

Jarostaw Krajka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

jarek.krajka@poczta.umcs.lublin.pl

OD ŚWIATÓW WIRTUALNYCH DO MEDIÓW SPOŁECZNOŚCIOWYCH – O INNOWACYJNYM WYKORZYSTANIU INTERNETOWYCH PLATFORM GLOTTODYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU NEOFILOLOGICZNYM

From virtual worlds to social media – on innovative uses of
online e-learning platforms in foreign language education

Using various forms of computer-assisted instruction in foreign language teacher and translator training has become an obvious fact. While fully distance programs are rather scarce, more and more projects adopt the blended learning approach mediated by different web-based tools. The purpose of the paper is to critically describe and analyse a myriad of tools used as e-learning platforms: Learning Management Systems, glottodidactic platforms, virtual worlds, wikis and social networking tools. It is essential to see different dimensions of innovation in language teacher and translator training, in terms of technology, course management and task design. The discussion will be based on examples of projects run through the tools under analysis in different university programmes all over Poland.

Keywords: e-learning platforms, virtual worlds, social media, language education, *Moodle*, *Second Life*

Słowa kluczowe: platformy e-learningowe, światy wirtualne, media społecznościowe, edukacja językowa, *Moodle*, *Second Life*

1. Wstęp

W dobie popularności e-learningu kształcenie zdalne jest często postrzegane jako lekarstwo na wszelkie potrzeby edukacyjne. Dążenie do optymalizacji kosztów edukacji może prowadzić do próby zastępowania nauczania *face-to-face* kształceniem zdalnym, pracą własną studenta czy rozwiązywaniem zadań na platformie edukacyjnej. Dydaktyka językowa oraz kształcenie zawodowe na neofilologiach nie mogą przejść obojętnie wobec możliwości uzupełnienia procesu dydaktycznego różnymi formami pracy za pośrednictwem systemów i narzędzi e-learningowych.

Kształcenie językowe, kulturowe czy zawodowe na odległość jest realizowane za pośrednictwem określonych narzędzi, spełniających rolę środków glottodydaktycznych. Tradycyjnie postrzega się platformy e-learningowe, takie jak *Moodle*, *Canvas* czy *Blackboard*, jako elementy *sine qua non* w nauczaniu zdalnym. Jednak warto wyjść poza to stereotypowe myślenie i spróbować dostrzec możliwości realizacji procesu dydaktycznego również za pośrednictwem innych narzędzi, systemów czy platform.

Celem artykułu jest analiza porównawcza kilku wybranych systemów służących do wspomagania edukacji językowo-kulturowej oraz przygotowania zawodowego studentów neofilologii. Przykłady z różnych ośrodków w kraju posłużą do ilustracji możliwości i ograniczeń opisywanych systemów w celu projektowania i realizacji kształcenia mieszanego na neofilologiach.

2. Platformy e-learningowe jako element układu glottodydaktycznego

Jak wskazuje Sambor Grucza (2010), układ dydaktyki to taki układ, w którym nauczyciel oddziałuje na ucznia za pomocą określonych środków dydaktycznych (tu tekstów) i określonych metod dydaktycznych w taki sposób, że kształtuje u ucznia określone umiejętności. Dokładnie mówiąc, według Franciszka Gruczy, nauczyciel oddziałuje na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) umiejętności będące celem nauki. Teksty dydaktyczne „prezentują uczącemu się wzorce strukturalne dla materialnego realizowania własnych tekstów w danym języku, natomiast teksty zrealizowane przez samego uczącego się odzwierciedlają stopień opanowania już zinternalizowanych umiejętności językowych” (zob. Grucza, 1988: 12). Poprzez porównanie rekonstrukcji umiejętności translacyjnych/językowych, w posiadaniu których jest uczeń, z modelem umiejętności stanowiących cel finalny nauki można sformułować wnioski dotyczące umiejętności translacyjnych/językowych, (a) które uczeń już zinternalizował, (b) których uczeń nie zinternalizował w sposób dostateczny, (c) których w ogóle jeszcze nie zinternalizował. Co zrozumiałe, pierwszy i drugi wniosek powinien wywołać adekwatną reakcję nauczyciela (Grucza, 2010).

Dydaktyczna reakcja nauczyciela obejmuje określone działania (metody i techniki pracy) z wykorzystaniem środków, materiałów oraz narzędzi glottodydaktycznych. Franciszek Grucza (1988) definiuje środki glottodydaktyczne jako różnego rodzaju wypowiedzi językowe, czynności artykulacyjne, konkretne zachowania komunikacyjne i metajęzykowe informacje lingwistyczne, wreszcie informacje o rzeczywistości pozajęzykowej. Drugą ważną kategorią definiowaną przez Gruczę (1988) są materiały glottodydaktyczne, a więc teksty przedstawiające odnośne informacje lingwistyczne zarówno autentyczne, jak i wytworzone przez nauczyciela. W nauczaniu wspomaganym wykorzystaniem technologii (nauczaniu na odległość/mieszanym) materiałami glottodydaktycznymi są teksty, nagrania, linki do zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, tworzone lub wybierane przez nauczyciela. Środki glottodydaktyczne to wypowiedzi uczniów i innych uczestników interakcji zapośredniczonych komputerowo, utrwalone technikami komunikacji synchronicznej (zapisy sesji czat, nagrania audio- i wideokonferencji) oraz asynchronicznej (wypowiedzi na blogach, forach dyskusyjnych, wiki, dyskusje w *Second Life*). Natomiast warto rozważyć rozszerzenie ww. układu glottodydaktycznego o pojęcie narzędzia glottodydaktycznego, a więc systemu komputerowego umożliwiającego prowadzenie procesu uczenia się/nauczania w różnych trybach pracy, z różnym definiowaniem roli ucznia i nauczyciela, z różnymi modelami interakcji ustnych i pisemnych.

Analizując zatem funkcjonowanie internetowych narzędzi glottodydaktycznych, warto postawić sobie pytania formułowane przez Sambora Gruczę (2010: 169) oraz Sambora Gruczę, Agnieszkę Dickel, Urszulę Burdę i Pawła Szerszenia (2012: 59), a więc m.in. „za pomocą jakich mediów można efektywnie wykorzystywać teksty dydaktyczne w celu internalizacji umiejętności translacyjnych/językowych”, jak również „czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu oraz za pomocą jakich platform dydaktycznych (urządzeń i programów) można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną «nauczyciel–uczeń» interakcją «platforma dydaktyczna–uczeń», która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela”.

Platforma e-learningowa to połączenie strony internetowej, programu komputerowego oraz bazy danych, z dostępem chronionym hasłem, której głównym zadaniem jest przekazanie użytkownikowi informacji (np. wiedzy z wybranej dziedziny i zakresu materiału). Realizowane jest to poprzez udostępnienie tekstów dydaktycznych, innych plików do pobrania, podawanie ćwiczeń do bezpośredniego rozwiązania na platformie czy interakcję za pośrednictwem narzędzi komunikacyjnych (grupowe forum, czat, wewnętrzny system poczty e-mail).

Zainstalowane na serwerze oprogramowanie oferuje zarówno dostęp do dużej ilości danych w różnej formie, jak i szereg funkcji, które można odnieść do trzech podstawowych zakresów działania platform: organizacji, komunikacji oraz współdziałania, dzięki którym możliwy jest proces uczenia (Szerszeń, 2014).

