

## INDYWIDUALNE TEORIE NA TEMAT NA- UCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ

### **Individual theories on distance learning**

The purpose of this article is to present similarities and differences between scientific and individual (subjective) theories on e-learning. Individual theories of students and teachers contain beliefs about pedagogical approaches, effectiveness and solutions of different didactic issues. The similarities can result both from knowledge of scientific literature and from professional experience.

### **1. Wstęp**

U podstawy działania uczących się i nauczających języka obcego leży zawsze pewna teoria. Składa się ona z wzajemnie powiązanych twierdzeń, które mają wpływ na decyzje, podejmowane przez te osoby. Pytaniem otwartym pozostaje, czy teorie te są zawsze główną determinantą działania, z czym współdziałają i na ile są dostępne poznaniu.

Poprzez e-learning (EL) rozumiemy zazwyczaj nauczanie czy też uczenie się na odległość z wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu. Ta forma pracy występuje w różnych wariantach: od sytuacji, w których zastosowanie technologii jest uzupełnieniem konwencjonalnego sposobu nauczania, opartego na interakcji *face-to-face* do rozbudowanych środowisk wirtualnych, wspierających przede wszystkim samodzielność uczących się. Jeżeli e-learning zawiera w sobie tradycyjne formy nauczania (nauczanie kontaktowe), formę tę określamy jako *blended learning* – istnieją także polskie określenia „nauczanie hybrydowe”, „komplementarne” itp.

Celem artykułu jest porównanie dostępnych obecnie wyników badań dotyczących nauczania języków obcych na odległość, mających status teorii naukowych, z indywidualnymi teoriami nauczycieli i studentów.

## 2. Indywidualne teorie – definicja i funkcja

Wiedza uzyskana poprzez doświadczenie (potoczna) krystalizuje się w postaci indywidualnych teorii, kierujących intencjami, nastawieniami i sposobami działania. Nie jest więc oczywiście tak, że osoby nauczające kierują się w swoim działaniu wyłącznie teoriami naukowymi dotyczącymi uczenia się, słownika umysłowego, mechanizmów konstruowania wiedzy. Jeżeli nawet teorie te są znane, nie muszą wcale decydować o bieżących decyzjach dotyczących sposobu nauczania.

Refleksyjny nauczyciel-praktyk konstruuje swój świat i jest w stanie opisywać oraz wyjaśniać swoje działania. Tak samo postępuje refleksyjny uczący się. Z poznawczego punktu widzenia teorie te są schematami reprezentującymi wiedzę deklaratywną i proceduralną w postaci zgeneralizowanej, mogą być potwierdzane, rozszerzane ewentualnie rewidowane. Zjawiskiem zbliżonym do indywidualnych teorii są tzw. imperatywy wewnętrzne, zawierające silny element afektywny i mające charakter nakazów lub zakazów.

Dotarcie do owych teorii nie jest jednak łatwe. Działania człowieka są uwarunkowane procesami umysłowymi, stąd też znaczenie tych działań jest tylko względnie związane z ich (zewnętrznym) opisem. Z natury rzeczy nie są to obiekty intersubiektywne. Takie samo zachowanie dwóch różnych nauczycieli może być spowodowane zupełnie różnymi teoriami. W dodatku musimy rozróżnić pomiędzy wiedzą „społeczną” (uwarunkowaną kulturowo) i indywidualną (uwarunkowaną biografią). Tego rodzaju teoria dotyczy więc zawsze konkretnego obszaru życia. Mamy tu na uwadze zazwyczaj tzw. sfery życia, istotne w kontekście kształcenia językowego: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną.

Takie teorie są zatem złożonymi strukturami poznawczymi, nacechowanymi indywidualnie i względnie stabilnymi. Odnoszą się do relacji podmiotu z otaczającym światem i konstytuują złożony układ o strukturze argumentacyjnej. Zawierają przekonania wobec tego, czym jest język, nauczanie i uczenie się, wpływają na procesy myślowe i procesy rozumienia. Mają też funkcje wyjaśniające (dlaczego coś działa tak, a nie inaczej), prognostyczne (co się z pewnością stanie, jeżeli wykonam dane działanie) i techniczne (aby stało się X, należy zrobić Y) (Finkbeiner 1998:182).

