

Joanna Górecka

UAM Poznań

**WPROWADZANIE
ELEMENTÓW NAUCZANIA
HYBRYDOWEGO
W KSZTAŁCENIU JĘZYKO-
WYM; UZASADNIENIE
DYDAKTYCZNE ORAZ
GŁÓWNE WYZWANIA
DLA NAUCZYCIELA**

Introducing elements of a hybrid model of foreign language learning and teaching; its didactic justification and the principal challenges for the teacher

The aim of the paper is to explore the potential of two Internet tools for asynchronous communication, wiki and forum, in oral tasks oriented at the development of argumentative skills. I assume that the use of these tools while preparing an oral task may positively influence the quality of the reflection further developed during class discussion, that is that the work performed in the virtual community context can reinforce the processes of the co-construction of knowledge in oral interaction. The paper focuses on several qualitative changes in the teaching process which can be initiated by hybrid construction of class scenarios. I discuss also selected difficulties connected with the introduction of this didactic innovation and the principal advantages of such scenarios at the level of the didactic relationship and teaching objectives.

1. Wstęp

W artykule podejmuję próbę wykazania zasadności wykorzystania narzędzi internetowych umożliwiających komunikację asynchroniczną (wiki i forum) w zadaniach mownych, proponowanych w obrębie małych grup uczniowskich i zorientowanych na rozwijanie umiejętności argumentacyjnych. Zakładam, że korzystanie z tychże narzędzi na etapie przygotowania do zadania typu dyskusja może pozytywnie wpłynąć na jakość rozwijanej na zajęciach refleksji, tj. że etap pracy w wirtualnej wspólnocie uczeniowej może wzmocnić procesy współkonstruowania znaczeń w interakcji ustnej. Formułując powyższe założenia, opieram się na wybranych wynikach badania pilotażowego, przeprowadzonego w roku szkolnym 2008/2009³. Bazuję także na założeniach projektu, który zamierzam zrealizować w roku akademickim 2009/2010.

Artykuł składa się z dwóch części; w pierwszej przedstawiam dwa narzędzia do komunikacji asynchronicznej, które można wykorzystać na etapie przygotowania do argumentacji ustnej oraz na etapie podsumowania i samooceny. Następnie uzasadniam wartość dydaktyczną tak skonstruowanych zadań dla uczących się, podkreślając przede wszystkim możliwość kształtowania postawy krytycznej oraz doskonalenia umiejętności uczenia się, w odniesieniu do sprawności mownych. Natomiast omawiając korzyści płynące z realizowania tego typu scenariuszy w pracy nauczyciela języka obcego, będę akcentować głównie aspekt doskonalenia zawodowego, wynikający w dużej mierze z innowacyjnego wymiaru zadań łączących komunikowanie w Internecie z komunikowaniem w klasie.

2. Internetowe narzędzia umożliwiające komunikację asynchroniczną a tworzenie wspólnoty uczeniowej

W niniejszym rozdziale omówię główne cechy serwisu stron internetowych wiki pbworks.com i serwisu społecznościowego ning.com.

2.1. Serwisy stron wiki

Przedstawiając narzędzie wiki, powołam się na definicję proponowaną przez najpopularniejszą encyklopedię internetową, która sama tworzona jest w oparciu o mechanizm stron wiki: „wiki to nazwa specyficznych stron internetowych, które można nie tylko oglądać, ale też tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej. Nazwą tą określa się również oprogramowanie umożliwiające wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu zawartości takich stron”⁴. Serwisy stron wiki⁵ umożliwiają tworzenie prywatnych stron, do

³ Badanie miało na celu określenie możliwości wykorzystania narzędzia wiki na etapie przygotowania się do dyskusji ustnej. Zadania były projektowane tak, by trwały 2-3dni oraz by składały się z wyraźnie wytyczonych etapów.

⁴ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiki> (30.09.09)

⁵ Kilka przykładów popularnych, darmowych serwisów umożliwiających założenie stron(y) wiki: <http://www.wetpaint.com>, <http://pbworks.com>, <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki> (30.09.09)

których dostęp mają wybrani użytkownicy i to oni decydują o ewentualnym udostępnieniu adresu internetowego danego wiki kolejnym osobom. Co więcej, właściciel wiki może określać „status” pozostałych użytkowników, czyli wskazywać na typy działań, jakie mogą oni podejmować na jego stronach.