Niezbędne funkcje każdej platformy, zarówno *stricte* dydaktycznej, jak i adaptowanej na potrzeby glottodydaktyki, obejmują zarządzanie użytkownikami i kursem, udostępnianie zróżnicowanych praw dostępu dla różnych użytkowników (administratorów, wykładowców, tutorów, uczniów itd.), kalendarz, wewnętrzny system komunikacji, narzędzia do głosowania, zarządzanie literaturą, linkami, zakładkami (por. Szabłowski, 2009: 85, za Szerszeń, 2014). W procesie kształcenia neofilologicznego za pośrednictwem platformy glottodydaktycznej prezentowane są treści dydaktyczne (w postaci tekstu, grafiki, obrazu, dźwięku, filmu itd.), udostępniane są narzędzia do tworzenia zadań i ćwiczeń, realizowane są działania o charakterze ewaluacyjnym (np. ocena wyników pracy), organizowana jest praca grupowa uczniów niezależnie od miejsca, w którym się znajdują, i czasu, w którym mają oni dostęp do komputera (Szerszeń, 2014).

Porównanie platform e-learningowych jako środków glottodydaktycznych może odbywać się na podstawie już istniejącej, bogatej, literatury z zakresu ewaluacji i adaptacji materiałów glottodydaktycznych (Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Ansary, Babaii, 2002; Litz, 2005; Miekley, 2005; Johnson, Kim, Liu, Nava, Perkins, Smith, Soler-Canela and Lu 2008), zwłaszcza w postaci cyfrowej (Ioannou-Georgiou, 2002; Burston, 2003; Możejko, Krajka, 2011). Z ogromu kryteriów ewaluacyjnych wymienianych przez tych autorów, głównymi kryteriami porównania dokonane w niniejszym artykule będą: cele platformy, możliwości adaptacji glottodydaktycznej, zakres funkcjonalności, elastyczność użycia, łatwość wypełniania platformy materiałami czy potencjalne problemy i ograniczenia w korzystaniu przez uczniów.

3. Wybrane środowiska e-learningowe jako element układu glottodydaktycznego

Wyżej podana definicja platformy e-learningowej stanowiłaby jedynie ujęcie zawężające, niedostrzegające wielości środowisk elektronicznych wykorzystywanych w różnych trybach i dla różnych celów dydaktycznych w procesie kształcenia językowego na neofilologiach. Postulowane pojęcie „narzędzia glottodydaktycznego” zostało rozszerzone poniżej przez opis licznych środowisk komputerowych, pełniących funkcję platformy glottodydaktycznej, jednak w bardzo różnym stopniu oraz wymiarze. Nie wszystkie opisane poniżej narzędzia charakteryzuje pełna realizacja powyższej definicji, jednak zostały one przywołane w artykule z uwagi na fakt kreowania innowacji w kształceniu językowym i zawodowym studentów neofilologii.

3.1. Platforma *LISTiG* w rozwijaniu poprawności językowej na potrzeby glottodydaktyki i transladydaktyki

Celem projektu *Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)* było stworzenie interfejsu, który umożliwia wprowadzanie do systemu szczegółowych informacji o błędnych lub wzorcowych rozwiązaniach po to, aby można było sformułować jak najbardziej szczegółowe komunikaty zwrotne, dotyczące wprowadzonych przez studentów propozycji tłumaczenia (Grucza, 2010; Grucza, Dickel, Burda, Szerszeń, 2012; Szerszeń, 2014).

Stworzona w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego i wdrożona do pracy ze studentami przez zespół badaczy pod kierunkiem Sambora Gruczy, z udziałem Pawła Szerszenia, Agnieszki Dickel, Urszuli Burdy i in., platforma *LISTiG* składa się z gotowych modułów dydaktycznych z uwzględnieniem specyficznych problemów językowych/tłumaczeniowych dla pary językowej polski-niemiecki. W ostatecznej wersji testowej programu wybrano 13 kategorii, w tym 12 kategorii gramatycznych i 1 kategorię terminologiczną.

LISTiG stanowi narzędzie, które może być rozszerzane/modyfikowane na wiele różnych sposobów, w zależności od potrzeb wynikających z charakteru konkretnego procesu/planu dydaktycznego (Grucza i in., 2012). Jak opisują jego działanie Grucza i in. (2012), system dokonuje automatycznej oceny wszystkich pełnych dowolnie sformułowanych zdań w procesie realizowanym „krok po kroku”, tzn. po wprowadzeniu pełnego zdania. Podczas wprowadzania nowych zdań bądź ich edytowania prowadzący wpisuje zdanie oryginalne, wzorcowe i wskazówkę do rozwiązania. Następnie „rozpisuje” zdanie w poszczególnych frazach, mając przy tym możliwość podania m.in. rozwiązania błędnego, a także poprawnej bądź błędnej kolejności wyrazów w poszczególnych frazach.

System pozwala na jego samodzielne rozwijanie i uzupełnianie przez wykładowców. Sposób realizacji procesu glottodydaktycznego wspomaganego przez platformę zakłada, w głównej mierze, zorientowane na poprawność językową nauczanie w paradygmacie behawiorystycznego nauczania wspomaganego komputerowo (Behaviorist/Restricted CALL), co oczywiście w niektórych obszarach kompetencji językowej (jak chociażby automatyzacja użycia struktur gramatycznych przy jednoczesnym przeciwdziałaniu interferencji z językiem ojczystego) może być bardzo skutecznym środkiem wspomagającym tradycyjne kształcenie. Brak jednak w platformie funkcjonalności umożliwiających kształcenie komunikacyjne, które stwarzałyby uczniom/studentom okazje dla użycia języka w autentycznych sytuacjach czy dla osiągnięcia realnie zakładanych celów pozajęzykowych.

3.2. Platforma *WebClass* w testowaniu adaptacyjnym i komunikacyjnym (Malec, 2013; Marczak, Krajka, Malec, 2016)

Innym przykładem platformy glottodydaktycznej, zorientowanej również na testowanie osiągnięć uczniów/studentów, zarówno w obrębie podsystemów języka, sprawności językowych, jak i globalnego użycia języka w komunikacji, jest opracowana przez Wojciecha Malca (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) autorska platforma *WebClass* (<http://webclass.co>). System integruje funkcjonalność systemu zarządzania nauką (LMS) oraz systemu zarządzania treścią (CMS), umożliwiając nauczycielowi zarządzanie procesem uczenia się całej grupy oraz poszczególnych studentów, komunikację, tworzenie/zamieszczanie gotowych treści oraz ocenianie osiągnięć studentów. Podstawą teoretyczną podejścia dydaktycznego założonego w tym układzie glottodydaktycznym jest testowanie komputerowe na odległość (*web-based assessment* – Roever, 2001; Almond, Steinberg, Mislevy, 2002; Choi, Sung Kim, Boo, 2003) z analizą statystyczną wyników oraz elementami testowania adaptacyjnego (*computer-adaptive assessment* – por. Noijons, 2001; Ockey, 2009), kontynuujące długą tradycję wykorzystania technologii komputerowych w ocenianiu (Chapelle, Douglas, 2006; Douglas, Hegelheimer, 2007) i dostarczania rozszerzonej elektronicznej informacji zwrotnej (Cotos, 2011; Suvorov, Hegelheimer, 2014).

