szczególnie podczas wszelkiego rodzaju testów sprawdzających wiedzę.

Gdy sprawdzam writing skills – nie ma różnicy przed czy po pandemii, otrzymuję tekst na maila zamiast wersji papierowej. Gdy sprawdzam gramatykę w formie testu np. forms - wiem że się kontaktują i konsultują odpowiedzi. Zatem wyniki nie są wiarygodne. Gdy sprawdzam speaking skills – jest tak samo jak przed pandemią.

Ostatnie pytanie kwestionariusza ankiety miało na celu zbadanie chęci nauczycieli JO do prowadzenia części zajęć w formie zdalnej także w sytuacji, kiedy kształcenie językowe wróci do swojej tradycyjnej formy, czyli do sal lekcyjnych. Uzyskane wyniki pokazują, że nieco ponad połowa nauczycieli JO chciałaby prowadzić część zajęć w formie zdalnej (57,8% – „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”). Deklarację „raczej nie” wybrało 35,7% badanych, a 6,5% zdecydowanie odrzuca taką możliwość (rysunek 7).



Rysunek 7. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Czy po ustaniu konieczności nauczania zdalnego spowodowanego pandemią będzie Pan/i nadal prowadzić część zajęć w formie zdalnej z własnej inicjatywy?

Poza udzieleniem odpowiedzi na pytania składające się na trzon kwestionariusza ankiety, nauczyciele JO mieli także możliwość podzielenia się własnymi opiniami na temat nauczania zdalnego. Spośród 724 respondentów 115 zdecydowało się umieścić swoje komentarze w części ankiety przeznaczanej na wypowiedzi otwarte. Nauczyciele odnieśli się w nich do wielu różnych aspektów nauczania zdalnego i dzielili się swoimi doświadczeniami. Wpisy te są różnorodne: od jednego zdania do wypowiedzi składających się z wielu akapitów, poruszających problemy i zagadnienia ważne dla ankietowanych. Wiele wypowiedzi nacechowanych jest dużym ładunkiem emocjonalnym – ostre słowa ankietowanych wyrażają negatywny stosunek do doświadczeń z pierwszych miesięcy pandemii SARS-CoV-2. Najwięcej spostrzeżeń dotyczy problemu oceniania oraz do związanego z nim oszukiwania. Innym aspektem, o którym pisali respondenci, było duże obciążenie w wymiarze czasu pracy, będące konsekwencją całkowitej zmiany sposobu jej wykonywania, oraz wynikające z niego problemy zdrowotne spowodowane długotrwałą pracą przed komputerem. Sporo komentarzy dotyczyło trudności technicznych oraz braku kontaktu z uczniami, wskazujących za przyczynę zarówno czynniki obiektywne (np. sprzęt, z jakiego korzystali uczniowie, nie posiadał kamery),

jak i osobiste (np. niechęć uczniów do pokazywania się w otoczeniu pozaszkolnym). Badani podkreślali brak wsparcia ze strony pracodawcy i państwa, dodatkowe koszty związane z wykorzystaniem własnego sprzętu oraz obciążenie nadprogramową pracą. Ale pośród mnóstwa negatywnych uwag i skarg znajdujemy także pozytywne komentarze, w których dostrzega się korzystne aspekty zdalnego nauczania JO. Poniżej przedstawiamy kilka wypowiedzi nauczycieli, którzy doświadczenia te odbierają jako korzyść i którzy zamierzają stosować je w dalszej pracy dydaktycznej.

To może przewrotne, co napiszę, ale gdyby nie obecna sytuacja, to być może nie miałabym okazji „spróbować” pracy zdalnej i oszacować efektów takiego kontaktu ze studentem. Po powrocie do standardowego trybu zajęć, z pewnością skorzystam z części umiejętności przyswojonych i zastosowanych w pracy zdalnej.

Przekonałam się, że nauczanie zdalne jest tak samo wartościowe jak nauczanie w sali, a dzięki wykorzystaniu internetu i ciekawych stron, może być czasami jeszcze ciekawsze.

4. Interpretacja wyników badania

Z informacji uzyskanych w ankiecie wyłania się obraz nauczycieli JO, którzy w sporej mierze już przed zawieszeniem zajęć stacjonarnych korzystali z narzędzi TIK. Liczne deklaracje podejmowania działań takich, jak np. udostępnianie uczniom interaktywnych quizów w formie elektronicznej, warto porównać z wynikami badania pt. *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa* (Ptaszek *et al.*, 2020). Skierowane do ogółu nauczycieli (bez wyszczególniania nauczanych przedmiotów), wykazało ono, że przed okresem zamknięcia szkół z tego rodzaju możliwości korzystało niewielu ankietowanych. Widoczna jest więc duża dysproporcja w wykorzystaniu nowych technologii pomiędzy nauczycielami JO a uczącymi innych przedmiotów. Warto nadmienić, że ci pierwsi mają liczne możliwości w zakresie stosowania e-rozwiązań w celu uatrakcyjnienia procesu edukacyjnego lub wręcz przeniesienia go na bardziej zaawansowany technologicznie poziom (cf. Asotska-Wierzba, 2016, 2021; Pałczyńska, 2021; Skocka, 2011a; Sendur & Kościńska, b.d. f). Podejmowane przez ankietowanych działania dotyczyły w głównej mierze czynności, które

według modelu SAMR (cf. rozdział II) charakteryzują etap zastąpienia oraz rozszerzenia. Technologia była więc stosowana do przesyłania zadań lub materiałów niezbędnych do realizacji procesu dydaktycznego. Zamiast prezentowania ćwiczeń w formie papierowej, część nauczycieli korzystała z możliwości przygotowania ich wersji za pomocą dostępnych aplikacji, już w środowisku wirtualnym. Te działania jedynie usprawniały lub ułatwiały wykonanie ćwiczeń, nie prowadziły jednak do rzeczywistej transformacji nauczania, czyli wprowadzania zadań, których bez wykorzystania TIK uczeń nie jest w stanie wykonać. Badani nauczyciele w zdecydowanej większości nie mieli doświadczenia w pracy na platformach edukacyjnych typu Moodle czy Blackboard ani też prowadzenia kursów językowych online. Ten brak rozeznania dotyczący sposobu realizacji kształcenia zdalnego w praktyce sprawił, że próbowali oni bezpośrednio przenieść znane im strategie i metody do środowiska zdalnego. Nie można wykluczyć, że w konsekwencji mogło to prowadzić do tak często akcentowanej przez nauczycieli w komentarzach frustracji i poczucia braku skuteczności podejmowanych działań.

Komunikacja z uczniami przebiegała dwutorowo, zarówno w formie wypowiedzi pisemnych, jak i bezpośrednich rozmów. Dominującą rolę odgrywała poczta elektroniczna. W związku z tym należy sądzić, że uczący przesyłali materiały do zajęć lub pracy własnej za pomocą e-maila. W procesie komunikacji wykorzystywano także komunikatory. Dobrze, że nauczyciele JO dostrzegli ich potencjał w tym trudnym okresie, ponieważ, jak wskazuje raport autorstwa Macieja Dębskiego i Magdaleny Bigaj (2019), popularność tych rozwiązań stale rośnie wśród dzieci i młodzieży. Używający platform do nauki języka prowadzonych przez poszczególne wydawnictwa korzystali także z możliwości kontaktu z uczniami właśnie za ich pomocą. W odpowiedziach udzielonych przez badanych podkreślono, że opcja pisemnego kontaktu z uczniem w JO stanowi doskonałą okazję do doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, zarówno w zakresie umiejętności pisanie, jak i mówienia. Dla zobrazowania, jak szybko nauczyciele musieli przestawić się na odmienny sposób komunikacji, warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badania *Nastolatki 3.0*. Wskazują one, że przed okresem pandemii w ograniczonym stopniu korzystali oni z możliwości kontaktu z uczniami za pomocą Internetu, nie dostrzegając potencjału sieci w zakresie komunikacji z uczniami. Uzyskane wówczas

wyniki wskazywały bowiem, że ponad 70% gimnazjalistów i prawie 50% uczniów szkół ponadgimnazjalnych nigdy w ten sposób nie kontaktowało się z nauczycielami (Wrońska & Borkowska, 2017, b. s.).

W okresie marzec–lipiec 2020 r. bardzo duża część nauczycieli JO (prawie 90%) wykorzystywała – w różnym stopniu – możliwości oferowane przez platformy wideokonferencyjne do realizacji zajęć. Dzięki temu znaczna ich liczba mogła, z różną częstotliwością, odbywać się w formie spotkań synchronicznych, w czasie rzeczywistym. Jest to rozwiązanie niewątpliwie korzystne, ponieważ brak kontaktu z uczniami uważany jest za jedno z największych zagrożeń edukacji online, tuż po braku możliwości kontroli pracy uczniów (Plebańska *et al.*, 2020). Treści prezentowane w trakcie spotkań były uzupełniane dodatkowymi materiałami przesyłanymi, jak wspomniano wyżej, za pomocą poczty elektronicznej.

Właściwie dobrane materiały dydaktyczne są jednym z elementów warunkujących poprawne prowadzenie procesu kształcenia. Wyniki opisywanego tutaj badania wskazują, że w zdecydowanej większości nauczyciele JO wykorzystywali w trakcie zajęć zdalnych materiały autentyczne, takie jak filmy i artykuły w JO. Korzystali również ze stron www oraz programów i aplikacji umożliwiających uczniom udział w quizach interaktywnych. Bardzo dużym zainteresowaniem cieszyły się także gotowe interaktywne rozwiązania – ćwiczenia gramatyczne, leksykalne bądź też kształtujące poszczególne sprawności językowe. Ponadto nauczyciele samodzielnie tworzyli własne materiały, dostosowując je do konkretnych grup odbiorców. W dużej mierze zasoby te były udostępniane w formie plików, które uczący się musieli pobrać i wydrukować. Należy tutaj zauważyć, że badanie było przeprowadzone po pierwszym okresie zdalnego nauczania, kiedy to pedagodzy dopiero uczyli się korzystania z narzędzi elektronicznych. Obserwacje kolejnych miesięcy nauczania zdalnego pozwalają sądzić, że w późniejszym okresie sami tworzyli już coraz więcej własnych materiałów interaktywnych, stosując do tego celu różne dostępne narzędzia. Wszystkie przedstawione powyżej działania z pewnością pozytywnie wpłynęły na rozwój kompetencji nauczycieli JO z zakresu stosowania narzędzi nowych technologii i multimediiów. Dodatkowo umożliwiły im one kształcenie umiejętności poprawnego dobierania materiałów dydaktycznych, kierując się kryterium wieku uczniów i poziomu biegłości językowej, krytycznej ich analizy oraz umiejętnego stosowania.

Wyniki badania pokazują, że nauczyciele dysponują podstawowymi kompetencjami w zakresie tworzenia materiałów dydaktycznych z zastosowaniem programów komputerowych, głównie prezentacji z wykorzystaniem slajdów. Stosując je, podejmują więc działania wpisujące się w pierwszy etap schematu SAMR – substytucję, tj. wykorzystanie narzędzi IT do zadań, które można zrealizować także bez pomocy komputera. Zdecydowanie mniej jest jednak nauczycieli stosujących bardziej zaawansowane sposoby prezentacji materiału, uwzględniające nie tylko słowo pisane czy obraz, ale także dźwięk lub film, stanowiące inspirację dla uczniów do podejmowania dalszych działań. Uczący nie korzystają z narzędzi do tworzenia tutoriali w formie wideo, jakże przecież przydatnych przy wyjaśnianiu np. zawłościami gramatycznych. Pierwszy okres pandemii w Polsce pokazał więc, że poziom kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania bardziej zaawansowanych narzędzi wspomagających organizację i przeprowadzanie kształcenia zdalnego był niewystarczający. Pozytywnym trendem, jaki można zauważyć, jest to, iż okres marzec–lipiec 2020 r. to czas, kiedy zdecydowanie wzrosła liczba nauczycieli (nie tylko JO) poszukujących możliwości zwiększenia swoich kompetencji w zakresie stosowania różnych aplikacji, programów i multimediów do realizacji zadań dydaktycznych (Kościńska & Sendur, 2020).

Rozpatrując uzyskane w badaniu wyniki z perspektywy omówionych w rozdziale I teorii wyniku, że nauczyciele w zdecydowanej większości realizowali kształcenie zdalne w ujęciu behawioralnym. Stosowali tradycyjne metody prezentowania treści, niewymagające od uczniów własnej aktywności, z nauczycielem jako osobą wyznaczającą zakres materiału i prezentującą treści kształcenia. Metody i strategie możliwe do zastosowania w kształceniu zdalnym zaprezentowane w rozdziale IV były przez nich używane w małym stopniu. Tym samym nie mogli oni doświadczyć potencjału edukacyjnego wynikającego z ich zastosowania. Umiejętne prowadzenie procesu kształcenia zdalnego w zakresie JO wpływa nie tylko na rozwój kompetencji cyfrowych czy też językowych uczących się. Oddziałuje ono bowiem także na inne obszary, takie jak: rozumienie i tworzenie informacji, rozwój kompetencji osobistych i społecznych oraz umiejętności uczenia się.

Konieczność prowadzenia zajęć w formie zdalnej umożliwiła nauczycielom rewizję dotychczasowych poglądów na różnorakie

wymiary procesu edukacyjnego. Aspekty takie, jak planowanie i sposób prowadzenia zdalnego nauczania czy też realizacja podstawy programowej, uważane poprzednio za trudne lub wręcz niemożliwe do realizacji, okazały się zdecydowanie łatwiejsze bądź też wykonalne także w systemie edukacji w sieci. Warto tutaj przytoczyć wyniki badania Sylwii Jaskulskiej i Barbary Jankowiak (2020, s. 18), które również zapytały swoich respondentów o możliwość realizacji podstawy programowej w kształceniu na odległość. W odpowiedzi niemal połowa ankietowanych stwierdziła, że w różnym stopniu, ale pozwala ono na realizację jej wymagań.

Badani dostrzegli także większe możliwości indywidualizacji nauczania w kształceniu zdalnym. Nie uległo zmianie postrzeganie nauczania zdalnego jako wymagającego od nauczycieli większej kreatywności, innego sposobu prezentacji materiału, a co za tym idzie, stosowania nowych metod i technik pracy. Dotychczas wykorzystywane przez nauczycieli strategie i rozwiązania nie mogły być stosowane w niezmienionej formie. Nowa rzeczywistość wymusiła konieczność obsługi nowych narzędzi do realizacji procesu dydaktycznego, a często i konieczności zakupu niezbędnego sprzętu. Pokonanie tych trudności wymagało czasu i to właśnie na ten element badani nauczyciele zwracali olbrzymią uwagę.

Opinie te potwierdzają również wyniki innych projektów badawczych. W jednym z nich 92% biorących w nim udział nauczycieli musiało inaczej zaplanować czas na przygotowanie się do lekcji, a dla 90% edukacja zdalna wiązała się z poświęcaniem większej ilości czasu na przygotowanie (Ptaszek *et al.*, 2020, s. 26). W kolejnym na uciążliwość przygotowywania się do lekcji w formie zdalnej zwracało uwagę 85% respondentów, a za największe wyzwanie związane z organizacją pracy uznali oni obciążenia czasowe (Madalińska-Michalak, 2020, s. 23). Czasochłonność procesu przygotowywania się do zajęć zdalnych została także wskazana przez nauczycieli biorących udział w badaniu pt. *Edukacja zdalna w czasach Covid-19* (Plebańska *et al.*, 2020).

Kwestia kreatywności w nauczaniu zdalnym poruszona została także w innym badaniu. Udzielone w nim odpowiedzi wskazują, że połowa nauczycieli (50%) bardziej twórczo korzystała z narzędzi cyfrowych (np. nagrywała filmiki, robiła cyfrowe notatki); 81% przyznało, że podczas realizacji edukacji zdalnej częściej poszukiwało dodatkowych informacji w różnych źródłach i prawie tyle samo (80%) stwierdziło, że

poznało więcej ciekawych zasobów internetowych, które może wykorzystać podczas pracy z uczniami (Ptaszek *et al.*, 2020, s. 27).

Zaprezentowane powyżej informacje warto też porównać z wynikami badania European Centre for Modern Languages (2021). W odpowiedzi na pytanie dotyczące doświadczeń nauczycieli JO wynikających ze zmiany trybu nauczania, jedną z najczęściej wybieranych możliwości było stwierdzenie, że ich techniki pracy uległy znaczącym zmianom w zestawieniu z sytuacją sprzed pandemii. Wielu respondentów stwierdziło, że ich lekcje stały się bardziej urozmaicone i motywujące dla uczniów. Należy tu jednak zwrócić uwagę, że wspomniane badanie odbyło się ponad pół roku później niż główne badanie omawiane w niniejszej monografii, a grupą docelową byli nauczyciele JO w 40 różnych krajach świata.

Przedstawione we wcześniejszych rozdziałach teoretyczne rozważania na temat problematyki oceniania oraz roli motywacji w kształceniu zdalnym (*cf.* rozdziały II i III) znajdują swoje odzwierciedlenie w opiniach nauczycieli wskazujących na liczne trudności w tych właśnie dwóch obszarach. Ocenianie okazało się bowiem największym wyzwaniem dla badanych. Przyczyną takiej sytuacji jest zapewne fakt, że nauczyciele w zdalnym nauczaniu próbowali podejść do oceniania i testowania w taki sam sposób, jak to robili przez lata w nauczaniu w klasie szkolnej. Jak się jednak okazuje, zdalny tryb nauczania wymaga odmiennego podejścia do samego procesu dydaktycznego oraz zupełnie innego spojrzenia na ewaluację wyników kształcenia. Wymaga ono przesunięcia środka ciężkości z formalnego testowania na ocenianie alternatywne, a do tego wielu nauczycieli nie było – i prawdopodobnie nadal nie jest – przygotowanych.

Trudności związane z ocenianiem w zdalnej edukacji potwierdza także badanie European Centre for Modern Language (2021, s. 5). Ponad 60% ankietowanych zauważa znaczne obniżenie rzetelności egzaminów przeprowadzonych na odległość. Istotna w kontekście omawianej w rozdziale III problematyki oceniania jest także deklaracja prawie 40% uczestników wyżej wymienionego badania, że zastąpienie formalnego testowania przez systematyczne ocenianie bieżące miało pozytywny wpływ na uczących się.

Kolejnym problemem, z jakim mieli do czynienia ankietowani, było motywowanie uczniów do pracy. Duże trudności związane z realizacją tego elementu uważanego za jeden z najważniejszych czynników

sprzyjających skutecznemu uczeniu się (Porzucek-Miśkiewicz & Wawrzyniak, 2018; Hartnett, 2016) są niepokojące, ale, jak wskazuje literatura przedmiotu, jednocześnie dość powszechne. Zwracają na to uwagę zarówno teoretycy (Hartnett, 2011), jak i praktycy (Sterna, 2020a), podkreślając wielowymiarowość tego problemu oraz potrzebę modyfikacji działań podejmowanych przez nauczycieli.

Lektura otwartych komentarzy udzielonych przez uczestników badania pokazuje, że na skutek zaistniałej sytuacji zmuszającej nauczycieli do radykalnych zmian w swoim warsztacie pracy, oni sami bardzo wiele się nauczyli. W wyniku nowych doświadczeń zmienili nie tylko swoje podejście do nauczania, ale także opinie na temat różnych aspektów zdalnego kształcenia. W udzielonych odpowiedziach nie brakuje gorzkich słów skierowanych w stronę organów odpowiedzialnych za szkolnictwo. Nauczyciele podkreślali brak przygotowania procesu przeniesienia nauczania w środowisko sieciowe, zarówno pod kątem dydaktycznym, jak i logistycznym (niedostatki w zakresie sprzętu i problemy z Internetem doskwierały zarówno uczniom, jak i nauczycielom).

O zmianie, jaka, mimo przedstawionych powyżej trudności i wyzwań, dokonała się wśród nauczycieli JO, świadczy fakt, że ponad połowa z badanych rozważyła możliwość dobrowolnego prowadzenia zajęć w formule zdalnej. Wyniki te są zdecydowanie odmienne od rezultatów innego badania, w którym ponad połowa badanych (prawie 60%) zadeklarowała, że nie chce w przyszłości korzystać z edukacji zdalnej (Plebańska *et al.*, 2020, s. 29). Co więcej, analiza odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli JO, jak również lektura ich komentarzy pozwalają sądzić, że spora ich część – z mniejszymi lub większymi trudnościami – ale odnalazła się więc w kształceniu zdalnym. Mimo iż owa wirtualna rzeczywistość była dla nich frustrująca, a wizja stale oszukujących i zdemotywowanych uczniów przebija się w większości wypowiedzi, wyniki zaprezentowane powyżej pozwalają sądzić, że przy dobrym przygotowaniu dydaktycznym i metodycznym, szkoleniach z zakresu wykorzystania nowych technologii i doposażeniu nauczycieli w narzędzia do kształcenia zdalnego, będą oni w stanie prowadzić je w sposób angażujący i motywujący uczniów.

5. Podsumowanie

Okres nauczania zdalnego był dla nauczycieli JO czasem trudnym, wymagającym od nich przejścia na zupełnie inny wymiar pracy. Ich rzeczywistością stał się bowiem tak obecny w życiu ich uczniów hybrydowy świat, w którym – jak opisuje Janusz Morbitzer (2016) – przenika się to, co wirtualne, z tym, co realne. Był to czas konfrontacji osobistych przekonań nauczycieli JO, ich poglądów i założeń na temat e-edukacji z rzeczywistością, w której zmuszeni byli funkcjonować. W wielu aspektach zderzenie to przyniosło zaskakujące wnioski. W pełni dostrzegając rozmaite problemy związane z kształceniem zdalnym (ocenianie, motywowanie, trudności techniczne, braki w sprzęcie, brak własnych kompetencji medialnych i technicznych lub też niski poziom ich opanowania), potrafili oni jednak częściowo zweryfikować własne poglądy i zauważyć pozytywne aspekty kształcenia w sieci.

Niewątpliwie, nauczyciele JO mieli w tym okresie ułatwione zadanie, ponieważ spora część z nich już wcześniej korzystała z rozmaitych rozwiązań umożliwiających przeniesienie wybranych aspektów kształcenia do środowiska wirtualnego. Doświadczenia te nie mogą się jednak równać z koniecznością podejmowania działań edukacyjnych w formie zdalnej w sposób regularny i warunkujący ich skuteczność.