Autorzy opracowań poświęconych możliwościom wykorzystania stron wiki w edukacji (np. Krajka 2007, Fountain 2005) wielokrotnie posługują się określeniami „łatwy” oraz „intuicyjny” przy opisywaniu tego narzędzia. Powszechnie wskazuje się więc na łatwość, z jaką użytkownicy mogą tworzyć linki do zasobów wewnętrznych wiki, a także do źródeł zewnętrznych. Podkreśla się również możliwości przestrzennej organizacji stron, które można na przykład grupować w katalogach. Omawiając wiki zaznaczyć należy także specyficzną naturę treści budowanych przy użyciu tego narzędzia; konstruowanie wiedzy staje się doświadczeniem grupowym, lecz współtworzona treść ma charakter nietrwały – poprzez możliwości ingerowania członków wspólnoty. Co więcej, zmiany nie zależą od upływu czasu lecz od sposobu, w jaki edytuje się już istniejące i/lub nowe strony - decyzje o zmianach są więc często podejmowane na poziomie koncepcji zadania czy też wypracowywanego tekstu.

2.2. Ning – prezentacja serwisu

Serwis Ning to platforma do tworzenia własnych serwisów społecznościowych, publicznych i prywatnych. Ning zawiera z góry określony zestaw modułów takich jak lista członków grupy, profile osobowe czy też blogi i fora.

Decydując się na wykorzystanie tego serwisu w planowanym przeze mnie badaniu, zakładam, że może ono ułatwić budowanie wielopodmiotowej relacji dydaktycznej. Ponadto, narzędzie to sprzyja promowaniu autonomii uczących się, którzy mogą być zachęceni do podejmowania samodzielnych inicjatyw uczeniowych i do dyskusowania z członkami grupy. Tego typu działania mogą wspomóc budowanie poczucie ciągłości w swoim doświadczeniu uczenia się (e-portfolio oraz rozwój metarefleksji). I wreszcie, serwis może być wykorzystany w pracy projektowej.

Powyżej przedstawiona charakterystyka dwóch narzędzi umożliwiających komunikację asynchroniczną pozwala dostrzec także kilka cech wspólnych dla obu. Przede wszystkim, narzędzia te akcentują możliwość podejmowania przez uczących się działań uczeniowych wpisujących się w model społecznego konstrukttywizmu. Lista kluczowych pojęć opisujących czynności ucznia obejmuje, między innymi hasła takie jak: działania własne, interakcyjność, współpraca, współkonstruowanie, pogłębianie refleksji. Oba narzędzia dają uczącym się prywatną przestrzeń w Sieci: mogą ją wykorzystać do komunikacji, która nie jest ograniczona przez miejsce i czas trwania lekcji. Ponadto, przestrzeń ta pozwala także „oswajać” i „personalizować” zasoby internetowe. Uczniowie mogą więc nie tylko łatwo tworzyć i aktualizować treści wypracowane w grupie, ale i umieszczać hiperłącza oraz – niekiedy – wyświetlane bezpośrednio na stronie dokumenty pobrane z Internetu (filmy, prezentacje slajdów, dokumenty tekstowe). Niezwykle istotną cechą tych narzędzi jest możliwość śledzenia historii zmian; sprzyja to budowaniu zaangażowania oraz rozwija odpowiedzialność własną uczących się.

2.3. Etap planowania w zadaniach rozwijających sprawności mowne

Definiując etap przygotowania posłużę się wcześniejszą definicją (Górecka 2002: 240): „przygotowanie w argumentacji to refleksja przed zadaniem, polegająca na zastanowieniu się nad rolą i statusem, które rozmówca przyjmuje w danym zadaniu, czyli nad sposobem rozumowania i wyrażania się jak najdokładniej odpowiadającymi wybranemu lub narzuconemu (...) punktowi widzenia. Są to odroczone w czasie, często wewnętrzne, działania komunikacyjne, których celem jest późniejsza efektywność osobista. Umiejętność planowania pozwala na lepsze regulowanie komunikacji i na uzyskanie większej kontroli nad negocjowanymi w niej treściami i relacjami”. Podobnie jak w cytowanym badaniu z 2002 r., także teraz zakładam, że planowanie w argumentacji ustnej osadza się również na umiejętnościach myślenia krytycznego, które zapewniają rozmówcy realizację jego celów komunikacyjnych i uczeniowych.

