

Krzysztof Kotuła

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
<https://orcid.org/0000-0002-9113-7779>
krzysztof.kotula@poczta.umcs.lublin.pl

OCENA TELEKOLABORACYJNYCH PROJEKTÓW PISARSKICH REALIZOWANYCH NA PLATFORMACH SYNCHRONICZNYCH

Assessing telecollaborative writing activities conducted
on synchronous platforms

This article deals with the issue of assessment in the context of telecollaborative writing activities conducted on synchronous platforms such as *Google Docs*. Based on the research conducted by the author among secondary school students learning French, the attempt is made to discuss various areas of participants' activity which can be subjected to assessment: text planning, text composition, project management through comments, linguistic corrections, etc. A conclusion is reached that the outcome of collaborative writing projects is greatly determined by how L2 students engage in the process of writing using Web-based word processing tools. In our opinion, it is impossible to consider the creation of a universal assessment grid suitable for all teaching contexts. Instead, a teacher willing to integrate such activities in his curriculum has to show a great deal of flexibility and adaptability.

Keywords: computer-assisted language learning, collaborative writing, assessment

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo, pisanie zespołowe, ewaluacja

1. Wstęp

1.1. Pisanie zespołowe – przegląd badań

Pisanie zespołowe (ang. *Collaborative writing*) jest niewątpliwie jedną z ciekawszych form pracy grupowej w klasie języka obcego. Polega ona na współdziałaniu dwóch lub więcej autorów, którzy pracują razem nad stworzeniem tekstu. W trakcie realizacji tego typu projektów członkowie grupy muszą nauczyć się negocjować, koordynować swoje działania i skutecznie się ze sobą komunikować (Lowry, Curtis, Lowry, 2004). Dlatego też pozytywne aspekty grupowego pisania tekstów nie ograniczają się jedynie do rozwijania sprawności językowych, lecz pobudzają również uczących się do wspólnej refleksji nad efektywnymi sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu.

Liczni autorzy podejmowali próbę ustalenia, jaką formę przybierają interakcje między osobami współtworzącymi tekst oraz w jakim stopniu udział w takich projektach wpływa na rozwijanie sprawności językowych i pozajęzykowych. I tak na przykład Kuiken i Vedder (2002) zajęli się problemem interakcji między uczniami wspólnie piszącymi teksty. Udało się im ustalić, iż istnieje wyraźny związek między typem oraz częstością interakcji między uczniami a jakością wytworzonych przez nich tekstów. Z kolei Storch (2005) poddała analizie zarówno proces tworzenia tekstów w grupach, jak i opinie uczestników odnośnie do pracy zespołowej. Po porównaniu tekstów napisanych w parach ze stworzonymi indywidualnie doszła do wniosku, że te pierwsze są bardziej zwarte, ale charakteryzują się wyższym stopniem złożoności i poprawności językowej. Okazało się również, że opinie studentów na temat współtworzenia tekstów były w przeważającej mierze pozytywne. Podobne badanie przeprowadzone przez Storch, Wiggleswortha dwa lata później (2007), również zakładające analizę jakościową tekstów napisanych samodzielnie i w parach, doprowadziło autorów do analogicznych wniosków. Należy też wspomnieć badanie Shehadeha (2011), szczególnie interesujące, gdyż jego celem było stwierdzenie czy i w jakim stopniu regularny udział w projektach opartych na grupowym tworzeniu tekstów wpływa na rozwijanie indywidualnych zdolności językowych uczniów. Kiedy po upływie 16 tygodni od rozpoczęcia eksperymentu przebadano przyrost ich umiejętności w kilku obszarach (słownictwo, gramatyka itd.) okazało się, że w większości przypadków członkowie grupy współdziałający z innymi poczynili bardziej znaczące postępy w rozwoju poszczególnych kompetencji niż uczniowie, którzy w czasie trwania eksperymentu pracowali indywidualnie.

Wraz z pojawieniem się nowych usług i platform Web 2.0¹, takich jak wiki, blogi i serwisy społecznościowe, badacze zaczęli zwracać coraz większą

¹ Termin ten doczekał się wielu prób definicji. W naszym artykule oznacza on sieć, która wyewoluowała z pierwotnego modelu restrykcyjnego, w którym internauci byli jedynie

uwagę na ich potencjał w kontekście telekolaboracyjnych projektów pisarskich. Podstawową zaletą tych narzędzi jest otworenie przestrzeni współpracy osobom znajdujących się w fizycznym oddaleniu poprzez umożliwienie dostępu do edytowanego dokumentu o dowolnej porze z każdego urządzenia podłączonego do sieci Internet. Większość badań, pozostających w tym obszarze koncentruje się na czterech podstawowym zagadnieniach:

- 1) procesie współtworzenia tekstów (np. Elola, Oskoz, 2010; Kessler, Bikowski, 2010; Kotuła, 2017)
- 2) jakości współtworzonych tekstów (np.; Mak, Coniam, 2008; Abrams, 2016);
- 3) postrzeganiu przez uczniów współpracy online (np. Chao, Lo, 2011; Li, Zhu, 2013; Kotuła, 2016a; Kotuła, 2016b)
- 4) modelach współpracy między uczestnikami (np. Bradley, Linstrom, Rystedt, 2010; Li, Zhu, 2017).

Podobnie jak to miało miejsce we wcześniej omawianych badaniach, większość autorów odnotowała zarówno pozytywne skutki udziału w projektach realizowanych we współpracy na rozwój umiejętności językowych oraz pozajęzykowych, jak i wysoki poziom satysfakcji uczniów.

Jak łatwo zauważyć, niezależnie od przyjętej perspektywy badawczej, w zdecydowanej większości przypadków, w centrum uwagi badaczy znajduje się osoba ucznia. Jeśli wspomina się o nauczycielu, to zwykle po to, by krótko opisać uwarunkowania, którym podlega jako 'instancja inicjująco-nadzorująca' oraz podkreślić konieczność rozwijania przez niego kompetencji (np. informatycznych) niezbędnych do sprawnego zarządzania projektami pisarskimi. Głównym zagadnieniem naszego artykułu będzie natomiast ewaluacja dokonywana przez nauczyciela, i to właśnie jego perspektywa będzie dla nas głównym punktem odniesienia. Postaramy się wykazać, że ocena rezultatów pracy uczniów zespołowo tworzących teksty jest problemem bardzo złożonym.