Dotychczasowe badania teorii indywidualnych pozwalają na wysnucie wniosku, że często w zaskakujący sposób potwierdzają one wyniki badań ilościowych, poświęconych tym samym problemom, co owe teorie. Stopień uświadomienia teorii może być różny – mogą być bezpośrednio werbalizowane przez osoby badane. Zdarza się też i tak, że dotarcie do teorii następuje

pośrednio, poprzez analizę ustnych lub pisemnych wypowiedzi badanych. Teorie w różny sposób wpływają na działania uczniów i nauczycieli – wzmacniając je lub hamując.

Dzięki analizie teorii możliwe jest wyjaśnienie znaczenia niektórych interakcji między uczniami a nauczycielami. Okazuje się także, że teorie nauczycieli mogą być zbieżne z teoriami ich uczniów, mogą się od nich także diametralnie różnić.

Warto też podkreślić, że istniejące już w umyśle teorie mają wpływ na te, które dopiero będą powstawać. W dyskretny sposób sugerując swojemu „posiadaczowi” osady i rozwiązania mogą prowadzić do samospełniających się proroctw

Za początek badań tego rodzaju konstruktów uważa się koncepcję Kelly’ego z roku 1955 – teorię konstruktów osobistych (Polak 1999:15), jako konceptów służących do strukturyzowania i objaśniania świata. W myśl tej teorii rozumienie świata jest konstruowane, a nie istniejące i odkrywane. Istotnym wkładem Kelly’ego było opracowanie techniki siatki repertorycznej (test konstruktów ról, *rep-grid-test*), służącej do ustalania struktury teorii oraz koncepcja człowieka jako naukowca. Uzupełnieniem teorii Kelly’ego jest teoria schematów społecznych, składających się ze skryptów, schematów przedmiotowych, atrybutywnych, mieszanych i metaschematów (Polak 1999:27).

W okresie ponad 50 lat uznano za standardowe pewne metody badań teorii subiektywnych. Spośród nich w badaniach glottodydaktycznych istotną rolę odgrywa wywiad narracyjny, pisemny swobodny opis, wywiad sterowany, technika głośnego myślenia, czy technika odtwarzania struktury.

### 3. Naukowe i indywidualne teorie o nauczaniu na odległość

W badaniach własnych koncentrowałem się na pozyskiwaniu teorii z wywiadów narracyjnych oraz swobodnych opisów (wpisy na forum, opisowe fragmenty ankiet). Interesowały mnie teorie nauczycieli oraz studentów, przyszłych nauczycieli języków obcych, zwłaszcza dotyczące nauczania języków obcych na odległość. Poniższe wyjaśnienie kilku podstawowych zagadnień jest o tyle istotne, że nauczyciele i uczniowie, których będę chciał wkrótce zacytować, odnoszą się niejednokrotnie do pewnych specyficznych aspektów zagadnienia. Niekiedy mamy do czynienia z twierdzeniami prawdziwymi w stosunku do nieaktualnego już stanu rzeczy.

Podstawowa cecha charakterystyczna aranżacji EL polega na umiejscowieniu procesów uczenia się w ramach tzw. wirtualnego środowiska uczenia się, *Virtual Learning Environment* (VLE), czyli materiałów dydaktycznych dostępnych *online* wraz technikami komunikacji, umożliwiającymi kontakt z nauczycielem (zwanym często tutorem, mentorem, facylitatorem itp.) oraz innymi uczestnikami kursu. Wraz z *Managed Information System* (MIS), powstaje

system kontroli środowiska (*Managed Learning Environment*), czyli tzw. platforma e-learningowa, np. środowisko Moodle (Rösler 2007:223). Obecnie obserwuje się stały wzrost udziału e-learningu zarówno w zorganizowanych formach nauczania, jak i w indywidualnych planach autoedukacyjnych. Tendencja ta dotyczy zarówno edukacji na poziomie szkolnym, akademickim, jak i form kształcenia w instytucjach. W coraz większym stopniu e-learning jest wykorzystywany w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, chociaż ciągle jeszcze w stopniu niezadowalającym (Dudeney/Hockly 2007:5). Środowiska nauczania na odległość (w postaci elektronicznej) podlegają stałej ewolucji, w której można dotychczas wyróżnić trzy generacje.