3. Wprowadzenie nauczania hybrydowego: uzasadnienie dydaktyczne

3.1. Uczenie się w interakcji; ograniczenia modelu tradycyjnego

Liczne współczesne badania, dotyczące procesów uczenia się w kontekście instytucjonalnym silnie podkreślają indywidualny i społeczny wymiar uczenia się, definiowanego jako konstruowanie znaczeń (np. Nowicka 2002). Jednocześnie, wiele badań wykazuje, że interakcja szkolna, pozornie otwarta na dialog, na wymianę myśli, nie zawsze sprzyja rzeczywistym procesom konstruowania wiedzy, tj. tworzeniu rzeczywiście spójnych i odpowiadających kryteriom myślenia krytycznego interpretacji. Badacze (np. Giordan i de Vecchi 1994) twierdzą, że uczący się zbyt często nie potrafią skutecznie konstruować refleksji w dyskusji oraz mają pasywny i mało krytyczny stosunek do wiedzy. Ponadto, dyskusja w klasie często nie daje rzeczywistej możliwości wspólnego negocjowania treści i budowania pogłębionej refleksji zwłaszcza, kiedy studenci nie są i nie byli – w trakcie swoich poprzednich doświadczeń uczeniowych – w żaden sposób do niej przygotowywani (Górecka 2003).

3.2. Wprowadzanie elementów uczenia się na odległość; hybrydowy model nauczania/uczenia się

Nauczanie/uczenie się wspomagane komputerowo zdaje się proponować rozwiązania mogące choć w części zaradzić trudnościom tego typu, sygnalizowanym od kilkudziesięciu lat w nauczaniu/uczeniu się instytucjonalnym. Podkreślić wszelako należy, że wprowadzanie elementów kształcenia na odległość do programów nauczania jest jeszcze, w polskim kontekście edukacyjnym, ciągle mało powszechne. Platformy e-learningowe zbyt często wykorzystywane są jedynie jako miejsce umieszczania różnego typu danych; w małym stopniu stwarza się uczącym możliwość kontynuowania interakcji o charakterze dydaktycznym poza murami szkoły.

W niniejszym artykule zakładam, że wykorzystanie nowych technologii, a zwłaszcza narzędzi internetowych do komunikacji asynchronicznej może przyczynić się do zwiększenia spójności procesów uczenia się w kontekście instytucjonalnym, właśnie poprzez umożliwienie uczącym się wspólnej pracy w Sieci, na etapie przygotowania się do wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Proponowany projekt dydaktyczny wpisuje się więc w **model nauczania hybrydowego**, łączącego elementy nauczania stacjonarnego z nauczaniem na odległość. Wielu badaczy (np. Charlier, Deschryver i Peraya 2006) argumentuje, że wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu stacjonarnym ułatwia bliższą współpracę dydaktyczną między uczącymi się, a także między uczącymi się a ich nauczycielem. Do głównych korzyści dydaktycznych tzw. nauczania hybrydowego zaliczyć można również większą spójność między zadaniami wykonywanymi w domu i w klasie. Proponowanie zadań i formułowanie doń poleceń w środowisku wirtualnym wiąże się z koniecznością dbania o czytelną formę przekazu; sprzyja także większej negocjacji na poziomie treści i celów zadań między uczestnikami zaangażowanymi w daną relację dydaktyczną. Negocjowanie to odbywa się na etapie wprowadzania zadania (i dotyczy wówczas relacji uczeń/uczniowie a nauczyciel) oraz podczas jego wykonywania na danej platformie (wtedy odbywa się głównie między uczącymi się). Ponadto, zważywszy na fakt, iż uczniowie pracują w grupach, pisemny zapis ich działań komunikacyjnych i uczeniowych dostarcza nauczycielowi danych, które dotąd były dla niego niedostępne. Może więc lepiej poznać niektóre ich wyobrażenia dotyczące celów uczenia się, ich style uczeniowe, a także ich strategie pracy.