Kursy na platformie *WebClass* są podzielone na dwa moduły – materiały oraz testy. System umożliwia tworzenie kwizów w wielu typach zadań testowych – test wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, łączenie elementów, test luk z opcjami lub bez, uzupełnianie luk w zdaniach, transformacje ze słowem kluczowym, poprawianie błędnych zdań, krótka odpowiedź i in. Oprócz zadań zamkniętych, ocenianych automatycznie przez system, można również tworzyć zadania otwarte, przesyłane do sprawdzenia przez nauczyciela. Konstruowanie testów może mieć postać wpisywania każdego pytania „od zera” lub też obejmować importowanie gotowych pytań z banku przechowywanego w systemie. Wybór ten może być podyktowany ściśle określonymi kryteriami psychometrycznymi – np. konkretną wartością łatwości pytania czy jego mocy dyskryminującej, mogą być wybierane ręcznie lub „na chybił trafił”.

System umożliwia automatyzację przekazywania informacji zwrotnej zarówno dostarczanej w trybie indywidualnym, jak i zbiorczym (do wielu studentów). Oprócz licznych trybów jej podawania (w trakcie kwizu, po udzieleniu odpowiedzi, po zamknięciu kwizu) istotną zaletą platformy, zwłaszcza przydatną dla wykładowców zaznajomionych z tajnikami pomiaru dydaktycznego, jest możliwość raportowania zaawansowanych statystyk, takich jak alpha Cronbacha, łatwość pytania/zadania/testu, moc różnicująca, frakcja opuszczania zadań, analiza dystraktorów (Bachman, 2004; Brown, Hudson, 2002; Baumer i in., 2009).

Z uwagi na zastosowanie kalkulacji statystyk po każdej odpowiedzi udzielanej przez ucznia, możliwe stało się wprowadzenie mechanizmów testowania adaptacyjnego, a więc takich testów, które „dostosowują” się do ucznia na podstawie jego odpowiedzi, podając mu jako kolejne pytania łatwiejsze lub trudniejsze przykłady wybrane z banku pytań na podstawie wyników analizy psychometrycznej. Zaletą testowania adaptacyjnego jest możliwość uzyskania bardziej precyzyjnego pomiaru osiągnięć z wykorzystaniem mniejszej liczby pytań testowych, co jest szczególnie istotne w przypadku testowania plasującego.

WebClass stanowi przykład platformy glottodydaktycznej zorientowanej na ocenę osiągnięć ucznia, z niewielkim elementem podawczym oraz komunikacyjnym, natomiast z bardzo rozbudowanymi systemami oceniania, raportowania, analizy psychometrycznej, kreatorami pytań itd. Proces tworzenia testów wymaga pewnego wdrożenia i wprawy, natomiast wykorzystanie zaawansowanych funkcji statystycznych, np. do tworzenia testów adaptacyjnych, dosyć bogatej wiedzy na temat pomiaru edukacyjnego. Stąd *WebClass* może być bardzo przydatny do realizacji konkretnych zadań (np. precyzyjny test plasujący dużych grup studentów), jednak jego zastosowanie w systematycznym wspomaganiu zajęć może nastawić studentów za bardzo na poprawność językową, wykonywanie zadań zamkniętych, strategię zdawania testów (*test-wiseness*). Z tego powodu wdrożenie platformy w nauczaniu języka praktycznego powinno być zrównoważone poprzez wykorzystanie innych środków lub technik pracy.

3.3. Platforma *ClipFlair* w procesie tworzenia ćwiczeń opartych na materiałach wideo

Zupełnie inny cel miała stworzona w ramach projektu europejskiego *Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips* darmowa platforma internetowa *ClipFlair* (<http://studio.clipflair.com>), pozwalająca na rozwijanie umiejętności językowych uczniów przy pomocy ćwiczeń wykorzystujących materiały wideo z napisami oraz dubbingiem (Gajek, 2016; Gajek, Szarkowska, 2012; Zabalbeascoa, Sokoli, Torres, 2012). Jak podaje Elżbieta Gajek (2016), bazując na osiągnięciach poprzedniego projektu *Learning via Subtitling (LeViS)*, międzynarodowy zespół badawczy z nią i Agnieszką Szarkowską w składzie udostępnił nauczycielom działającą zarówno *online*, jak i *offline* platformę *ClipFlair Studio* (<http://studio.clipflair.com>), pozwalającą na wykorzystanie ćwiczeń opartych na materiałach wideo z napisami. Ćwiczenia skatalogowane zostały na podstawie używanych języków, poziomu według deskryptorów Rady Europy (A1 do C2) czy rozwijanych sprawności językowych. Interesującym dodatkiem do plików wideo oraz przygotowanych do nich napisów (w tym samym lub różnym języku) są materiały uzupełniające (np. skrypt

nagrania, plan lekcji, ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne) inspirowane lub utrwalające treści przekazywane na nagraniach.

Podejście dydaktyczne zakładane przez twórców platformy odwołuje się do tradycji multimedialnego/multimodalnego kształcenia językowego z wykorzystaniem inter- i intralingwalnych napisów (Danan, 1992, 2004; Diaz Cintas, Cruz, 2008; Gajek, 2008, 2011). Udostępnienie trzeciego kanału percepcji (tekstowego w formie napisów, obok audialnego w formie wypowiedzi aktorów oraz wizualnego w postaci pokazywanych obrazów) daje możliwości większego zorientowania na elementy języka, ich uwypuklenie czy wyróżnienie z jednej strony, a syntezę lub zastąpienie innymi środkami językowymi z drugiej. Bogactwo możliwości obudowania samego klipu wideo różnorodnymi materiałami językowymi (nie tylko skryptem nagrania, lecz także zasobami budującymi kontekst czy zadaniami okołotekstowymi) otwiera szerokie możliwości konstruowania zadań rozwijających sprawności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, nabywania gramatyki czy leksyki obcojęzycznej.

Jak relacjonuje Gajek (2016), ponad 500 polskich studentów – przyszłych nauczycieli stworzyło ćwiczenia i przetestowało sposób działania platformy, oceniając wybrane ćwiczenia z punktu widzenia nauczyciela języka obcego. O ile same materiały wideo będące podstawą do tworzenia ćwiczeń przez innych użytkowników nie zawsze były oceniane tak samo wysoko, o tyle aspekt dydaktyczny, a więc multimedialne podejście do nauczania z wykorzystaniem zdedykowanych w taki sposób nagrań wideo, okazał się wyjątkowo ceniony przez przyszłych nauczycieli.

Platforma *ClipFlair* podobnie jak *LISTiG* realizuje jeden wybrany aspekt procesu glottodydaktycznego, umożliwiając nauczycielom przechowywanie i udostępnianie uczniom różnych materiałów audio-wideo oraz wyposażając ich w narzędzia służące do dodawania i edycji tekstów, plików dźwiękowych i obrazów. Podejście metodologiczne promowane przez twórców platformy zachęca do połączenia materiałów werbalnych i wizualnych oraz interakcję między elementami werbalnymi i niewerbalnymi w celu zwiększenia efektywności procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Niezwykle istotne jest również umożliwienie tworzenia własnych ćwiczeń „od podstaw”, z wykorzystaniem wybranych przez nauczyciela klipów, elastyczność w określaniu, jakie elementy będzie zawierało dane ćwiczenie, oraz możliwość dostosowania sposobu udostępniania ćwiczeń uczniom w trybie *online* lub *offline*. Jednocześnie sama platforma nie preferuje żadnej grupy uczących się języka obcego – poziom trudności klipów, poziom trudności i charakter zadania, wreszcie ilość i typy materiałów okołoklipowych to czynniki umożliwiające dostosowanie opracowywanego ćwiczenia do poziomu językowego uczniów.