Opisane w niniejszej publikacji badanie pokazało, że umiejętności nauczycieli JO skupiały się głównie wokół wykorzystania materiałów zarówno już przeznaczonych do kształcenia językowego, jak i autentycznych, jeszcze niezmodyfikowanych, oraz stosowania interaktywnych aplikacji w celu utrwalania wiedzy i jej testowania. W działaniach nauczycieli brakuje stosowania nie tyle bardziej zaawansowanych, ale pełniących inne funkcje rozwiązań – np. użycia narzędzi do przeprowadzania tzw. burzy mózgów, głosowań czy też interaktywnych prezentacji, jakże potrzebnych do tworzenia w e-sali lekcyjnej klimatu do dyskusji i wymiany poglądów. A przecież efektywna lekcja JO to nie tylko stosowanie gier i zabaw uatrakcyjniających często nudny proces rozwiązywania ćwiczeń w formie papierowej (choć i tego też oczekują uczniowie – *cf.* Białek, 2017), ale także angażowanie uczniów w działania o charakterze interakcji.

Na pierwszym etapie kształcenia zdalnego (marzec–lipiec 2020 r.) nauczyciele JO w zdecydowanej większości stosowali metody o charakterze podawczym. Niewielka lub też w niektórych przypadkach

znikoma liczba wykorzystujących metody poszukujące nie pozwala uznać, że uczący JO w pełni rozumieją specyfikę kształcenia zdalnego i prawa nim rządzące. Należy mieć nadzieję, że nabyte w trakcie całego okresu nauki zdalnej doświadczenia oraz autorefleksja na temat skuteczności podejmowanych działań, jak również perspektywa roli ucznia, jaką większość z nich zmuszona była przyjąć, rozpoczynając kształcenie w środowisku sieciowym, pomogą im w większym stopniu zgłębić tajniki skutecznego e-kształcenia.

Zakończenie: kształcenie językowe w sieci – podsumowanie i wnioski

W 2008 r. Zygmunt Bauman w swoich rozważaniach na temat edukacji uznał, że jej aktualny kryzys „jest nade wszystko kryzysem odziedziczonych instytucji i filozofii, utworzonych na potrzeby innych rzeczywistości. Obecnie z trudem przyswajają i dostosowują się do zachodzących zmian bez jednoczesnej rewizji wykorzystywanych ram konceptualnych” (Bauman, 2008, s. 157). Ten pogląd jeszcze bardziej wybrzmiał w momencie przejścia systemu edukacji na kształcenie zdalne, kiedy to okazało się, że szkoła jako system w wielu obszarach zatrzymała się w swoim funkcjonowaniu na etapie tablicy i kredy, a stosowanie podawczych metod i proces przebiegu kształcenia rodem ze szkoły pruskiej, zamiast wprowadzać uczniów w obszar edukacji 4.0, powodował ich uwstecznienie. Ponadto sposób przygotowania nauczycieli JO do pracy w środowisku online był niezadowolający. Parafrazując słynną baśń Hansa Christiana Andersena, nauczyciel JO wprawdzie nie okazał się nagi, ale jego skromne odzienie nie pozwalało mu na wiele. W świecie wirtualnym okazało się bowiem, że posiadane umiejętności tworzenia prezentacji w programie typu PowerPoint, ćwiczeń na generatorach testów takich jak Quizzlet czy też stosowanie elektronicznych zeszytów ćwiczeń nie wystarczają, aby w dłuższej perspektywie motywować uczniów do pracy, zachęcić do aktywności i w pełni satysfakcjonująco realizować program nauczania. Metody i techniki stosowane wcześniej często nie gwarantowały skuteczności działań edukacyjnych. Brakowało zarówno solidnej podbudowy teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych. W miarę upływu czasu sytuacja się zmieniała, nauczyciele JO zyskiwali pewne kompetencje i coraz śmiało poruszali się w środowisku zdalnym. Nie ustały jednak próby szukania odpowiedzi na pytanie: Jak skutecznie uczyć zdalnie?

Zdalne kształcenie językowe nie polega na powielaniu czynności dydaktycznych podejmowanych w sali z nadzieją, że... jakoś to będzie. Tym bardziej u jego podstaw nie powinno stać założenie, że skoro dane metody i strategie funkcjonowały kiedyś, to powinny także zadziałać w tym nowym środowisku. Nie może być ono jedynie wypadkową dotychczasowych doświadczeń nauczyciela w zakresie korzystania z Internetu oraz stosowanych w świecie realnym form pracy. Aby skutecznie uczyć zdalnie, trzeba odważyć się na jakże trudne dla nauczyciela przyznanie się do niewiedzy i poznać opracowane przecież w literaturze teorie na temat kształcenia online, zrozumieć nie tylko rolę wirtualnego świata w życiu ucznia, ale także zaakceptować ten świat jako jedno z możliwych miejsc do realizacji kształcenia, dostrzec jego zalety: wielowymiarowość i wielokanałowość, różnorodność informacji, możliwość łatwego kontaktu z dużą liczbą osób bez ograniczeń czasoprzestrzennych czy też sposobność do tworzenia własnej wiedzy. Nade wszystko należy jednak porzucić perspektywę nauczyciela i spojrzeć na e-lekcje oczami ucznia, zarówno w obszarze fizycznym, jak i mentalnym. Ta pierwsza zmiana może polegać na prostych działaniach: wykorzystaniu funkcjonalności „włączenie widoku ucznia”, refleksji nad sposobem prezentacji treści (analiza elementów takich, jak np. rozmiar czcionki w dokumencie, jakość załączanych obcojęzycznych nagrań wideo, interaktywność materiałów dydaktycznych) i ich dostosowaniu do danej grupy wiekowej lub też zainteresowań uczniów. Z kolei mentalne wejście w rolę ucznia odbywa się w momencie, kiedy nauczyciel uczy się stosowania nieznanych mu wcześniej narzędzi i strategii.

Zdalne kształcenie językowe jest trudne, nawet dla osób do niego przygotowanych i posiadających już tego rodzaju doświadczenia. Wpływ na jego przebieg mają bowiem także czynniki niezależne od nauczyciela, takie jak: osobowość uczniów, dynamika relacji w grupie, wstępny poziom motywacji czy też braki w zakresie odpowiedniego sprzętu. Jak więc w tak niesprzyjających warunkach prowadzić proces nauczania zdalnego? Jak podkreśla Anna Turula (2018, s. 70) „[s]amo używanie nowych technologii nie czyni z nikogo dobrego nauczyciela, również akademickiego; to dobry nauczyciel czyni właściwy użytek, wykorzystując je w najlepszy (pedagogicznie) możliwy sposób, zgodnie z przeznaczeniem lub nowatorsko”. Bazą do autorefleksji nauczyciela odnośnie do jego wizji prowadzenia zajęć i sposobów realizacji

celów kształcenia powinny więc stać się możliwości zastosowania nowych technologii, multimediów czy też narzędzi wirtualnej lub rozszerzonej rzeczywistości. To one definiują bowiem sposób realizacji zajęć zdalnych i przekazu treści kształcenia.

Dzięki wielojęzycznym zasobom Internetu i różnorodności programów i aplikacji do kształcenia językowego, przestrzeń wirtualna może i powinna sprzyjać skutecznemu uczeniu się języka obcego. Kształcenie zdalne musi przebiegać w środowisku, które obu jego uczestnikom – nauczycielom i uczniom – umożliwi sprawną pod względem technicznym realizację tego procesu. Musi to być przestrzeń bezpieczna dla ucznia (także pod kątem zapobiegania możliwym cyberprzestępstwom i nadużyciom), umożliwiająca mu swobodną i wielokanałową komunikację. W przypadku instytucji szkolnych zadaniem nauczyciela jest stworzenie z uczniów grupy zamkniętej, której członkami mogą być wyłącznie osoby zweryfikowane. Musi on mieć możliwość kontroli treści prezentowanych na ekranie oraz możliwości natychmiastowej reakcji (np. wyciszenia ucznia) w sytuacji niewłaściwej wychowawczo.

Nowe koncepcje edukacji zdalnej stawiają na podmiotowość ucznia w procesie kształcenia, przełamując tradycyjne kształcenie w duchu behawioryzmu, a pozwalając mu samodzielnie aktywnie konstruować wiedzę, szukać źródeł informacji i je weryfikować – słowem, uczyć myślenia. Szkoła przygotowująca do funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym winna być przestrzenią umożliwiającą „doświadczenie, działanie i poszukiwanie, wszechstronny rozwój, budzenie pasji i podążanie za zainteresowaniami ucznia” (Metrycki & Zaborowicz, 2020, b.s). Dotychczas przyjęty paradygmat nauczania powinien być zastąpiony wzajemnym uczeniem się. Winno ono być „angażujące, aktywne, celowe, pełne sensu oraz w dużej mierze spersonalizowane” (*ibid.*) tak, aby każdy z uczniów mógł znaleźć w nim sposobność do podkreślenia własnej indywidualności. Indywidualizację procesu zdalnego nauczania skutecznie wspierają metody zaprezentowane w rozdziale IV niniejszej publikacji. Ukierunkowane na ucznia, pozwalają mu na dokonywanie samodzielnych wyborów co do zawartości oraz formy projektu, sposobu wykonywania zadania, preferowanej formy kontaktu z współpracownikami, jak również umożliwiają dzielenie się interesującymi go treściami w języku obcym. Indywidualizacja nie polega na przypisywaniu każdemu uczniowi odrębnego zadania – wszak w wypadku grup językowych składających się z wielu uczestników

byłoby to praktycznie niewykonalne. Naszym zdaniem istotą jej jest stosowanie takich metod i strategii nauczania, aby każdy uczeń mógł za ich pomocą, w języku obcym wyrazić swoją osobowość, zainteresowania oraz opinie i nawiązać do własnych doświadczeń. Zadaniem nauczyciela jest umożliwienie mu realizacji tych założeń w przestrzeni wirtualnej.

Nowoczesna dydaktyka cyfrowa kładzie nacisk na społeczną naturę uczenia się. Wirtualna sieć, w której realizowane jest kształcenie, to cyfrowy model współczesnego społeczeństwa, a społeczności wirtualne liczą łącznie już ponad 4,2 mld członków³⁶. Jak wykorzystać ten potencjał? Zastosujmy takie metody pracy, które, bazując na sieciach społecznościowych, będą zachęcać uczniów do komunikacji w języku obcym i nawiązania współpracy z rówieśnikami z innych krajów. Komunikacja w sieci prowadzona w języku obcym umożliwia transfer informacji i nabywanie kompetencji językowych z wykorzystaniem wielu kanałów. Wykorzystajmy więc możliwości Facebooka, Instagrama czy też Tik-Toka, o którym Stanisław Czachorowski (2021) napisał, że:

[...] [t]o także bardzo specyficzny sposób komunikowania się: scenariusz, reżyseria, plenery, kadrowanie, a potem edycja i montaż. Tak jak w kulturze pisma interpunkcja i kompozycja tekstu. Tak jak uczyliśmy wypracowań, pisania listów, rozprawek, esejów, tak teraz powinniśmy uczyć komunikacji z wykorzystaniem filmu (wideo).

Można utyskiwać na dzisiejsze dzieci i młodzież zanurzone w wirtualnym oceanie, można polemizować z sugestią realizacji komunikacji w języku obcym w formie nagrań wideo, ale nie można zakwestionować zmian w sposobie porozumiewania się między ludźmi. Kształcenie językowe winno być prowadzone tak, aby uczniowie mieli poczucie autentyczności treści i działań językowych, jakie podejmują. Cóż bardziej autentycznego niż komentowanie w języku obcym wpisów ulubionego celebryty, influencera czy też idola, współtworzenie w języku obcym internetowej petycji na rzecz ochrony zagrożonych gatunków czy też recenzowanie w taki sam sposób ostatnio zwiedzanego miejsca?

³⁶ Informacja ze strony whysosocial.pl dot. liczby użytkowników korzystających z mediów społecznościowych; stan na styczeń 2021; <https://www.whysosocial.pl/uzytkownicy-social-media-w-polsce-i-na-swiecie> [dostęp 25.07.2021].

Doświadczenia nabyte przez nauczycieli JO w okresie nauczania zdalnego niekoniecznie sprawiły, że stali się oni orędownikami tej formy kształcenia, gotowymi porzucić salę lekcyjną na rzecz przestrzeni wirtualnej. Jednakże dla znacznej części z nich były one na tyle inspirowane, że wybrane jego elementy będą chcieli przenieść na grunt edukacji prowadzonej już w murach szkoły. Aby zrobić to w sposób właściwy, konieczne jest poznanie założeń stojących u podstaw dydaktyki zdalnej, stałe uaktualnianie wiedzy na temat dostępnych narzędzi TIK oraz kształcenie umiejętności ich stosowania. Strategie i metody pracy mają to do siebie, że z pewnymi modyfikacjami mogą być stosowane w różnych środowiskach. Jeśli popatrzymy na skuteczne metody pracy w środowisku zdalnym, zauważymy, że wywodzą się one ze sprawdzonych już podejść. Czym jest bowiem WebQuest, jak nie realizowaną w pełni w środowisku zdalnym odmianą podejścia ukierunkowanego na zadanie? E-portfolio powstało na bazie swojego papierowego odpowiednika, a strategia *flipped classroom* przypomina często słyszane zdanie: *Proszę, zapoznajcie się z materiałem z podręcznika, zróbcie notatkę, a następnym razem wspólnie to omówimy*. Przekształcenie form pracy tradycyjnej na środowisko zdalne wymaga pewnej dozy inwencji ze strony nauczyciela, ale przecież niewskazane byłoby marnowanie dobrych rozwiązań, bez podejmowania jakiegokolwiek próby przeniesienia ich na inne środowisko.

W tradycyjnej szkole należy też rozważyć zastosowanie modelu *bring your own device* (BYOD). Zapożyczony z biznesu (Kowalski, 2014), szybko znalazł on zastosowanie w innych obszarach aktywności zawodowych (Podgórski, 2015). Oparty jest na założeniu, że każdy uczeń na lekcjach korzysta nie tyle ze sprzętu szkolnego, co z własnego urządzenia. Model ten ma wiele korzyści (Janczak, 2013; Zaród, 2015) i z pewnością znajdzie zastosowanie, jako wspomagający kształcenie w sali o silny komponent procesu e-edukacji.

Jednym z elementów niezbędnych do skutecznego i przebiegającego bez zakłóceń wdrażania koncepcji kształcenia zdalnego w proces edukacji jest wspólna wizja wszystkich partnerów biorących w nim udział co do kształtu i sposobu jego realizacji. Odnosi się ona nie tylko do efektu docelowego, ale także do przemian, jakie mają do niego doprowadzić. Niezbędny jest więc systemowy charakter zmian. Nauczyciele muszą być przygotowani do pracy w środowisku zdalnym; zadaniem instytucji kształcących adeptów tego zawodu oraz oferujących

formy doskonalenia zawodowego nauczycielom już aktywnym winno więc być takie przygotowanie oferty szkoleniowej, aby mogli oni poznać zarówno teoretyczne, jak i praktyczne aspekty skutecznego zdalnego kształcenia. Jak pisze Małgorzata Fraser (2021, b.s.), cytując opinię prezes Fundacji Teach for Poland, Katarzyny Nabrdalik, aby szkoła dobrze przygotowywała do życia w cyfrowym świecie, „musimy pochylić się nad edukacją samych nauczycieli i przygotowaniem szkół do takiej edukacji”. Nie zapominajmy także o tym, co wyznacza ramy działań nauczycieli w obszarze kształcenia, czyli o podstawie programowej i programach nauczania poszczególnych przedmiotów lub innych dokumentach stanowiących wytyczne dot. efektów uczenia się. One również powinny zostać skorygowane tak, aby uwzględniały metody i formy kształcenia zdalnego, a także by były odpowiedzią na wymagania współczesnego społeczeństwa, w tak wielu obszarach funkcjonującego przecież online.

Zmiany, jakie zaszły w szkolnictwie w Polsce w okresie 2020–2021, z pewnością znajdują swoje odzwierciedlenie w modyfikacji sposobu nauczania i postrzegania przez nauczycieli procesu kształcenia. Powrót do rzeczywistości szkolnej bez wykorzystania nabytych w tym okresie umiejętności i wiedzy byłby bowiem krokiem wstecz nie tylko w obszarze aktualnych trendów i tendencji w dydaktyce, ale także z perspektywy przygotowania ucznia do funkcjonowania we współczesnym świecie. Trudno nie zgodzić się w tym miejscu z Katarzyną Borawską-Kalbarczyk (2017), która uważa, że nowa jakość funkcjonowania szkoły w trybie zdalnym polega na stymulowaniu ciekawości uczniów i ich samodzielności poznawczej. Nie można więc zamykać ich w ciasnych ramach często bezrefleksyjnego myślenia i powtarzania treści, ale należy im uświadomić, że oni sami mogą tworzyć – używając terminologii konektywistycznej – połączenia, które dadzą im dostęp do nowych informacji. Trzeba ich nauczyć, że Internet jest źródłem informacji, które, jeśli będą chcieli, zachowają i przetworzą na wiedzę i umiejętności potrzebne w danej chwili. Jednakże w swoich działaniach należy pamiętać, „że hipermedialne struktury programów i Internetu oferują jedynie informacje, natomiast celem wszelkich oddziaływań edukacyjnych jest wyposażenie wychowanków w wiedzę i odpowiedni system wartości. Szkoła musi więc przygotować uczniów do przekształcania informacji w wiedzę, a w dalszej konsekwencji w mądrość i wspomagać ich w tych procesach” (Morbitzer, 2001, s. 69).

Nie demonizujmy kształcenia zdalnego, patrząc na niego przez, jakże ugruntowany w mentalności, pryzmat ławki szkolnej, zeszytu i długopisu. Dajmy sobie szansę na poznanie funkcjonalności tablicy wirtualnej, platformy MS Teams czy aplikacji *Wordwall*. Nie skupiamy się wyłącznie na tych aspektach kształcenia zdalnego, nad którymi tak naprawdę nie mamy kontroli. Zamiast gorączkowo szukać najlepszego narzędzia, które w naszym mniemaniu uniemożliwi naszym uczniom jakiegokolwiek nieuczciwe zachowanie w trakcie e-testu, zmodyfikujmy system oceniania tak, aby testowanie nie stanowiło o ich być albo nie być. Środowisko zdalne umożliwi przecież przeprowadzanie ewaluacji w sposób alternatywny, w formie oceniania kształtującego. Pomóżmy uczniom wykazać się, stosując prace projektowe, zachęcajmy do aktywności, zapraszamy do dyskusji i umożliwiamy współpracę. Pamiętajmy, że, niezależnie od formy realizacji procesu kształcenia, zawsze w jego centrum powinien być uczeń, a nasze działania, niezależnie, czy podejmowane w przestrzeni wirtualnej, czy też w środowisku stacjonarnym mają mu pomóc posługiwać się językiem obcym na dalszych etapach życia.

Bibliografia

- Akaaboune, O. Blix, L. H., Carrington, L., & Henderson, C. (2021). Accountability in distance learning: The effect of remote proctoring on performance in online accounting courses. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*. <https://doi.org/10.2308/JETA-2020-040>
- Alawdat, M. (2013). Using e-portfolios and ESL learners. *US-China Education Review*, 3(5), 339–351. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543181.pdf>
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1996). Special Issue: Washback. *Language testing*, 13(3).
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf>
- Ali, S. Y. (2005). An introduction to electronic portfolios in the language classroom. *The Internet TESL Journal*. <http://iteslj.org/Techniques/Ali-Portfolios.html>
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. W: T. Anderson (red.), *The theory and practice of online learning* (ss. 15–44). Athabasca University Press. http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/01_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Amaya, P., Agudo, J. E., Sánchez, H., Rico, M., & Hernández-Linares, R. (2013). Educational e-portfolios: Uses and tools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1169–1173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.009>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrzejewska, E. (2009). Kompetencja diagnostyczna w kształceniu nauczycieli języków obcych dla I etapu edukacyjnego. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki* (ss. 297–307). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

- Apple, M., & Shimo, E. (2004). *Learners to teacher: Portfolios, please! Perceptions of portfolio assessment in EFL classrooms. The interface between interlanguage, pragmatics and assessment*. Proceedings of the 3rd Annual JALT Pan-SIG Conference, Tokyo Keizai University. <https://hosted.jalt.org/pan-sig/2004/HTML/AppleShimo.htm>
- Ardouin, Th. (2018, 11 września). *Czym jest portfolio w edukacji dorosłych?*, tłum. Krajowe Biuro EPAL Polska, Komisja Europejska. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/czym-jest-portfolio-w-edukacji-doroslych>
- Arnó Macià, E., Isohella, S., Maylath, B., Schell, T., Verzella, M., Minacori, P., Mousten, B., Musacchio, M. T., Palumbo, G., & Vandepitte, S. (2014). Enhancing students' skills in technical writing and LSP translation through tele-collaboration projects: Teaching students in seven nations to manage complexity in multilateral international collaboration. W: G. Budin & V. Lušický (red.), *Languages for special purposes in a multilingual, transcultural world, Proceedings of the 19th European Symposium on Languages for Special Purposes, 8–10 July 2013, Vienna, Austria* (ss. 249–259). University of Vienna.
- Ashri, D., & Sahoo, B. P. (2021). Open book examination and higher education during COVID-19: Case of University of Delhi. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/0047239521013783>
- Asino, T. I. (2020). *Learning in the Digital Age*. Oklahoma State University Libraries. <https://open.library.okstate.edu/learninginthedigitalage/>
- Asotska-Wierzba, Y. (2016). Zastosowanie wybranych e-narzędzi Web 2.0 w dydaktyce języków obcych. W: R. Kordonski, O. Struk, D. Kamilewicz-Rucińska, Ł. Muszyński, J. Ruciński, K. Sygidus (red.), *Rozwój społeczności międzynarodowej: przeszłość oraz nowe wyzwania. Tom 3* (ss. 365–375). Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki.
- Asotska-Wierzba, Y. (2021). Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: J. Rokita-Jaśkow & K. Nosidlak (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci. Globalne wyzwania, lokalne rozwiązania* (ss. 154–164). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Badowski, Ł. (2017). Przewrót Kopernikański – skutecznie. *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa* (ss. 30–33). Centrum

- Nauki Kopernik. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/PP_2017_Publikacja_PP.pdf
- Banach, C. (2001a). *Edukacja, wartość, szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Banach, C. (2001b). *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Barrett, H. (2006). Using electronic portfolios for classroom assessment. *Connected Newsletter*, 13(2), 4–6. <https://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter-final.pdf>
- Barrett, H., & Knezek, D. (2003). *E-portfolios: Issues in assessment, accountability and preservice teacher preparation*. American Educational Research Association Conference. <http://electronicportfolios.org/portfolios/AERA2003.pdf>
- Basińska, E. (2014). „Blended Learning” jako przykład wdrożenia nowoczesnych technologii w proces nauczania języków obcych. W: O. Majchrzak (red.), *PLEJ_3 czyli psycholingwistyczne eksploracje językowe* (ss. 55–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://hdl.handle.net/11089/14013>
- Bass, R., & Eynon, B. (2014, October 13). *Capturing the visible evidence of invisible learning*. Academic commons. <http://academiccommons.org/transformations/capturing-the-visible-evidence-of-invisible-learning/>
- Baturay, M. H., & Daloğlu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 413–428. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520671>
- Bauman, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Tłum. O. Kubińska, W. Kubiński. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bednarek, J., & Lubina, E. (2008). *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Bentley, K. (b.r.). TKT: LOTS and HOTS: *Lower order thinking skills and higher order thinking skills*. onestopenglish. <https://www.onestopenglish.com/tkt/tkt-lots-and-hots-lower-order-thinking-skills-and-higher-order-thinking-skills/501243.article>
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. Pfeiffer.
- Best, J. (2020, May 29). *10 unbeatable benefits of technology in the classroom*. 3P Learning. <https://www.3plearning.com/blog/technology-in-the-classroom>
- Białek, M. (2017). Zadania i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej. *Neofilolog*, 48(2), 233–252. <https://doi.org/10.14746/n.2017.48.2.05>

- Bilen, E., & Matros, A. (2020). Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 182, 196–211. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004>
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. W: M. Birenbaum, F. J. R. C. Dochy (red.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Evaluation in education and human services* (ss. 3–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3_1
- Birks, M., Hartin, P., Woods, C., Emmanuel, E., & Hitchens, M. (2016). Students' perceptions of the use of eportfolios in nursing and midwifery education. *Nurse Education in Practice*, 18, 46–51. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.03.003>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Longman.
- Bober, J. (2020, 16 marca). *Odwrócona klasa online – zmiana roli ucznia i nauczyciela*. Superbelfrzy RP. <https://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/odwrocona-klasa-online-zmiana-roli-ucznia-i-nauczyciela/>
- Bojanowicz, J. (2019). Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim. *Edukacja – Technika – Informatyka, Kwartalnik Naukowy*, 4(30), 122–127. DOI:10.15584/eti.2019.4.16
- Bołtuć, P. (2011). Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka. *E-mentor*, 4(41). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2017). Technologie cyfrowe w edukacji – między immersją ucznia a indolencją szkoły. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(8), 117–132. <https://doi.org/10.19265/KP.2017.018117>
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2021). Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (ss. 97–115). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Böttcher, R. (2013). Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 92–97. <https://jows.pl/artykuly/nauczanie-hybridowe-przyszlosc-nauki-jezykow-obcych>
- Brame, C. (2013). *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Bronk, A., Maciołek, R., Mischke, J. M., Nowak, A., Stanisławska, A. K., Stencel, P., Urbaniec, J., Wodecki, A., & Zieliński, W. (2006). Jeśli blended learning na uniwersytecie, to jaki? Dyskusje o... *E-mentor*, 1(13). <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/13/id/238>
- Brown, C. J. (2018). Flipping the ESL/EFL academic reading classroom: A group leader discussion activity. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 147–168). Springer Nature.

- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. (1997). The washback effect of language tests. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 16(1), 27–45. <https://core.ac.uk/download/pdf/77238833.pdf>
- Bruner, J. S. (1978). Akt dokonywania odkrycia. W: J. S. Bruner (red.), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (ss. 661–679). Tłum. B. Mroziak. PWN.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. TAIWPN Universitas.
- Buchnat, M. (2018). Trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w ocenianiu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Studia Edukacyjne*, 51, 523–539. <https://doi.org/10.14746/se.2018.51.33>
- Buitrago, C. R., & Díaz, J. (2018). Flipping your writing lessons: Optimizing time in your EFL writing classroom. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 69–91). Springer Nature.
- Butler, Ph. (2010). E-portfolios, pedagogy and implementation in higher education: Considerations from the literature. W: N. Buzzetto-More (red.), *The e-portfolio paradigm: Informing, educating, assessing, and managing with e-portfolios* (ss. 109–139). Informing Science Press. https://www.academia.edu/17665830/The_E-portfolio_Paradigm_Informing_Educating_Assessing_and_Managing_with_E-portfolios
- Byram, M. (2005). Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”. Tłum. E. Wiczorek. *Języki Obce w Szkole*, 5, 59–68. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/schjvo/jows-5-2005.pdf
- Carr, N. T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford University Press.
- Carrington, A. (b.r.). *The Pedagogy Wheel – It's not about the apps, it's about the pedagogy*. TeachThought. <https://www.teachthought.com/technology/the-pedagogy-wheel/>
- Chapelle, C. A. (2012). Conceptions of validity. W: G. Fulcher & F. Davidson (red.), *The Routledge handbook of language testing* (ss. 21–33). Routledge.
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (2017). Utilizing technology in language assessment. W: E. Shohamy, I. G. Or & S. May (red.), *Language testing and assessment*. 3rd ed. (ss. 149–161). Springer.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93–121. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt298oa>
- Chudak, T. (2020). Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom). *Języki Obce w Szkole*, 1, 25–28. <http://jows.pl/artykuly/zintegrowany-model-nauczania-jezyka-obcego-w-trybie-lekcji-odwroconej-flipped-classroom>

- Chudzicka-Czupała, A., Lupina-Wegener, A., Borter, S., & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66–76. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/18179/1/Chudzicka-Czupala_Students_attitude_toward_cheating_in_Switzerland.pdf
- Churches, A. (2008). *Bloom's digital taxonomy*. https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy
- Ciesielka, M. (2016). Webquest – od informacji do wiedzy technicznej. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 48, 11–16. https://eia.pg.edu.pl/documents/10623/32925502/ZN_WEiA_PG_48.pdf
- Cioltan-Drăghiciu, A., & Stanciu, D. (2020). Virtual exchange: Romania and Hungary 100 years later. W: F. Helm & A. Beaven (red.), *Designing and implementing virtual exchange – a collection of case studies* (ss. 37–46). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1113>
- Clark, E., & Eynon, B. (2009). E-portfolios at 2.0 – Surveying the field. *Peer Review*, 11(1), 18–23. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/e-portfolios-20%E2%80%94surveying-field>
- Clarke, A. (2004). *E-learning. Nauka na odległość*. Tłum. M. Klebanowski. WKiŁ.
- Cunningham, D. J. (2019). Telecollaboration for content and language learning: A Genre-based approach. *Language Learning & Technology*, 23(3), 161–177. <http://hdl.handle.net/10125/44701>
- Czachorowski, S. (2021, 7 lipca). *Czy zadawać pracę domową uczniom/studentom na TikToku*. edunews.pl. <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/5500-czy-zadawac-prace-domowa-uczniom-studentom-na-tiktoku>
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor.
- Czeturtyńska, G. (2005). Konstruktywizm a ocenianie kształtujące. *Języki Obce w Szkole*, 6, 16–19. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/1nwues/jows-6-2005-ocenie.pdf
- Czeturtyńska, G. (2015a). Co kształtuje ocenianie kształtujące? *Meritum*, 1(36), 2–7. <http://meritum.edu.pl/artykuly/szukaj?szukaj=czeturty%C5%84ska>
- Czeturtyńska, G. (2015b). Ocenianie jako nauczanie i uczenie się. *Języki Obce w Szkole*, 3, 4–9. <http://jows.pl/artykuly/ocenie-jako-nauczanie-i-uczenie-sie>
- Czura A., & Baran-Łuczarska M. (2021). "A stressful unknown" or "an oasis"? Undergraduate students' perceptions of assessment in an in-class and online English phonetics course. *Íkala*, 26(3), 623–641. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a09>

- Czura, A. (2012). Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum – czy warto? *Języki Obce w Szkole*, 4, 57–61 <https://jows.pl/artykuly/ocena-kolezenska-w-klasie-jezykowej-w-gimnazjum-czy-warto-pawb>
- Czura, A. (2016). Wpływ oceny koleżeńskiej na lęk przed pisaniem u studentów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(4), 97–114. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/330>
- Czura, A. (2017). Szukam i myślę, więc jestem – WebQuest na lektoracie języka obcego. W: M. Jedynek (red.), *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Tom I. Nowe doświadczenia i wyzwania*. (ss. 125–133). Uniwersytet Wrocławski. http://serwacy.ifa.uni.wroc.pl/site_media/uploads/documents/temp/injo/TOM%20I%20NOWE%20DOSWIADCZENIA%20I%20WYZWANIA.pdf#page=127
- Czura, A., & Sendur, A. M. (2022, w druku). Peer assessment of process writing in a Virtual Exchange project. W: A. Czura & M. Dooly (red.) *Assessing virtual exchange in foreign language courses: Case studies at tertiary level*. Research-publishing.net
- Dadashzadeh, M. (2020). The online examination dilemma: to proctor or not to proctor? *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1–11. <https://www.aabri.com/manuscripts/203240.pdf>
- Dawson, P. (2021). *Defending assessment security in a digital world. Preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*. Routledge.
- Deneen, Ch. (2020). Assessment considerations in moving from closed-book to open-book exams. *Melbourne CSHE teaching and learning short guide series*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/3341944/closed-book-to-open-book-exam_final.pdf
- Denek, K. (1995). Ustalanie celów procesu kształcenia. *Studia Pedagogiczne*, 20, 11–30. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1934/Kazimierz%20Denek%20Ustalanie%20celow%20procesu%20ksztalcenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denek, K. (2000). Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji. W: Z. Jasiński & T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku* (ss. 121–130). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Denek, K. (2011). Nauczyciel, jego tożsamość, role i kompetencje. W: S. Juszczuk, J. Ogrodnik, E. Przybyła (red.), *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy* (ss. 13–31). Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Department of Education (2020, August 27). *Guidance. Taking exams during the coronavirus (COVID-19) outbreak*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-cancellation-of-gcses-as-and-a-levels-in-2020/coronavirus-covid-19-cancellation-of-gcses-as-and-a-levels-in-2020>

- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332, 862–864. <https://doi.org/10.1126/science.1201783>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
- Dębski, M. & Bigaj, M. (2019). *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2021/03/Mlodzi-Cyfrowi.-Nowe-technologie.-Relacje.-Dobrostan_ksiazka-1.pdf
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuest*. WebQuest.org. http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Dodge, B. (2002). *WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks*. WebQuest.org. <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>
- Dodge, B. (2004). *The WebQuest design process*. WebQuest.org. <http://webquest.org/sdsu/designsteps/index.html>
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. W: J. Dolin & R. Evans (red.), *Transforming Assessment*, Vol. 4 (ss. 53–80). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3>
- Donderowicz, M. (2014). Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej. *Dydaktyka Informatyki*, 9, 153–163. http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Dydaktyka_Informatyki/Dydaktyka_Informatyki-r2014-t9/Dydaktyka_Informatyki-r2014-t9-s153-163/Dydaktyka_Informatyki-r2014-t9-s153-163.pdf
- Dooly, M. (2018). Collaborative learning. W: J. I. Liontas, T. International Association & M. DelliCarpini (red.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (ss. 1–7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0394>
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. W: M. Dooly & R. O'Dowd (red.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (ss. 11–34). Peter Lang.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge. Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Downes, S. (2017). Podłącz się. *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa* (ss. 14–19). Tłum. Ł. Badowski. Centrum Nauki Kopernik. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/PP_2017_Publikacja_PP.pdf

- Driessen, E. W., Muijtjens, A. M. M., van Tartwijk, J., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Web- or paper-based portfolios: is there a difference? *Medical Education*, 41, 1067–1073. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02859.x>
- Dusadee, N., & Piriyaawong, P. (2020). Virtual professional training community model for developing digital teacher competencies. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4234–4241. DOI: 10.13189/ujer.2020.080950
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki & S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (ss. 15–33). WSP ZNP.
- Dylak, S. (2013a). *Architektura wiedzy w szkole*. Wydawnictwo DIFIN.
- Dylak, S. (red.) (2013b). *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej.
- Eldokhny, A. A., & Drwish, A. M. (2021). Effectiveness of augmented reality in online distance learning at the time of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(9), 198–218. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.17895>
- Elleström, L. (2016). A medium-centered model of communication. *Semiotica*, 224, 269–293. <https://doi.org/10.1515/sem-2016-0024>
- Ennis, M. J., Verzella, M., Montanari, S., Sendur, A. M., Simeonova Pissarro, M., Kaiser, S., & Wilmhurst, A. (2021, w druku). A telecollaboration project on giving online peer feedback: Implementing a trans-Atlantic virtual exchange during a pandemic. *Journal of Language and Education* 7(4).
- European Centre for Modern Languages (2021). *The future of language education in the light of Covid. Lessons learned and ways forward*. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Thefutureoflanguageeducation/tabid/5491/language/en-GB/Default.aspx>
- Fernández-Raga, M., & Villard, Th. (2020). Multidisciplinary and international virtual collaboration on the “Shared Garden” between the Universities of Bordeaux and León. W: F. Helm & A. Beaven (red.), *Designing and implementing virtual exchange – a collection of case studies* (ss. 59–68). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1115>
- Fethi, K., & Marshall, H. W. (2018). Flipping movies for dynamic engagement. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 185–202). Springer Nature.
- Fielke, J. M., Quinn, D. (2009). Supporting self-assessment using e-portfolios. *20th Australasian Association for Engineering Education Conference University of Adelaide. University of Adelaide, 6–9 December 2009* (ss. 405–410). https://aaee.net.au/wp-content/uploads/2018/10/AAEE2009-Fielke_Quinn-Self_assessment_using_e-portfolios.pdf

- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. W M. Orey (red.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (ss. 41–47). Global Text Project. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Foulger, D. (2004, February 25). *Models of the Communication Process*. <http://davis.foulger.info/research/unifiedModelOfCommunication.htm>
- Frania, M. (2017). *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fraser, M. (2021, 17 lipca). #CyberMagazyn: Edukacja cyfrowa przyszłości – czy to tylko programowanie?. CyberDefence 24. <https://www.cyberdefence24.pl/cybermagazyn-edukacja-cyfrowa-przyszlosciczy-to-tylko-programowanie>
- Fuglík, V. (2013). Use of e-portfolios in education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 2(1), 5–16. https://www.researchgate.net/publication/309621187_Use_of_E-Portfolios_in_Education
- Fulcher, G. (2010a, August). *Open book – open web tests*. Language testing resources website. <http://languagetesting.info/features/open/book.html>
- Fulcher, G. (2010b). *Practical language testing*. Hodder Education.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
- Furgoł, S. & Hojnacki, L. (2010). Szkoła w pułapce nowych technologii – wokół metodyki nauczania. W: J. Morbitzer (red.), *Człowiek – media – edukacja* (ss. 106–112). Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN.
- Furgoł, S. & Hojnacki, L. (2013). *Poradnik dla nauczycieli. Metoda projektu w szkole ponadgimnazjalnej*. Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW. <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/ab7b3583829ca4f5c183c39471b1ed1d>
- Gajek, E. (2012a). Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning. *Języki Obce w Szkole*, 3, 37–41. <https://jows.pl/artykuly/komunikacja-jezykowa-i-miedzykulturowa-uczniow-w-projektach-etwinning>
- Gajek, E. (2012b). *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganej akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*. Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajek, E. (2018). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/educsci8010001>
- Gajek, E. & Michońska-Stadnik, A. (2017). Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym. Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS UW.

- Grabania-Mukerji, M. (2012). Metoda WebQuestu w nauczaniu języków obcych. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 4, 67–77. <https://www.ejournals.eu/ZG/2012/Zeszyt-4/art/5730/>
- Grau, M. K., & Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 98–115. <http://hdl.handle.net/10125/44698>
- Gray, L. (2019, July 16). *Getting started with e-portfolios*. Jisc. <https://www.jisc.ac.uk/guides/getting-started-with-e-portfolios>
- Grucza S., Dickel A., Burda U., & Szerszeń P. (2012). LISTiG – wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej. *Lingwistyka Stosowana*, 6, 57–72. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Lingwistyka_Stosowana_Applied_Linguistics_Angewandte_Linguistik/Lingwistyka_Stosowana_Applied_Linguistics_Angewandte_Linguistik-r2012-t-n6/Lingwistyka_Stosowana_Applied_Linguistics_Angewandte_Linguistik-r2012-t-n6-s57-72/Lingwistyka_Stosowana_Applied_Linguistics_Angewandte_Linguistik-r2012-t-n6-s57-72.pdf
- Grzybowska, A. (2020). *Różnorodność metod w nauczaniu zdalnym*. <https://www.cen.gda.pl/download/2020-04/3535.pdf>
- Guzowska, N. (2007). WebQuest i jego zastosowanie w nauczaniu. *Meritum*, 4(7), 80–83. <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/tagi/index?id=9>
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60, 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Hampton Press.
- Hankała, A. (2005). Interakcje pedagogiczne w nauczaniu na odległość z perspektywy psychologii. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media* (ss. 17–29). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hartnett, M. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20–38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Hartnett, M. K. (2016). The importance of motivation in online learning. W: M. K. Hartnett (red.), *Motivation in online education* (ss. 5–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2
- Healey, D., Hegelheimer, V., Hubbard, Ph., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G., & Ware P. (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf?sfvrsn=4bd0bee6_2

- Helm, F., Guth, S., & O'Dowd, R. (2012). *University language classes collaborating online. A report on the integration of telecollaborative networks in European universities*. www.intent-project.eu. https://www.unicollaboration.org/wp-content/uploads/2016/06/1.1-Telecollaboration_report_Executive_summary-Oct2012_0.pdf
- Hojnacki, L. (2004). Bliskie kontakty ze zdalnym nauczaniem. Miejsce platformy zdalnego nauczania w stacjonarnym kształceniu nauczycieli. W: B. Kędzierska, J. Migdałek (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli: Internet w procesie kształcenia* (61–74). Rabid.
- Hojnacki, L. (2006). Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły. *E-mentor*, 1(13). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239>
- Hojnacki, L. (2011/2012). WebQuest dla wszystkich. *Uczyć lepiej. Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu*, 1, 12–15. https://odnpoznan.pl/uczycylepiej/archiwum/ul_2011_2012-1.pdf
- Hojnacki, L. (2013). Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak. W: P. Plichta & J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (ss. 41–63). Regionalne Centrum Polityki Społecznej. <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3236/Plichta%20P.,%20Py%c5%bcalski%20J.%20Wychowanie%20i%20kszt%c5%82cenie%20w%20erze%20cyfrowej.pdf>
- Hollis, L. P. (2018). Ghost students and the new wave of online cheating for community college students. *New Directions for Community Colleges*, 183, ss. 25–34. <https://doi.org/10.1002/cc.20314>
- Honebein, J. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning. W: B. Wilson (red.), *Constructivist learning environments* (ss. 11–24). Educational Technology Publications.
- How augmented reality is transforming online learning during the COVID-19 pandemic* (2020, June 17). teachonline.ca. <https://teachonline.ca/tools-trends/how-augmented-reality-transforming-online-learning-during-covid-19-pandemic>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Hughes, A. (1995). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hung, Sh.-T. (2009). Promoting self-assessment strategies: An electronic portfolio approach. *Asian EFL Journal*, 11(2), 129–146. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/promoting-self-assessment-strategies-an-electronic-portfolio-approach>
- Hunziker, D. (2018). *Kompetencje bez tajemnic*. Tłum. M. Guzowska. Dobra Literatura.

- Hussein, M. J., Yusuf, J., Deb, A. S., Fong, L., & Naidu, S. (2020). An evaluation of online proctoring tools. *Open Praxis*, 12(4), 509–525. <https://www.openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.12.4.1113>
- Hyla, M. (2016). *Przewodnik po e-learningu*. Wolters Kluwer.
- Jaka jest średnia wieku nauczycieli w Polsce i ilu z nich ma ponad 60 lat? (2020, 21 września). Demagog. <https://demagog.org.pl/wypowiedzi/jaka-jest-średnia-wieku-nauczycieli-w-polsce-i-ilu-z-nich-ma-ponad-60-lat>
- Janczak, D. (2013, 10 września). „PUK, PUK do szkoły” czyli BYOD po polsku cz. 1. Superbelfrzy RP. <https://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/puk-puk-do-szkoly-czyli-byod-po-polsku-cz-1>
- Jankowski T. (2013, 8 lipca). *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona*. E-learning – notatki projektanta. <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html>
- Jaroszewska, A. (2009). Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (ss. 83–93). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Jaskulska, S. & Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. https://drive.google.com/file/d/11YprhMptB3p6AnMeh8WzfZLNvihfY_HF/view
- Jawor, A., & Szczupaczyński, J. (2011). Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji. *Przegląd Socjologiczny*, 60(4), 67–86. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:inoj4T0A3PCJ:journals.ltn.lodz.pl/index.php/Przegląd-Socjologiczny/issue/download/91/97+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=pl>
- Jonassen, D. H. (1991a). Objectivism vs. Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>
- Jonassen, D. H. (1991b). Evaluating constructivist learning. W: Th. Duffy & D. Jonassen (red.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (ss. 137–148). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, B. F., Valdez G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1995). *Plugging In. Choosing and using educational technology*. North Central Regional Educational Lab. <https://eric.ed.gov/?id=ED415837>
- Juneau, D. (b.d.). *ePortfolios explained: Theory and practice*. Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo. <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/educational-technologies/all/eportfolios>
- Kadavakollu, T. (2012). Using wordwebs to inculcate higher order thinking skills in professional UG classes – A case study. *Journal of Education and*

- Practice*, 3(16), 1–7. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/3688/3737>
- Kalamarż, R. (2015). Assessment in VLE supported foreign language learning. *International Journal of Research in E-learning*, 1(1), 62–74. <https://journals.us.edu.pl/index.php/IJREL/article/view/8449>
- Kalamarż, R. (2017). Wybrane aspekty organizacji akademickiej dydaktyki języków obcych z wykorzystaniem uczelnianej platformy. *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, 1(13), 42–53. <https://eduakcja.eu/files/pdf/144.pdf>
- Kaliska, M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. WN IKSUIW.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 17–27. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.1.17>
- Kawiorski S. (2013). Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, 2. <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/187>
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2006). *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Khan, S. (2012). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. Twelve.
- Khan, S. (2013). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Tłum. M. Potulny. Media Rodzina.
- Khvilon, E., & Patru, M. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533>
- Kic-Drgas, J. (2018). WebQuest – odpowiedź na zmiany potrzeb edukacyjnych na przykładzie nauczania języka specjalistycznego. *Studia Edukacyjne*, (49), 257–267. <https://doi.org/10.14746/se.2018.49.15>
- Kierunek – turkus, rozmowa z prof. Januszem Morbitzerem. (2017). *Edukacja i Dialog*, 01/02(292/293), 30–40.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (1998). *Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching Strategies, Assessment*. Educational Services Program.
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286. <https://doi.org/10.1080/02602930500352816>
- Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. Fundacja Centrum Cyfrowe. Projekt SpołTech.