3.3. Komunikacja asynchroniczna a budowanie argumentacji ustnej

Zakładam, że pisemny charakter zadania budowanego przy użyciu narzędzi do komunikacji asynchronicznej, takich jak wiki czy forum może być szczególnym atutem w zadaniu postrzeganym jako przygotowanie do argumentacji ustnej ponieważ :

- proces nauczania może koncentrować się także na etapach dotąd pomijanych (planowanie, samoocena), a także dotyczyć działań dotąd trudno dostępnych dla nauczyciela (praca w grupach);
- scenariusz zadania daje możliwość zaangażowania w interakcję (tj. w wypowiedzianie się w formie pisemnej) większej ilości osób: sprzyja więc aktywności uczniów oraz przejmowaniu przez nich osobistej odpowiedzialności za realizowane zadanie;
- możliwa jest bliższa współpraca dydaktyczna z uczącymi się oraz rzeczywiste współnegocjowanie treści i formy pracy (koncentrowanie się na zadaniu);
- proponowane scenariusze mogą w większym stopniu uwzględniać możliwości i potrzeby uczących się (negocjowanie formy i treści zadania, a także dostosowanie nauczania do potrzeb studenta, np. poprzez udostępnienie mu danych dodatkowych);

- możliwe jest budowanie bardziej partnerskich relacji interpersonalnych, ponieważ wypowiedź powinna być rzeczowa, zaś rozmówcy powinni rzeczywiście współpracować przy wypracowywaniu wspólnych rozwiązań;
- zadania mogą promować rozwijanie działań kognitywnych wyższego rzędu. Pisemna forma wypowiedzi może sprzyjać budowaniu bardziej rzeczowej i pogłębionej refleksji, opartej na standardach myślenia krytycznego, ponieważ rozmówcy niejednokrotnie, rozpoczynając nowy wątek lub też zabierając głos w już zawiązanej dyskusji muszą wyraźnie sformułować swoje cele komunikacyjne. Ponadto, można przypuszczać, że w dyskusji pisemnej wypowiedzi będą koncentrować się głównie na zadaniu, a budowane rozumowanie będzie wielowątkowe;
- możliwe jest bardziej staranne dokumentowanie się, czyli poszukiwanie informacji, merytoryczna ocena jej zawartości oraz ocena jej przydatności w odniesieniu do celów poznawczych, jakie stawia sobie grupa;
- forma zadania umożliwia rozwijanie u studentów umiejętności uczenia się (uczyć się, jak się uczyć) oraz metarefleksji. Możliwe stają się więc rozmowy na temat tego, jak uczący chcieliby się uczyć i dlaczego.

Wymienione powyżej cechy zadania realizowanego w przestrzeni wirtualnej wskazują na potencjalnie dużą wartość scenariuszy tego typu. W dalszej części artykułu dokładniej przedstawię korzyści płynące dla uczących się i dla nauczyciela.

4. Elementy komunikacji asynchronicznej w zadaniach rozwijających sprawności mowne; redefiniowanie parametrów sytuacji uczeniowej

Wnioski płynące z badania pilotażowego, które przeprowadziłam w ubiegłym roku akademickim (2007/2008) wskazują, że wprowadzanie innowacyjnych scenariuszy dydaktycznych, opartych na narzędziach promujących działania refleksyjne oraz współkonstruowanie znaczeń w zadaniach rozwijających sprawności mowne może być okazją, dla wszystkich osób zaangażowanych w proces dydaktyczny, do krytycznej refleksji nad specyfiką doskonalenia językowego na poziomie zaawansowanym.

W rzeczy samej, pilotaż pozwolił dostrzec, że studentów należy zachęcać do przełamywania rutyn w ich sposobie uczenia się, zarówno na etapie przygotowywania się do zajęć jak i podczas zadań mownych. Dla wszystkich studentów proponowana przeze mnie formuła pracy, wykorzystująca narzędzie wiki oraz kładąca silny nacisk na projektową pracę w grupach była doświadczeniem całkowicie nowym. Z tego też powodu, podczas badania pilotażowego, część studentów wykazywała dość znaczącą, zwłaszcza w pierwszych tygodniach semestru, opór i niechęć wobec zmiany sposobu pracy na zajęciach z mówienia.