1.2. Techniczne aspekty realizacji telekolaboracyjnych projektów pisarskich

Na koniec wstępnej części naszych rozważań warto wspomnieć o technicznych aspektach realizacji przedsięwzięć telekolaboracyjnych, gdyż właściwości użytych narzędzi determinują sposób, w jaki uczniowie mogą ze sobą współpracować, a nauczyciel monitorować poszczególne aspekty ich pracy. Projekty pisarskie w przeważającej mierze opierają się na wiki lub sieciowych procesorach tekstu

biernymi odbiorcami treści tworzonych przez wąską grupę twórców, do modelu inkluzywnego, gdzie wszyscy użytkownicy mogą stać się twórcami. Dokładniejszą dyskusję na ten temat znaleźć można w Krajka i Maciaszczyk (2012: 244–246).

(*online word processors*). Wiki są typem serwisu umożliwiającym tworzenie zawartości przypominającej w swojej formie stronę internetową, integrującą elementy tekstowe i audiowizualne, nie wymagającym jednak od użytkownika żadnych kompetencji informatycznych, gdyż operującym na zasadzie WYSI-WYG. Doceniając wszystkie zalety wiki, w prowadzonych przez nas badaniach zdecydowaliśmy się użyć procesora tekstu *Google Docs*, który lepiej odpowiadał naszym potrzebom. Pośród zalet tego narzędzia można wymienić²:

- 1) darmowość,
- 2) brak konieczności instalowania programu na dysku twardym komputera,
- 3) możliwość zapisania plików na serwerze, gdzie są dostępne dla współpracowników bądź recenzentów,
- 4) interfejs imitujący ten znany z komercyjnych edytorów tekstu,
- 5) możliwość eksportowania plików do popularnych formatów używanych w komercyjnych edytorach tekstów,
- 6) całkowitą synchroniczność³,
- 7) rozbudowane możliwości analityczne poprzez funkcję śledzenia historii zmian,
- 8) możliwość pracy na wielu platformach,
- 9) otrzymywanie powiadomień (np. drogą mailową) informujących o modyfikacjach tekstu poczynionych przez współpracownika,
- 10) rozbudowane możliwości dodawania komentarzy tekstowych i głosowych rozszerzających możliwości komunikacji między uczestnikami.

Fakt, że projekty, w których uczestniczyli nasi uczniowie były realizowane na platformie synchronicznej, w zasadniczy sposób determinował ich przebieg. Mogli oni bowiem reagować na bieżąco na modyfikacje współpracowników dzięki powiadomieniom otrzymywanym drogą mailową. Rozbudowana funkcja komentarzy pozwalała im odnosić się do zmian zaproponowanych przez kolegów. Nauczyciel także miał stały wgląd w tworzony dokument, co umożliwiał

² Prezentujemy tu zmodyfikowaną i rozszerzoną wersję charakterystyk wymienionych przez Krajkę (2011: 37–38).

³ Komputerowe narzędzia komunikacyjne (*CMC*) dzieli się zwyczajowo na synchroniczne i asynchroniczne. Asynchronicznym narzędziem jest na przykład e-mail, gdzie jedna ze stron komunikujących się ze sobą po wystaniu swojej wiadomości czeka biernie na odpowiedź drugiej osoby, a fazy nadawcza i odbiorcza się przeplatają. W przypadku wiki, narzędzia synchronicznego, nie jest wykluczona równoczesna praca nad jednym plikiem kilku użytkowników, czasem jednak, w przypadku równoległej edycji, może wystąpić konflikt. Dopiero programy typu *Google Docs* umożliwiają autentyczną pracę w trybie rzeczywistym nad tekstem, co oznacza, że efekty działań wszystkich zalogowanych użytkowników są widoczne natychmiast w otwartym dokumencie.

mu wstępną ewaluację jakości pracy uczestników projektu na dowolnym etapie jego realizacji. Pozwalało mu to uwzględnić w dużo bardziej efektywny sposób różne aspekty pracy uczniów.

2. Ocena projektów pisarskich realizowanych na platformie synchronicznej

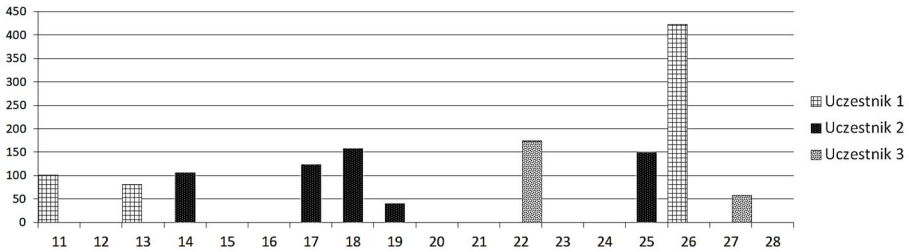
2.1. Opis głównych założeń i celów badania

Wnioski przedstawione w niniejszym artykule zostały oparte na obserwacjach własnych poczynionych podczas realizacji projektów telekolaboracyjnych w grupach trzyosobowych, w szkole ponadgimnazjalnej na lekcjach języka francuskiego w klasach o poziomie średniozaawansowanym. Głównym celem badawczym było prześledzenie procesu współtworzenia tekstów w grupach nie mających wcześniejszego doświadczenia w zdalnej współpracy oraz w tych, które to doświadczenie już posiadały. Dodatkowo, zostały zebrane opinie uczniów na temat zdalnej współpracy (zob. Kotuła, 2016a, 2016b). W niniejszym artykule na dane zgromadzone w ramach wspomnianych badań spojrzymy przez pryzmat działań ewaluacyjnych podejmowanych przez nauczyciela w trzech głównych obszarach, tj. oceny ilościowego wkładu pracy uczniów, ich aktywności organizacyjnej, kształtowania spójności tekstu i jego poprawności językowej.