Pewnym problemem związanym z szerszym wdrożeniem *ClipFlair* w kształceniu neofilologicznym może być jednak otwarty charakter portalu bez kontroli

dostępu, brak podziału na osobne przestrzenie (np. kursy odpowiadające poszczególnym zajęciom), brak możliwości zapisywania wyników osiąganych przez studentów czy brak możliwości udzielania bardziej rozbudowanej informacji zwrotnej.

3.4. Wirtualne światy jako środowiska zwiększające ekspozycję uczniów na język obcy

Wirtualna rzeczywistość czy wirtualne środowiska uczenia się to przestrzenie skupiające wielu użytkowników, zarówno realnych, jak i zautomatyzowanych w formie botów, wchodzących ze sobą w różne interakcje oraz budujących własne przestrzenie. Światy wirtualne kontynuują tradycję tekstowych środowisk komunikacji synchronicznej pt. *MOO*, gdzie użytkownicy przy pomocy tekstowych komend „poruszali” się postaciami, „przechodzili do innych miejsc”, wykonywali zadania, rozwiązywali przygotowane zagadki czy „rozmawiali” z osobami znajdującymi się w danych pokojach (zob. Backer, 2001; Bales, 2002; Harris, 1996; Oren, 1996; Peterson, 2006; Shield, 2003). Graficzne interfejsy *Active Worlds* (Kruk, 2015a, 2015b, 2015c) oraz *Second Life* (Blasing, 2010) umożliwiają bardziej autentyczną interakcję przy zwiększeniu motywacji graczy oraz umiejscawiają interakcję w określonej przestrzeni, kontekście społecznym i czasie rzeczywistym. W wymiarze dydaktycznym przeniesienie części procesu dydaktycznego do świata wirtualnego, odwiedzanie przez ucznia różnych zakamarków świata, interakcje z jego użytkownikami czy budowanie własnej wyspy pozwala rozwijać umiejętności językowe przy jednoczesnym wspieraniu postaw autonomicznych (Schwienhorst, 1998; Collentine, 2011; Kruk, 2014a).

Wirtualny świat *Second Life* w rękach dobrego nauczyciela może stanowić ciekawe, różnorodne, choć niepozbawione zagrożeń i problemów, środowisko immersyjne, pozwalające na ekspozycję uczniów na język oraz artefakty kultury krajów nauczanego języka w procesie akwizycji językowo-kulturowej. Według Włodzimierza Sobkowiaka (2012) to właśnie pełne „zanurzenie” w nauczanym języku, wraz z wielozmysłowymi i multimedialnymi doświadczeniami komunikacyjnymi, wirtualną autentycznością sytuacji komunikacyjnych czy możliwością kreowania scenerii dla interakcji pozwala na bardziej autentyczne „spotkania” studentów z różnych stref czasowych, rozwijanie kompetencji strategicznej wobec konieczności radzenia sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, wzbogacenie komunikacji ustnej o szerszy kontekst sytuacyjny. Wiele badań wskazuje również na zalety światów wirtualnych jako środowisk rozwijających świadomość przyszłych nauczycieli, w wymiarze zarówno kształcenia zawodowego (Grono, Masters, Gregory, 2015; Topol, 2011, 2013; Kruk, 2017), jak i dydaktyki językowej na poziomie uniwersyteckim (Wehner, Gump, Downey, 2011).

Potencjał światów wirtualnych w dydaktyce językowej oraz kształceniu nauczycieli języków obcych jest wykorzystywany do dydaktyki fonetyki (Sobkowiak, 2011, 2012), nauczania gramatyki (Kruk, 2014b, 2015a) czy zwiększania gotowości komunikacyjnej (Kruk, 2015b). W przeciwieństwie do *WebClass*, *LISTiG* czy *Clip-Flair* wspomniani badacze nie tworzyli samego systemu, gdyż ten został opracowany już kilkanaście lat temu przez firmę Linden Lab i udostępniony internautom. Adaptowanie świata wirtualnego na potrzeby glottodydaktyczne obejmowało natomiast kreowanie przestrzeni wirtualnej wewnątrz *Second Life*, tworzenie własnego laboratorium czy wyspy, lub też sterowanie doświadczeniami uczniów albo studentów w obrębie już gotowych elementów świata.

Mimo pozytywnego wpływu wirtualnej rzeczywistości na proces kształcenia językowego, należy pamiętać o możliwych problemach i ograniczeniach wykorzystania środowisk typu *Second Life* jako platform glottodydaktycznych: istnienie realnych użytkowników *SL* mających różne cele i intencje, nagłe kończenie rozmów czy długie oczekiwanie na odpowiedź, nieformalny, niepoprawny czy wulgarny język używany przez innych mieszkańców, jak również niewłaściwe zachowania lub zaczepki na tle rasowym czy seksualnym. W tym wymiarze istotne jest zwłaszcza umiejscowienie kształcenia językowego w środowiskach światów wirtualnych przy jednoczesnym przeciwdziałaniu niepewności, lękowi i innym negatywnym odczuciom uczniów-studentów (Grant, Huang, Pasfield-Neofitou, 2013).

Po udostępnieniu programu *Second Life* w roku 2003 z darmową przeglądarką umożliwiającą poruszanie się po świecie, wykorzystanie światów wirtualnych w różnych dziedzinach życia, również edukacji (wirtualne wykłady, dyskusje, wykonywanie ćwiczeń, zdawanie egzaminów), przeżywało swoją wielką popularność. Wydaje się jednak, że obecnie popularność *Second Life* jest znacząco mniejsza, a mniejsza liczba użytkowników przebywających w świecie wirtualnym przekłada się, rzecz jasna, na mniejszą przydatność. Z pewnością wpływ na to miały kwestie techniczne, np. znaczące wymagania sprzętowe, nakłady finansowe konieczne do rozwijania własnych światów, trudności w poznaniu tajników rozwijania własnych wysp, trudności z nawigacją poprzez różne światy. Wobec tego, zakładając pewien (dosyć duży) nakład sił i środków, można doprowadzić do zaprogramowania wybranego świata wirtualnego (np. *Second Life*) do pełnienia funkcji platformy glottodydaktycznej, jak było w przypadku nabywania umiejętności wymowy angielskiej w projekcie prowadzonym przez Sobkowiaka (2012). W przeciwnym razie można mówić o światach wirtualnych jako środowisku imersyjnym, nieaspirującym do roli i funkcjonalności platformy glottodydaktycznej (podejście widoczne, chociażby, w badaniach Kruka 2014a, 2014b czy 2015a).

3.5. Narzędzia Web 2.0 i media społecznościowe jako platformy glottodydaktyczne

Wraz z wprowadzeniem i rozpowszechnieniem blogów oraz wiki w latach 2004–2005 możliwe stało się łatwe i szybkie publikowanie multimedialnych treści na bezpłatnych serwerach, farmach wiki, a także blogach, bez konieczności wykupienia domeny, opłacenia hostingu, użycia protokołów ftp, znajomości języka HTML czy DHTML, co było konieczne w erze Internetu pierwszej generacji. Blogi, wiki oraz edytory stron dały możliwość dużo większej demokratyzacji w użyciu Internetu, doprowadzając w pewnym sensie do „uwłaszczenia” jego użytkowników, dając im otwartą możliwość demokratycznego dostępu do wyrażania informacji w mało wyrafinowany technicznie sposób (Godwin-Jones, 2003, 2008; Lamb, 2004; Leuf, Cunningham, 2001). Szybkość edycji, brak konieczności posiadania wiedzy programistycznej, ale jednocześnie mechanizmy społecznościowe umożliwiające dyskusje nad współtworzonymi treściami czy zarządzanie treściami poprzez ich wersjonowanie zapewniły życzliwe przyjęcie wiki i edytorów stron przez wielu wykładowców oraz ich rozpowszechnienie w edukacji (Higdon, 2005).

