

**Jarosław Krajka**

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin*

**Sylvia Maciaszczyk**

*Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa*

---

**KSZTAŁTOWANIE  
ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI  
W DYSKURSIE INTERNETOWYM  
– MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE  
W NAUCZANIU JĘZYKÓW  
OBcych**

**Developing language teachers' awareness in online discourse –  
social media in foreign language teaching**

The purpose of the present paper is to investigate the phenomenon of social media in language teaching. After a brief definition of social media, a general picture of conditions for Internet-based teaching and learning in Poland will be presented, based on the data collected by statistical offices and the present authors. The major part of the paper will be occupied by a summary of the most important findings from a qualitative study into the perceptions of social media by language learners in Poland, Latvia and Romania. The study, operated within the European research network *Language Learning and Social Media – Six Key Dialogues (LS6 Network)* and funded with the support of the European Commission, consisted of 60 interviews carried out with individuals of varying degrees of computer use and familiarity with Web 2.0 technologies.

## **1. Wstęp**

Wraz z postępującą cyfryzacją życia codziennego oraz edukacji, wykorzystanie środków i narzędzi technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) w kształceniu językowym staje się coraz bardziej oczekiwane. Komunikacja za pośrednictwem komputera (ang. *Computer-Mediated Communication, CMC*) jest jednym z

filarów e-learningu, a forum dyskusyjne jest tutaj podstawowym narzędziem. Istnieje jednocześnie potrzeba badań określających realną znajomość narzędzi internetowych oraz ich wykorzystania przez studentów i nauczycieli w pracy nad doskonaleniem własnych umiejętności językowych oraz w praktyce nauczycielskiej. Wydaje się zasadne pytanie, które technologie i w jakim stopniu są przyswojone przez obecnych oraz przyszłych nauczycieli języków obcych.

Celem referatu będzie analiza wykorzystania mediów społecznościowych w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych. W tym celu, zostanie przedstawiony obraz społeczeństwa informacyjnego w dobie Internetu 2.0, zarówno na podstawie ogólnopolskich danych statystycznych, jak i wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów studiów magisterskich kierunków neofilologicznych. Szczególna uwaga zostanie poświęcona postawom studentów/nauczycieli względem technologii komputerowej, ocena ich umiejętności komputerowych oraz technologie stosowane w pracy, nauce i życiu codziennym. Równolegle zostanie przeprowadzona jakościowa analiza dyskursu prowadzonego za pośrednictwem forum dyskusyjnego przez uczestników projektu *Language learning and social media – six key dialogues* (współfinansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu *Lifelong Learning Programme*) pod kątem kryteriów determinujących wykorzystanie mediów społecznościowych w pracy nauczyciela języków obcych, jak i czynników wpływających na niechęć do (lub brak możliwości) korzystania z mediów społecznościowych w pracy nauczyciela języków obcych.

## 2. Definicja mediów społecznościowych

Rozpoczynając rozważania na temat wspomagania nauczania języka obcego przy pomocy mediów społecznościowych, należy najpierw przedstawić definicję tych narzędzi, jak również umiejscowić je w kontekście środków technologii informacyjnej i komunikacyjnej, które już były stosowane w nauczaniu języków obcych. Fenomen mediów społecznościowych jest częścią szerszej rozumianego „ruchu Internetu drugiej generacji” (ang. *Web 2.0 movement*), a więc nowego podejścia do postrzegania technologii, które jest odzwierciedlone w uczestnictwie użytkowników w otwartych aplikacjach i usługach (Davis, 2005). Jak dodają Hruby i Wooden (2006), „Web 2.0” jest ogólnym terminem dla określenia rozwijających się narzędzi, ale obejmuje również programy i usługi sieciowe istniejące uprzednio”. Sam termin *Web 2.0* został użyty po raz pierwszy przez Tima O'Reilly i Dale Dougherty w 2004 roku dla oznaczenia modeli biznesu w sieci, które przetrwały kryzys branży internetowej w latach 90. (Aharony, 2008). Wczesna definicja *Web 2.0* (O'Reilly, 2005) mówi o Internecie jako platformie z połączonymi ze sobą urządzeniami, z oprogramowaniem stale aktualizowanym w odpowiedzi na potrzeby użytkowników, z danymi pobieranymi i mieszanymi z różnych źródeł według osobistych kryteriów użytkownika.

Najważniejsze cechy charakterystyczne Internetu drugiej generacji są przedstawione poniżej:

- *architektura uczestnictwa* (ang. *architecture of participation*) – otwarty charakter aplikacji w wymiarze społecznym i technologicznym (O'Reilly, 2005);
- *Internet jako platforma* (ang. *Internet as a platform*) – pełna kontrola użytkowników nad własnymi danymi w aplikacjach Web 2.0 (O'Reilly, 2006);
- ewolucja Sieci od Internetu „czytanego” (ang. *Read-Web*) do Internetu „czytanego-pisanego” (ang. *Read-Write Web*) (Thompson, 2007);
- personalizacja aplikacji, poprzez możliwość ich dostosowywania do własnych potrzeb oraz łączenia ze sobą (ang. *mashing up*) (McCarty, 2007);
- pobieranie mikrodanych (ang. *microcontent*) z różnych miejsc w Sieci do spersonalizowanych aplikacji (MacManus i Porter, 2005);
- równe prawa i obowiązki wszystkich użytkowników;
- tworzenie społeczności wokół wybranych narzędzi (Alexander, 2006);
- zapewnienie przez darmowe sieciowe usługi funkcjonalności porównywalnych do komercyjnych programów.