2.2. Obszar 1 – ocena ilościowa wkładu pracy poszczególnych uczniów

Pierwszą i dosyć naturalną miarą zaangażowania każdego z uczestników w realizację projektu, która może zostać użyta jako punkt odniesienia przy ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela, jest indywidualny wkład pracy w tworzony tekst mierzony liczbą słów. Niezmiernie istotna w tym kontekście jest funkcja *Google Docs* wymieniona w naszym zestawieniu cech charakterystycznych sieciowych edytorów tekstów (zob. punkt 1.2), umożliwiająca śledzenie historii zmian. Pozwala ona nauczycielowi na precyzyjny wgląd w praktycznie każdą minutę realizacji zadania i przeglądanie modyfikacji tekstu dokonanych przez poszczególnych uczestników. By zilustrować to zagadnienie, posłużymy się trzema wykresami przedstawiającymi przebieg projektu w wybranych przez nas grupach. W pierwszej kolejności skoncentrujemy się na uczniach, którzy nigdy wcześniej nie mieli okazji współpracować ze sobą przy realizacji projektów telekolaboracyjnych. Ich zadaniem było stworzenie historii kryminalnej opartej na motywach gry komputerowej *Scene of the Crime*⁴.

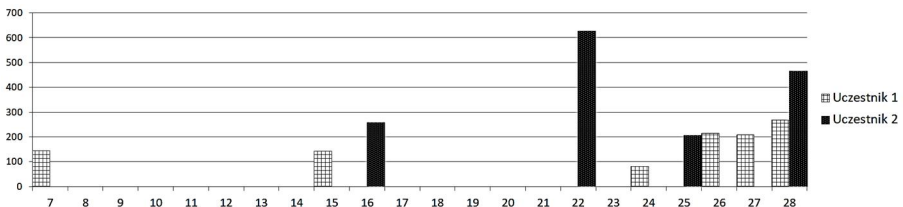
⁴ Gry zostały przetłumaczone na język francuski przez autora niniejszego artykułu, zob. <http://pl-call.pl/2014/02/wesole-jest-zycie-anglisty>.



Wykres 1: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 1 w dniach 11-28. Słupki przedstawiają liczbę słów, które zostały dodane lub usunięte w kolejnych dniach przez poszczególnych użytkowników.

Jak widać na wykresie 1, przez pierwsze 10 dni realizacji projektu żaden z uczestników nie stworzył żadnego fragmentu tekstu. Tego typu zachowanie charakterystyczne jest dla grup, których członkowie nie mają wcześniejszych doświadczeń w zespołowej realizacji projektów: zachowują oni postawę wyczekującą, najwyraźniej licząc na to, że któryś z uczestników wykona pierwszy krok. W późniejszych dniach kolejne partie tekstu pojawiają się już w miarę regularnie, przy czym można zaobserwować zarówno okresy aktywności jednego uczestnika (dni 14-19) oraz takie, w których kontrybucje poszczególnych użytkowników się ze sobą przeplatają (dni 22-27). Uczniowie starali się przy tym nie wchodzić ze sobą w bezpośrednią interakcję na platformie, co sprawia, że jednego dnia zwykle aktywny był tylko jeden użytkownik. Analiza ilościowa wskazuje, że uczestnik 1 napisał 604 słowa, uczestnik 2 – 573 słów, a uczestnik 3 – 231 słów (odpowiednio 43, 41 i 16% całości). Mamy więc do czynienia z konfiguracją, w której dwóch uczestników wykazuje się podobnym stopniem zaangażowania, zaś trzeci z nich wyraźnie mniejszym. Z drugiej jednak strony, to właśnie uczestnik 3 dodał bardzo kreatywne trzyzdaniowe zakończenie opowiadania, w istotny sposób zmieniające ostateczną wymowę tekstu. Fakt ten również powinien zostać wzięty pod uwagę przy ewaluacji efektów jego pracy.

Nie zawsze realizacja projektów telekolaboracyjnych przebiega tak sprawnie, jak w przeanalizowanym właśnie przykładzie. W trakcie zespołowego tworzenia tekstów mogą nastąpić nieprzewidziane komplikacje, co ilustruje wykres 2.

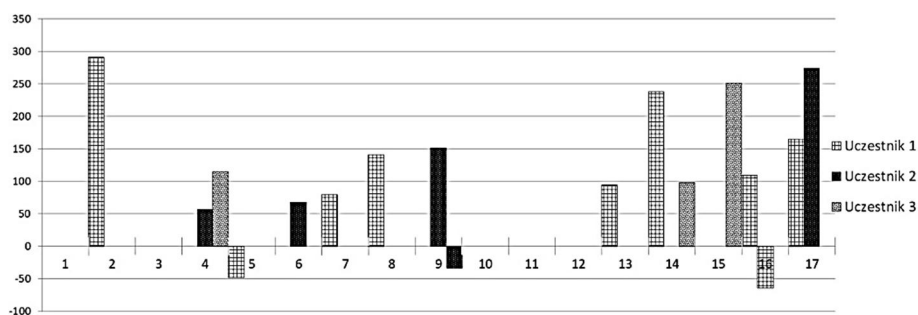


Wykres 2: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 2 w dniach 7-28.

Jak widać, współpraca między członkami grupy 2 układała się odmiennie. Po tym, jak w 7. dniu powstała pierwsza partia tekstu, nastąpiła długa, siedmiodniowa przerwa. Następnie, w dniach 15 i 16, uczestnicy 1 i 2 stworzyli kolejne fragmenty opowiadania, po czym znowu przez pięć dni na platformie nie odnotowano żadnej aktywności. Tak długie interwały wytłumaczyć można rezygnacją jednego z członków grupy, który powiadomił współpracowników o swojej decyzji dopiero w okolicy 20 dnia trwania projektu. Od tego momentu wydać wyraźne przyspieszenie tempa pracy; ostatecznie całe opowiadanie zostało stworzone przez dwóch uczestników w proporcji 41% (1070 słów) do 59% (1562 słów).