- Knowles M., Holton E. F., & Swanson R. A. (1998). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier-Butterworth-Heinemann.
- Kołodziejczyk, W. (2018, 31 października). *Taksonomia pytań a aktywność uczniów w świecie cyfrowych technologii*. edunews.pl. <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/4427-taksonomia-pytan-a-aktywnosc-uczniow-w-swiecie-cyfrowych-technologii>
- Komisja Europejska (2019). *Monitor edukacji i kształcenia 2019: Polska*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/et-monitor-report-2019-poland_pl.pdf
- Komorowska, H. (2000). Autonomia ucznia w procesie uczenia się. *Linguodidactica*, 4, 7–25.
- Komorowska, H. (2007). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2019). Ocenianie w nauczaniu języków obcych. Fakty, mity i trudności. *Neofilolog*, 53(2), 153–170. <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.2.2>
- Koole, M. (2009). A model for framing mobile learning. W: M. Ally (red.), *Mobile learning transforming the delivery of education & training* (ss. 25–47). AU Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.8674&rep=rep1&type=pdf>
- Kościńska, A. (2016). Wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie budowania autonomii oraz rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej wśród studentów na przykładzie zajęć lektoratowych języka obcego. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(3), 99–111. <https://www.panstwoispoleczenstwo.pl/numery/panstwo-i-spoleczenstwo-2016-nr3.pdf>
- Kościńska, A., & Sendur, A. M. (2020). Nauczyciele języków obcych a doskonalenie zawodowe w trybie zdalnym. W: B. Niemierko, M. K. Szmiigel, (red.), *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej* (ss. 445–467). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. http://www.ptde.org/plugin-file.php/1457/mod_page/content/19/XXVI_445_467_ko%C5%9Bci%C5%84ska.pdf
- Kościńska, A., & Sendur, A. M. (2022, w druku). Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kotuła, K. (2020). Ocena telekolaboracyjnych projektów pisarskich realizowanych na platformach synchronicznych. *Neofilolog*, 54(1), 171–187. <http://dx.doi.org/10.14746/n.2020.54.1.10>

- Kowalski, J. (2014, 8 września). *BYOD – Jak przygotować firmę na to, co nieuniknione?* Computerworld. <https://www.computerworld.pl/news/BYOD-Jak-przygotowac-firme-na-to-co-nieuniknione,398141.html>
- Kozakiewicz, K. (2021, 25 maja). *Stracony rok. Uczniowie woleliby powtarzać klasę, naukę zdalną kojarzą z traumą*. Wyborcza.pl. https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,27119604,stracony-rok-uczniowie-woleliby-powtarzac-klase-nauke-zdalna.html?&_ga=2.65530926.1886474592.1626908338-57391221.1586697446#S.main_topic_2-K.C-B.3-L.3.maly
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Żak.
- Koźuh, A. (2019). Perspectives on assessment at school. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 70(2), 160–173. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=1574>
- Koźuh, A., Maksimović, J., & Osmanović Zajić, J. (2021). Fourth industrial revolution and digital competences of teachers. *World Journal on Educational Technology*, 13(2), 160–177. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i2.5651>
- Krajka, J. (2001). School partnerships on the Web – Using the Internet to facilitate school collaboration. *Teaching English with Technology*, 1(1), 3–19. https://www.academia.edu/10617097/School_partnerships_on_the_Web_Using_the_Internet_to_facilitate_school_collaboration
- Krajka, J. (2009). Technologie informacyjne i komunikacyjne w projektach współpracy na odległość – od eTwinningu 1.0 do eTwinningu 2.0. W: E. Gajek & P. Poszytek (red.), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości* (ss. 71–89). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Krajka, J. (2018). Od światów wirtualnych do mediów społecznościowych – o innowacyjnym wykorzystaniu internetowych platform glottodydaktycznych w kształceniu neofilologicznym. *Neofilolog*, 50(1), 87–108. <https://doi.org/10.14746/n.2018.50.1.6>
- Krajka, J., & Białek, K. (2021). O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce. *Języki Obce w Szkole*, 1, 5–15. DOI: 10.47050/jows.2021.1.5-15
- Krajka, J., & Marczak, M. (2012). Kształcenie interkulturowych nauczycieli języków obcych w tandemach e-learningowych. W: A. Wujec-Kaczmarek (red.), *Technologie informacyjne i komunikacyjne w nowoczesnej edukacji z perspektywy polskiej i europejskiej* (ss. 27–36). MODN.
- Krajka, J., & Marczak, M. (2017). Telecollaboration projects in translator education – Design, implementation and evaluation. W: E. Smyrnova-Trybulska (red.), *Effective development of teachers' skills in the area of ICT and e-learning*. Studio NOA. https://www.academia.edu/35542797/TELECOLLABORATION_PROJECTS_IN_TRANSLATOR_EDUCATION_DESIGN_IMPLEMENTATION_AND_EVALUATION
- Kron, F. W., & Sofos, A. (2008). *Dydaktyka mediów*. Tłum. D. Sztobryn. Pedagogika GWP.

- Kruszewski, K. (1974). *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*. PWN.
- Kupisiewicz, C. (1973). *Nauczanie programowane*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kurek M., & Turula A. (2013). Praca zespołowa online: uwarunkowania kulturowe i edukacyjne – próba analizy. W: J. Stańczyk & E. Nowinkiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (ss. 247–259). Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.
- Kuruliszwili, S. (2017). E-learning incydentalny a samokształcenie, uczenie się incydentalne i konektywne – charakterystyka zjawiska. *EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH*, 4, 63–72. <https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/index.php/pl/eud/2017/4/7>
- Kusiak, J., Chrzęszcz, A., Grodecka, K. & Marković, J. (2014). e-Portfolio – dokumentacja osobistego dorobku ucznia. W: S. Dylak & S. Ubermanowicz (red.), *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki. Tom 1*. Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania. http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docm/etadadata?id=620&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&Ql
- Kuźma, J. (2005). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuźmich, K. (2012). E-edukacja jest wszędzie – rozważania dotyczące istoty i zastosowania technologii mobilnych w kształceniu zdalnym. W: A. Dytman-Stasieńko & J. Stasieńko (red.), *Język @ multimedia: dialog – konflikt* (ss. 129–140). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kuźmich, K. (2015). *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwaśnica, R. (1993). Rozumienie doksztalcenia. W: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela* (ss. 10–89). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwiatkowska, D. (b.d.). *Repozytorium kursów on-line do kształcenia zawodowego*. Kształcenie na odległość. Czas na n@ukę. <https://kno.ore.edu.pl/artykuly/99-co-motywuje-uczniow-do-aktywnej-pracy-zdalnej.html>
- Leśnicka, J. (2021, 18 marca). Szkolnictwo wyższe w pandemii koronawirusa poniosło klęskę. *Rzeczpospolita*. <https://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/303189906-Szkolnictwo-wyzsze-w-pandemii-koronawirusa-ponioslo-kleske.html>
- Lightle, K. (2011). More than just the technology. *Science Scope*, 34(9), 6–9. <https://www.jstor.org/stable/43184153>
- Lipiec, M. (2013, 1 maja). *Konektywistyczne węzły*. Magdalipiec.pl. <https://magdalipiec.pl/konektywistyczne-wezly/#>
- Little D., & Perclová R. (2001). *The European language portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.

- López Estrada, P., & Chaves Jiménez, O. (2019). Students' insights on e-portfolios in English for specific purposes. *LETRAS*, 66, 145–163. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/12332>
- Lorens, R. (2011). *Nowe technologie w edukacji*. PWN.
- Lorens, R. (2020, 10 marca). *Budowanie interakcji w nauczaniu zdalnym*. Mac. <https://www.mac.pl/aktualnosci/budowanie-interakcji-w-nauczaniu-zdalnym>
- Lubina, E. (2004). Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość. *E-mentor*, 4(6). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/80>
- Lui, W. (2020, November 6). *7 ways to solve the problem of loneliness in online learning*. eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/ways-solve-problem-loneliness-in-online-learning>
- Lunenburg, F. C. (1998). Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 75–81. <https://www.learntechlib.org/p/85610/>
- Łyp-Bielecka, A. (2005). Internet w nauczaniu języków obcych. W: K. Karpińska-Szaj (red), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (ss. 135–145). Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Machalska, M. (2019). *Digital learning. Od e-learningu do dzielenia się wiedzą*. Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła & K. Białoży (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty* (ss. 29–55). Wydawnictwo Scipitum.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania. W: N. G. Pikuła, K. Jagielska & J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (ss. 13–29). Wydawnictwo Scipitum. https://iss.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/bis_s_13_e-book.pdf
- Madej, M., Faron, A., & Maciejewski, W. (2016). *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*. Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu.
- Malec, W. (2015). Criterion-referenced language assessment in blended environments. W: S. Koç, X. Liu & P. Wachira (red.), *Assessment in online and blended learning environments* (ss. 269–288). Information Age Publishing, Inc.
- Malec, W. (2018). *Developing web-based language tests*. Wydawnictwo KUL.
- Malec, W. (2020). Computer-based testing: A necessary evil or a sensible choice?. *The Modern Higher Education Review*, 5, 100–113. <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2020.5.10>
- Marciniak, I. (2005). Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat... *Języki Obce w Szkole*,

- 5, 3–9. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/schjvo/jows-5-2005.pdf
- Marciniak, I. (2009). Europejskie portfolio językowe – założenia a rzeczywistość. W: M. Pawlak, M. Derenowski & Wolski, B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (ss. 165–169). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Marczak, M., & Krajka, J. (2014). Electronic assessment tools in learning management systems – perceptions of student teachers of foreign languages. W: E. Smyrnova-Trybulska (red.), *E-learning and intercultural competences developments in different countries* (ss. 265–277). Studio NOA.
- Marczak, M., Krajka, J., & Malec, W. (2016). Web-based assessment and language teachers – from Moodle to WebClass. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 26(1), 44–59. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.075048>
- Maziarz, M. (2018). Smartfon na lekcji języka niemieckiego. *Orbis Linguarum*, 52, 117–129. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-73eb063c-6f34-49b7-b632-e4fb98b9168b>
- McBeth, L. (2021, February 5). *We need to rethink assessments for remote learning*. e-School News. <https://www.eschoolnews.com/2021/02/05/rethink-assessments-remote-learning/2/>
- McLeod, S. A. (2018, August 5). *Lev Vygotsky's sociocultural theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McLeod, S. A. (2019, July 11). *Bruner – learning theory in education*. SimplyPsychology. <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>
- Mednick Myles, J. (2020, February 11). *The loneliness of the online learner*. University Affairs. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/the-loneliness-of-the-online-learner>
- Meger, Z. (2006). Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu. *E-mentor*, 4(16). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325>
- Meger, Z. (2008a). Motywacja w nauczaniu zdalnym. *E-mentor*, 4(26). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572>
- Meger, Z. (2008b). Strategie motywacyjno-wolitywne w edukacji zdalnej. *E-mentor*, 5(27). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/27/id/595>
- Mehring, J. (2018). The flipped classroom. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 1–9). Springer Nature.
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11–22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jetol/issue/60134/817680>

- Metrycki, M. & Zaborowicz, P. (2020, 7 maja). *Jaka edukacja w dobie przemysłu 4.0?*. edunews.pl. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/5030-jaka-edukacja-w-dobie-przemyslu-4-0>
- Michael, T. B., & Williams, M. A. (2013). Student equity: Discouraging cheating in online courses. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 3(2). DOI: 10.5929/2013.3.2.8
- Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words. *Peer Review*, 11(1), 8–12. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/benefits-e-portfolios-students-and-faculty-their-own-words>
- Mischke, J. (2007). Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego. *E-mentor*, 1(18). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/399>
- Mischke, J. & Stanisławska, A. K. (2003). Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?. W: J. Migdałek & B. Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy* (ss. 67–80). Rabid.
- Mokwa-Tarnowska, I. (2015). *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: zagadnienia metodyczne*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Monahan, M., Shah, A., & Shah, R. (2018). A comparison of the prevalence of dishonest academic behaviors between USA and German students. *Journal of Ethical and Legal Issues*, 11, 1–18. <http://www.aabri.com/manuscripts/172619.pdf>
- Morańska, D. (2014). Nowoczesny nauczyciel, czyli jaki? Oczekiwania wobec kompetencji nauczycieli w społeczeństwie informacyjnym. W: D. Morańska & K. Wójcik (red.), *Multimedialny wymiar edukacji* (ss. 115–131). Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Morańska, D., Ciesielka, M. & Jędrzejko, M. (2020). *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Morbitzer, J. (2001). Człowiek w multimedialnym świecie. *Informatyka w Szkole*, 17, 68–69.
- Morbitzer, J. (2002). O multimediami okiem pedagoga. *Biblioteka w Szkole*, 6, 1–3.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Morbitzer, J. (2013, 23 lipca). *O konektywizmie kilka krytycznych refleksji*. Edunews.pl. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2333-o-konektywizmie-kilka-krytycznych-refleksji>
- Morbitzer, J. (2014). O medialności współczesnego dziecka – od telewizji do Internetu. W: D. Morańska & K. Wójcik (red.), *Multimedialny wymiar edukacji* (ss. 161–163). Wydawnictwo Naukowe WSB.

- Morbitzer, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością. W: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (ss. 11–30). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morbitzer, J. (2017). Edukacja w epoce sieci – między intelektem a rozumem. W: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa* (ss. 26–29). Centrum Nauki Kopernik. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/PP_2017_Publikacja_PP.pdf
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>
- Myczko, K. (2008). Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (ss. 21–32). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2008). Rozwijanie autonomii przy użyciu Europejskiego portfolio językowego a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (ss. 197–206). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Navas Brenes, C. A. (2013). Using the webquest model as alternative assessment in the course LM-1001 Integrated English I at the University of Costa Rica. *InterSedes*, 14(28), 134–165. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582013000200008#1
- Neczaj-Świdarska, R. (2015, 20 marca). *E-portfolio jako nietradycyjna forma kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Europortfolio. <http://www.eportfolio.eu/resources/contributions/bookchapter/e-portfolio-jako-nietradycyjna-forma-kszta-cenia-w-szkolnictwie>
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe Publishing. <http://epostl2.ecml.at>
- Ng, W. (2015). *New Digital Technology in Education Conceptualizing Professional Learning for Educators*. Springer.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niemierko, B. (2017). *Twórczość fundamentem rozwoju*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. <http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=606>
- Nowak., J. (2007). Nauczyciel – mentor czy facylitator? W: E. Sałata & S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogii i edukacji* (ss. 54–58). Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

- O'Dowd, R. (2007). Introduction. W: R. O'Dowd (red.), *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers* (ss. 3–16). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690104>
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. W: J. Jackson (red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (ss. 340–356). Routledge.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021a). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R. (2021b). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 1–7. <http://hdl.handle.net/10125/44690>
- Oulousidou, C. (2018). WebQuests: Can they contribute towards the understanding of stories?. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 77–95. <http://rpltl.eap.gr/images/2018/09-01-077-Oulousidou.pdf>
- Pałczyńska, A. (2021). Godne polecenia narzędzia internetowe do nauzenia słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 33–38. DOI: 10.47050/jows.2021.1.33-38
- Pałka, E. (2014). Realizacja metody e-portfolio na platformie OLAT. *E-mentor*, 1(53). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1075#:~:text=W%20Polsce%20idea%20e%2Dportfolio,Akademii%20G%C3%B3rniczo%2DHutniczej%20w%20Krakowie>
- Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I., & Sikora-Banasik, D. (2005). Czeka-jąc na „Europejskie portfolio językowe dla dzieci”... Rozwijanie wrażliwo-ści i umiejętności interkulturowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 85–89. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/d2x0sm/jows-1-2005.pdf
- Pamuła, M., Rzyńska, J., & Dobkowska M. (2014). *Moje pierwsze europejskie port-folio językowe dla przedszkolaków. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. ORE.
- Pamuła-Behrens, M. (2013). Europejskie Portfolio Językowe krok po kroku. *Języki Obce w Szkole*, 3, 4–8. <https://jows.pl/artykuly/europejskie-portfolio-jezykowe-krok-po-kroku>
- Parczewski, P. W. (2012). *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Parczewski, P. W. (2013). Ocenianie kompetencji ogólnych. W: J. Stańczyk & E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (ss. 137–151). Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.
- Pawlak, M. (2005). Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania. *Języki Obce w Szkole*, 3, 61–68. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/vjp1km/jows-3-2005.pdf
- Pawlak, M. (2008). Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (ss. 137–157). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Penkowska, G. (2010). *Meandry e-learningu*. Difin.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition: Developments and issues. 5th edition*. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Tłum. E. Jusewicz-Kalter. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2008). Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (ss. 245–255). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Pituła, B. (2010). *Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Plebańska, M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 37–42). EduAkcja.
- Plebańska, M., Szyller, A. & Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny UW. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8
- Podgórski, G. (2015). Model BYOD w organizacji. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych / Szkoła Główna Handlowa*, 38, 203–221. <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171405361>
- Polak, M. (2010, 29 marca). *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć*. edunews.pl. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068-konektywizm-polacz-sie-aby-sie-uczyc>
- Polak, M. (2014, 18 sierpnia). *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*. edunews.pl. <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu>

- Pomianowska, M. & Stańczyk, M. (2017). *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*. Wolters Kluwer.
- Porzucek-Miśkiewicz M. & Wawrzyniak S. (2018). O funkcjach motywacji w dydaktyce akademickiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 117–130. DOI: 10.18276/psw.2018.2-11
- Półjanowicz W. & Latosiewicz, R. (2009). Społeczeństwo informacyjne w aspekcie kształcenia na odległość. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 23, 147–159. https://wneiz.pl/nauka_wneiz/studia_inf/23-2009/si-23-147.pdf
- Półtorak E., & Krajka, J. (2016). E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim: w stronę kodeksu dobrej praktyki. *Neofilolog*, 46(2), 199–219. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.2.05>
- Psycholog: niska motywacja problemem w nauczaniu zdalnym* (2020, 16 października). Nauka w Polsce. <https://scienceinpoland.pap.pl/aktualnosci/news%2C84296%2Cpsycholog-niska-motywacja-problemem-w-nauczaniu-zdalnym.html>
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M. & Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus. <http://hippasus.com/resources/tte>
- Purpura, J. E., Davoodifard, M., & Voss, E. (2021). Conversion to remote proctoring of the Community English Language Program online placement exam at Teachers College, Columbia University. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 42–50. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1867145>
- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 25–27). EduAkcja.
- Qasrawi, R., & BeniAbdelrahman, A. (2020). The higher and lower-order thinking skills (HOTS and LOTS) in Unlock English textbooks (1st and 2nd editions) based on Bloom's Taxonomy: An analysis study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 744–758. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/866>
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. WCODN.
- Rahimi, I., & Zilka, G. (2020). Online examinations in higher education during the coronavirus period: A case study. ICERI 2020 Proceedings (ss. 2724–2729). <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2020.0631>

- Ramirez, M. (2018). Flipping a pronunciation lesson for a teacher training course. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 45–57). Springer Nature.
- Reidsema, C. (2017). *Radical transformation: Re-imagining engineering education through flipping the classroom in a global learning partnership*. Australian Government. Department of Education and Training. https://www.elipse.uq.edu.au/filething/get/384/OLT_Project_Final%20report_2017.pdf
- Reigeluth Ch. (1999). What is Instructional Design theory and how is it changing?. W: Ch. Reigeluth (red.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Volume II* (ss. 5–29). Routledge.
- Rettinger R. (2020). Zastosowanie metody Webquest w nauczaniu treści turystycznych w szkole podstawowej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 14, 75–85. <https://doi.org/10.24917/20845456.14>
- Równiatka, A. (2020). Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce. *Języki Obce w Szkole*, 4, 25–29. DOI: 10.47050/jows.2020.4.25-29
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. (Dz.U. z 2018 r. poz. 1574)
- Saeedi, Z., & Meihami, H. (2015). E-portfolio as a corrective platform towards EFL students' overall/componential writing performance. *Teaching English with Technology*, 15(4), 76–97. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-591fbcde-5aa6-4a78-89f9-06a396ae59ba>
- Schaffer, H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. A. Wojciechowski. Tłum. PWN.
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium, Purdue University.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th edition). Sage Publications, Inc.
- Semenowicz, H. (1980). *Freinet w Polsce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sendur, A. M. (2020a). (Nie)uczciwość akademicka polskich studentów a poświadczenie kwalifikacji. W: A. Dąbrowski, R. Kucharczyk, A. Leńko-Szymańska & J. Sujęcka-Zając (red.), *Kompetencje dla XXI wieku: Certyfikacja biegłości językowej* (ss. 244–266). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sendur, A. M. (2020b). *Testowanie i certyfikacja w glottodydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych*. Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. a). *Komunikacja w kształceniu na odległość*. Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertrazdi/komunikacja_w_ksztalceniu_na_odleglosc
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. b). *A może... e-portfolio?* Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertrazdi/a_moze_e_portfolio

- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. c). *Z telekolaboracją na ty*. Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertradzi/z_telekolaboracja_na_ty
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. d). *Uczenie „do góry nogami”, czyli kilka słów o odwróconej klasie*. Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertradzi/uczenie_do_gory_nogami_czyli_kilka_slow_o_odwroconej_klasie
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. e). *WebQuest, czyli w poszukiwaniu wiedzy*. Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertradzi/webquest_czyli_w_poszukiwaniu_wiedzy
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (b.d. f). *Jak to zrobić? Kilka słów o narzędziach*. Egis/Express Publishing. https://egis.com.pl/pl/szkolenia/ekspertradzi/jak_to_zrobic_kilka_slow_o_narzedziach
- Shapiro, B. (1994). *What children bring to light: A constructivist perspective on children's learning in science*. Teachers College Press.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
- Shaw, A. (2019, March 26). *Authentic assessment in the online classroom*. Wiley Education Services. <https://ctl.wiley.com/authentic-assessment-in-the-online-classroom>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Siemens, G. (2017). Konektywizm – teoria uczenia dla epoki cyfrowej. Tłum. P. Szmaja. W: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa* (ss. 20–25). Centrum Nauki Kopernik. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/PP_2017_Publikacja_PP.pdf
- Sikora-Banasik, D. (2004). Wdrażanie do samooceny – Praca z Moim europejskim portfolio językowym dla klas 0–III. *Języki Obce w Szkole*, 5, 70–73. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=95&from=publication>
- Sikora-Banasik, D., Pamuła, M., Bajorek, A. & Bartosz-Przybyło, I. (2004). Czeka-
jąc na Europejskie portfolio językowe dla dzieci... Jak konstruować karty samooceny, odnoszące się do konkretnych treści omawianych na lekcjach języka obcego w klasach 1–3?. *Języki Obce w Szkole*, 6, 181–185. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/vs1qdt/jows-6-2004-jak-uczymy.pdf
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. Sixth edition*. Pearson.
- Skocka, A. (2011a). Jak uczyć cyfrowych tubylców?. *Języki Obce w Szkole*, 3, 46–53. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/3c0ttc/jows-3-2011.pdf