Współpraca dydaktyczna ze studentami uczestniczącymi w zajęciach wiązała się więc z koniecznością określenia głównych przyczyn ich trudności; sadzę, że wypływają one w dużej części z ich wyobrażeń dotyczących specyfiki procesu nabywania i doskonalenia sprawności mownych na poziomie zaawansowanym, a także z ich wcześniejszych doświadczeń uczeniowych (np. zaniedbywanie etapu

planowania i etapu przygotowania do zadania mownego typu dyskusja). Poniższa analiza stanowi próbę uogólnienia głównych przyczyn trudności studentów, które zaobserwowałam na etapie nauki obsługi narzędzia oraz na etapie jego wykorzystania w konkretnych zadaniach dydaktycznych.

4.1. Werbocentryczne spojrzenie na specyfikę komunikacji mownej

Przeprowadzone przeze mnie obserwacje pozwalają zauważyć, że studenci nie zawsze potrafią określić, na czym powinna polegać ich indywidualna praca w zakresie rozwijania sprawności mownych na poziomie zaawansowanym. Nie potrafią jednoznacznie wskazać najistotniejszych – w ich osobistej perspektywie – kryteriów sukcesu, które mogłyby odnieść do proponowanych im zadań. Jednocześnie, proponując kryteria oceny zadań ustnych w odniesieniu do dyskusji argumentacyjnej lub zadania prasówki, studenci podają kryteria dotyczące głównie formalnej strony wypowiedzi, czyli sposobu jej realizacji, rzadziej uwzględniając merytoryczną ocenę sformułowanych w niej treści.

4.2. Problemy organizowania zadań mownych na poziomie zaawansowanym

Za jeden z głównych powodów, dla których warto włączyć internetowe narzędzia do komunikacji do kształcenia instytucjonalnego uznaję fakt, że w nauczaniu/uczeniu się wyłącznie stacjonarnym integracja w scenariusz lekcji etapów pracy opartych na samodzielnych działaniach uczących się (takich jak planowanie pracy, dokumentowanie się oraz proces samooceny) jest trudna do przeprowadzenia, ponieważ nauczający nie dysponuje wieloma skutecznymi i wydajnymi środkami umożliwiającymi mu rzeczywistą kontrolę nad tymi działaniami. W konsekwencji, własna, indywidualna praca studentów nieczęsto stanowi rzeczywistą ciągłość z zadaniami, które proponowane są na zajęciach. Co więcej, zadania o charakterze projektowym wydają się być, nawet w kontekście akademickim, ciągle mało obecne.

Badanie pilotażowe umożliwiło wyłonienie jeszcze jednej istotnej trudności, z którą borykają się studenci zachęceni do „dyskutowania” i do „wymieniania myśli” w klasie języka obcego. Otóż zadania tego typu zdają się wymagać od rozmówców dużej otwartości, a także postawy krytycznej; umiejętność koncentrowania się na omawianych tematach, na współtworzonych argumentach związana jest bowiem z umiejętnością krytycznego dystansu, który umożliwia wytworzenie w klasie „kultury dialogu”. Zauważyć wszelako należy, że realizacja tego typu celów nie jest regularnie wprowadzana do programów nauczania, a studenci często nie potrafią formułować indywidualnych celów uczeniowych, które chcieliby realizować w dyskusji.

Kolejną trudnością, która może blokować aktywne i wartościowe z punktu widzenia poznawczego uczestnictwo w dyskusjach są niewystarczająco rozwinięte umiejętności informacyjne. Wielu nauczycieli błędnie zakłada, że studenci potrafią korzystać z zasobów Internetu, dobierając źródła rzetelne i kompetentne oraz mery-

torycznie uzasadnione w danej sytuacji uczeniowej. Tymczasem, studenci często nie potrafią poprawnie zaplanować i przeprowadzić projektu badawczego; nie formułują indywidualnych celów uczeniowych na etapie przygotowania do dyskusji i – w trakcie jej trwania – nie dbają o spójność na poziomie reprezentowanego stanowiska argumentacyjnego, które powinno cechować silne osadzenie w kontekście.