Obecnie edytory typu *Weebly* (<http://www.weebly.com>) czy wiki, jak *Wikispaces* (<http://www.wikispaces.com>), są dużo bardziej multimedialne, stosują responsywne motywy, zintegrowane rozwiązania *e-commerce* oraz rozwiązania typu „przeciągnij i upuść”. Elementy strony (takie jak tekst, zdjęcia, mapy czy materiały wideo) dodaje się poprzez przeciąganie i upuszczanie w żądanym miejscu, a tekst edytuje się tak jak w programie do edycji tekstu. Strona budowana jest w czasie rzeczywistym w przeglądarce internetowej bez konieczności instalacji dodatkowych programów czy myślenia o przyszłych aktualizacjach. Filmy w tle, spersonalizowane nagłówki, możliwość wykorzystania wbudowanej w *Weebly* biblioteki multimediiów czy edycji własnych projektów strony umożliwiają nadanie witrynie bądź wiki unikatowego i rozpoznawalnego charakteru.

Edytory stron czy wiki stanowią ciekawą możliwość do wykorzystania jako środowiska pracy, zwłaszcza w przypadku pojedynczych, nawet szeroko zakrojonych projektów wymagających współdziałania i współpracy pomiędzy różnymi użytkownikami. Z uwagi na możliwość wandalizmu na wiki, tego typu środowiska są bardziej odpowiednie dla łączenia ze sobą bardziej zaawansowanych i odpowiedzialnych cyfrowo użytkowników (Kilickaya, 2008; Elia, 2009). Szczególnie interesujące są projekty zakładające współtworzenie treści w celu ich powszechnego udostępnienia, czy to jako fragment Wikipedii (Carvin, 2007) czy słownik wybranej specjalistycznej domeny języka (Elia, 2009).

Z kolei jedną z wielu platform społecznościowych możliwych do wykorzystania w procesie kształcenia neofilologicznego jest *Edmodo* (<http://www.edmodo.com>), darmowy system opierający się na idei grup, kontynuujący niezwykle

popularne w erze Internetu pierwszej generacji grupy dyskusyjne *Yahoo! Groups* czy pierwsze platformy e-learningowe typu *Nicenet Virtual Classroom*. *Edmodo* daje możliwości zamieszczania postów, dzielenia się plikami i screenshotami, tworzenia kwizów, zakładania głosowań oraz wystawiania studentom ocen, które są później dostępne w dzienniku ocen. Na uwagę zasługuje szata graficzna, podział platformy na bloki, i inne elementy, dzięki którym całość dosyć udanie nawiązuje do *Facebooka*, co może być czynnikiem motywującym oraz zapewniać większą pewność pracy. Podobnie istotna jest adaptacja platformy na urządzenia mobilne, z funkcjami powiadomień na smartfon, odwołująca się do pojęcia sieci społecznościowej w uczeniu się języka obcego (Godwin-Jones, 2006). Wspomaganie kształcenia *face-to-face* przez platformę społecznościową *Edmodo* pokazują chociażby projekty realizowane przez Marię Chojnacką w Społecznej Akademii Nauk w Warszawie.

Z kolei cennymi przykładami wykorzystania środowisk tworzenia i publikacji treści jako platformy do pracy zdalnej lub komplementarnej są inicjatywy realizowane przez Koło Naukowe Studencko-Nauczycielskiej Edukacji Cyfrowej, działające w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie pod opieką naukową Joanny Pitury (<http://kolosnec.weebly.com/>). Platformy *Wikispaces* oraz *Weebly* służyły jako narzędzia do edycji stron i komunikacji synchronicznej i asynchronicznej wypełniano treściami metodycznymi (m.in. Pitura, Chmielarz, 2017):

- 1) zdalne kursy dla nauczycieli języka angielskiego (<http://kolosnec.weebly.com/e-szkolenia.html>), łączące interakcje w czasie rzeczywistym w *Google Hangouts* z indywidualną pracą nad zadaniami przygotowanymi na *Wikispaces*;
- 2) kurs języka polskiego jako obcego dla studentów z programu Erasmus+ (<https://learnbasicpolishsnec.wikispaces.com/>);
- 3) projekt *Rescue Teachers*, stworzony przez studentów we współpracy z czynnymi nauczycielami języka angielskiego, zawierający materiały dla nauczycieli pracujących w liceum do wykorzystania na nagłych zastępstwach (<http://rescueteachers.weebly.com/>);
- 4) projekt *Hatters*, zakładający nauczanie języka poprzez treści przedmiotowe z zakresu biologii (CLIL) w trybie grywalizacji (<http://smarthatter.weebly.com>).

Jak pokazują powyższe przykłady projektów studentów – przyszłych nauczycieli, cyfrowe środowisko nauki może być stosunkowo minimalistyczne, może oferować jedynie podstawową funkcjonalność czy stanowić jednokierunkowy kanał przekazu treści od nauczyciela-prowadzącego do ucznia lub też w bardziej demokratyczny sposób pozwalać na współtworzenie materiałów w ramach wiki. Dużo bardziej istotny jest cel dydaktyczny wykorzystania przestrzeni

e-learningowej, zwłaszcza gdy zamiarem jest realizacja projektów współpracy realizowanych *online* (czy to na gruncie międzynarodowym, czy lokalnie między studentami a czynnymi nauczycielami).

3.6. Systemy zarządzania treścią/nauką (Content/Learning Management Systems) jako kompleksowe rozwiązania e-learningowe w kształceniu uniwersyteckim

Platforma e-learningowa może być dopełnieniem zajęć – część pracy (np. zapoznanie się uczniów z materiałami na następne zajęcia, wykonanie pracy domowej) może odbywać się przez Internet i być na bieżąco monitorowana przez e-mentora. Rozbudowane platformy e-learningowe stwarzają również możliwości wykorzystania innowacyjnych metod nauczania, np. gier interaktywnych czy projektów telewspółpracy. Najpowszechniejszą platformą e-learningową, wypełniającą jednocześnie w pełni definicję platformy glottodydaktycznej, jest *Moodle* (Brandl, 2005; Cole i Foster, 2007). Jest to pakiet przeznaczony do tworzenia kursów prowadzonych przez Internet oraz do internetowych serwisów tematycznych, rozprowadzany za darmo jako oprogramowanie *open source*, który na tyle zdominował e-learning w szkołach wyższych i oświacie nie tylko w Polsce, lecz także w Europie, że stał się prawie „domyślnym” wyborem i hasłem identyfikującym e-learning (Coskun, Arslan, 2014). Podkreślany jest szeroko społeczno-konstrukcjonistyczny charakter systemu (Downes, 2005), promującego z jednej strony interakcję pomiędzy uczniami czy też uczniami i nauczycielem przy użyciu licznych narzędzi komunikacyjnych (wiki, forum, warsztat), z drugiej natomiast współtworzenie kursu przez jego użytkowników, jego otwarty charakter, możliwości rozbudowywania i doinstalowywania dodatkowych modułów (McHenry, 1999) oraz stosunkowo niewielkie wymagania techniczne.