- Skocka, A. (2011b). Zajęcia lektoratowe w formie blended learning – zderzenie obaw i oczekiwań studentów z rzeczywistością. W: G. Cisowska (red.), *Jakość w nauczaniu języków obcych na studiach filologicznych: międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna, Radom, 22–24 września 2011 r.* (ss. 227–235).
- Słomczyński, M., & Sidor, D. (2012). Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym. *E-mentor*, 5(47). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/970>
- Smolarczyk, R. (2016). Komputerowy test adaptacyjny formą oceny kompetencji językowych w Online Linguistic Support. *Języki Obce w Szkole*, 1, 126–128. <https://jows.pl/artykuly/komputerowy-test-adaptacyjny-forma-oceny-kompetencji-jezykowych-w-online-linguistic-support>
- Soltyska, A., & Leek, S. (2020). *Promoting academic integrity in language learning and assessment: eliminating misconduct in online assessment*. Internal document of the AKS working group “Language centres against academic misconduct”.
- Sozańska, B. (2020, 18 września). *OK – czas na ocenianie kształtujące*. Nowa Era. <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/chemia/ok-czas-na-ocenianie-kszaltujace>
- Steinbrich, P. (2015). Samoocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw? *Języki Obce w Szkole*, 3, 33–37. <https://jows.pl/artykuly/samoocena-w-klasie-jezykowej-donkiszoteria-czy-praca-u-podstaw>
- Stephens, J. M., Romakin, V., & Yukhymenko, M. (2010). Academic motivation and misconduct in two cultures: A comparative analysis of US and Ukrainian undergraduates. *International Journal for Educational Integrity*, 6(1), 47–60. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v6i1.674>.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2020a, 21 kwietnia). *Jak zwiększyć zaangażowanie uczniów w proces uczenia się?* edunews.pl. <https://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/e-learning/5013-jak-zwiekszyc-zaangazowanie-uczniow-w-zdalne-uczenie-sie>
- Sterna, D. (2020b, 18 marca). *W nauczaniu zdalnym ważne jest przede wszystkim JAK, a nie GDZIE*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://blog.ceo.org.pl/w-nauczaniu-zdalnym-wazne-przede-wszystkim-jak-a-nie-gdzie>
- Sterna, D. (2020c). Ocenianie w dobie koronawirusa. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 64–69). EduAkcja.
- Stevenson, H. J. (2006). Using eportfolios to foster peer assessment, critical thinking and collaboration. W: A. Jafari & C. Kaufman (red.), *Handbook of research on eportfolios* (ss. 112–124). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-59140-890-1.ch012>

- Stogner, J. M., Miller, B. L., & Marcum, C. D. (2013). Learning to e-cheat: A criminological test of Internet facilitated academic cheating. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(2), 175–199. <https://doi.org/10.1080/10511253.2012.693516>
- Strivens, J., Baume, D., Grant, S., Owen, C., Ward, R., & Nicol, D. (2009). *The Role of e-portfolios in formative and summative assessment: Report of the JISC-funded study*. Centre for Recording Achievement for JISC. https://www.academia.edu/30102961/The_role_of_e_portfolios_in_formative_and_summative_assessment_practices
- Strykowski, W. (2003). Media wyznacznikiem zmian w edukacji. *Neodidagmata*, 25/26, 25–35. <https://hdl.handle.net/10593/7180>
- Strykowski, W., Strykowska, J. & Pielachowski, J. (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. empi.
- Suwaed, H. (2018). EFL Students' perception of using portfolio assessment in the writing classroom: The case of Libyan undergraduate second year students. *Journal of Studies in Education*, 8(2), 144–156. <https://doi.org/10.5296/jse.v8i2.13152>
- Światowiec-Szczepańska, J., & Zdziarski, M. (2016). Teoria sieci społecznych w naukach o zarządzaniu [od redaktora naukowego]. *Problemy Zarządzania*, 14/4(2), 5–16. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Zarządzania/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_\(2\)/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_\(2\)-s5-16/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_\(2\)-s5-16.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Zarządzania/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_(2)/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_(2)-s5-16/Problemy_Zarządzania-r2016-t14-n4_(2)-s5-16.pdf)
- Szabłowski, S. (2009). *E-learning dla nauczycieli*. Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*. Oficyna Wydawnictwo Impuls.
- Taki, S., & Heidari, M. (2011). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4(3), 192–199. DOI: 10.5539/elt.v4n3p192
- Tanaś, M. (2005). Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Teixeira, A. A. C., & Rocha, M. F. (2006). College cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A comparative analysis. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 198–209. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.198>
- Teng, M. F. (2018). Flip your classroom to improve EFL students' speaking skills. W: J. Mehring & A. Leis (red.), *Innovations in flipping the language classroom* (ss. 113–122). Springer Nature.
- Theiss, M. (2013). Perspektywa sieci społecznych w badaniach lokalnej polityki społecznej. *Problemy Polityki Społecznej*, 22(3), 99–114. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b52066b3-5588-4316-979e-e4c85bd39239>

- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Longman.
- Tkacz-Rutkowska, M. (2007). WebQuest w kształceniu zintegrowanym. *Meritum*, 4(7), 84–86. <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/numery/numer?id=6>
- Tomala, L. (2020, 8 września). *Prof. Mankiewicz: edukacja cyfrowa jest koniecznością. I to nie ze względu na pandemię*. *Nauka w Polsce*. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C83740%2Cprof-mankiewicz-edukacja-cyfrowa-jest-koniecznoscia-i-nie-ze-wzgledu-na>
- Tommaso, L., & Verzella, M. (2018). Fostering audience awareness and iterative collaboration for the creation of promotional texts. W: B. Moustén, S. Vandepitte, E. Arnó & B. Maylath (red.), *Multilingual writing and pedagogical cooperation in virtual learning environments* (ss. 1–25). IGI-Global.
- Toulouse, M., Geoffrion-Vinci, M. (2017). Electronic portfolios in foreign language learning. W: N. Van Deusen-Scholl, S. May (red.), *Second and foreign language education. Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_13
- Turula, A. (2014). Project work – learning from failures. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 61(3), 499–509. <https://journals.pan.pl/Content/88767/mainfile.pdf>
- Turula, A. (2016). Cienkie ściany uniwersytetu XXI wieku. *Pedagogika*, 25(1), 31–44. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.02>
- Turula, A. (2017a). Najpierw dydaktyka: przykłady zastosowania TIK w kształceniu uniwersyteckim a model SAMR (ZRMP). *Meritum*, 3(46), 13–20. <http://meritum.edu.pl/artykuly/downloadart?id=963>
- Turula, A. (2017b). Teaching presence in telecollaboration. Keeping an open mind. *System*, 64, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.001>
- Turula, A. (2018). *E-learning akademicki: Perspektywa humanistyczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Turula, A., & Raith, T. (2015). Telecollaboration insights: Learning from exchanges that fail. *The EUROCALL Review*, 23(2), 19–37. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4666>
- Verzella, M. (2018). Virtual exchange between cross-cultural teams: A sustainable path to the internationalization of college courses. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3), 1–13. https://www.kpu.ca/sites/default/files/Transformative%20Dialogues/TD.11.3_Verzella_Virtual_Exchange_between_Cross-Cultural_Teams.pdf
- Verzella, M., & Tommaso, L. (2014). Learning to write for an international audience through cross-cultural collaboration and text-negotiation. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 21(4), 310–321. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2014.968469>
- Verzella, M., Arnó Macià, E., & Maylath, B. (2021). Engineers taking a stance on technical communication: Peer review of oral presentations via the Trans-Atlantic & Pacific Project. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 64(1), 66–83. DOI: 10.1109/TPC.2021.3057246

- Verzella, M., Sendur, A. M. (2019). A telecollaboration project on writing for tourism. W: M. Ennis & G. Petri (red.), *Teaching English for Tourism. Bridging Research and Praxis* (ss. 170–193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032141-8>
- Verzella, M., Tommaso, L. (2021). A new path for TAPP: Reflecting on communication strategies used in ELF interactions between native and non-native speakers of English. W: E. Arnó Macià, M. Agular, J. Borrás, G. Mancho, B. Moncada, & D. Tatzl (red.), *Multilingual academic and professional communication in a networked world. Proceedings of AELFE-TAPP 2021 (19th AELFE Conference, 2nd TAPP Conference)*. Barcelona, 7–9 lipca 2021 (ss. 1–10). Universitat Politècnica de Catalunya.
- von Glasersfeld, E. (1974). Piaget and the radical constructivist epistemology. W: C. D. Smock & E. von Glasersfeld (red.), *Epistemology and education* (ss. 1–24). Follow Through Publications. DOI:10.23826/2014.02.094.107
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. W: L. P. Steffe & J. Gale (red.), *Constructivism in education* (ss. 3–15). Erlbaum.
- VULCAN (2015, 2 listopada). *Raport o nauczycielach. 2015*. VULCAN. <https://www.vulcan.edu.pl/razem/blog/show/raport-o-nauczycielach-8>
- Wade, A., Abrami, Ph. C., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). <https://www.learntechlib.org/p/43167>
- Walat, A. (2007). O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta. *Meritum*, 4(7), 8–13. <http://www.meritum.mscdn.edu.pl/numery/numer?id=6>
- Walsh, K. (2015, April 20). *8 examples of transforming lessons through the SAMR cycle*. EmergingEdTech. <https://www.emergingedtech.com/2015/04/examples-of-transforming-lessons-through-samr>
- Wedel-Domaradzka, A. & Raczyńska, A. (2013). *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. http://www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=Poradnik_Jak_prowadzic.pdf
- Wendland, M. (2013). Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje. *Kultura i Historia*, 24. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004>
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (2004). A perspective on recent trends. W: A. P. R. Howatt & H. G. Widdowson (red.), *A history of English language teaching (second edition)* (ss. 353–372). Oxford University Press.
- Widła, H. (2009). Przykłady metod pracy wykorzystujących technologię informacyjną na lekcji języka obcego. W: M. Pawlak, M. Derenowski & B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (ss. 183–192). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

- Williams, J. B. (2004). Creating authentic assessments: A method for the authoring of open book open web examinations. W: C. McBeath, R. Atkinson, R. Phillips & D. Jonas-Dwyer (red.), *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference: Beyond the comfort zone* (ss. 934–937). ASCILITE.
- Williams, J. B., & Wong, A. (2009). The efficacy of final examinations: A comparative study of closed-book, invigilated exams and open-book, open-web exams. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 227–236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00929.x>
- Wilson, B., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research and Development*, 39(4), 47–64. <https://doi.org/10.1007/BF02296571>
- Wojciechowski, P. (2012). System e-kolokwiów. W: L. Sieniawski (red.), *Problemy kształcenia z wykorzystaniem nowych mediów* (ss. 165–180). Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Woodward, H., & Nanlohy, Ph. (2004). Digital portfolios: fact or fashion?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 227–238. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188492>
- Woźniak-Zapór, M., Grzyb, M., & Rymarczyk, S. (2016). *Implikacje dla rozwoju e-learningu w aspekcie technicznym na przykładzie KAAFM*. Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Wrońska, A. & Borkowska, A. (2017). Co młodzież robi w Sieci? Wyniki badań „Nastolatki 3.0”. *Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA*, 3(79), 32–37. <https://www.siu.praesterno.pl/artukul/570>
- Wuetherick, B., & Dickinson, J. (2015). Why eportfolios? Student perceptions of eportfolio use in continuing education learning environments. *International Journal of ePortfolio*, 5(1), 39–53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107862.pdf>
- Wysocka, M. (2008). Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (ss. 13–19). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Yin, M. (2013). Portfolio assessment in the classroom. W: A. J. Kunnan (red.), *The companion to language assessment* (ss. 659–676). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla042>
- Zajączkowski, G., Lubina, E., Szafraniec, M., Kozłowska, O., Matulewicz, A. & Goszcz, M. (2007). *Metodyka szkoleń eLearningowych. Materiały szkoleniowe*. KANA. http://www.equal.org.pl/download/produktAttachments/org7861metodyka_szkolen_elearningowych.pdf
- Zaród, M. (2015, 26 marca). *BYOD i Rozszerzona Rzeczywistość w klasie*. Superbelfrzy RP. <https://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/byod-i-rozszerzona-rzeczywistosc-w-klasie/>

- Zawacki-Richter, O. (2019). The Industrialization Theory of Distance Education revisited. W: I. Jung (red.), *Open and Distance Education Theory revisited* (ss. 21–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_3
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zheng, L., Bhagat, K., Zhen, Y., & Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 1–15. <https://www.jstor.org/stable/26915403>
- Ziegler, N. A., & Moeller, A. K. (2012). Increasing self-regulated learning through the LinguaFolio. *Foreign Language Annals*, 45(3), 330–348. DOI:10.1111/j.1944-9720.2012.01205.x
- Zwierżdzyński, M. K. (2012). Konstruktywizm a konstrukcjonizm. *Principia*, 56, 117–135. <https://doi.org/10.4467/20843887Pl.11.007.0583>

Netografia

- Bloom's Taxonomy Apps, https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dlcbtNUwun1tG4-2yQTnbZjLYouAqu_4kB5q2RWeD0U/edit#gid=0
- Cambridge Assessment English, www.cambridgeenglish.org
- ClassDOJO, www.classdojo.com
- Council of Europe, www.coe.int
- E-learning – notatki projektanta, www.jankowski.pl
- Enauczanie, www.enauczanie.com
- ETS: Educational Testing Service, <https://www.ets.org>
- Europejskie Centrum Rozwoju Kadr, <https://ecrkbialystok.com.pl>
- FolioSpaces, www.foliospaces.org
- IELTS Indicator, www.ieltsindicator.com
- Khan Academy, www.khanacademy.org
- LanguageCert Test of English, www.languagecert.org
- Moje portfolio, mojeportfolio.ibe.edu.pl
- Occupational English Tes, www.occupationalenglishtest.org
- Pearson PTE, www.pearsonpte.com
- PebblePad, www.pebblepad.co.uk
- PortfolioGEN, www.portfoliogen.com
- QuestGarden, questgarden.com
- Stevens Initiative, www.stevensinitiative.org
- SUNYCOIL, coil.suny.edu
- TED, www.ted.com
- TEDEd, ed.ted.com
- UNICollaboration, UNICollaboration.org
- WebQuest.org, www.webquest.org

Aneks

Spis załączników

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

Załącznik 2. Dane demograficzne uczestników badania

Załącznik 3. Wyniki badania ankietowego

Załącznik 4. Dodatkowe komentarze respondentów

Załącznik I. Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo!

Prowadzimy badanie na temat zagadnień związanych z realizacją zajęć językowych w kształceniu zdalnym, ewentualnych zmian w postrzeganiu tego sposobu nauczania języka oraz możliwości doskonalenia zawodowego online dla nauczycieli języka obcego (JO).

W związku z tym zwracamy się uprzejmie z prośbą o uzupełnienie poniższego kwestionariusza. Nasza ankieta skierowana jest do osób, które podczas pandemii uczyły dowolnego języka obcego zarówno w instytucjach edukacyjnych (np. przedszkole, szkoła, uczelnia wyższa), ale także w ramach własnej działalności dydaktycznej. Stąd też, pod pojawiającym się w ankiecie pojęciem „uczeń” rozumiemy zarówno tych najmłodszych, jak i najstarszych uczących się języka.

Ankieta jest w pełni anonimowa, a uzyskane rezultaty posłużą m.in. do opracowania zestawu dobrych praktyk nauczycielskich możliwych do wykorzystania w zdalnym kształceniu językowym. Wypełnienie kwestionariusza zajmie ok. 10 minut.

Serdecznie dziękujemy.

dr Agnieszka M. Sendur (asendur@afm.edu.pl)

dr Agnieszka Kościńska (agnieszka.koscinska@upjp2.edu.pl)

* Wymagane

Część 1. Dane dotyczące Nauczyciela

1. Płeć respondenta*

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- Kobieta
 Mężczyzna

2. Wiek respondenta (proszę wpisać pełne lata za pomocą cyfr) *

3. Miejsce pracy (Gdzie Pan/i uczy języka obcego? Można zaznaczyć kilka odpowiedzi).*

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- przedszkole
 szkoła podstawowa
 liceum
 technikum
 szkoła branżowa
 szkoła wyższa
 szkoła językowa (kursy językowe w szkole językowej/w firmach i instytucjach)
 lekcje indywidualne (własna działalność dydaktyczna)

4. Staż pracy w nauczaniu JO*

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- mniej niż 1 rok
- 1–3 lat
- 4–10 lat
- 11–20 lat
- 21–30 lat
- powyżej 30 lat

5. Miejsce wykonywania pracy*

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- wieś
- miasto do 20 tys.
- miasto 20–100 tys.
- miasto powyżej 100 tys.

6. Jakiego uczy Pan/i języka?*

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- j. angielski
- j. niemiecki
- j. rosyjski
- j. francuski
- j. włoski
- j. hiszpański
- j. polski jako obcy

Inne: _____**Część 2. Metody i techniki pracy zdalnej**

7. Jakie DOŚWIADCZENIE posiadał/a Pan/i w zakresie zdalnego nauczania i wykorzystania narzędzi do nauki zdalnej PRZED PANDEMIĄ?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
udostępniałam/lem uczniom materiały do zajęć w formie elektronicznej (np. linki do nagrań, tekstów)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
udostępniałam/lem uczniom interaktywne quizy w formie elektronicznej (np. Quizlet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zamieszczałam/lem materiały dydaktyczne na platformie edukacyjnej (np. Moodle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korzystałam/łam z elektronicznych workbooków (np. MyEnglishLab)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
przewodziłam/łam cały kurs w formie zajęć zdalnych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Jakich NARZĘDZI używa Pan/i obecnie do KONTAKTU i KOMUNIKACJI z uczniami w nauczaniu zdalnym?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikatory internetowe (np. Whatsapp, Messenger)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych (nauczyciel i uczeń nie kontaktują się w tym samym czasie) (np. Moodle, Blackboard)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do prowadzenia zajęć synchronicznych ("na żywo") (np. Zoom, MS Teams, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
platformy edukacyjne do nauki języka obcego (np. MyEnglishLab, Cambridge LMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Jakich NARZĘDZI używa Pan/i do REALIZACJI ZAJĘĆ w formie zdalnej?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kontakt telefoniczny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e-dziennik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
strona szkoły	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikatory internetowe (np. Whatsapp, Messenger)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
grupy w mediach społecznościowych (np. fb, Snap)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych (nauczyciel i uczeń nie kontaktują się w tym samym czasie) (np. Moodle, Blackboard)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do prowadzenia zajęć synchronicznych ("na żywo", w formie wideokonferencji) (np. Zoom, MS Teams, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
platformy edukacyjne do nauki języka obcego (np. MyEnglishLab, Cambridge LMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Jakich MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH używa Pan/i do REALIZACJI zajęć w formie zdalnej?

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- korzystam wyłącznie z podręcznika kursowego
- przesyłam uczniom materiały w wersji do druku (np. doc, pdf)
- korzystam z gotowych materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie (np. gramatyczne ćwiczenia interaktywne, linki do gotowych ćwiczeń na poszczególne sprawności językowe)
- korzystam z autentycznych materiałów dostępnych w Internecie (np. filmiki, artykuły)
- tworzę własne materiały dydaktyczne do nauki zdalnej

Inne: _____

11. Czy zna Pan/i poniższe rodzaje narzędzi i innych pomocy do wzbogacenia własnej bazy materiałów dydaktycznych do zajęć w formie zdalnej?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	nie znam	słyszałem - nie stosowałem	słyszałem - zamierzam zastosować	stosowałem - nie planuję ponownie	stosowałem - planuję ponownie
strony internetowe do nauki JO (np. ang.pl, onestopenglish.com)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
strony internetowe z autentycznymi materiałami, które można wykorzystać do nauczania JO (np. YouTube, TED)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aplikacje do tworzenia quizów interaktywnych (np. Quizlet, Learningapps, Kahoot)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do tworzenia prezentacji w formie slajdów (np. PowerPoint, Google Slides)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do tworzenia prezentacji w formie slajdów z dodanym dźwiękiem (np. PowerPoint, Screencast-O-Matic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do tworzenia tutoriali w formie wideo (np. Screencast-O-Matic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do tworzenia prezentacji interaktywnych (np. Genially)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
narzędzia do przeprowadzania burzy mózgów (np. Answergarden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Czy zna Pan/i poniższe TECHNIKI i METODY stosowane w kształceniu na odległość?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	nie znam	słyszałam/em, ale nie stosowałam	słyszałam/em i zamierzam zastosować	stosowałam/em, ale nie planuję ponownie	stosowałam/em i planuję ponownie
odwrócona klasa (flipped classroom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
webquest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
telekolaboracja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e-portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Proszę ocenić trudność związaną z poszczególnymi czynnościami w nauczaniu zdalnym.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	to nie problem	mały problem	średni problem	duży problem	bardzo duży problem
komunikacja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
strona techniczna (np. zamieszczenie materiałów na platformie, tworzenie własnego quizu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prowadzenie zajęć w formie wideokonferencji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motywowanie ucznia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ewaluacja postępów i osiągnięć uczniów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Czy po ustaniu konieczności nauczania zdalnego spowodowanego pandemią będzie Pan/i nadal prowadzić część zajęć w formie zdalnej z własnej inicjatywy?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- zdecydowanie tak
 raczej tak
 raczej nie
 zdecydowanie nie

Część 3. Opinie nauczycieli na temat zdalnego nauczania

Proszę zaznaczyć, co sądził/a Pan/i w poniższych kwestiach PRZED wprowadzeniem obowiązkowego nauczania zdalnego oraz OBECNIE.