W tym przypadku, oceniający powinien wziąć pod uwagę kilka czynników. Po pierwsze, z racji nieprzewidzianych komplikacji, uczestnicy nie mieli czasu dopracować tekstu, co w bezpośredni sposób rzutowało na jego ostateczną formę. W sytuacji, gdy 79% tekstu powstało na przestrzeni zaledwie pięciu dni, musiało się to nieuchronnie odbić na jego jakości. Należy jednak podkreślić, że opowiadanie objętościowo nie odbiegało od średniej klasowej. Oznacza to, że przy nieobecności jednego z członków grupy, wkład pracy każdego z uczniów musiał ulec zwiększeniu. Pomimo odczuwalnych w pewnych obszarach niedociągnięć, powstała spójna i ciekawa historia. W takim przypadku, prowadzący zajęcia powinien docenić fakt, że aktywni uczestnicy starali się w miarę swoich możliwości kompensować brak jednego ze współpracowników.

Współpraca między uczniami kształtuje się często w odmienny sposób w grupach składających się z osób, które miały już okazję wspólnie realizować projekty pisarskie. Prezentowany poniżej wykres 3 ilustruje proces powstawania tekstu w tego typu grupie, której zadaniem było stworzenie opowiadania na motywach gry komputerowej *Bermuda Escape*.



Wykres 3: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 3 w dniach 1-17.

Analiza wykresu pokazuje, że tekst powstał wyraźnie szybciej, niż mogliśmy to zaobserwować w dwóch wcześniej omawianych przypadkach. Wynika to z wcześniejszego momentu rozpoczęcia realizacji zadania – o ile w grupach 1 i 2

pierwszy tydzień był okresem wyczekiwania, w którym uczniowie nie wykazywali się żadną aktywnością na platformie, to tutaj pierwszy z uczestników stworzył pokaźny fragment tekstu już drugiego dnia. Od tego czasu kolejni uczniowie dodawali kolejne porcje tekstu w stosunkowo równych odstępach czasu, co spowodowało, że zadanie zostało ukończone już 17. dnia. Interesujący jest fakt, że w dniach 4, 14 i 17 dwóch uczestników edytowało dokument równocześnie. Tego typu zachowania są symptomatyczne dla uczniów, którzy mają już doświadczenie w realizacji projektów telekolaboracyjnych i nie boją się wchodzić ze sobą w bezpośredni kontakt na platformie.

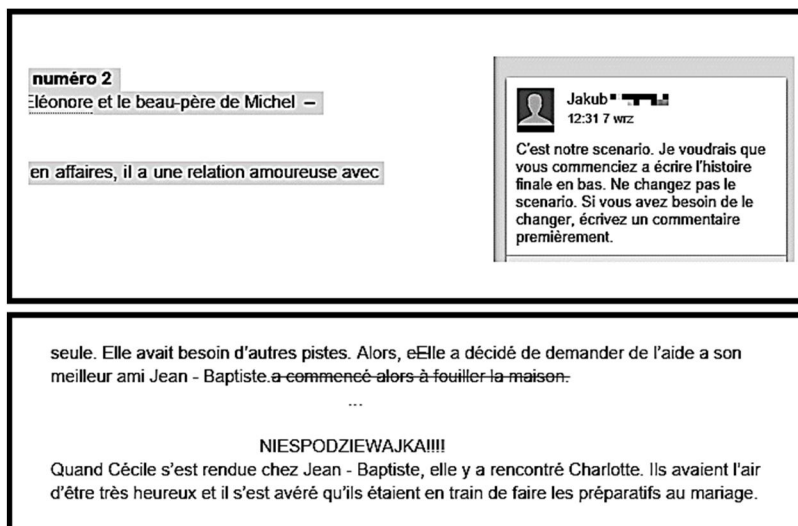
Ilościowy wkład w tworzony tekst przedstawia się następująco: uczestnik 1 stworzył 1119 słów (52% całości), uczestnik 2 – 550 słów (26% całości), uczestnik 3 – 464 słowa (22% całości). Wykres unaocznia również tendencję nieobserwowaną wcześniej: uczniowie pozwalali sobie na istotne ingerencje w tekst współpracowników, usuwając fragmenty, które nie pasowały do ich koncepcji opowiadania. Również i na tym polu najaktywniejszy okazał się uczestnik 1, który usunął 112 z ogólnej liczby usuniętych 145 słów (77%)⁵. W dwóch przypadkach zostały usunięte fragmenty, których autorem był uczestnik 3. Nie ulega wątpliwości, że tego typu ingerencje w tworzony przez niego tekst mogły mieć istotny wpływ na jego poziom zaangażowania w realizowany projekt. Wprawdzie uczestnik 1 starał się wytłumaczyć motywy swoich decyzji w komentarzach (niezgodność z ustalonym planem opowiadania), ale znamieny jest fakt, że uczestnik 3 nie odniósł się w żaden sposób do tych komentarzy i po tym, jak część jego fragmentu została usunięta w 5. dniu, przez długi czas nie brał udziału w pracach nad tekstem. Ponownie uaktywnił się dopiero na przełomie drugiego i trzeciego tygodnia trwania projektu. Wydaje się więc, że dominująca postawa niektórych uczniów może częściowo stłumić kreatywny potencjał współpracowników. Podczas ewaluacji efektów pracy uczniów nauczyciel powinien więc również wziąć pod uwagę dynamikę tych procesów.

2.3. Obszar 2 – ocena aktywności organizacyjnej uczniów

Analizowane w poprzedniej sekcji wykresy dają nam jedynie wstępny ogląd problemu. Nauczyciel przystępujący do ewaluacji efektów pracy uczniów biorących

⁵ Jest to statystyka uproszczona, ponieważ uwzględniamy jedynie większe partie tekstu, które zostały wykreślone, ponieważ nie pasowały do koncepcji całości pozostałych użytkowników. Nie bierzemy więc pod uwagę niewielkich lokalnych modyfikacji, polegających na poprawie błędów gramatycznych lub leksykalnych (np. *le dernier fois* → *la dernière fois*, *place du crime* → *lieu du crime*), zmianie szyku słów (np. *une maison belle* → *une belle maison*) lub substytucji nieadekwatnej formy gramatycznej (*elle a su* → *elle savait*). Tego typu interwencje będą dokładniej opisane w sekcji 2.3.

w projektach pisarskich musi brać od uwagę różne płaszczyzny, na których realizuje się ich działalność. Bardzo istotna na przykład jest aktywność na polu opracowania koncepcji opowiadania i sterowanie pracą współpracowników tak, by zamierzony cel został osiągnięty. Fragmenty tekstu przedstawione na ilustracji 1 pozwolą nam zrozumieć to zagadnienie.