Moodle jako system służy do kompleksowej nauki, komunikacji zarówno w trybie nauczyciel–uczeń, jak i uczeń–uczeń, w wymiarze jednostkowym, a także grupowym, synchronicznym oraz asynchronicznym (choć natura e-learningu skłania do wyboru tego drugiego sposobu), w trybie w pełni zdalnym lub komplementarnym (*blended learning* – Bataineh, Mayyas, 2017; Graham, 2006; Sun, 2014). Prezentowanie materiału może być linearne i nielinearne, werbalne i niewerbalne, odwoływać się do wielu zmysłów, również je aktywując symultanicznie. Oprócz mechanizmów prezentacji materiałów (w plikach, stronach, książkach, galeriach, folderach czy bazach danych) na platformę składa się duża liczba aktywności, które mogą być wypełniane treściami przez autora kursu. Widać tu zatem istotną różnicę w podejściu w porównaniu z opisaną wcześniej platformą *LISTiG – Moodle* jest z natury „pusty” i należy wypełnić go wybranymi treściami, podobnie jak *WebClass*.

Wielość zastosowań platformy glottodydaktycznej *Moodle* w kształceniu neofilologicznym najlepiej pokazuje Gajek (2017):

- organizacyjne: zarządzanie materiałami, czasem, ocenianiem, odwoływaniem zajęć;
- magazynowe: udostępnianie materiałów do kursów w uporządkowany sposób, znajdujących się w jednym miejscu i dostępnych zawsze i wszędzie;
- komunikacyjne: interakcja nauczyciel–student, student–nauczyciel, nauczyciel–studenci, student–student, nauczyciel–nauczyciel;
- kooperacyjne: wspólne pisanie tekstów, współtworzenie wiki, wspólne budowanie słowniczków i glosariuszy, doskonalenie zawodowe nauczycieli, koordynacja treści przedmiotów;
- interakcyjne: wyrażanie opinii, konstruowanie projektów we współpracy międzynarodowej, dyskusje, dokumentowanie pracy, dyskusje na tematy zadane przez nauczyciela;
- oceniające: elastyczne terminy wykonywania i oddawania zadań, dokumentowanie oddawania zadań, pogłębiona informacja zwrotna, ocenianie kryterialne.

Badania wskazują, w szczególności, na korzystny wpływ platformy w budowaniu świadomości językowej i wiedzy gramatycznej (Bataineh, Mayyas, 2017), w rozwijaniu pisemnej kompetencji komunikacyjnej (Wu, 2008) czy nabywaniu leksyki obcojęzycznej z tekstów pisanych i słuchanych (Alavi, Keyvanshekouh, 2012). Innowacyjnym zastosowaniem *Moodle* w kształceniu neofilologicznym wskazywanym przez Gajek (2017) jest zarządzanie procesem realizacji praktyk pedagogiczno-metodycznych, obejmujące przekazywanie szczegółowych i aktualnych informacji od studentów o miejscu i czasie obserwacji i prowadzenia lekcji przez praktykanta, stały dostęp studentów do dokumentów dotyczących praktyk oraz komunikację ze studentem w sprawie obserwacji prowadzonych lekcji. Podobnie interesującymi formami kształcenia zapośredniczonymi przez platformę *Moodle* lub *Canvas* są projekty współpracy międzynarodowej realizowane na wielu neofilologiach w kraju: na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (Anna Turula), Akademii Jana Długosza w Częstochowie (Małgorzata Kurek), Uniwersytecie Jagiellońskim (Mariusz Marczak, Marcin Kleban), Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS (Agnieszka Gadomska), Uniwersytecie Śląskim (Halina Wiśła i Ewa Półtorak), Uniwersytecie Warszawskim (Elżbieta Gajek) czy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej (Jarostaw Krajka).

Analizując dodatkowe moduły aktywności możliwe do dodania do standardowej wersji platformy, warto zauważyć następujące rozwiązania potencjalnie kreujące innowacje w dydaktyce językowej:

- 1) ocenianie: Adaptive Quiz – ocenianie adaptacyjne; Online PoodLL submissions / PoodLL recording – zadania z nagrywaniem audio/wideo; Offline Quiz – skaner testów wypełnianych papierowo; Checklist

- ocenianie zadań przy pomocy checklisty; Active Quiz – kwiz w czasie rzeczywistym; Corrections – zaznaczanie błędów w zamieszczonym przez studenta tekście; Reader – ocena rozmiaru leksykonu receptywnego po przeczytaniu tekstu/książki; PDF Feedback/PDF submission – adnotacja zamieszczonych przez studentów plików pdf; Moodle glossary entries / Export Glossary to Quiz – konwersja haseł słownika *Moodle* na pytania testowe; YouTube submission – zadanie, w którym uczniowie nagrywają wideo i zamieszczają je na YT.
- 2) współpraca i komunikacja: OU wiki/blog – alternatywne wiki/blog; Dialogue – dyskusja między dwoma użytkownikami; Annotate/Collaborative real-time editor – adnotacja/zakreślanie/dodawanie komentarzy na materiałach zamieszczonych w *Moodle*; OpenMeetings/BigBlueButton/Webinar/AMVONET Room – konferencje w czasie rzeczywistym w Sieci; Notifications – powiadamianie o nowych treściach w *Moodle* bez konieczności logowania; Twitter feeder – pobieranie wiadomości z Twittera do kursu *Moodle*.

4. Podsumowanie

Innowacyjność w kształceniu neofilologicznym zarówno w edukacji językowej studentów, jak i przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli czy tłumaczy może występować w trzech różnych wymiarach – technologicznym, organizacyjnym oraz zadaniowym. W przypadku doboru charakteru oraz sposobu wykorzystania cyfrowych narzędzi glottodydaktycznych czy platform e-learningowych wymiar technologiczny oznacza użycie innowacyjnych technologii, narzędzi, oprogramowania, platform w celu innowacyjnej realizacji znanych zadań. Dowodem tego jest chociażby konstruowanie obszarów dydaktycznych w światach wirtualnych dla zwiększania gotowości mownej czy kreowanie zautomatyzowanych systemów budowania poprawności gramatycznej.

Wymiar organizacyjny to użycie innowacyjnych zastosowań wybranych technologii, narzędzi, platform dla usprawnienia/przyspieszenia/poprawy organizacji kształcenia. Za przykłady mogą służyć tu zastosowanie platformy społecznościowej (np. *Edmodo*) integrujące działania dydaktyczne z „funkcjami życiowymi” studenta w obszarze mediów społecznościowych czy kompleksowe wdrożenie wybranego systemu (np. *Moodle*) do nadzorowania realizacji praktyk.

Wreszcie wymiar zadaniowy zakłada użycie innowacyjnych zadań/sekwencji zadań z wykorzystaniem technologii, narzędzi, platform dla osiągnięcia efektu niemożliwego do uzyskania w kształceniu tradycyjnym. Przykładem tego wymiaru innowacyjności mogą być, opisane powyżej, zastosowanie testowania adaptacyjnego w *WebClass*, projekty współtworzenia treści przez studentów z różnych krajów

realizowane na platformie *Moodle* czy projekty oparte na grywalizacji realizowane w *Weebly*. Każdy z tych trzech wymiarów może występować osobno lub w połączeniu z innymi. Aby studenci przyswoili sobie innowacyjne podejścia, powinni oni najpierw doświadczyć go jako uczniowie, mieć możliwość refleksji, samodzielnej adaptacji dydaktycznej oraz ewaluacji osiągniętego efektu.