15. Kształcenie na odległość pozwala na realizację podstawy programowej / założeń sylabusu z mojego przedmiotu.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	w pełni	w dużym stopniu	w wystarczającym stopniu	w małym stopniu	zupełnie nie pozwala	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Kształcenie na odległość wymaga zastosowania nowych technik i metod pracy.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Prowadzenie zajęć w systemie kształcenia na odległość wymaga przedstawiania materiału w inny sposób niż w tradycyjnym systemie nauki.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Kształcenie zdalne wymaga od prowadzącego więcej kreatywności niż kształcenie w sali.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Nauczanie zdalne jest trudne w zakresie planowania i realizacji.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kształcenie zdalne umożliwia nauczycielom indywidualizację nauczania w sposób większy niż kształcenie w sposób tradycyjny.

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	nie mam zdania
moja opinia przed pandemią	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moja opinia obecnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Proszę zaznaczyć stwierdzenia, z którymi się Pan/i zgadza.

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest trudniejsze niż w kształceniu w sali.
- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest łatwiejsze niż w kształceniu w sali.
- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest bardziej czasochłonne niż w kształceniu w sali.
- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest mniej czasochłonne niż w kształceniu w sali.
- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest bardziej obiektywne niż w kształceniu w sali.
- W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest mniej obiektywne niż w kształceniu w sali.

22. Jeśli chcielibyście Państwo podzielić się jakimikolwiek opiniami nt nauczania zdalnego JO, to można to zrobić tutaj.

Część 4. Wykorzystywanie zdalnych możliwości doskonalenia zawodowego nauczyciela

23. Które z poniższych działań podejmował/a Pan/i PRZED wprowadzeniem obowiązkowego nauczania zdalnego oraz OBECNIE?

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

	korzystałam/lem przed pandemią	korzystam obecnie
lektura stron internetowych poświęconych kształceniu językowemu (np. strony wydawnictw)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lektura newsletterów wydawnictw językowych	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lektura publikowanych w sieci czasopism dotyczących kształcenia językowego (np. Języki Obce w Szkole)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
członkostwo w grupach nauczycielskich na portalach społecznościowych	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
udział w formach doskonalenia zawodowego realizowanych zdalnie w trakcie jednego spotkania (np. webinarium, szkolenie, warsztaty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
udział w formach doskonalenia zawodowego realizowanych zdalnie w trakcie dwóch i więcej spotkań (np. szkolenie, warsztaty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
udział w kursach e-learningowych o tematyce związanej z wykonywanym zawodem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podjęcie studiów w formie online o tematyce związanej z wykonywanym zawodem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ta treść nie została utworzona ani zatwierdzona przez Google.

Formularze Google

Załącznik 2. Dane demograficzne uczestników badania

Dane demograficzne		n	%
Płeć	kobiety	650	89,8%
	mężczyźni	74	10,2%
Przedziały wiekowe	25–29	15	2,1%
	30–39	137	18,9%
	40–49	376	51,9%
	50–59	164	22,7%
	60–69	32	4,4%
Miejsce wykonywania pracy	wieś	120	16,6%
	miasto do 20 tys.	87	12,0%
	miasto 20–100 tys.	208	28,7%
	miasto powyżej 100 tys.	310	42,8%
Miejsce zatrudnienia	liceum	304	41,9%
	szkoła podstawowa	275	37,9%
	technikum	135	18,6%
	szkoła wyższa	122	16,8%
	lekcje indywidualne	93	12,8%
	szkoła językowa	85	11,7%
	szkoła branżowa	42	5,8%
	przedszkole	40	5,5%
Staż pracy	mniej niż rok	3	0,4%
	1–3 lat	5	0,7%
	4–10 lat	41	5,7%
	11–20 lat	303	41,8%
	21–30 lat	322	44,4%
	powyżej 30 lat	51	7,0%
Nauczany język obcy	angielski	619	85,5%
	niemiecki	72	9,9%
	francuski	28	3,9%
	rosyjski	14	1,9%
	hiszpański	13	1,8%
	włoski	4	0,6%
	łacina	4	0,6%
	grecki starożytny	2	0,3%
	ukraiński	1	0,1%

Załącznik 3. Wyniki badania ankietowego

Część 2. Metody i techniki pracy zdalnej

7. Jakie DOŚWIADCZENIE posiadał/a Pan/i w zakresie zdalnego nauczania i wykorzystania narzędzi do nauki zdalnej PRZED PANDEMIĄ?

		n	%
udostępniałem/łam uczniom materiały do zajęć w formie elektronicznej (np. linki do nagrań, tekstów)	nigdy	109	15,2%
	rzadko	176	24,5%
	czasami	206	28,7%
	często	107	14,9%
	bardzo często	120	16,7%
udostępniałem/łam uczniom interaktywne quizy w formie elektronicznej (np. Quizlet)	nigdy	198	27,7%
	rzadko	147	20,5%
	czasami	166	23,2%
	często	114	15,9%
	bardzo często	91	12,7%
zamieszczałem/łam materiały dydaktyczne na platformie edukacyjnej (np. Moodle)	nigdy	440	62,4%
	rzadko	95	13,5%
	czasami	69	9,8%
	często	40	5,7%
	bardzo często	61	8,7%
korzystałem/łam z elektronicznych workbooków (np. MyEnglishLab)	nigdy	303	42,9%
	rzadko	136	19,3%
	czasami	123	17,4%
	często	78	11,0%
	bardzo często	66	9,3%
prowadziłem/łam cały kurs w formie zajęć zdalnych	nigdy	545	77,1%
	rzadko	30	4,2%
	czasami	22	3,1%
	często	34	4,8%
	bardzo często	76	10,7%

8. Jakich NARZĘDZI używa Pan/i obecnie do KONTAKTU i KOMUNIKACJI z uczniami w nauczaniu zdalnym?

		n	%
email	nigdy	13	1,9%
	rzadko	54	8,1%
	czasami	114	17,0%
	często	157	23,5%
	bardzo często	331	49,5%
komunikatory internetowe (np. Whatsapp, Messenger)	nigdy	170	24,7%
	rzadko	70	10,2%
	czasami	96	14,0%
	często	116	16,9%
	bardzo często	236	34,3%
platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych (nauczyciel i uczeń nie kontaktują się w tym samym czasie) (np. Moodle, Blackboard)	nigdy	326	46,8%
	rzadko	81	11,6%
	czasami	69	9,9%
	często	61	8,8%
	bardzo często	159	22,8%
narzędzia do prowadzenia zajęć synchronicznych („na żywo”) (np. Zoom, MS Teams, Skype)	nigdy	51	7,1%
	rzadko	42	5,9%
	czasami	51	7,1%
	często	97	13,6%
	bardzo często	474	66,3%
platformy edukacyjne do nauki języka obcego (np. MyEnglishLab, Cambridge LMS)	nigdy	315	45,2%
	rzadko	120	17,2%
	czasami	90	12,9%
	często	85	12,2%
	bardzo często	87	12,5%

9. Jakich NARZĘDZI używa Pan/i do REALIZACJI ZAJĘĆ w formie zdalnej?

		n	%
email	nigdy	55	7,9%
	rzadko	94	13,5%
	czasami	122	17,5%
	często	131	18,8%
	bardzo często	295	42,3%
kontakt telefoniczny	nigdy	272	39,9%
	rzadko	173	25,4%
	czasami	130	19,1%
	często	58	8,5%
	bardzo często	49	7,2%
e-dziennik	nigdy	124	17,6%
	rzadko	37	5,3%
	czasami	59	8,4%
	często	97	13,8%
	bardzo często	387	55,0%

strona szkoły	nigdy	345	51,5%
	rzadko	121	18,1%
	czasami	78	11,6%
	często	54	8,1%
	bardzo często	72	10,7%
komunikatory internetowe (np. Whatsapp, Messenger)	nigdy	205	29,3%
	rzadko	84	12,0%
	czasami	87	12,4%
	często	105	15,0%
	bardzo często	219	31,3%
grupy w mediach społecznościowych (np. Facebook, Snap)	nigdy	370	53,7%
	rzadko	85	12,3%
	czasami	63	9,1%
	często	61	8,9%
	bardzo często	110	16,0%
platformy do prowadzenia zajęć asynchronicznych (nauczyciel i uczeń nie kontaktują się w tym samym czasie) (np. Moodle, Blackboard)	nigdy	328	46,7%
	rzadko	96	13,7%
	czasami	70	10,0%
	często	56	8,0%
	bardzo często	152	21,7%
narzędzia do prowadzenia zajęć synchronicznych („na żywo”, w formie wideokonferencji) (np. Zoom, MS Teams, Skype)	nigdy	44	6,1%
	rzadko	31	4,3%
	czasami	53	7,4%
	często	91	12,7%
	bardzo często	497	69,4%
platformy edukacyjne do nauki języka obcego (np. MyEnglishLab, Cambridge LMS)	nigdy	309	44,1%
	rzadko	98	14,0%
	czasami	107	15,3%
	często	94	13,4%
	bardzo często	92	13,1%

10. Jakich MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH używa Pan/i do REALIZACJI zajęć w formie zdalnej?

	n	%
Korzystam wyłącznie z podręcznika kursowego	241	33,2%
Przesyłam uczniom materiały w wersji do druku (np. doc, pdf).	515	71,0%
Korzystam z gotowych materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie (np. gramatyczne ćwiczenia interaktywne, linki do gotowych ćwiczeń na poszczególne sprawności językowe).	586	80,8%
Korzystam z autentycznych materiałów dostępnych w Internecie (np. filmiki, artykuły).	609	84,0%
Tworzę własne materiały dydaktyczne do nauki zdalnej.	566	78,1%
Inne	52	7,1%

11. Czy zna Pan/i poniższe rodzaje narzędzi i innych pomocy do wzbogacenia własnej bazy materiałów dydaktycznych do zajęć w formie zdalnej?

		n	%
strony internetowe do nauki JO (np. ang.pl, onestopenglish.com)	nie znam	145	20,7%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	124	17,7%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	60	8,5%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	24	3,4%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	349	49,7%
strony internetowe z autentycznymi materiałami, które można wykorzystać do nauczania JO (np. YouTube, TED)	nie znam	6	0,8%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	36	5,0%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	41	5,7%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	9	1,3%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	623	87,1%
aplikacje do tworzenia quizów interaktywnych (np. Quizlet, Learningapps, Kahoot)	nie znam	24	3,4%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	84	11,7%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	89	12,4%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	29	4,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	490	68,4%
narzędzia do tworzenia prezentacji w formie slajdów (np. PowerPoint, Google Slides)	nie znam	20	2,8%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	112	15,8%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	86	12,1%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	43	6,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	449	63,2%
narzędzia do tworzenia prezentacji w formie slajdów z dodanym dźwiękiem (np. PowerPoint, Screencast-O-Matic)	nie znam	110	15,7%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	180	25,6%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	109	15,5%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	50	7,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	253	36,0%
narzędzia do tworzenia tutoriali w formie wideo (np. Screencast-O-Matic)	nie znam	395	55,9%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	180	25,5%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	75	10,6%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	20	2,8%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	37	5,2%
narzędzia do tworzenia prezentacji interaktywnych (np. Genially)	nie znam	337	47,6%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	169	23,9%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	82	11,6%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	21	3,0%
	stosowałem – planuję ponownie	99	14,0%
narzędzia do przeprowadzania burzy mózgów (np. Answergarden)	nie znam	446	62,5%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	130	18,2%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	52	7,3%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	15	2,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	71	9,9%

**12. Czy zna Pan/i poniższe
TECHNIKI i METODY stosowane
w kształceniu na odległość?**

		n	%
odwrócona klasa (flipped classroom)	nie znam	249	34,8%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	213	29,7%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	75	10,5%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	16	2,2%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	163	22,8%
webquest	nie znam	351	48,9%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	189	26,3%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	88	12,3%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	22	3,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	68	9,5%
telekolaboracja	nie znam	467	65,4%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	153	21,4%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	43	6,0%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	8	1,1%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	43	6,0%
e-portfolio	nie znam	351	49,0%
	słyszałem/łam – nie stosowałem/łam	256	35,7%
	słyszałem/łam – zamierzam zastosować	52	7,3%
	stosowałem/łam – nie planuję ponownie	20	2,8%
	stosowałem/łam – planuję ponownie	38	5,3%

**13. Proszę ocenić trudność związaną
z poszczególnymi czynnościami w nauczaniu
zdalnym.**

		n	%
komunikacja	to nie problem	214	30,0%
	mały problem	132	18,5%
	średni problem	274	38,4%
	duży problem	76	10,6%
	bardzo duży problem	18	2,5%
strona techniczna (np. zamieszczenie materiałów na platformie, tworzenie własnego quizu)	to nie problem	249	34,5%
	mały problem	201	27,9%
	średni problem	197	27,3%
	duży problem	63	8,7%
	bardzo duży problem	11	1,5%
prowadzenie zajęć w formie wideokonferencji	to nie problem	318	44,0%
	mały problem	159	22,0%
	średni problem	144	19,9%
	duży problem	70	9,7%
	bardzo duży problem	31	4,3%

motywowanie ucznia	to nie problem	75	10,4%
	mały problem	118	16,3%
	średni problem	230	31,8%
	duży problem	233	32,2%
	bardzo duży problem	67	9,3%
ewaluacja postępów i osiągnięć uczniów	to nie problem	94	13,0%
	mały problem	95	13,2%
	średni problem	182	25,2%
	duży problem	201	27,9%
	bardzo duży problem	149	20,7%

14. Czy po ustaniu konieczności nauczania zdalnego spowodowanego pandemią będzie Pan/i nadal prowadzić część zajęć w formie zdalnej z własnej inicjatywy?

	n	%
zdecydowanie tak	161	22,3%
raczej tak	257	35,5%
raczej nie	258	35,7%
zdecydowanie nie	47	6,5%

Część 3. Opinie nauczycieli na temat zdalnego nauczania

15. Kształcenie na odległość pozwala na realizację podstawy programowej / założeń sylabusu z mojego przedmiotu.

	n	%
moja opinia przed pandemią	w pełni	41 5,7%
	w dużym stopniu	113 15,7%
	w wystarczającym stopniu	172 23,8%
	w małym stopniu	222 30,7%
	zupełnie nie pozwala	38 5,3%
	nie mam zdania	136 18,8%
moja opinia obecnie	w pełni	75 10,5%
	w dużym stopniu	192 26,8%
	w wystarczającym stopniu	269 37,5%
	w małym stopniu	157 21,9%
	zupełnie nie pozwala	12 1,7%
	nie mam zdania	12 1,7%

16. Kształcenie na odległość wymaga zastosowania nowych technik i metod pracy.

		n	%
moja opinia przed pandemią	zdecydowanie tak	432	59,9%
	raczej tak	217	30,1%
	raczej nie	23	3,2%
	zdecydowanie nie	3	0,4%
	nie mam zdania	46	6,4%
moja opinia obecnie	zdecydowanie tak	554	77,1%
	raczej tak	139	19,3%
	raczej nie	21	2,9%
	zdecydowanie nie	4	0,6%
	nie mam zdania	1	0,1%

17. Prowadzenie zajęć w systemie kształcenia na odległość wymaga przedstawiania materiału w inny sposób niż w tradycyjnym systemie nauki.

		n	%
moja opinia przed pandemią	zdecydowanie tak	291	40,4%
	raczej tak	308	42,7%
	raczej nie	47	6,5%
	zdecydowanie nie	5	0,7%
	nie mam zdania	70	9,7%
moja opinia obecnie	zdecydowanie tak	418	58,0%
	raczej tak	242	33,6%
	raczej nie	54	7,5%
	zdecydowanie nie	5	0,7%
	nie mam zdania	2	0,3%

18. Kształcenie zdalne wymaga od prowadzącego więcej kreatywności niż kształcenie w sali.

		n	%
moja opinia przed pandemią	zdecydowanie tak	247	34,3%
	raczej tak	265	36,8%
	raczej nie	118	16,4%
	zdecydowanie nie	8	1,1%
	nie mam zdania	83	11,5%
moja opinia obecnie	zdecydowanie tak	411	57,2%
	raczej tak	190	26,5%
	raczej nie	104	14,5%
	zdecydowanie nie	8	1,1%
	nie mam zdania	5	0,7%

19. Nauczanie zdalne jest trudne w zakresie planowania i realizacji.

	n	%
moja opinia przed pandemią	zdecydowanie tak	182 25,4%
	raczej tak	269 37,6%
	raczej nie	147 20,5%
	zdecydowanie nie	27 3,8%
	nie mam zdania	91 12,7%
moja opinia obecnie	zdecydowanie tak	199 27,8%
	raczej tak	232 32,4%
	raczej nie	219 30,5%
	zdecydowanie nie	59 8,2%
	nie mam zdania	8 1,1%

20. Kształcenie zdalne umożliwi nauczycielom indywidualizację nauczania w sposób większy niż kształcenie w sposób tradycyjny.

	n	%
moja opinia przed pandemią	zdecydowanie tak	52 7,2%
	raczej tak	185 25,7%
	raczej nie	259 36,0%
	zdecydowanie nie	71 9,9%
	nie mam zdania	153 21,3%
moja opinia obecnie	zdecydowanie tak	122 17,0%
	raczej tak	245 34,2%
	raczej nie	219 30,5%
	zdecydowanie nie	113 15,8%
	nie mam zdania	18 2,5%

21. Proszę zaznaczyć stwierdzenia, z którymi się Pan/i zgadza.

	n	%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest trudniejsze niż w kształceniu w sali.	622	86,4%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest łatwiejsze niż w kształceniu w sali.	49	6,8%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest bardziej czasochłonne niż w kształceniu w sali.	554	76,9%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest mniej czasochłonne niż w kształceniu w sali.	79	11,0%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest bardziej obiektywne niż w kształceniu w sali.	46	6,4%
W kształceniu zdalnym sprawdzanie postępów uczniów jest mniej obiektywne niż w kształceniu w sali.	579	80,4%

Załącznik 4. Dodatkowe komentarze respondentów³⁷

Jeśli chcielibyście Państwo podzielić się jakimikolwiek opiniami nt. nauczania zdalnego JO, to można to zrobić tutaj.

To może przewrotne, co napiszę, ale gdyby nie obecna sytuacja, to być może nie miałabym okazji „spróbować” pracy zdalnej i oszacować efektów takiego kontaktu ze studentem. Po powrocie do standardowego trybu zajęć, z pewnością skorzystam z części umiejętności przyswojonych i zastosowanych w pracy zdalnej.

Z moich doświadczeń wynika, iż nauczanie zdalne jest mylnie rozumiane. Nauczyciele często zakładają, że wysyłając Studentom/Uczniom materiały w plikach PDF lub karty pracy, uprawiają zdalne nauczanie. Wykładowcy/Nauczyciele często nie wykazują chęci łączenia się ze słuchaczami, tłumacząc swoją decyzję np. brakiem odpowiedniego sprzętu. Tymczasem motywacja studentów/uczniów spada, gdyż nawet wysyłając wykonane ćwiczenia, nie otrzymują oni informacji zwrotnej nad czym powinni się skupić/nad czym popracować. Zdalne nauczanie wymaga ogromnej samodyscypliny zarówno od Wykładowcy/Nauczyciela jak i od Studenta/Ucznia. Nie jest sztuką wysłać w jednym mailu stosu zadań do zrobienia, a niestety takie sytuacje mają miejsce. Sztuką jest tak zaplanować treści nauczania, aby wykorzystując pewne ograniczenia, które pociąga za sobą zdalne nauczanie, wykorzystać dostępne narzędzia, przygotować materiały dydaktyczne w taki sposób, aby indywidualizować proces nauczania. Należy postarać się, aby realizowane materiały miały charakter użyteczny i rozwijały u Studenta/Ucznia autonomiczne/twórcze myślenie.

Kształcenie zdalne wymaga dobrego sprzętu – np. laptop również kamera – dla nauczyciela i ucznia. Do kształcenia zdalnego potrzebne jest dobre łącze internetowe. Nauczyciel musi potrafić budować zadania adekwatne do możliwości również technicznych studentów czy uczniów. Nauczanie zdalne jest czasochłonne i wymaga ze strony nauczyciela i ucznia samodyscypliny. Prowadzenie zajęć zdalnych niesie za sobą problemy natury psychologicznej. Na dłuższą metę przez nauczanie zdalne nastąpi wyizolowanie i wyobcowanie, co będzie miało wpływ na rozwój kompetencji społecznych. Brak bezpośredniej komunikacji i naturalnych reakcji, z jakimi spotykamy się na zajęciach w klasie, będzie skutkowało wyalienowaniem. Siedzenie w domu i „robienie szkoły lub studiów” jest tylko tymczasową protezą uczenia się i nauczania. W normalnych warunkach jest świetnym uzupełnieniem, ale w tej chwili jest ciężarem dla ucznia, studenta i nauczyciela. Jeżeli szkoły, uczelnie lub odpowiednie władze dojdą do wniosku, że jest to tańsza forma nauczania i można na niej dużo zaoszczędzić, to staniemy się awatarami.

Kształcenie zdalne jest przydatne jako uzupełnienie nauczania kontaktowego, jest tylko pewną możliwością na ten trudny czas, ale nie jest rozwiązaniem problemów naszej edukacji i oby nie było, jeżeli pandemia się skończy.

Nauczanie zdalne języka jako wspomagające może być dużą pomocą, jednak jako jedyny sposób nauczania, przy założeniu, że głównym celem nauczania języka jest komunikacja, jest pozbawione racji bytu.

Mi to odpowiada mogę kontynuować tak naukę.

³⁷ W wypowiedziach respondentów zachowano oryginalny zapis.

Dużym problemem w nauczaniu zdalnym są ograniczone możliwości sprawdzania samodzielności w wykonaniu ćwiczeń, zwłaszcza zaliczeniowych. Czasem zdarzają się też awarie uniemożliwiające zdalne nauczanie na pewien czas, na szczęście zazwyczaj trwają krótko (jest to niewątpliwa słabość zdalnego nauczania) i potrzeba sprawnej asysty technicznej. Ponadto w niektórych instytucjach brak zapisów w regulaminach zobowiązujących uczniów lub studentów do wypełnienia minimalnych wymagań technicznych (niezbędny sprzęt, łącze internetowe, jego jakość). Dobrze byłoby zwrócić uwagę na możliwość wykorzystywania luk w prawie do unikania obowiązku realizacji zajęć pod pretekstem niemożności spełnienia wymagań technicznych i wynikające z tego potencjalne konsekwencje (np. brak zaliczenia), nie tylko dla uczestnika zajęć, ale także dla prowadzącego. Doprecyzowania i zastosowania wymagają standardy zabezpieczeń (zwłaszcza zajęć online) i ochrony danych osobowych.