Pierwsza z nich polegała na elektronicznym udostępnianiu materiałów. Były to zazwyczaj te same materiały, które występowały także w postaci drukowanej. Druga generacja charakteryzowała się wprowadzeniem wyspecjalizowanych platform, kursów zawierających zarówno komponenty elektroniczne jak i elementy nauczania *face-to-face* (nauczanie hybrydowe czyli komplementarne). Możliwe stało się nauczanie komunikacji, ponieważ zastosowanie dydaktyczne znalazły internetowe narzędzie komunikacji jak fora, chatroomy, poczta elektroniczna, ćwiczenia interaktywne czy transmisja video. Trzecia generacja e-learningu, nazywana także m-learningiem (mobilne uczenie się), rozwija się pod wpływem impulsów kierowanych przez procesy rozwoju tzw. społeczeństwa informacyjnego. Cechami konstytuującymi aktualne stadium rozwoju jest korzystanie z zasobów Web 2.0, mobilność środowisk uczenia się oraz wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości. Oba te pojęcia wymagają krótkiego wyjaśnienia.

Obecną formę Internetu, zwaną Web 2.0, można scharakteryzować z dwóch perspektyw. Pierwszą z nich jest perspektywa techniczna. Serwisy internetowe wykorzystywane w kontekście edukacji obcojęzycznej wykorzystują tzw. mechanizm Wiki, czyli możliwość kolektywnego tworzenia tekstów przez wielu uczestników procesów nauczania, którzy nie są jednocześnie związani przymusem obecności w tym samym miejscu w tym samym czasie (asynchroniczne tworzenie tekstu). Powstające teksty mogą wykorzystywać różne technologie zapisu i prezentacji, prezentując treść w sposób zintegrowany – są więc multimedialne. Z kolei ich odbiór angażuje różne kanały percepcji, występuje więc wielokodowość. Materiały dydaktyczne są często publikowane z wykorzystaniem mechanizmu blogu (dziennika internetowego), co powoduje ich ciągłą aktualizację połączoną z powstawaniem wokół niego pewnego rodzaju wspólnoty użytkowników. Wspólnotowy charakter tej fazy rozwoju Internetu jest związany z otwarciem w dużej mierze zasobów publikowanych. Powszechne stało się udostępnianie oprogramowania, tekstów, danych w postaci tzw. zasobów otwartych.

Z kolei społeczna perspektywa Web 2.0 polega na powszechnym generowaniu treści przez użytkowników, którzy poruszając się w zasobach Sieci permanentnie je wzbogacają. Coraz powszechniejsze jest używanie klasyfikacji

treści internetowych na zasadzie „folksonomii” – jest to porządkowanie ich według pragmatycznych kryteriów istotnych dla użytkowników (zarówno twórców, jak i odbiorców). Serwisy internetowe są otaczane przez rozbudowane społeczności, często multikulturowe, stosujące tzw. „kolektywną inteligencję” dla wspólnego rozwiązywania problemów. Możliwość dokonywania przez użytkownika zmian i sterowania programami nazywana interaktywnością w kontekście społecznym jest promowaniem świadomego sprawstwa i samosterowności. Poprzez wewnątrzsterowność rozumiemy tutaj poczucie związku między intencjami osoby działającej a obserwowanymi przez nią skutkami działania.