Kształcenie na odległość z użyciem platform glottodydaktycznych obejmuje różne formy i rodzaje działań, od 100% interakcji uczeń–platforma, przez różne formy kształcenia komplementarnego, do telewspółpracy z innymi studentami za pośrednictwem platformy. Rozszerzona definicja platformy glottodydaktycznej, obejmująca wielość narzędzi pośredniczących w komunikacji, współpracy, podawaniu treści czy sprawdzaniu osiągnięć studentów, pozwala na dobór różnorodnych form wspomaganie kształcenia neofilologicznego, począwszy od pojedynczych projektów w minimalistycznych technologicznie systemach, a kończąc na kompleksowym i całościowym wdrożeniu wybranej platformy jako obowiązkowego środowiska wspomaganie nauczania.

Podziękowanie

Pragnę wyrazić głębokie podziękowanie wszystkim innowacyjnym badaczom i dydaktykom, wdrażającym różnorodne platformy glottodydaktyczne w procesie kształcenia neofilologicznego, za udostępnienie mi materiałów i dostępu do realizowanych kursów. W szczególności dziękuję: dr hab. prof. UP Annie Turuli (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), dr hab. inż. Elżbiecie Gajek (Uniwersytet Warszawski), dr. hab. Pawłowi Szerszeniowi (Uniwersytet Warszawski), dr Marii Chojnackiej (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), dr. Mariuszowi Krukowi (Uniwersytet Zielonogórski), dr. Mariuszowi Marczakowi (Uniwersytet Jagielloński), dr Agnieszce Gadomskiej (Uniwersytet SWPS w Warszawie), dr. Wojciechowi Malcowi (Katolicki Uniwersytet Lubelski), dr Joannie Piturze (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) oraz dr Małgorzacie Kurek (Akademia Jana Długosza w Częstochowie).

BIBLIOGRAFIA

- Alavi S., Keyvanshekouh A. (2012), *Using the Moodle Reader as an extensive reading tool and its effect on Iranian EFL students' incidental vocabulary learning* (w) „English Language Teaching”, nr 5(6), s. 135-145.
- Almond R., Steinberg L., Mislevy R. (2002), *Enhancing the design and delivery of assessment systems: a four process architecture* (w) „The Journal of Technology, Learning, and Assessment”, nr 1(5), s. 1-64. *Online:* <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1671/1509> [DW 25.11.2017].

- Ansary H., Babaii E. (2002), *Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation* (w) „The Internet TESL Journal”, nr 8(2). <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/> [DW 25.11.2017].
- Bachman L.F. (2004), *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Backer J. (2001), *Using a modular approach to schMOOze with ESL/EFL students* (w) „The Internet TESL Journal”, nr 7(5). Online: <http://iteslj.org/Lessons/Backer-SchMOOze.html> [DW 25.11.2017].
- Bales J. (2002), *What's in a MOO for primary students' online learning?* (w) „E-JIST, E-Journal of Instructional Science and Technology”, nr 5(2). Online: http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/Vol5_No2/Bales-Final.pdf [DW 25.11.2017].
- Bataineh R.F., Mayyas M.B. (2017), *The utility of blended learning in EFL reading and grammar: A case for Moodle* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(3), s. 35-49. Online: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NTAwLmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Blasing M.T. (2010), *Second language in Second Life: Exploring interaction, identity and pedagogical practice in a virtual world* (w) „Slavic and East European Journal”, nr 54(1), s. 96-117.
- Brandl K. (2005), *Are you ready to „Moodle”?* (w) „Language Learning and Technology”, nr 9(2), s. 16-23.
- Brown J.D., Hudson T. (2002), *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burston J. (2003), *Software selection: a primer on sources and evaluation* (w) „CALICO Journal”, nr 21(1), s. 29-40.
- Carvin A. (2007), *Identifying best practices for student Wikipedia projects* (w) „Learning.now”, nr 10. Online: http://www.pbs.org/teachers/learning.now/2007/10/identifying_best_practices_for.html [DW 2.10.2011].
- Chapelle C.A., Douglas D. (2006), *Assessing language through computer technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi I.-C., Sung Kim K., Boo J. (2003), *Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test* (w) „Language Testing”, nr 20(3), s. 295-320.
- Cole J., Foster H. (2007), *Using Moodle* (2nd ed.). Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Collentine K. (2011), *Learner autonomy in a task-based 3d world and production* (w) „Language Learning & Technology”, nr 15(3), s. 50-67.
- Coskun A., Arslan A. (2014), *Moodling English language education* (w) „Education”, nr 134(3), s. 275-281.
- Cotos E. (2011), *Potential of automated writing evaluation feedback* (w) „CALICO Journal”, nr 28(2), s. 420-459.

- Cunningsworth A. (1995), *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Danan M. (1992), *Reversed subtitling and dual coding theory: New directions in foreign language instruction* (w) „Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”, nr 42(4), s. 497-527.
- Danan M. (2004), *Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies* (w) „META”, nr 49(1), s. 67-77.
- Diaz Cintas J., Cruz M.F. (2008), *Using subtitled video materials for foreign language instruction* (w) Diaz Cintas J. (red.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 201-214.
- Douglas D., Hegelheimer V. (2007), *Assessing language using computer technology* (w) „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 27, s. 115-132.
- Downes S. (2005), *Places to go: Moodle* (w) „Innovate”, nr 2(2). Online: <https://www.learntechlib.org/d/104232> [DW 25.11.2017].
- Elia A. (2009), *Can a collaborative Wiki Weblish Dictionary Project help academic writing of ICT language learners?* (w) González-Pueyo I., Foz Gil C., Jaime Siso M., Luzón Marco M.J. (red.), *Teaching Academic and Professional English Online*. Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt a. M. – New York – Oxford – Wien: Peter Lang, s. 153-180.
- Gajek E. (2008), *Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym* (w) „Przekładaniec”, nr 1(20), s. 106-114.
- Gajek E. (2011), *Learner-oriented teaching and assessment through digital video projects* (w) Komorowska H. (red.), *Issues in Promoting Multilingualism*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 287-306.
- Gajek E. (2016), *Translation revisited in audiovisual teaching and learning contexts on the example of Clipflair project* (w) Marczak M., Krajka J. (red.), *CALL for Openness*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 55-72.
- Gajek E. (2017), *Platforma Moodle w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW – rola, funkcje i wartość dodana*. Prezentacja wygłoszona podczas konferencji „Uniwersytet Wirtualny 2017 – model, narzędzia, praktyka”. Warszawa: Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych, 28 czerwca 2017.
- Gajek E., Szarkowska A. (2012), *Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt Clip-Flair* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106-110.
- Godwin-Jones B. (2003), *Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration* (w) „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 12-16.
- Godwin-Jones B. (2008), *Emerging technologies: Web-writing 2.0: enabling, documenting, and assessing writing online* (w) „Language Learning & Technology”, s. 12(2), s. 7-13.
- Godwin-Jones R. (2006), *Tag clouds in the blogosphere: electronic literacy and social networking* (w) „Language Learning & Technology”, nr 10(2), s. 8-15.