5. Wartość wprowadzania narzędzi internetowych w zadaniach mownych w perspektywie nauczyciela: zmiany w relacji dydaktycznej oraz w celach nauczania

Wprowadzanie elementów nauczania na odległość do nauczania stacjonarnego powinno być postrzegane jako zasadne przez wszystkich uczestników procesu dydaktycznego; nauczający powinien potrafić wykazać zmiany jakościowe, dotyczące skuteczności uczenia się oraz jakości procesów nauczania/uczenia się, jakie wiążą się z wprowadzeniem tego typu innowacji. Jednocześnie, zmiany w stylu pracy mogą być – przynajmniej w początkowej fazie trwania projektu – odczytywane jako nadmiernie obciążające i przez to nieekonomiczne, lub wręcz zbędne. Konieczne jest więc zaangażowanie wykładowcy w projekt, a także dbanie o rzeczywistą spójność na poziomie scenariusza zajęć tak, by hybrydowa forma zadania była postrzegana jako sytuacja uczeniowa, która skutecznie wspomaga efektywność komunikacyjną uczących się.

Poniżej skupię się wyłącznie na wymieniu podstawowych wartości wykorzystania przestrzeni do komunikowania w zadaniach argumentacyjnych na etapie planowania i przygotowywania zadania mownego. Zakładam, że w sytuacji dyskusji wirtualnej, w której wypowiada się każdy student, osoba nauczająca zyskuje dostęp do różnorodnych działań uczeniowych :

- na etapie planowania (np. czym jest planowanie dla studentów? Kto zarządza pracą w grupie? Jakie są role poszczególnych członków grupy? Jakie relacje się tworzą? Jak studenci negocjują swoje relacje w Internecie?);
- na etapie dokumentowania się (np. skąd studenci czerpią wiedzę? Kiedy są poznawczo usatysfakcjonowani? Jak oceniają przydatność danego dokumentu?);
- na etapie podsumowywania zadania (np. kiedy studenci kończą pracę nad danym etapem/nad całym zadaniem? W jaki sposób kończą zadanie?);
- podczas realizowania określonych działań uczeniowych (np. czym dla studentów jest dyskusja? Jak definiują swój sukces w dyskusji? Jakie pytania studenci formułują? Co i jak studenci negocjują w komunikacji w Sieci? Kiedy interweniują w propozycje innych?).

Odpowiednie formułowanie zadania daje więc nauczycielowi możliwość lepszego poznania wyobrażeń uczniów oraz ich systemu wiedzy, a także możliwość poznania wzajemnych relacji studentów w grupie i ich oczekiwań wobec pracy w zespole. Ponadto, poprzez interwencję w interakcje studentów i w działania, jakie podejmują oni podczas pracy z narzędziami internetowymi, nauczający może prowokować

do podejmowania określonych działań komunikacyjnych i uczeniowych (np. prośba o doprecyzowanie, podanie przykładu).

Wykorzystanie narzędzi internetowych pozytywnie wpływa również na organizację pracy i na doskonalenie swojego warsztatu. I tak, pisemny i publiczny charakter refleksji może zwiększyć spójność na poziomie celów zadania oraz realizacji jego etapów. Umieszczanie poleceń i materiałów na platformie typu wiki lub ning sprzyja archiwizacji doświadczeń nauczycielskich a więc doskonaleniu zawodowemu. Łatwiej też ocenić jest nauczycielowi ciągłość i spójność projektu dydaktycznego rozłożonego na semestr (lub dłużej). I wreszcie, digitalizacja zasobów ułatwia dostosowywanie zadań/scenariuszy do potrzeb każdej grupy.