Koncepcja m-learningu oznacza umożliwienie uczenia się niezależnie od miejsca. E-learning III generacji w coraz mniejszym stopniu jest związany z komputerem, mimo zdecydowanie cyfrowego tła komunikacji. Analizy wykazują, że środowiska uczenia się w coraz większym zakresie wykorzystują inne urządzenia o charakterze mobilnym, takie jak telefony komórkowe, odtwarzacze, czy konsole. Efektem jest więc swoboda w indywidualnym planowaniu aktywności, łączenie z pracą zawodową czy wypoczynkiem.

Wirtualna rzeczywistość w e-learningu polega na symulowaniu sytuacji komunikacyjnych z wykorzystaniem technologii sieciowych. W najszerszym rozumieniu symulacją nazywamy dokonywanie eksperymentów na modelu, jeżeli teoretyczna analiza problemu jest zbyt skomplikowana. W znaczeniu dydaktycznym jest to natomiast tworzenie modeli, w których następuje zindywidualizowane i zintegrowane nabywanie i wykorzystywanie umiejętności, jeżeli działanie to w warunkach naturalnych jest niemożliwe lub wysoce utrudnione. Technika symulacji jest oczywiście obecna w nauczaniu języków obcych niejako od zarania, w postaci m.in. gier symulacyjnych. Wirtualna rzeczywistość w e-learningu wydaje się oferować dużo większą skuteczność symulacji niż np. sytuacja nauczania w klasie.

Uznaje się więc, że nauczanie na odległość przeżyło ewolucję, zawierającą przynajmniej cztery etapy rozwoju. Trzy ostatnie określa się również zbiorczym określeniem e-learningu.

## MODELE NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ (wg Tenberga 2003)

	Medium					Komunikacja uczącego się z:			
	Uczący się ustala:			Rodzaje interakcji		materialami	Innymi uczącymi się	nauczycielem	szkołą językową
	Czas	Miejsce	Tempo	Synchr./ asynchr.	Informacja zwrotna				
<b>I generacja</b>									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	-	+	-	(+)	(+)
<b>II generacja</b>									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	-	+	-	(+)	(+)
Nagrania audio	+	+	+	asynchr.	-	+	-	-	-
Nagrania wideo	+	+	+	asynchr.	-	+	-	-	-
Programy komputerowe	+	+	+	asynchr.	+	+	-	-	-
Telewizja/Radio	-	-	-	synchr.	+	+	-	-	-
<b>III generacja</b>									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Poczta elektroniczna	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Audiokonferencja	-	-	-	synchr.	+	+	+	+	(+)
Wideokonferencja	-	-	-	synchr.	+	+	+	+	(+)
Czat	+	+	+	synchr./ asynchr.	+	+	+	+	+
Telewizja/Radio	-	-	-	synchr.	-	+	-	-	-
<b>IV generacja</b>									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Poczta elektroniczna	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Interaktywne multimedia / symulacje komputerowe	+	+	+	(synchr.)	+	+	-	-	-
Czat / komunikatory internetowe	+	+	+	synchr./ asynchr.	+	+	+	+	+

Zwróćmy uwagę, że zasadniczą cechą tej ewolucji jest przekazywanie coraz większej kontroli nad procesem nauczania w ręce uczących się. Im bardziej zaawansowany poziom e-learningu, tym większy jest ich wpływ na czas, miejsce

i tempo nauki. Coraz bardziej dostępna i zróżnicowana staje się informacja zwrotna. Komunikacja wewnątrz kursu może być zarówno synchroniczna, jak i asynchroniczna. W ostatniej fazie rozwoju e-learningu jest to komunikacja z nauczycielem, innymi uczestnikami, materiałami oraz z instytucją organizującą kurs.