- Graham C.R. (2006), *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions* (w) Bonk C.J., Graham C.R. (red.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. San Francisco: Pfeiffer Publishing. *Online*: http://mypage.iu.edu/~cjbbonk/graham_intro.pdf [DW 25.11.2017].
- Grant S.J., Huang, H., Pasfield-Neofitou S.E. (2013), *Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety* (w) „Journal of Virtual Worlds Research”, nr 6(1), s. 1-9.
- Grono S., Masters Y., Gregory S. (2015), *PST online: Preparing pre-service teachers for teaching in virtual schools* (w) Reiners T., von Konsky B., Gibson D., Chang V., Irving L., Clarke K. (red.), *Globally Connected, Digitally Enabled. Proceedings ASCILITE 2015 in Perth*. Perth: ASCILITE, s. 450-454.
- Grucza F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych* (w) Grucza F. (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9-26.
- Grucza S. (2010), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Intelligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 167-176.
- Grucza S., Dickel A., Burda U., Szerszeń P. (2012), *LISTiG – wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 6, s. 57-72.
- Hamilton L.S., Klein S.P., Lorie W. (2000), *Using Web-Based Testing for large-scale assessment*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Harris L. (1996), *Writing spaces: Using MOOs to teach composition and literature* (w) „Kairos”, nr 1(2). *Online*: <http://english.ttu.edu/kairos/1.2/binder2.html?coverweb/Harris/contents.htm> [DW 25.11.2017].
- Higdon J. (2005), *Teaching, learning, and other uses for wikis in academia* (w) „Campus Technology”, 15 November. *Online*: <http://campustechnology.com/Articles/2005/11/Teaching-Learning-and-Other-Uses-for-Wikis-in-Academia.aspx/> [DW 25.11.2017].
- Incalcaterra McLoughlin L., Lertola J. (2014), *Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum* (w) „The Interpreter and Translator Trainer”, nr 8(1), s. 70-83.
- Ioannou-Georgiou S. (2002), *Selecting software for language classes* (w) „Modern Language Teacher”, nr 11(3), s. 63-68.
- Johnson K., Kim M., Liu Y.-F., Nava A., Perkins D., Smith A.M., Soler-Canela O., Lu W. (2008), *A step forward: Investigating expertise in materials evaluation* (w) „ELT Journal”, nr 62(2), s. 157-163.
- Kilickaya F. (2008), *PBwiki: Web 2.0 tool for collaboration* (w) „Teaching English with Technology”, nr 8(2), s. 43-51. *Online*: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=Mzk0LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].

- Kruk M. (2014a), *Rozwijanie autonomii ucznia za pomocą światów wirtualnych* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 2(4), s. 365-383.
- Kruk M. (2014b), *The use of internet resources and browser-based virtual worlds in teaching grammar* (w) „Teaching English with Technology”, nr 14(2), s. 51-66. *Online*: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=Mzc4LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Kruk M. (2015a), *Practicing the English present simple tense in Active Worlds* (w) „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching”, nr 5(4), s. 52-65.
- Kruk M. (2015b), *Willingness to communicate in English in Active Worlds* (w) Turula A., Chojnacka M. (red.), *CALL for Bridges between School and Academia*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 129-142.
- Kruk M. (2015c), *Wpływ świata wirtualnego Active Worlds na motywację uczniów do porozumiewania się w języku angielskim* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 3(4), s. 431-450.
- Kruk M. (2017), *Prospective teachers' experiences in using Second Life for learning and teaching English* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(1), s. 73-88. *Online*: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NDc5LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Lamb B. (2004), *Wide open spaces: Wikis, ready or not* (w) „EDUCAUSE Review”, nr 39(5), s. 36-48.
- Leuf B., Cunningham W. (2001), *The Wiki Way: Quick collaboration on the Web*. Boston: Addison Wesley.
- Litz D.R.A. (2005), *Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study* (w) „Asian EFL Journal”. *Online*: http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf [DW 25.11.2017].
- Malec W. (2013), *Towards web-based language test development for classroom assessments* (w) Kleban M., Willim E. (red.), *PASE Papers in Linguistics*. Kraków: Jagiellonian University Press, s. 213-234.
- Marczak M., Krajka J., Malec W. (2016), *Web-based assessment and language teachers – from Moodle to WebClass* (w) „International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning”, nr 26(1), s. 44-59.
- McHenry B.A. (1999), *New features for Learning Management Systems* (w) „ALN Magazine”, nr 3(2). *Online*: <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v3n2/mchenry.asp> [DW 18.07.2006].
- Miekley J. (2005), *ESL textbook evaluation checklist* (w) „The Reading Matrix”, nr 5(2). *Online*: http://www.readingmatrix.com/reading_projects/miekley/project.pdf [DW 25.11.2017].
- Możejko Z.P., Krajka J. (2011), *A framework for evaluating digital coursebooks* (w) „Academic Exchange Quarterly”, nr15(1), s. 167-173.

- Noijons J. (2001), *Testing Computer Assisted Language Testing: towards a checklist for CALT* (w) „CALICO Journal”, nr 12(1), s. 37-58. Online: https://www.calico.org/html/article_580.pdf [DW 25.11.2017].
- Ockey G.J. (2009), *Developments and challenges in the use of computer-based testing for assessing second language ability* (w) „Modern Language Journal”, nr 93, s. 836-847.
- Oren A. (1996), *MOOing is more than writing* (w) „Kairos”, nr 1(2). Online: <http://english.ttu.edu/kairos/1.2/coverweb/avigail.html> [DW 25.11.2017].
- Peterson M. (2006), *Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world* (w) „Computer Assisted Language Learning”, nr 19(1), s. 79-103.
- Pitura J., Chmielarz D. (2017), *Creating a comic strip is very creative and thanks to it we learn and remember’ – Student perceptions of a biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(3), s. 77-95.
- Roever C. (2001), *Web-based language testing* (w) „Language Learning & Technology”, nr 5(2), s. 84-94.
- Schwienhorst K. (1998), *The ‘third place’ – Virtual Reality applications for second language learning* (w) „ReCALL”, nr 10(1), 118-126.
- Sheldon L.E. (1988), *Evaluating ELT textbooks and materials* (w) „ELT Journal”, nr 42(4), s. 237-246.
- Shield L. (2003), *MOO as a language learning tool* (w) Uschi F. (red.), *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, s. 97-122.
- Sobkowiak W. (2012), *Five years in Second Life, or: Phonetically Augmented Virtuality in Second Life English as a Foreign Language*. Online: <http://www.scribd.com/doc/108718699/Paving-EFL-in-SL> [DW 25.11.2017].
- Sun L. (2014), *Investigating the effectiveness of Moodle-based blended learning in a college English course* (w) „International Journal of Information Technology and Management”, nr 13(1), s. 83-94.
- Suvorov R., Hegelheimer V. (2014), *Computer-assisted language testing* (w) Kunnan A.J. (red.), *The Companion to Language Assessment* (Vol. 2, Chap. 36). London: John Wiley & Sons.
- Szerszeń P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Topol P. (2013), *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Topol P. (2011), *Nowe obszary edukacji – trójwymiarowe światy wirtualne* (w) Cybał-Michalska A., Segiet W., Kopeć D. (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 63-78.

- Wehner A., Gump A., Downey S. (2011), *The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language* (w) „Computer Assisted Language Learning”, nr 24(3), s. 277-289.
- Wu W. (2008), *The application of Moodle on an EFL collegiate writing environment* (w) „Journal of Education and Foreign Languages and Literature”, nr 7(1), s. 45-56.
- Zabalbeascoa P., Sokoli S., Torres O. (red.) (2012), *CLIPFLAIR Foreign Language Learning Through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. Lifelong Learning Programme – Key Activity 2. Language Multilateral Project. D2.1 Conceptual Framework and Pedagogical Methodology. Online: https://www.researchgate.net/publication/294894388_ClipFlair_Conceptual_Framework [DW 25.11.2017].*