6. Naprzemiennosc komunikacji asynchronicznej i dzialan w klasie w perspektywie uczacego sie: uczenie sie poprzez dyskusje jako swiadome budowanie wlasnej refleksji

Zakladam w niniejszych rozważaniach, że postrzeganie dyskusji jako złożonego zadania komunikacyjnego, w skład którego wchodzi etap przygotowania oraz które jest działaniem częściowo indywidualnym, częściowo grupowym, może nie tylko znacząco podnieść jakość rozumienia diskutowanych przez grupę tematów, lecz także wspomóc refleksję nad samym procesem uczenia się. Sądzę ponadto, iż postrzeganie zadania argumentacyjnego jako dążenia do konstruowania spójnego wewnętrznie rozumowania może ułatwić samodzielne formułowanie celów uczenia się i usprawnić samoocenę.

W oparciu o powyższe założenia możliwe jest postawienie hipotezy, iż zadanie proponowane w warunkach nauczania hybrydowego może powodować zmiany w sposobie, w jaki studenci będą podchodzić do uczenia się w dyskusji, postrzegając tę sytuację jako świadome budowanie własnej refleksji. Większa świadomość komunikacyjna uczących się powinna pociągnąć za sobą zmiany w ich wyobrażeniach. Moim celem jest, m.in. dążenie do tego, by studenci postrzegali sytuację argumentacyjną jako sytuację, w której sukces komunikacji zależy od jasno zdefiniowanych celów poznawczych oraz intencji komunikacyjnych rozmówców. Rzecz jasna, tego typu oczekiwania wobec interakcji wymuszają większą odpowiedzialność własną uczących się, lecz jednocześnie wiążą się z większą swobodą w zakresie podejmowanych działań i z ich indywidualizacją. Ponadto, moim celem jest zachęcanie uczących się do postrzegania dyskusji jako sytuacji komunikacyjnej, w której rozmówca uczy się dzięki realizowanym przez siebie działaniom myślenia krytycznego oraz jako sytuacji, w której jego (przynajmniej w części uświadomione) działania komunikacyjne sprawiają, że uczą się też inni.

Obserwacje dokonane w trakcie badań pilotażowych akcentują znaczenie akceptacji scenariusza zadań przez uczących się. Czerpanie korzyści uczeniowych z pisemnej formy refleksji, rozłożonej w czasie i współkonstruowanej przez członków grupy jest możliwe wtedy, kiedy studenci rozumieją znaczenie etapu przygoto-

wania, a także potrafią postrzegać swoje działania indywidualne, podejmowane na forum internetowym jako element pracy grupowej.

I wreszcie, odpowiednie wykorzystanie narzędzi do komunikacji asynchronicznej wymaga od uczących się rozwijania umiejętności mediacji interkulturowej (Orchowska 2008). Postawa otwartości i umiejętność mediacji są niezbędne w sytuacji dyskusji, kiedy to rozmówcy dążą, na przykład, do problematyzowania treści dyskusji, do ujmowania poruszanych tematów w osobistej perspektywie, a także negocjują temat, oceniając jednocześnie jego istotność dla danej wspólnoty kulturowej.

Aby traktować zadania rozwijające sprawność mówienia i proponowane w formacie hybrydowym jako wartościowe dla uczących się, konieczne jest równoległe rozwijanie ich umiejętności uczenia się w Sieci. Myślę tu głównie o umiejętności wykorzystania internetowych narzędzi do budowania e-portfolio, kiedy to student postrzega trwałość internetowego zapisu jako możliwość „archiwizowania” swojej myśli. To ślad pamięciowy umożliwiający, z jednej strony, późniejsze dopracowywanie/modyfikowanie swojego rozumowania, z drugiej zaś strony stanowiący dowód na rozwój konstruowanej refleksji. Poza tym, umiejętność uczenia się w Internecie to także umiejętność prowokowania innych do dyskusji, do rozmowy, np. poprzez tworzenie nowych wątków na forum i odpowiadanie innym. Konieczne jest tu poprawne interpretowanie swojej roli interakcyjnej, jak również adekwatność oraz społeczna wartość celów poznawczych, które uczeń sobie stawia (Hanna i de Nooy 2003).