W związku z tym, że część rodziców sprzeciwia się stosowaniu pewnych narzędzi potrzebnych w zdalnym nauczaniu / zabrania dziecku korzystania z nich z obawy o wyciek danych, bądź możliwość narażenia ich na kontakt z niechcianymi treściami, władze oświatowe powinny dostarczyć szkołom i nauczycielom autoryzowane, bezpieczne narzędzia (platformy do nauczania zdalnego z wszystkimi niezbędnymi narzędziami) oraz przygotować stosowne rozporządzenia określające np. ilość form sprawdzania wiedzy, ilość ocen, które przy realizowanej ilości godzin, dany nauczyciel będzie mógł wystawić. Chodzi o to, aby też nie przeciążać młodzieży kontaktem z komputerem.

W przypadku zajęć grupowych, kiedy trzeba wystawić ocenę, obiektywna ewaluacja jest bardzo trudna, nawet w przypadku wypowiedzi ustnej (dochodzą prawdziwe lub pozorowane problemy techniczne). Bardzo restrykcyjne formy ewaluacji są postrzegane jako stresujące i często prowadzą do niskich ocen, inne formy prowadzą do wyższych ocen niż w klasie. W przypadku zajęć indywidualnych, gdzie nie ma potrzeby wystawiania oceny, w pracy zdalnej brakuje jedynie prawdziwej komunikacji bez pośrednictwa ekranu. Pozostała praca może przebiegać bardzo sprawnie.

Największym problemem jest to, że studenci oszukują. Prawie wszyscy. Podczas jakiegokolwiek testu.

Uważam, że dużym problemem w przestawieniu na nauczanie zdalne jest nasz system szkolny z przeladowanymi podstawami programowymi, nastawiony na rywalizację zamiast współpracy, przywiązujący zbyt dużą wagę do ocen, mało promujący kształcenie umiejętności miękkich, zdejmujący z ucznia odpowiedzialność za proces nauczania (za wszystko odpowiada nauczyciel, który ma „dopilnować” ucznia). Dużym problemem przy przejściu na nauczanie zdalne było dla wielu uczniów przestawienie się na system, gdzie dużo zależy od nich samych, gdzie w dużym stopniu sami musieli sobie organizować czas pracy, znajdować motywację do pracy w sobie a nie w nauczycielu, który w dużo mniejszym stopniu mógł ich kontrolować. Dużym problemem był też brak uczciwości wielu uczniów (przy współudziale rodziców), co było widać zwłaszcza w nadsyłanych pracach pisemnych, nagle w cudowny sposób bezbłędnych... (ocena ważniejsza od rzeczywistych umiejętności).

-
1. Brak osobistego kontaktu z uczniem w trakcie nauczania zdalnego.
 2. Jako zaleta – dowolny czas pracy.

Praca online pozwala na/ zmusza do dużo większego skupienia się na wypowiedzi ustnej. Często uczniowie, którzy pracują przy wyłączonym ekranie czują większą swobodę wypowiedzi niż w sali. Dotyczy to uczniów w grupie i indywidualnych.

FREKWENCJA

Jest pojęciem złudnym, ponieważ zbyt wielu uczniów nie ma dostępu do „sprawnego” internetu, co skutkuje licznymi przerwami i „wyrzuceniami” w czasie lekcji. Trudno stwierdzić ilu uczniów uczciwie podawało za przyczynę nieobecności słaby internet i/lub brak odpowiedniego sprzętu.

UCZCIWOŚĆ

Jedna z ważniejszych, według mnie kwestii – trudno stwierdzić w jakim stopniu zadania domowe były odrabiane przez poszczególnych uczniów samodzielnie. Na ile faktycznie pracowali na lekcji, tj. korzystali jedynie z dozwolonych źródeł, a nie z podsyłanych ściąg lub podpowiedzi osób trzecich nawet w czasie lekcji, itp.

Wiąże się to bezpośrednio z zaangażowaniem uczniów w czasie lekcji: w jakim stopniu uczniowie brali czynny udział w zajęciach, a w jakim zajmowali się czymś zupełnie innym? (np. gramami internetowymi, czatowaniem z osobami trzecimi lub kolegami z klasy nie na temat lekcji, aktywnością na stronach społecznościowych itp.).

Wykonywanie prac kontrolnych, pomimo włączonych kamerek, też pozostawia wiele wątpliwości, tj. nauczyciel nie ma możliwości sprawdzić z czego uczeń mógł potencjalnie korzystać, a co było poza zasięgiem kamerek.

EFEKTYWNOŚĆ

Jako nauczyciel młodzieży licealnej nie zauważyłam postępu w opanowaniu przez uczniów w omówionym od marca do czerwca materiale, a wręcz dostrzegam regres (zwłaszcza w umiejętności porozumiewania się w języku obcym), co jest wyjątkowo niepokojące w przypadku klasy 2 liceum, której uczniowie w przyszłym roku szkolnym mają zdawać egzamin maturalny, a niektórzy z nich zakończyć swoją edukację formalną. Na dzień dzisiejszy mimo podejmowanych przez nauczyciela wysiłków mają duże zaległości w omówionym materiale (co w znacznym stopniu wynika z w/w czynników).

SYMPTOMY UZALEŻNIENIA OD INTERNETU

A to jest już temat rzeka...

Dotychczas już można było zauważyć symptomy uzależnienia od internetu i mediów społecznościowych, którego największą wadą jest problem ze skupieniem na wykonaniu jednej rzeczy i/lub wysłuchaniu innej osoby (niekoniecznie nauczyciela).

Ocenianie jest bardzo trudne...

To kształcenie na odległość przypomina modne i lansowane kiedyś przed laty w USA, Kanadzie i Australii tzw. charter schools, które się całkowicie skompromitowały, po latach okazało się że zdalnie nauczani uczniowie do tego stopnia gorzej wypadali na egzaminach w porównaniu z uczniami z normalnych szkół, że obecnie rządy tych krajów pod presją społeczności rodziców wycofują się z tego pomysłu. Już bez tego polska edukacja jest daleko w tyle w porównaniu do innych krajów; to tzw. zdalne nauczanie jedynie ten dystans pogłębi. Na Zachodzie, jeśli ktoś studiuje np. historię, to zajęcia odbywają się w niewielkich grupach, każdy student ma wiele okazji do zabierania głosu, argumentowania, polemizowania na dany temat, a na polskich uczelniach? Setka studentów słucha/nie słucha jednego profesora, który ex cathedra wygłasza swój wykład, no i później idą tacy absolwenci wyższych uczelni humanistycznych i uczą tak jak uczą polskiego, historii, geografii itd. A przedmioty ścisłe – to samo: po błędach w kształceniu nauczycieli matematyki w klasach naucz. pocz. normą w polskiej szkole są braki z matematyki w klasach wyższych, a fizyka wskutek

aptekarskich siatek godzin przydzielanych dla tego przedmiotu praktycznie nie istnieje w polskich szkołach. Już jest źle, a teraz to zdalne nauczanie w stylu charter schools to jest po prostu koszmar. Co jeśli uczeń ma w domu poza zasięgiem kamery suflera, np. starszą siostrę, która podpowiada mu co ma powiedzieć? Co jeśli kilku uczniów przesyła takie samo zadanie z dokładnie takimi samymi błędami, a gdy nauczyciel odmawia ich akceptacji uczniowie zaczynają bojkotować następne zadania? Co jeśli w tle lekcji online słychać odgłosy prania, gotowania, garnków i kłótni pomiędzy młodszym rodzeństwem ucznia, które ze względu na pandemię również jest w domu, w tym samym pomieszczeniu? Co jeśli ktoś z rodzeństwa ma w dokładnie tym samym czasie też swoją lekcję przez internet? Co jeśli nastąpi przerwa w dostawie prądu albo jeśli dojdzie do awarii internetu? Co jeśli zepsuje się komputer, laptop, tudzież inne urządzenie i ktoś nie ma pieniędzy na zakup nowego urządzenia? Naprawdę, ktoś popisał się skrajnym brakiem wyobraźni usiłując narzucić polskiemu społeczeństwu rozwiązanie, od którego odeszły już lub aktualnie odchodzą USA, Kanada, Australia itd.

Kształcenie zdalne znacznie poprawiło frekwencję i aktywność moich studentów.

Nie wszyscy uczniowie mają taki sam dostęp do komputerów i szybkiego internetu. Często muszą dzielić komputer z rodzeństwem, rodzicami...

W mojej szkole niewielu nauczycieli prowadziło lekcje synchroniczne online. Z anglistów – żaden. Jedna nauczycielka języka angielskiego w szkole branżowej powiedziała mi, że po pierwszej próbie zrezygnowała, bo uczniowie nie mieli możliwości połączenia się online (z powodu internetu). Bez przerwy rwało połączenie i kogoś wyrzucało z pokoju. Ja nie próbowałam. Chciałam użyć zoom, ale miałam zepsutą kamerę. Dwukrotnie dawałam ją do naprawy, a gdy została naprawiona, nauczanie zdalne dobiega końca.

Uczniowie obecnie już nie odsyłają materiałów. W ubiegłym tygodniu dostałam jedną odpowiedź na zadanie. (Obecnie mam 12 godzin po odejściu klas maturalnych).

W szkole językowej moje zajęcia były zawieszane. Słuchacze (dorośli) nie zgodzili się na nauczanie online. Nie chcieli dać zgody na nagrywanie. Wiem, że kilka grup miało nauczanie zdalne online synchroniczne w tej szkole.

Generalnie problemem jest technologia i dostęp do internetu oraz brak warunków do prowadzenia nauczania online synchronicznego w domu. To jest możliwe dla singli mieszkających samych. Gdy równocześnie ma się odbywać nauczanie online dzieci i prowadzenie lekcji online przez rodziców będących nauczycielami – to jest nierealne.

Co do pytania o podstawę i jej realizację. Oczywiście realizacja przez nauczyciela jest możliwa tj. przedstawienie materiałów uczniom w taki sposób, aby mogli opanować treści. Kwestią inną jest, czy uczniowie zechcą się uczyć. Ambitni, ci co lubią się uczyć popracują samodzielnie. Duża część uczniów nie będzie pracować systematycznie i od czasu do czasu coś wyśle – zastaniając się problemami z technologią, a to co wyślą będzie wierną kopią wypowiedzi kolegi, który przesłał im swoją notatkę. Rodzice uczniów mojej klasy „pilnowali” młodsze rodzeństwo, a moich wychowanków nie „dopingowali”. Nie interesowali się czy uczniowie pracują, albo wiedzieli, że uczniowie nic nie robią i bagatelizowali to. Wystarczyła im odpowiedź syna – „Mamo to zawodowa – nie trzeba się uczyć. Autor tych słów nie odezwał się w zdalnym nauczaniu wcale. Choć miał warunki w domu (komputer i internet). Rozmawiałam z nim telefonicznie. Nie miał motywacji. Bazował na tym, że w czasie normalnej nauki nabrał ocen pozytywnych i zrobił sobie wakacje od marca. Rodzice mówili, że mają dość uczenia się z młodszymi, aby jeszcze pilnować starszych.

Uczniowie z miejsc ze słabszym internetem i którzy płacą za ograniczony pakiet danych mają mniejsze szanse na skorzystanie ze zdalnego nauczania.

Mnie najbardziej brakuje wsparcia metodycznego w zakresie przygotowania testów.

ad. kreatywność – nau. zdalne wymaga innego rodzaju kreatywności, ale poziom kreatywnego podejścia do zajęć jest raczej podobny; np. w sali różnego rodzaju zajęcia rozwijające współpracy studentów/tek a w NZ takie, które student/ka robi samodzielnie.

Kształcenie zdalne jest znacznie bardziej czasochłonne zwłaszcza pod kątem przygotowania zajęć, natomiast mniej efektywne. Na lekcji w klasie robi się więcej materiału, zdąży się go lepiej utrwalić i zauważyć problemy ucznia. Jestem osobą kreatywną i twórczą, w klasie od razu widzę, które techniki pracy sprawdzają się w danej grupie. To samo dotyczy personalizacji, kontakt osobisty z uczniem działa szybciej. Konieczna była zmiana stylu pracy ze względu na epidemię, ale nauka w klasie jest bardziej efektywna i ma też odpowiednią wartość ze względu na aspekt społeczny i kontakty z rówieśnikami, które są potrzebne uczniom. Uważam, że poradziłam sobie z wyzwaniem, zawsze korzystałam z internetu, teraz oczywiście więcej, jak trzeba było, brałam udział w kursie, również opłacanym z własnych pieniędzy. Z pewnością nauczę się sama nowych technik. Natomiast nie planuję udziału w wielu szkoleniach. Zdecydowanie nie takich, które mi będą narzucane z góry. Skoro władze nie zadbały o to, by mi pomóc wcześniej przygotować się dobrze do korzystania z technologii, to teraz mogę podziękować za wszelkie oferty. Mam własny laptop, internet światłowodowy w domu, drukarkę i skaner. A jak się będę chciała doszkolić, to sama zdecyduję w czym i jak.

Myślę, że należy pamiętać, że opanowanie narzędzi i technik „odkrycie” możliwości narzędzi nauczania zdalnego jest bardzo czasochłonne. Jest sens doszkalać się na bieżąco z nowinek w nauczaniu, tak aby móc włączyć je do repertuaru stosowanych metod. Wg mnie, w sytuacji idealnej nauczanie zdalne może być bardzo dobrym uzupełnieniem metod tradycyjnych.

Nie można również zapominać o wymaganiach technicznych (jakość sprzętu i połączenia – prowadzącego zajęcia i uczestników zajęć), które muszą być spełnione, żeby to nauczanie przebiegało sprawnie.

Chęć do nauki, aktywnego uczestniczenia w zajęciach (lub brak chęci wyrażany np. przez udawanie, że nie ma mikrofonu, odmowę używania kamery i powoływanie się na prawo do ochrony i nieupubliczniania wizerunku itp.) i stopień opanowania obsługi komputera i programów przez uczestników też wpływa na przebieg zdalnego nauczania. Myślę, że wiek uczestników zajęć, rodzaj motywacji, z jaką przychodzą na zajęcia, ma również duże znaczenie. Na pewno inaczej przebiega nauczanie na kursie językowym, gdzie uczeń nie jest poddawany ocenie tak często, jak w zwykłej szkole i gdzie zapisał się z własnej woli, być może zdeterminowany, żeby w krótkim czasie opanować np. język obcy, a inaczej w szkole, gdzie uczeń uczestniczy w zajęciach, bo musi. W szkołach nie koncentrujemy się tylko na nauczaniu, dochodzą tzw. obowiązki wychowawcze, czyli monitorowanie obecności, czuwanie nad „stanem psychicznym” uczniów itp. i w przypadku obserwowanych trudności, musimy podejmować działania. Interwencje zabierają czas, który można by poświęcić na doskonalenie technik zdalnego nauczania czy sprawdzania postępów uczniów.

Brak jakiegokolwiek wsparcia Kuratorium oraz MEN. Nauczycieli zmuszeni byli do samodzielnego poszukiwania oraz uczenia się nowych narzędzi.

W nauczaniu zdalnym trudno jest uczniów motywować, utrudniony jest kontakt z nimi, bardzo trudne jest ocenianie. Ocenianie testów przeprowadzonych na platformach typu MyEnglishLab jest niezwykle wygodne, ale testy są źle skonstruowane z metodycznego punktu widzenia, zupełnie nie przystają do wymagań edukacyjnych na oceny, a dodając do tego, że właściwie nie da się wymusić pracy samodzielnej, obiektywne i zgodne z zasadami ocenianie jest fikcją.

Uważam, że przyrost wiedzy i umiejętności uczniów jest niższy w czasie nauczania zdalnego niż w formie tradycyjnej.

1. Nauczyciel nie jest w stanie kontrolować co robi uczeń podczas zajęć. W większości przypadków uczeń wywołany do przeczytania kolejnego zdania czy zadania nie ma zielonego pojęcia co robi klasa.

2. To, że nie można od uczniów wymagać kamery podczas sprawdzianów to totalna paranoja.

3. Wiemy, że uczniowie kłamią, że nie mają kamer i mikrofonów. My musimy robić z siebie idiotów i udawać, że im wierzymy. (Gdy szkoła chce takiemu uczniowi zapewnić sprzęt, uczeń się po niego nie zgłasza).

4. Brak konsekwencji za nieobecności na zajęciach – kolejna paranoja.

5. Generalnie dałoby się bardzo dużo zrobić, gdyby można było po prostu wymagać podstawowych rzeczy: obecności na lekcjach, odrabiania zadań domowych, opanowania materiału przez ucznia. Niestety nie można tego wymagać, bo uczniowie są przemęczeni – mają za dużo lekcji i zadań domowych, a tak w ogóle to nie mają internetu, kamery, mikrofonu i drukarki....

Studenci nie są w ogóle zainteresowani nowym materiałem, który wysyłam na platformę Moodle – kosztuje mnie to sporo czasu a oni tylko rozwiązują zadnie, które jest na ocenę – prawdopodobnie robi to jedna osoba i rozsyła wszystkim.

Kolejny problem to narzędzie do tworzenia np. testów – znowu zajmuje to sporo czasu, żeby stworzyć test.

Największym problem, jak dla mnie, jest komunikacja ze studentami poprzez e-mail. Zasypują tysiącami wiadomości, nie czytają wytycznych do kursu i zadają te same pytania. Lub chcą dowiedzieć się, jaką ocenę dostali (brak możliwości wysyłania listy osób ze względu na RODO), więc każdy wieczór spędzam na odpisywaniu. Jeśli pominę jakiś mail, od razu piszą skargę do dziekanatu – typu brak kontaktu z wykładowcą!

Dla mnie to jest koszmar nie praca. Na pewno nic to z nauczaniem, które prowadziłam wcześniej, wspólnego nie ma.

Kształcenie zdalne jest próbą uczciwości uczniów, dlatego zaznaczyłem sprawdzanie jako mniej obiektywne. Myślę, że jest bardzo obiektywne w przypadku uczniów, dla których ocena jest wyznacznikiem ich postępu a nie środkiem do przejścia do następnej klasy. Bez względu na sposób nauczania (zdalny czy nie) sprawdzanie postępów uczniów nie powinno być czynnikiem administracyjnym.

Moim zdaniem nauczanie zdalne umożliwia realizację podstawy programowej (ze strony nauczyciela – wysyłanie odpowiednich materiałów, ćwiczeń, tłumaczenie zagadnień na lekcjach online, odsyłanie informacji zwrotnej co do zadań), ale przy założeniu, że uczniowie będą zawsze obecni i aktywni na lekcjach online. W praktyce, część uczniów nie odsyła terminowo zadań. Trudno też jest sprawdzić samodzielność wykonywanej przez uczniów pracy i testów.

My chcemy wrócić do szkoły!

Re. kreatywność konieczna do prowadzenia zajęć zdalnie: Myślę, że nie tyle trzeba jej więcej, ile zupełnie innej. Zawsze byłam kreatywna, ale teraz musiałam być „kreatywna inaczej” :-)

W przypadku nauczania zdalnego jest trudno zweryfikować samodzielność pracy.

1. Nauczanie zdalne nie zapewnia wszystkim dzieciom realizacji zagadnień przedmiotowych. W wielu rodzinach jest to wynikiem braku dostępu do Internetu lub jego jakości. W rodzinach patologicznych młodsze dzieci nie realizują omawianego materiału w ogóle albo jedynie sporadycznie.

2. Praca nauczyciela to na pewno nie 40 godzin tygodniowo, a sposób pracy obciąża kręgosłup i oczy. Nauczyciele 50+ bardzo odczuli na własnym stanie zdrowia zdalne nauczanie.

Ministerstwo Edukacji powinno wyposażyć wszystkich nauczycieli w dobry sprzęt służbowy. Pracę służbową powinno się wykonywać na służbowym sprzęcie.

Szkoda, że dyrekcja szkoły nie przeprowadziła szkolenia z prowadzenia zajęć online. Nauczyciele zostali zostawieni sami sobie. Chciałabym w przyszłości rozwijać swoje umiejętności w tym zakresie.

Ciężko oddzielić życie zawodowe od rodzinnego, ma się poczucie pracy „na okrągło”.

Podczas pracy zdalnej cenię sobie pracę z uczniami w „środowisku anglojęzycznym”. Mam tu na myśli platformy e-learningowe (np. Zoom), w których nie ma możliwości uruchomienia polskich napisów i instrukcji. To bardzo pomaga i motywuje uczniów do zaznajamiania się ze słownictwem w j. obcym. Uczniowie zapamiętują wszystkie słówka techniczne „tak przy okazji”, ale bardzo skutecznie. Zaś najwykleszy komunikator (np. Messenger, Viber itp.) jest świetną okazją do pisania i porozumiewania się w języku obcym. Nie wymaga on żadnych szczególnych umiejętności, a efekty pracy są świetne – nie ma nic lepszego niż ćwiczenie naturalnej komunikacji „pisanej” w ten właśnie sposób.

Największym problemem dla nauczyciela jest brak aktywności ucznia podczas lekcji online, brak kamerki, celowo wyłączany mikrofon, problem z łączem internetowym.

Brak dobrej platformy do e-learningu o zasięgu ogólnopolskim.

Obecna – e-podręczniki – jest uboga w treści, nie ma na niej materiałów do wszystkich przedmiotów (uczę w LO).

Od marca korzystałam z Google Classroom (znam ją od ponad 2 lat). Lekcje video prowadziłam na Microsoft Teamsie. W każdej klasie mam 5h/tyg.: 3h prowadziłam onlinowo na lивie na Teamsach a 2h zdalnie na Classroomie. Moja pani Dyrektor zachęcała do prowadzenia zajęć video ale nie wszyscy językowcy je prowadzili... Uważam że to było smutne i profesjonalne że nie wszyscy podjęli wysiłek prowadzenia zajęć video. Problem by rozwiązało odgórne zarządzenie. Pozdrawiam z Lublina.

Kształcenie INNYCH w formie zdalnej nie pozostawia czasu na SAMOkształcenie. Nauczyciel – owszem – nabywa czy też rozwija pewne umiejętności, ale w taki sposób? Jak żołnierz swoje na wojnie – albo nauczy się walczyć albo ginie.

Kształcenie zdalne jak najbardziej „tak” pod warunkiem, że wiem, że uczniowie mają dobry sprzęt (mikrofon i kamerka) i Internet i że mogę je egzekwować bez poczucia, że kogoś skrzywdzę, bo go „wywaliło z internetu” na przykład.

Na dłuższą metę jest to meczące, jednak może służyć jako uzupełnienie kształcenia w sali.

Szkoda, że nie przygotowano świetnych lekcji zrobionych przez nagradzanych wybitnych nauczycieli; lekcji, które byłyby dostępne dla wszystkich – jedyna okazja dać wszystkim szansę uczenia się u najlepszych, przynajmniej w formie wykładów. Resztą – ćwiczeniami, sprawdzianami – zajęliby się nauczyciele uczący na co dzień.