Ilustracja 1: Dwa zrzuty ekranu prezentujące odmienne strategie współtworzenia tekstu w dwóch różnych grupach.

W górnej części ilustracji widoczny jest komentarz marginalny uczestnika o imieniu Jakub, który po samodzielnym stworzeniu scenariusza zamieścił następujący wpis: „To jest nasz scenariusz. Chciałbym, żebyście zaczęli pisać opowiadanie poniżej. Nie zmieniajcie scenariusza. Jeśli potrzebujecie go zmienić, najpierw napiszcie komentarz” (tłumaczenie własne). Uczestnik opracował samodzielnie koncepcję opowiadania, która następnie została zaakceptowana przez pozostałych członków grupy. Przez cały czas trwania projektu odpowiadał również na wątpliwości uczestników i sterował komunikacją między nimi. Nawet więc, jeśli to nie on wykonał największą część pracy przy tworzeniu tekstu, jego aktywność w tym obszarze powinna zostać doceniona.

Błędne byłoby natomiast założenie, że współpraca między uczniami zawsze będzie się układać w analogiczny sposób. W wielu przebadanych przez nas grupach preferowany model pracy był zupełnie odmienny. Uczestnicy nie tworzyli planu opowiadania, a kolejne fragmenty tekstu powstawały spontanicznie. Ciekawy zabieg widoczny jest we fragmencie tekstu widocznym w dolnej części ilustracji 1, gdzie jeden z uczniów wprowadza niespodziewany zwrot

akcji, anonsując go humorystycznym komentarzem „niespodziewajka”. Zaznaczyć trzeba, że taki styl współpracy odpowiadał w pełni temperamentowi wszystkich piszących, a efekt końcowy ich pracy pod względem jakościowym nie ustępował w niczym tekstom powstałym w innych grupach. Podstawowy wniosek, który płynie z tej bardzo powierzchownej analizy jest taki, że nauczyciel nie może z góry zakładać, w jaki sposób będzie przebiegać realizacja projektu, w związku z czym nie jest możliwa ocena wszystkich grup według jednego sztywnego modelu ewaluacyjnego.

2.4. Obszar 3 – ocena pracy nad kształtowaniem spójności i poprawności językowej tekstu

Jak już wcześniej wspomniano, działalność uczniów realizujących projekty pisarskie nie ogranicza się do tworzenia kolejnych segmentów tekstu. Mogą oni realizować swój potencjał na wiele różnych sposobów: uczestniczyć w dyskusji nad planem opowiadania (lub też stworzyć go samodzielnie), sugerować i wprowadzać do tekstu poprawki językowe, a także nadawać mu ostateczny kształt (podział na paragrafy i formatowanie). Aby uporządkować to zagadnienie, w naszej pracy oprzemy się na klasyfikacji zaproponowanej przez Kesslera, Bikowską i Boggsa (2012). Autorzy ci wprowadzili podstawowy podział na dwa typy interwencji: językowe (*LRC – Language related contributions*) – kategoria ta obejmuje ingerencje w treść tekstu, a także jego korektę ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną, oraz pozajęzykowe (*NLRC – non-language related contributions*), które odnoszą się do szerokiego spektrum zjawisk, począwszy od formatowania tekstu, a skończywszy na tworzeniu planu opowiadania. Te dwie podstawowe kategorie zostały następnie podzielone na kilka subkategorii, z których na potrzeby obecnego badania zachowamy jedynie trzy (plan, treść i forma). W tabeli poniżej podajemy przykłady dla każdego z wymienionych typów zaczerpnięte z tekstów opracowanych w ramach przeprowadzonych przez nas projektów⁶.

Aktywność poszczególnych członków grupy może realizować się odmiennie na każdej z uwzględnionych płaszczyzn. Nierzadko można napotkać ucznia, który w mniejszym stopniu angażuje się w tworzenie opowiadania, ale za to dokonuje przeglądu całości tekstu i wprowadza do niego rozległe poprawki natury językowej. Ciekawie na przykład przedstawia się w tym kontekście działalność uczestnika 3 z pierwszej analizowanej przez nas w niniejszym

⁶ Z racji faktu, że w naszej pracy używaliśmy platformy pozwalającej na porozumiewanie się ze współpracownikami za pomocą komentarzy, do pierwszej kategorii (*LRC*) dodaliśmy nie tylko bezpośrednie ingerencje w tekst, ale także działania polegające na przekazywaniu współpracownikom swoich sugestii, np. odnośnie do korekty.

artykule grupy (zob. punkt 2.2, wykres 1). Jak już wspomnieliśmy, partia tekstu napisana przez niego była najkrótsza; z drugiej jednak strony, przekazał on uczestnikowi 2 wiele celnych uwag krytycznych odnośnie do stworzonych przez niego w dniach 14-19 nieuporządkowanych fragmentów historii.