Podsumowując, można zauważyć, że hybrydowy scenariusz lekcji, łączący zadania wykonywane w klasie z zadaniami wykonywanymi w Internecie prowadzi do redefiniowania roli ucznia, a także zakłada doskonalenie wielu umiejętności, które w nauczaniu tradycyjnym nie zawsze są dostatecznie akcentowane. I tak, rozszerzeniu ulega przestrzeń uczenia się, oraz zwiększa się dynamika tych procesów. Ponadto, uczący się musi rozwijać umiejętności komunikowania w kontekście asynchronicznym i to w dodatku w języku obcym! I wreszcie, zważywszy na silną obecność dokumentów elektronicznych (głównie medialnych) w kształceniu językowym na poziomie zaawansowanym, uczenie się prowadzone częściowo w Sieci wiąże się z koniecznością nabywania kompetencji informacyjnych, a także, jak już wspomniałam, kształtowania postawy mediacji interkulturowej.

7. Podsumowanie: główne wyzwania dla nauczającego

W niniejszym artykule starałam się wykazać zasadność proponowania hybrydowych scenariuszy na zajęciach z języka obcego. Zakładam, że komunikacja asynchroniczna, jaką uczący się prowadzą w środowisku internetowym równoległe do interakcji klasowej może sprzyjać formułowaniu osobistych celów uczeniowych a także budowaniu jakościowo innej, tj. bardziej rzetelnej i krytycznej refleksji w komunikacji ustnej. Rozszerzenie sytuacji uczeniowej sprzyja także tworzeniu bardziej bezpośrednich i indywidualnych relacji z nauczycielem. Sądzę, że tego

typu forma pracy może przyczynić się do rozwijania u uczących się postawy autonomicznej; w komunikacji asynchronicznej, uczący się zachęcany jest do przejmowania odpowiedzialności za swoje działania komunikacyjne i uczeniowe. Podobnie, ta forma pracy może mieć wymiar remediacyjny; nauczyciel ma dostęp do wielu działań uczeniowych studenta i łatwiej może monitorować jego postępy.

Postulując wartość modelu hybrydowego, nie sposób nie wspomnieć o wyzwaniach, jakie innowacyjne formy pracy stawiają przed nauczycielami. Wymienię tutaj tylko niektóre:

- utworzenie scenariuszy, które uzasadnią wartość zadań realizowanych w Sieci;
- trafny dobór materiałów autentycznych;
- przekonanie studentów do używania narzędzi internetowych oraz wspieranie studentów w działaniach uczeniowych podejmowanych w Sieci (zbudowanie wspólnoty uczeniowej, przekonanie studentów do wartości systematycznej pracy w Sieci, rozwijanie umiejętności pracy w projekcie);
- interweniowanie w środowisku wirtualnym (praca w grupach);
- rozwiązywanie trudności technicznych.

Zaledwie część tych trudności związana jest bezpośrednio ze specyfiką komunikacji zdalnej. Wydaje się bowiem, że wprowadzenie elementów nauczania hybrydowego po prostu mocniej akcentuje tradycyjnie podnoszone w literaturze przedmiotu kwestie, takie jak spójność koncepcji nauczania/uczenia się czy też problem komunikacji między uczestnikami danej relacji dydaktycznej. Być może innowacyjny wymiar scenariuszy opartych częściowo o pracę w środowisku internetowym wiąże się głównie nie tyle z narzędziem, ile z formą refleksji dydaktycznej, jaką wywołuje.

BIBLIOGRAFIA

- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. 2005. „Apprendre en présence et à distance – À la recherche des effets des dispositifs hybrides”. *Distances et Savoirs* 4(4). 69–496.
- Fountain, R. 2005. Wiki pedagogy. *Dossiers technopédagogiques*. http://profetic.org/dossiers/article.php3?id_article=969 DW: 30.09.09.
- Giordan, A., G. de Vecchi. 1994. *Les origines du savoir*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Hanna, B.A. & J. de Nooy. 2003. „A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning”. *Language Learning & Technology*, 7 (1). 71-85. <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html> DW: 30.05.08.
- Krajka J. 2007. *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment. Issues in the use of the web as a teaching medium*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.

- Nowicka, A. 2002. *Sygnaty dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie*. Nie opublikowana praca doktorska napisana w UAM w Poznaniu.
- Orchowska, I. 2008. *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków : FLAIR.