Bezsensowny i pełen hipokryzji jest nakaz wpisywania WSZYSTKIM uczniom obecności w czasie nauczania zdalnego, bez względu na to czy to lekcja zadana czy lekcja online prowadzona na platformie.

W mediach społecznościowych dziesiątki nauczycieli tworzą prezentacje, gry itp. Gdyby ktoś (ministerstwo?) zebrał (wykupił? zamówił?) to wszystko, poprawił, ujednolicił i udostępnił, ta praca nie poszłaby na marne, a jednocześnie te same rzeczy nie musiałyby być tworzone wciąż na nowo i wyszukiwane na nowo przez kolejnych nauczycieli w potrzebie. Szukaliśmy się sami szukając grup wsparcia, filmików, darmowych webinarów. MEN – nic, kuratorium – nic, PCEN – u nas zaproponował 3 jednogodzinne szkolenia z nauczania online. Korzystamy w własnych komputerów, opłacanego przez nas internetu i prądu.

Nie zdawałem sobie sprawy, jak trudno pracuje się z uczniami ukrytymi za komputerem, niewidocznymi, z wyłączonymi mikrofonami... No i jakiegokolwiek monitorowanie postępu jest bardzo trudne. Widać, że prace uczniów są niesamodzielne...

Pismenne prace domowe często wykonywane są niesamodzielnie i uzyskane za nie dobre i bardzo dobre oceny niesprawiedliwie zawyżają ocenę końcową.

Efekty będzie można sprawdzić dopiero po powrocie do szkoły – może okazać się, że dla większości uczniów był to czas niewykorzystany efektywnie.

Często trudno stwierdzić czy oddawane prace są dzieci czy rodziców.

Co z ochroną prywatności? Uczniowie mogą nas nagrywać i wykorzystywać w necie. Jak z tym poradzić?

Bardziej męczące, czasochłonne i zdecydowanie źle wpływające na stan fizyczny (obciąża wzrok, kręgosłup itp).

Efekty zdalnego nauczania zależą od podejścia uczniów: uczeń chce się nauczyć, nie oszukuje a efekty są duże, albo uczeń wymyśla nowe metody oszukiwania nauczycieli i rodziców i efekty są mierne.

Nauczanie on-line może być dodatkiem do nauczania tradycyjnego, ale nigdy go nie zastąpi i nie da dam obiektywnych efektów nauki.

Potrzeba dużo różnorodnych platform do nauki, ale wymaga to niesamowicie dużo pracy ze strony nauczyciela.

Najbardziej brak kontaktu z uczniem, trudniej jest uczniów zmotywować do pracy oraz dokonać ewaluacji ich postępów.

Brak informatyka w szkole, brak pomocy, nauczyciel musiał sam się uczyć z webinarów, rodzice sobie nie radzą, nie ogarniają librusa, szkolenia dla rodziców. Dzieci na informatyce nie uczą się praktycznych rzeczy, nie potrafią zapisywać pdf i edytować go. Informatyka na niskim poziomie.

Dla mnie przejście na kształcenie zdalne było rewolucją, ponieważ musiałam nauczyć się używania wielu nowych dla mnie narzędzi, bez żadnego szkolenia czy wsparcia ze strony szkoły. Na szczęście szybko nauczyłam się uczenia online – przez Google Meet – i to w miarę przypominało lekcje. Ucząc, najważniejszy jest dla mnie kontakt z innym człowiekiem i dlatego żadne nauczanie zdalne mi tego nie zastąpi. Do tego dochodzą kwestie techniczne częste u uczniów – kiepskie połączenie internetowe, stary komputer, brak kamer itd.

Nauczanie zdalne wymaga dostępu do dobrej jakości sprzętu i połączenia internetowego, w przeciwnym przypadku jest utrudnione.

Brak fizycznego kontaktu utrudnia pracę i komunikację oraz zmniejsza efektywność nauki i współpracy. Wpływa też na dynamikę pracy, traci się prawie cały aspekt interpersonalny komunikacji. Uczniowie często skarżą się z tego powodu.

Z upływem czasu zmniejsza się koncentracja i motywacja uczestników.

Osoby z zaległościami i trudnościami w nauce często mają więcej problemów z przyswajaniem wiedzy i trudniej jest te problemy w pracy zdalnej zdiagnozować.

Jednocześnie łatwiej jest ustalić i kontrolować indywidualną pracę w skomplikowanych przypadkach.

Testowanie i egzaminowanie uczniów jest utrudnione, możliwość zapewnienia równych i uczciwych warunków jest ograniczona.

Dostęp do wielu narzędzi w okresie pandemii został ułatwiony, ale zarówno przed i po pandemii wymaga on nakładów finansowych.

Bardzo czasochłonne, wysiadają oczy.

Muszą być wprowadzone zasady np. przesyłania prac przez dzieci.

Wielki minus – brak samodzielności u wielu dzieci.

Trudności związane z nauczaniem zdalnym podzieliłbym zasadniczo na 2 kategorie (choć oczywiście można by wymieniać więcej).

1. Szeroko pojęte problemy techniczne, czyli jakim sprzętem dysponują uczniowie, wydajność Internetu, itd. Trudno jest koncentrować się na lekcji, gdy widzimy, jak co kilka minut ktoś opuszcza spotkanie, by po chwili próbować znów do niego dołączyć, a 1/4 klasy korzysta wyłącznie ze słabej klasy telefonu.

2. Mentalna gotowość uczniów szkoły podstawowej (a raczej jej brak) do tego typu pracy. Mam tu na myśli koncentrację uwagi i świadome uczestniczenie w lekcji.

- trudności z kształceniem poprawnej wymowy

- za dużo uczniów w klasach

- uczniowie korzystają z translatorów

Sprawdzanie zadań domowych ogromnie czasochłonne – długie godziny pracy nauczyciela (każdemu trzeba indywidualnie odpisać wskazując poprawione błędy).

Tragedia! Nie zostaliśmy do tego kompletnie przygotowani – ani merytorycznie, ani technicznie. Poza tym dużo musi się zmienić mentalność uczniów i ich rodziców (oszukiwanie w trakcie odpowiedzi, kartkówek, testów, wypracowań itp.), aby zdalne nauczanie miało sens i przynosiło efekty, a to z kolei wymaga czasu i jest mało realne. Uczniowie i ich rodzice są skupieni tylko na ocenach „tu i teraz”, a nie na przyroście wiedzy! Nie dostrzegają przyszłych efektów „oszukiwania” w czasie zdalnej nauki.

Największym wyzwaniem jest motywowanie uczniów klas szkół podstawowych do aktywnego brania udziału w lekcji zdalnej (np. na MS Teams) oraz do wzięcia odpowiedzialności za swoje wyniki.

Baaardzo dużo siedzenia przed komputerem, ból pleców, problemy ze wzrokiem.

Zostaliśmy z tym bałaganem sami. Platforma MEN – do kitu. Wsparcie MEN – brak. Sprzęt – trzeba pracować nas swoim i kogo to obeszło... Na dokształceniu zeszło mi mnóstwo czasu. I co? I nic... rodzice nie chcieli pracy na platformach...wieś zawsze pozostanie wsią. Polska edukacja nie jest gotowa na porządne, zdalne nauczanie.

Ucząc zdalnie szkoła powinna wprowadzić nowy regulamin i zasady oceniania.

W trakcie nauczania zdalnego uczą się tylko ci, którzy rzeczywiście chcą się czegoś nauczyć. Pozostali oszukują w trakcie lekcji korzystając z internetu, możliwości pisania do siebie komunikatów, których nie widzi nauczyciel. Część rodziców albo uczestniczy w lekcjach, albo robi za dzieci zadania. I wszyscy ci oszukujący uważają, że nauczyciel nie zdaje sobie z tego sprawy.

Miałam wrażenie, że rodzice pracowali bardziej w niektórych przypadkach niż uczniowie, szczególnie podczas wszelkiego rodzaju testów sprawdzających wiedzę. Niektórzy uczniowie udawali problemy techniczne, żeby uniknąć wykonania zadania, nawet jeśli było to coś prostego typu przeczytanie jednego zdania. Podczas lekcji online unikali włączenia kamery, tłumacząc się wstydem, natomiast nie wstydzą się umieszczać codziennie zdjęć z charakterystycznym dzióbkiem zrobionym z ust (dotyczy głównie dziewcząt). W mojej szkole nie ustalono sposobu prowadzenia lekcji online, każdy działał na zasadzie testowania różnych możliwości. Uważam, że powinna być stworzona jedna platforma na której powinni pracować wszyscy. Łatwiej wtedy ocenić nie tylko pracę ucznia ale też nauczyciela.

Część uczniów wysyłała niesamodzielne prace.

Nauczanie zdalne mogłoby być wykorzystane w nauczaniu indywidualnym.

W nauczaniu zdalnym korzystałam z platformy MS Teams (cała nasza szkoła była na niej i jest nadal), sprawdziany przygotowywałam przez Google Forms, często korzystałam ze strony Vocaroo do zadań domowych oraz z platform dedykowanych konkretnym, używanym przeze mnie podręcznikom. Jednak za najważniejsze uważam to, że miałam możliwość używać oprogramowania do podręcznika kursowego, dzięki czemu mogłam prowadzić normalne, tylko bogatsze i przystępniejsze dla ucznia, lekcje. Szczerze mówiąc, chętnie prowadziłabym lekcje nadal w ten sposób.

Nauczanie zdalne jest trudne i często mniej skuteczne, przede wszystkim ze względu na problemy techniczne uczniów (ciągłe problemy z jakością internetu, niedziałające mikrofony i kamery znacznie utrudniają lekcje) oraz na sytuację rodzinną, zarówno uczniów, jak i nauczycieli (hałas powodowany przez dzieci, brak miejsca w domu, gdzie można spokojnie popracować).

Niestety polskie przyzwyczajenia i dopuszczalne formy zachowania (oszukiwanie siebie i innych, kombinowanie, ściąganie tylko po to by wykazać, że jest się dobrym, brak samodzielności w zadaniach domowych), sprawiają, że bieżące ocenianie, jak dla mnie, miało się z celem i było najsłabszym ogniwem zdalnej nauki.

Szkoły nie są przygotowane na system zdalnego nauczania, wielu nauczycieli zdecydowanie nie umie poradzić sobie z różnego rodzaju platformami (cieszę się, że mimo swojego wieku nie mam z tym problemu), uczniowie z mniejszych miejscowości mają duży problem z dostępem do dobrego internetu, stąd brak możliwości wzięcia udziału w lekcjach. Powinien być jeden system we wszystkich szkołach z kamerami dla wszystkich – uczniowie na razie mają przerwę do przeskakiwania z Discord na Skype, Classroom itd.

Brakowało mi szkoleń / tutoriali na temat narzędzi do pracy zdalnej. Wydawnictwa robiły szkolenia dotyczące własnych platform. Na własną rękę szukałam narzędzi, przygotowanie pierwszego testu online (20 pytań) zajęło mi ponad 4 godziny – nie liczę czasu na przygotowanie pytań, po prostu uczyłam się nowego narzędzia. O istnieniu narzędzi dowadywałam się od innych nauczycieli oraz z internetu i sama je zgłębiałam. Moja szkoła w tym zakresie także nie była pomocna – mogłam jedynie wypożyczyć laptop. Brakowało mi listy

z wykazem narzędzi wraz z instrukcjami: 1. platformy do prowadzenia lekcji online, 2. narzędzi do prezentowania materiału uczniom podczas lekcji zdalnych, 3. narzędzi do oceny postępów uczniów, itd. To powinno było zrobić Ministerstwo między 12 a 25 marca, żeby przygotować nas do pracy zdalnej.

Sprawdzanie postępów uczniów zależy w dużej mierze od tego, które umiejętności sprawdzamy.

Gdy sprawdzam writing skills – nie ma różnicy przed czy po pandemii, otrzymuję tekst na maila zamiast wersji papierowej.

Gdy sprawdzam gramatykę w formie testu np. forms – wiem, że uczniowie się kontaktują i konsultują odpowiedzi. Zatem wyniki nie są wiarygodne.

Gdy sprawdzam speaking skills – jest tak samo jak przed pandemią.

Ujemną stroną zdalnego nauczania jest jego mała wiarygodność co do samodzielności pracy uczniów. W klasach młodszych często zadania odrabiają za dzieci rodzice, w klasach starszych zadania są wysyłane uczniom słabszym przez uczniów mocniejszych, co nie przyczynia się do robienia postępów i zadawania sobie wysiłku przez uczniów słabszych.

Brak możliwości dogodnego przeprowadzania testów online ze słuchania i czytania. Weryfikacja postępów uczniów jest niemal niemożliwa.

Nauczanie zdalne jest trudne, gdyż wymaga od nauczyciela podwójnej pracy: przygotowania lekcji, interaktywnych ćwiczeń, rozesłania konspektu/ notatki uczniom, pisemne skomentowanie postępów ucznia, przeprowadzenie lekcji online w aplikacji.

Nauczyciel nie jest w stanie w wystarczającym stopniu sprawdzić wiedzy ucznia, a poza tym nie wszyscy uczniowie są w stanie opanować sami określony materiał. Mam negatywne nastawienie do nauczania zdalnego.

W okresie pandemii nauczanie zdalne kompletnie się nie sprawdziło. Zwłaszcza w szkołach specjalnych – tu jest cofnięcie się dzieci i młodzieży w rozwoju.

Brak mi zróżnicowania odpowiedzi: są przedmioty, które idealnie nadają się do kształcenia na odległość, i takie, które pozwalają na realizację celów w 5-10%... Są studenci, z którymi kontakt jest bezproblemowy, i tacy, którzy nie mają kamerki, albo sieci (dzwonię do nich, a i to z problemami). Odpowiedzi uśredniałam, ale może to fałszować obraz.

Kolejna rzecz: w sieci – może nie wszystko – ale bardzo dużo się da. Tylko jest to BARDZO pracochłonne. W sposób, którego często nie umiemy/nie chcemy ocenić: nauczyciel pracy uczniów, przełożeni pracy nauczyciela...

Indywidualizacja nie może polegać na tym, że każdy z uczniów oczekuje indywidualnego wytłumaczenia lub osobnych materiałów, bo to oznacza, że pensum musiałoby być wielokrotnie przekroczone. Mam wrażenie, że w badaniach, w jakich dotąd uczestniczyłam dot. nauczania zdalnego, ten aspekt jest pomijany.

Uważam, że kształcenie zdalne ma jakikolwiek sens tylko wtedy, gdy nauczyciele mogą wpiływać uczniom normalne nieobecności.

Moodle, jak mało która platforma oferuje bazę pytań, z których można stworzyć całkiem niezły egzamin z wykorzystaniem pytań losowych, mieszających się wariantów samych pytań nie tylko opcji odpowiedzi, do tego możliwość sekwencyjnego ułożenia testu, itp. itd.

Jeszcze chwila i hojne koncerty każą sobie płacić, a open source, taki jak stary, ale ciągle rozwijający się Moodle, wróci do łask. To, że jest trudny, barokowy, nie tak banalny jak np. MS Teams – trudno, czasem trzeba trochę przysiąść...

Zajęcia on-line byłyby z całą pewnością łatwiejsze, przyjemniejsze i efektywniejsze, gdyby obie strony spotkania (nauczyciel – uczeń) dysponowały odpowiednim sprzętem i zapleczem technicznym (łącze internetowe) zapewniającym odpowiednią jakość i tempo prowadzonych wideokonferencji.

Głównym problemem był słaby Internet.

Zwiększył się odsetek uczniów pracujących niesamodzielnie – przepisywanie od kolegów, korzystanie z prac innych lub internetu, „duchowa” absencja na zdalnych lekcjach, zbyt duża ilość godzin spędzonych przed monitorem. Z plusów: brak problemów wychowawczych i z dyscypliną na lekcji.

Mimo wysokiego alfabetyzmu cyfrowego, możliwości niektórych narzędzi ciągle pozostały tajemnicą, podobnie, jak nagle występujące problemy. Zauważam brak wsparcia instytucjonalnego w zakresie obsługi i możliwości narzędzi.

Podczas nauczania zdalnego miałam zdecydowanie częstszy kontakt ze studentami (dzięki grupom założonym na FB), niż podczas „normalnej” pracy. Dzięki temu lepiej ich poznałam i lepiej wiedziałam, z czym dana osoba ma problem oraz jak jej pomóc. Poznałam też wiele nowych technik, z których korzystałam, żeby uczniowie lepiej zrozumieli materiał.

Wady nauczania zdalnego: na początku ogromny stres, czy podołam takiej formie, czy jestem w stanie poprowadzić zajęcia na żywo za pomocą platform. Przygotowanie i wyszukiwanie materiałów zajmowało mi kilka godzin, przygotowanie testów na początku było trudne.

Podsumowując – przekonałam się, że nauczanie zdalne jest tak samo wartościowe jak nauczanie w sali, a dzięki wykorzystaniu internetu i ciekawych stron, może być czasami jeszcze ciekawsze.

Największym problemem w nauczaniu zdalnym są problemy ze sprzętem i Internetem.

Wielkim problemem i wyzwaniem są dla mnie:

- 1) sprawy techniczne, na które nie mam wpływu bądź mam mały wpływ: łącze internetowe, wyrzucanie z platformy mnie i kursantów itp.,
- 2) „unieruchomienie” przed komputerem,
- 3) aspekt psychologiczny, kiedy kursanci wyłączają kamery; rozmawiam z czarnymi kwadracikami,
- 4) integracja grupy w nauczaniu online jest dużo trudniejsza.

1. Platforma Moodle dzięki bbb pozwala na prowadzenie zajęć synchronicznych

2. Bardzo się cieszę, że Panie zajęły się problemem, trzymam kciuki za badania!

Ocenianie postępów uczniów jest o wiele trudniejsze z powodu nieuczciwości niektórych uczniów.

W kształceniu zdalnym egzekwowanie wiedzy jest niemożliwe.

Nauczanie zdalne języka obcego jest bardzo fajną formą pracy, ale nauczycielowi brakuje czasami kontroli nad wszystkimi uczniami w większych grupach.

Zdalne nauczanie w danej szkole musi być zorganizowane ogólnie wyborem jednej platformy dla wszystkich klas, np. zoom, a podział godzin musi być ułożony „normalnie” z dość konsekwentnym wymogiem obecności uczniów.

Nic nie zastąpi kontaktów face to face.

Nauczanie zdalne w żaden sposób nie pozwala sprawdzić postępów uczniów. Nigdy nie wiadomo czy praca lub odpowiedź wykonana przez ucznia była samodzielna. Przy tradycyjnych lekcjach uczniowie pisali u mnie wypracowania na lekcji na bardzo wysokim poziomie i z nielicznymi błędami. Przy nauczaniu zdalnym zaczęli korzystać z translatorów i pomocy rodziców, co paradoksalnie odbiło się na jakości ich prac. Prace te są chaotyczne i zawierają liczne błędy typowe dla translatorów. Oprócz tego niektórzy uczniowie nie uczestniczą w lekcji ze zwykłego lenistwa lub uczestniczą w nich teoretycznie (w rzeczywistości dalej śpią – włączona przez przypadek kamera) i zasłaniają się niedziałającym mikrofonem. Przy dwudziestoosobowych grupach trudno jest umożliwić wszystkim możliwość dłuższej wypowiedzi. Nauczanie zdalne było OK na dwa tygodnie. Przy dłuższej pracy jest to strata czasu dla obu stron. Zdecydowanie bardziej wolę tradycyjne lekcje i możliwość interakcji z uczniami. Technologia jest używana normalnie przeze mnie jako dodatek, nie jako główne narzędzie.

Największym problemem w nauczaniu zdalnym są problemy techniczne. Przy grupie 15 osób online prawie nigdy nie zdarzyło mi się, aby ktoś z nas nie walczył albo z połączeniem internetowym albo z komputerem/tabletem/telefonem, albo z kamerką/mikrofonem. Efektywność takich lekcji mocno przez to spada.

Zdecydowanie wolę tradycyjny sposób nauczania. Uważam, że brak bezpośredniego kontaktu z uczniami wpływa negatywnie na ich podejście do nauki. Ta forma kształcenia rozlewniawia uczniów.

Największym problemem zdalnego nauczania jest dostęp do komputera, internetu i po prostu słaby zasięg internetu. Nie wiem ile razy musiałam powtarzać to samo pytanie i prosić uczniów o powtórzenie.

Przyzwyczałam uczniów, że do każdej pracy przesłanej na Classroom udzielam informacji zwrotnej, nawet krótkiej w stylu: wspaniale, czy świetna praca, a przy 125 uczniach to jest niezwykle czasochłonne, nie wspomnę o bogatszych komentarzach, zwłaszcza wskazujących nad czym uczeń musi popracować. Jednocześnie muszę stwierdzić, iż jest to doskonały sposób na motywowanie ucznia, taka spersonalizowana informacja działa cuda. Uczeń sobie patrzy, że jego „pani” o północy napisała mu pochlebną uwagę i to jest dla niego motywacja do działania. To indywidualizuje nauczanie, bo w 24-osobowej klasie nie ma o tym mowy. Nie naginajmy rzeczywistości – podział na grupy jest od 26 uczniów...

Zdalne nauczanie nadaje się tylko dla uczniów „chcących” i uczciwych.

Monografia autorstwa Pań dr Agnieszki M. Sendur i dr Agnieszki Kościńskiej jest podręcznikiem przeznaczonym głównie dla studentów kierunków filologicznych i nauczycieli języków obcych. Autorki podjęły bardzo ważny obecnie temat kształcenia z wykorzystaniem formy zdalnej. Temat jest też niezwykle aktualny, gdyż epidemia SARS-CoV-2 wymusiła tę formę realizowania edukacji. Autorki nie skupiają się jednak na kontekście pandemicznym, ale ujmują zagadnienie szerzej, traktując kształcenie zdalne jako jeden z elementów edukacji przyszłości.

z recenzji dr. hab. inż. Janusza Morbitzera, prof. nadzw. AWSB

Recenzowana monografia jest starannie przygotowanym studium problematyki nauczania zdalnego, rzetelnie omawiającym wiele istotnych aspektów kształcenia językowego w sieci. [...] Do potencjalnego kręgu odbiorców monografii należy zaliczyć pracowników naukowo-dydaktycznych zainteresowanych teorią i praktyką edukacji zdalnej, studentów kierunków filologiczno-pedagogicznych, a także (a może przede wszystkim) nauczycieli poszukujących fachowych porad i praktycznych wskazówek odnośnie do korzystania z nowoczesnych metod nauczania języków obcych.

z recenzji dr. hab. Wojciecha Malca