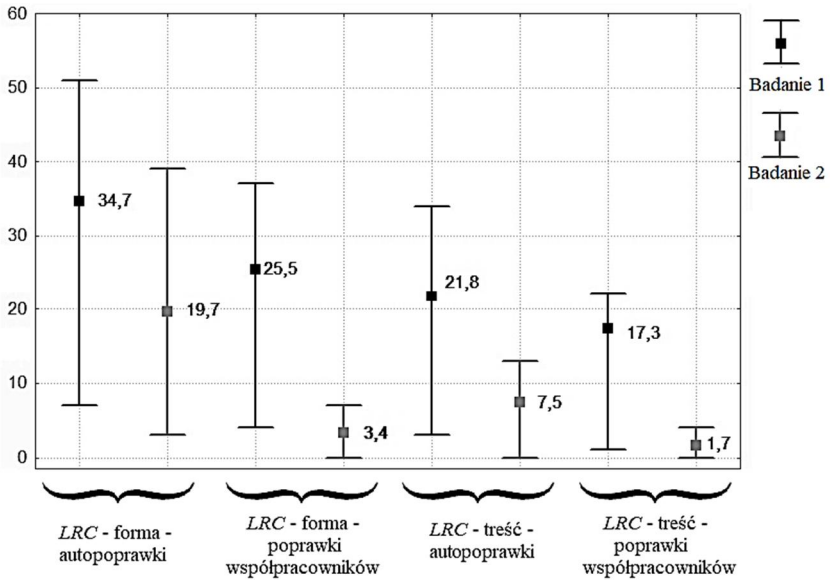
<i>LRC – interwencje językowe</i>	<i>NLRC – interwencje pozajęzykowe</i>
treść	plan
Ici j'ai ajouté: Mais avant de sortir il est allé à la salle de bain et a pris la bouteille de l'eau de cologne. C'est plus logique. (komentarz: Tutaj dodałam: Ale przed wyjściem poszedł do łazienki i wziął butelkę wody kolońskiej. To logiczniejsze) Moi, je propose d'Aboville, comme ce baron de l'Empire. C'est vraiment aristocratique :) (komentarz odnoszący się do wyboru nazwiska jednej z postaci: Ja proponuję d'Aboville, ponieważ to [jest] baron Cesarstwa. To naprawdę arystokratyczne [nazwisko])	Je ne comprends pas, ils vont se marier dans un moment? (komentarz: Nie rozumiem, oni za chwilę się pobiorą?) J'ai une petite question: pourquoi Michel a tue son beau-père? Je crois la raison est très important pour l'histoire. (komentarz: Mam małe pytanie: dlaczego Michał zabił swojego teścia? Sądzę, iż powód jest bardzo ważny w tej historii)
forma	forma
Je crois que 'domestiques' est meilleur mot ici, qu'est-ce vous pensez? (komentarz: Myślę, że [słowo] 'domestiques' będzie tu lepsze, jak sądzicie?) J'ai corrigé mourrir en mourir (komentarz: Poprawiłem mourrir na mourir) Il a regardé autour de seilui (poprawa błędu gramatycznego bezpośrednio w tekście)	Le parfum du meurtre (formatowanie: zmiana czcionki tytułu na Shadows Into Light i rozmiaru czcionki na 21)

Tabela 1: Przykłady typów interwencji na podst. Kessler, Bikowski i Boggs 2012.

Oczywiście nie zawsze jest tak, że uczestnicy się uzupełniają i że niedobór aktywności któregoś z nich w jednym obszarze jest kompensowany w innym. Uczniowie wykazujący postawę dominującą czasem dążą do całkowitego przejęcia inicjatywy: układają plan, tworzą większość tekstu i nieustannie przekazują współpracownikom krytyczne uwagi odnośnie jego warstwy językowej. Sytuację ewaluatora dodatkowo komplikuje fakt, że, jak udało się nam stwierdzić, w grupach mających doświadczenie w realizacji projektów telekolaboracyjnych interwencje językowe oraz pozajęzykowe występują z wyraźnie większą częstością niż w grupach początkujących. Dysproporcje te przedstawiliśmy na wykresie 4.

Jak widać na wykresie 4, uczniowie, którzy wielokrotnie brali udział w projektach telekolaboracyjnych (badanie 1, Kotuła, 2016a) wykazują się dużo większą aktywnością na każdej z uwzględnionych przez nas płaszczyzn niż ci, którzy przystąpili do realizacji podobnego zadania po raz pierwszy (badanie 2, Kotuła, 2016b). Szczególnie wyraźna dysproporcja między dwiema grupami widoczna jest w przypadku poprawek, które zostały naniesione przez uczestników na tekście stworzonym przez innych członków grupy. Jasno widać, że osoby posiadające doświadczenie w realizacji projektów grupowych nie wahają

się ingerować w opowiadania współpracowników. Z kolei uczniowie początkujący preferują zdecydowanie model pracy, w którym każdy uczestnik skoncentrowany jest przede wszystkim na własnym fragmencie tekstu. Dowodzi to, że nauczycielowi trudno z góry założyć, jaka będzie aktywność uczniów w danym obszarze i że w procesie ewaluacji musi wykazać się niezbędną elastycznością.



Wykres 4: Wartości minimalne, maksymalne i średnie dla każdego z typów interwencji językowych (LRC) dla uczniów biorących udział w badaniu 1 (uczniowie mający doświadczenie w realizacji pisarskich projektów telekolaboracyjnych) i 2 (uczniowie biorący udział po raz pierwszy w projektach tego typu). Punkty widoczne na prostej to średnia arytmetyczna, wąsy wyznaczają wartości ekstremalne (minimalną i maksymalną) dla każdej zmiennej. Autopoprawki oznaczają korekty wprowadzone przez danego uczestnika do własnego fragmentu tekstu, poprawki współpracowników natomiast to te, które zostały naniesione przez któregoś z uczestników na fragmencie stworzonym przez kogoś innego.

3. W stronę ogólniejszego modelu – schematy współpracy i wyzwania ewaluacyjne

Przeanalizowane przez nas przypadki pozwalają stwierdzić, że ocena efektów pracy uczniów biorących udział w telekolaboracyjnych projektach pisarskich jest procesem bardzo złożonym. Bezwzględnie kluczowy, gdyż definiujący układ sił w grupie, jest przyjęty model współpracy. Ten czynnik z kolei determinuje w jakich obszarach i w jakim stopniu poszczególni uczestnicy będą mogli się realizować.

Zagadnienie to dobrze ilustruje model zaproponowany przez Storch (2002). Przedstawia on możliwe zależności między osobami współtworzącymi teksty (zob. tabela 1). Jak zauważa Abrams, „wzdłuż pierwszej osi, *równość* odzwierciedla stopień, w jakim uczestnicy proporcjonalnie przyczyniali się do pracy nad tekstem oraz sprawowali równą kontrolę nad realizacją zadania. Wzdłuż drugiej osi, *kooperatywność* obrazuje poziom zaangażowania uczestników względem innych członków zespołu (np. poprzez przekazywanie opinii, dzielenie się pomysłami itd.)” (Abrams, 2019: 23, tłumaczenie własne)⁷. Każda z ćwiartek przedstawia odmienny wzorzec współpracy (*pattern of interaction*).