Empiryczne badania nauczania na odległość doprowadziły do sformułowania następujących wniosków (Means i inni 2009:37-48):

- A. uczyć się *online* lepiej opanowują materiał kursu, niż osoby biorące udział w tym samym kursie w systemie klasowo-lekcyjnym,
- B. połączenie nauczania *online* z nauczaniem klasowo-lekcyjnym jest korzystniejsze niż nauczanie wyłącznie *online*,
- C. przewaga nauczania *online* wynika z poświęcenia przez uczestników większej ilości czasu na rozwiązywanie zadań,
- D. efektywność uczenia się *online* zależy w dużej mierze od treści nauczania i preferencji poznawczych uczących się,
- E. nagrania wideo i quizy nie podnoszą same w sobie jakości nauczania,
- F. wyniki nauczania mogą być podwyższane przez wprowadzanie elementów promujących indywidualną refleksję i samoewaluację,
- G. grupowe nauczanie *online* zwiększa wprawdzie jakość interakcji, lecz nie ma wpływu na wyniki uczenia się,
- H. najmniejszy odsetek rezygnacji z kursu występuje przy proporcji 30% pracy w klasie, 70% pracy na odległość.

Zebrane przeze mnie indywidualne teorie dotyczące nauczania na odległość w jego elektronicznej postaci można sklasyfikować według następujących kryteriów: poziom immersji (od teorii osób nieuczestniczących w nauczaniu na odległość do osób silnie zaangażowanych), według podejść dydaktycznych (od instruktoryzmu do konstruktywizmu), wiara w skuteczność nauczania na odległość (od całkowitej negacji do pełnej akceptacji) oraz teorie dotyczące sposobów rozwiązywania konkretnych problemów dydaktycznych (aby osiągnąć cel X, należy wykonać działanie Y).

Ze względu na ograniczenia formalne niniejszej publikacji zacytuję jedynie fragmenty teorii odnoszących się do podejść dydaktycznych i skuteczności nauczania na odległość. Warto zwrócić uwagę, że w każdym przypadku można porównać cytowane wypowiedzi z przytoczonymi wcześniej wynikami badań empirycznych – w nawiasie podaję punkt, do którego daną wypowiedź można odnieść:

- „Nauczanie konstruktywistyczne jest dobre tylko dla uczniów zaawansowanych.” (A, C, D)
- „Wyniki pomiaru dydaktycznego mogą być mylące. Pozytywne wyniki testów mogą tworzyć iluzję wzrostu kompetencji językowej uczniów, który w rzeczywistości nie ma miejsca.” (E)
- „Ciekawostką jest fakt, że lekcje odbywają się, kiedy tylko chcemy. Nie wiem, czy taka elastyczność szkoły jest dobra, jeśli chodzi o naukę, zwłaszcza języków obcych.” (C, D)

- „Jeśli chodzi natomiast o język pisany, to osoby z którymi się tam kontaktowałam nie pisały ani poprawnie, ani całymi wyrazami, nie mówiąc już o całych zdaniach. Wiele skrótów, język niestaranny, niejasny, wprowadzający złe nawyki językowe.” (G)
- „Środowisko uczenia się (wirtualne laboratorium językowe), dostępne przez 24 godziny na dobę siedem dni w tygodniu, poprzez dowolny komputer, daje potencjalną możliwość zaspokojenia potrzeb różnych uczniów, zwiększenia efektywności nauczania i podtrzymania motywacji do kontynuowania nauki” (C, D, F)
- „E-learning byłby potencjalnie korzystny w nauczaniu języków martwych” (A)
- „Aranżuję aktywność uczniów w taki sposób, żeby była możliwie podobna do autentycznej komunikacji. Do osiągnięcia tego efektu nie jest mi potrzebna technologia multimedialna.” (B)
- „Za najkorzystniejszy uważam 60-procentowy udział w zadaniach w klasie i projektach i 40% w działaniach *online*.” (H)
- „Uważam, że program ten może pełnić tylko funkcję pomocniczą w uczeniu się języków obcych, ponieważ nie rozwija w pełni wszystkich sprawności językowych.” (B)
- „Co prawda programy, których używałam, dawały złudzenie tego, że nauczyciel jest obok, jednak nie może się to równać z lekcją „na żywo”, kiedy obie osoby są faktycznie obok siebie.” (B, D)
- „A ta szkoła nie oferuje nam tego wszystkiego, co jest w stanie zaofiarować tradycyjna szkoła.” (B, D)