		Wysoka Kooperatywność			
		ekspert-początkujący	współpracujący		
		wysoki poziom kooperatywności i niski poziom równości	wysoki poziom kooperatywności i równości		
Niska Równość		niski poziom kooperatywności i równości	wysoki poziom równości i niski poziom kooperatywności		Wysoka Równość
		dominujący-pasywny	dominujący-dominujący		
		Niska Kooperatywność			

Tabela 1: Model możliwych wariantów interakcji w projektach realizowanych we współpracy zaproponowany przez Storch (2002: 128), zmodyfikowany i rozwinęty przez Abrams (2019: 24), tłumaczenie własne.

Biorąc za punkt odniesienia wspomniany model, Hsieh (2019) opracował listę możliwych wariantów zachowań obserwowanych w poszczególnych typach grup, w zależności od przyjętego w nich modelu współpracy. Ponieważ została ona opracowana z myślą o zadaniach realizowanych w parach, zmodyfikowaliśmy ją tak, by możliwe było zastosowanie jej w szerszej gamie kontekstów telekolaboracyjnych, w przypadkach, gdy tworzone grupy są liczniejsze niż dwuosobowe (zob. tabela 2).

⁷ „[a]long the first axis, *equality* displays how evenly partners distributed turns and contributions to content as well as equal control over the task. Along the second axis, *mutuality* indicates the level of engagement a participant has with the other team members (e.g., by providing feedback, sharing ideas, etc.).”

Model współpracy	Charakterystyki
Współpracujący	<ul style="list-style-type: none"> • Wzajemne budowanie wspólnego zrozumienia celu zadania i negocjacje optymalnego sposobu jego realizacji • Równy stopień kontroli nad realizacją zadania • Wielostronna wymiana informacji zwrotnej (<i>reciprocal feedback</i>) • Współtworzenie tekstu na zasadzie chpartnerskich: tekst tworzony przez współpracowników jest rozwijany, rozszerzany i uzupełniany przez wszystkich uczestników • Współtworzenie planu tekstu przez wszystkich uczestników
Dominujący/ dominujący	<ul style="list-style-type: none"> • Równy stopień zaangażowania uczestników w realizację zadania • Niechęć do pełnego zaangażowania w pracę nad partiami tekstu stworzonymi przez współpracowników • Wywieranie presji na pozostałych uczestników odnośnie użycia zaproponowanych przez siebie form językowych • Często występująca niezdolność do osiągnięcia konsensusu
Dominujący/ pasywny	<ul style="list-style-type: none"> • Przyjmowanie postawy autorytarnej przez uczestników dominujących, biernej przez pozostałych • Całkowity brak negocjacji
Ekspert/ początkujący	<ul style="list-style-type: none"> • Przejęcie kontroli nad realizacją zadania przez najbardziej dominującego z uczestników • Aktywna postawa dominującego uczestnika: wychodzenie z propozycjami pomocy, zachęcanie współpracowników do przedstawiania swoich pomysłów i sugestii, itd.

Tabela 2: Typy zachowań uczestników projektów telekolaboracyjnych dla każdego z czterech wariantów zaproponowanych przez Storch 2002. Opracowanie Hsieh (2019: 6), modyfikacja własna.

Jak widać, paleta możliwych typów zachowań uczestników projektów telekolaboracyjnych jest niezwykle szeroka. Układ sił w grupie w dużej mierze determinuje, jaką przestrzeń wolności dysponuje każdy z uczestników. W grupach o nastawieniu kooperatywnym uczniowie wzajemnie się wspierają, dbając o sprawiedliwą dystrybucję zadań i przekazując sobie konstruktywną krytykę. W przypadku natomiast, gdy w grupie pojawi się jednostka o nastawieniu dominującym, przestrzeń kreatywnej wolności partnerów może ulec znaczącemu zawężeniu. Nierzadko uzdolniony uczeń o dużym potencjale zostaje zdominowany przez innych uczestników, co nie pozwoli mu w pełni zaprezentować swoich mocnych stron. Również w grupach charakteryzujących się podejściem kooperacyjnym mogą wystąpić różnorakie problemy. Przykładowo, zasugerowane przez współpracownika poprawki natury językowej, które mogłyby pomóc określonym uczniowi w poprawie jakości tworzonego przez niego tekstu, i w rezultacie w otrzymaniu wyższej oceny, mogą zostać przez niego odrzucone. Tego typu negatywne reakcje, polegające na ignorowaniu informacji zwrotnej ze strony współpracowników, mają swoje źródło, jak słusznie zauważa Hu, w „kulturowo ukształtowanym braku zaufania

w autorytet kolegów jako źródło wartościowej informacji zwrotnej” (2019: 48)⁸. Po raz kolejny podkreślić trzeba, że nauczyciel przystępujący do ewaluacji projektu musi być świadom istnienia tych uwarunkowań.

4. Konkluzje – czy rezultaty pracy uczniów zawsze da się obiektywnie ocenić?

Wielość obszarów, w których może się realizować aktywność uczestników zdalnych projektów pisarskich i które mogą podlegać ewaluacji (planowanie tekstu, jego tworzenie, przekazywanie uwag współpracownikom, wspieranie partnerów przy rozwiązywaniu problemów natury językowej, itd.) oraz wynikająca z tego faktu złożoność problemu nieuchronnie rodzi pytanie, na ile wszystkie wspomniane przez nas w artykule aspekty mogą być realnie wzięte pod uwagę przez osoby oceniające efekty pracy uczniów. Naszą ambicją nie było stworzenie gotowych wytycznych dla nauczycieli języków obcych pragnących wdrożyć projekty telekolaboracyjne w swoich szkołach – co jest w naszym odczuciu niemożliwe – lecz raczej wyczulenie ich na wieloaspektowość i złożoność problemu. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że pewne czynniki często pozostają poza kontrolą nauczyciela. Nie ma on przecież dostępu do wszystkich dróg komunikacji między uczestnikami projektu, którzy mogą dokonywać najistotniejszych ustaleń w przestrzeni poza platformą (np. podczas spotkań w szkole) lub posługując się kanałami, nad którymi prowadzący zajęcia nie ma kontroli (tworząc choćby prywatną grupę na Facebooku).