#### 4. Wnioski

Analiza zebranych teorii oraz ich porównanie z dostępnymi teoriami naukowymi i wynikami innych badań empirycznych może dostarczyć pewnych ogólnych wniosków. Biorąc pod uwagę stopień nasycenia teorii wiedzą fachową, pochodzącą z różnych źródeł, teorie nauczycieli wydają się dużo bardziej rozbudowane, niż teorie studentów. Szczególnie duża różnica jest widoczna przy porównaniu wypowiedzi polskich studentów z opiniami zagranicznych nauczycieli (przede wszystkim z angielskiego i niemieckiego obszaru językowego). Jest to niewątpliwie wynik różnicy w ekspozycji na oddziaływanie tegoż nauczania – studenci mają w tej dziedzinie mniejsze doświadczenia. Z drugiej strony należy podkreślić, że głos w dyskusji na ten temat zabierają najczęściej (choć nie zawsze) nauczyciele interesujący się tym zagadnieniem, natomiast udział studentów w e-learningu ma obecnie charakter obligatoryjny.

W teoriach nauczycieli języków obcych uczestniczących w e-learningu (jako prowadzący kursy lub uczestnicy) występuje bogata paleta podejść dydaktycznych sięgająca od preferowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej do konstruktywizmu. Może to mieć związek z indywidualnymi biografiami



nauczycieli. Są oni przedstawicielami różnych pokoleń, ich kształcenie zawodowe odbywało się w okresie dominacji różnych metod nauczania. Wśród nauczycieli zdarzają się zarówno osoby, które rozpoczynały karierę zawodową poza sferą glottodydaktyczną i trafiły do niej poprzez e-learning, jak i wykwalifikowani nauczyciele języków obcych którzy zaadaptowali nowe technologie do swojego repertuaru dydaktycznego. Podobnie zróżnicowane podejścia do sposobów nauczania i uczenia się istnieją zresztą również wśród studentów.

Charakterystyczna jest zbieżność dużej części teorii nauczycielskich z nowszymi wynikami badań empirycznych o charakterze ilościowym. Może to świadczyć oczywiście o znajomości piśmiennictwa naukowego, ale też o dochodzeniu do podobnych co badacze wniosków pod wpływem własnych doświadczeń dydaktycznych, czy też badań w działaniu.

Porównując pochodzenie zebranych teorii można zauważyć, że obecność polskich nauczycieli języków obcych na międzynarodowych forach dyskusyjnych, poświęconych e-learningowi, była w okresie zbierania danych do niniejszej publikacji niezauważalna (rok 2008). Na polskim forum środowiska *Moodle* toczyła się dość intensywna dyskusja w języku polskim, dotycząca nauczania języków obcych, prowadzona jednak w zasadniczych wątkach przez informatyków lub też osoby zainteresowane przede wszystkim technicznymi aspektami zagadnienia. Teorie polskich nauczycieli pochodzą więc w zasadniczej części z analizy wywiadów prowadzonych przy okazji praktyk pedagogicznych studentów. Ten stan rzeczy nie musi wynikać z mniejszego rozpowszechnienia e-learningu w Polsce, w porównaniu z innymi krajami. Pod koniec 2008 roku na 45327 platform *Moodle* zarejestrowanych na całym świecie na Polskę przypadało 978, co jest proporcją dość korzystną. Przyczyną może być natomiast proporcjonalnie mniejsze niż w innych krajach wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych.

## BIBLIOGRAFIA

- Dudeny, G. i Hockly, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson.
- Finkbeiner, C. 1998. „Sind gute Leser/-innen auch gute Strategen? Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 27: 180–203.
- Means, B. i in. 2009. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education: Washington D.C.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Rösler, D. 2007. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg
- Tenberg, R. 2003. „Interaktionsformen und neue Medien aus der Sicht des Fernlernens“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 210–219