Możliwe są także zachowania utrudniające lub wręcz uniemożliwiające dokonanie ewaluacji. Jednym z nich jest działalność pozorowana: uczeń nie przyczyniający się w większej mierze do tworzenia właściwego tekstu może dodać do dokumentu pokaźną liczbę nieistotnych w gruncie rzeczy komentarzy, po to tylko, by wykazać się dużą aktywnością w tym akurat obszarze, licząc na pozytywną ocenę. Równie interesujące zjawisko zaobserwował w swoim eksperymencie Strobl, który stwierdził, że „choć uczniowie zostali poinstruowani, aby pisać wszystkie teksty w *GoogleDocs*, niektórzy z nich najwyraźniej woleli korzystać ze zwykłego edytora tekstu, a następnie wyciąć i wkleić swoje porcje tekstu, a nawet kompletne ostateczne wersje do edytora Google. Dotyczy to około 80% indywidualnie stworzonych tekstów, w których tylko ostateczne poprawki, jeśli w ogóle, mogły być odtworzone za pomocą funkcji historii *GoogleDocs*”⁹ (Strobl, 2014: 6, tłumaczenie własne). W tego

⁸ „culturally shaped lack of confidence in peers’ authority as a useful source of feedback”

⁹ „Although the students were instructed to write all texts in Google Docs, some of them clearly preferred to use their usual text editor, and subsequently cut and pasted their individual contributions, or even their complete final drafts, into the Google

typu przypadkach ocena wkładu pracy poszczególnych uczestników okazuje się często niemożliwa. Należy więc być świadomym, że istnieją przypadki, których nawet doświadczony nauczyciel biorący regularnie udział w projektach telekolaboracyjnych nie jest w stanie przewidzieć.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams Z. (2016), *Exploring collaboratively written L2 texts among first-year learners of German in Google Docs*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 29, nr 8, s. 1259–1270.
- Abrams Z. (2019), *Collaborative writing and text quality in Google Docs*. „Language Learning & Technology”, tom 23, nr 2, s. 22–42.
- Bradley L., Lindström B., Rystedt H. (2010), *Rationalities of collaboration for language learning on a wiki*. „ReCALL”, tom 22, nr 2, s. 247–265.
- Chao Y., Lo H. (2011), *Students' perceptions of wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language*. „Interactive Learning Environments”, tom 19, nr 4, s. 395–411.
- Elola I., Oskoz A. (2010), *Collaborative writing: Fostering foreign language development and mastery of writing conventions*. „Language Learning & Technology”, tom 14, nr 3, s. 51–71.
- Hsieh Y.C. (2019), *Learner interactions in face-to-face collaborative writing with the support of online resources*. „ReCALL”, tom 32, nr 1, s. 85–105.
- Hu G. (2019), *Culture and Peer Feedback*, (w:) Hyland K., Hyland F. (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 45–63.
- Kessler G. (2010), *Developing collaborative autonomous language learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 23, nr 1, s. 41–58.
- Kessler G., Bikowski D., Boggs J. (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*. „Language Learning & Technology”, tom 16, nr 1, s. 91–109.
- Kotuła K. (2016a), *Creating Texts Together — Collaborative Writing in Polish Secondary School*, (w:) Chodkiewicz H., Steinbrich P., Krzemińska-Adamek M. (red.), *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*. Zurych: Springer, s. 159–172.

Docs editor. This is true for about 80% of the individual texts, where only a final edit, or no action at all, can be tracked via the Google Docshistory function.”

- Kotuła K. (2016b), *Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des tertes selon la perspective des membre sd'un groupe nouvellement constitué*. „Alsic – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication”, tom 19, nr 2. Online: <https://alsic.revues.org/2957>. [DW 11.07.2019].
- Kotuła K. (2017), *Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym*. „Lingwistyka Stosowana”, tom 23, nr 3, s. 119–133.
- Krajka J. (2011), *Nauczanie sprawności pisania w środowisku elektronicznym – od procesora tekstu do wiki*, (w:) Pawlak M., Wolski B. (red.), Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 31–46.
- Krajka J., Maciaszczyk S. (2012), *Kształtowanie świadomości nauczycieli w dyskursie internetowym – media społecznościowe w nauczaniu języków obcych*. „Neofilolog”, tom 38, nr 2, s. 243–261.
- Kuiken F., Vedder I. (2002), *Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality*, (w:) Ransdell S., Barbier M. (red.), New directions for research in L2 writing. Dordrecht: Springer, s. 169–188.
- Li M., Zhu W. (2013), *Patterns of computer-mediated interaction in EFL collaborative writing groups Rusing wikis*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 26, nr 1, s. 61–82.
- Li M., Zhu W. (2017), *Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing*. „Language Learning & Technology”, tom 21, nr 2, s. 96–120.
- Lowry P., Curtis A., Lowry M. (2004), *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*. „Journal of Business Communication”, tom 41 nr 1, s. 66–99.
- Mak B., Coniam D. (2008), *Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong*. „System”, tom 36, nr 3, s. 437–455.
- Shehadeh A. (2011), *Effects and students' perceptions of collaborative writing in L2*. „Journal of Second Language Writing”, tom 20, nr 4, s. 286–305.
- Storch N. (2002), *Patterns of interaction in ESL pair work*, „Language Learning”, tom 52, nr 1, s. 119–158.
- Storch N. (2005), *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*, „Journal of Second Language Writing”, tom 14, nr 3, s. 153–173.
- Storch N., Wigglesworth G. (2007), *Writing tasks: The effect of collaboration*, (w:) García Mayo M. P. (red.), Investigating tasks in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters, s. 157–177.
- Strobl C. (2014), *Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language*. „CALICO Journal”, tom 31, nr 1, s. 1–18.