Widać tu nie tyle wykorzystanie nowych narzędzi technologicznych, ale raczej zmianę filozofii postrzegania Internetu, z używania gotowych stron i narzędzi przygotowanych przez producentów w określonym celu, do daleko idącej personalizacji środowiska pracy, jego współtworzenia poprzez społeczności internetowe, co warunkuje otwarty, aktywny i społecznościowy aspekt Internetu drugiej generacji. Zrozumiałe jest, że za zmianą filozofii postrzegania korzystania z Internetu musiała pójść zmiana w charakterze oferowanych usług i aplikacji, tak więc programiści i administratorzy stron dostosowali zarządzane przez siebie przestrzenie do oczekiwań „internautów 2.0”.

Idea Internetu drugiej generacji, po okresie początkowej fascynacji i popularności odzwierciedlonej w mnogości nowatorskich projektów ruchu Web 2.0, po pewnym czasie straciła nieco na znaczeniu. Na początku wieku określanie danej usługi teleinformatycznej mianem 2.0 gwarantowało wzrost liczby użytkowników zarówno darmowych, jak i płatnych wersji, a co za tym idzie stały dochód z reklam internetowych pozwalający na utrzymywanie rozpoznawalnych i drogich domen. Z czasem jednak, zwłaszcza po krachu „bańki internetowej” (ang. *dot-com bubble*) na giełdach po roku 2001, termin *Web 2.0* nabrał pejoratywnego znaczenia. Co jednak istotne, fakt ten nie wpłynął znacząco na sposób korzystania z Internetu oraz wybór usług sieciowych przez internautów – nowe typy narzędzi były używane w dalszym ciągu, ewentualnie zmianie mogło ulec konkretna aplikacja (jak to miało miejsce w przypadku *Naszej Klasy*, która po gwałtownym wybuchu popularności ustąpiła pola *Facebookowi* czy *Twitterowi*, a aktualnie funkcjonuje pod nową nazwą).

Wobec różnorodności rozumienia mediów społecznościowych, na potrzeby niniejszej pracy przyjęta została następująca definicja: „grupa narzędzi internetowych opartych na ideologicznych i technologicznych podstawach Internetu 2.0, które pozwalają na tworzenie i wymianę treści przez użytkowników (ang. *user-*

*generated content*)” (Kaplan i Haenlein, 2010: 61, tłum. SM i JK). Dokładne określenie, jakie narzędzia można określić tym mianem, nie jest sprawą definitywną – z jednej strony można wyróżnić aplikacje społecznościowe, w których tworzenie społeczności jest podstawowym celem działania użytkowników, natomiast ich wszystkie inne operacje są tego pochodną. Przykładem mogą być tu portale społecznościowe, takie jak *Facebook* czy *Nasza Klasa*, używane do zawierania i podtrzymywania znajomości. W innych narzędziach społecznościowych cel nawiązywania więzi ustępuje miejsca innym zastosowaniom – dla przykładu, w serwisach wideo typu *YouTube* istotniejsza dla użytkowników wydaje się możliwość łatwego zamieszczania plików wideo i tworzenia własnych kanałów niż takie społecznościowe funkcjonalności jak komentowanie czy ocenianie materiałów.

Z kolei przydatna klasyfikacja narzędzi 2.0 podana przez O'Reilly (2006b) wskazuje na relacje pomiędzy sposobami funkcjonowania poszczególnych aplikacji, w trybie *online* oraz *offline*.

- *Aplikacje poziomu 1*, takie jak *MapQuest* (<http://www.mapquest.com>), *Yahoo! Local* (<http://local.yahoo.com>), *Google Maps* (<http://maps.google.com>) czy e-mail, działające zarówno online jak i offline.
- *Aplikacje poziomu 2*, jak na przykład *Google Docs and Spreadsheets* (<http://docs.google.com>), *Flickr* (<http://www.flickr.com>) czy *iTunes* (<http://www.apple.com/itunes>), których działanie w trybie online jest znacznie bardziej rozbudowane.
- *Aplikacje poziomu 3*, najbardziej nakierowane na używanie w Internecie (*Web 2.0-oriented*), istniejące tylko online, wykorzystujące społeczności i efekty synergii sieciowej dla skutecznego działania: *eBay* (<http://www.ebay.com>), *Craigslist* (<http://www.craigslist.org>), *Wikipedia* (<http://en.wikipedia.org>), *Delicious* (<http://www.delicious.com>), *AdSense* (<https://www.google.com/adsense>).

Na potrzeby niniejszej pracy postanowiliśmy rozszerzyć definicję mediów społecznościowych tak, aby zawierała ona również te aplikacje ery *Web 1.0* jak czaty i fora internetowe, które jednak zyskały nową jakość wraz z rozwojem Internetu:

- narzędzia *Web 1.0* (czaty i fora internetowe);
- narzędzia *pre-Web 2.0* (blogi, weblogi i wiki);
- narzędzia *Web 2.0* (sieciowe edytory tekstu i tablice interaktywne, portale i wyszukiwarki społecznościowe, multimedialne tablice dyskusyjne).

### 3. Edukacja językowa w erze mediów społecznościowych

#### 3.1. Obraz społeczeństwa informacyjnego

Przedstawiony poniżej obraz społeczeństwa informacyjnego w Polsce został sporządzony na podstawie danych statystycznych dostępnych w raportach *Eurobarometer Flash EB Series #241* (Eurobarometer, 2008), *Eurobarometer Special EB #335* (Eurobarometer, 2010), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce* (GUS, 2008a; GUS, 2010).

Podstawowym warunkiem wykorzystania Internetu w nauczaniu jest dostępność sprzętu w szkołach oraz regularność użytkowania Sieci przez nauczycieli i uczniów w domu. Jak pokazują dane, przy średniej europejskiej wynoszącej 60%, Polska sytuowała się nieco poniżej z 52% użytkowników Internetu w stosunku do ogółu populacji. Przy tym częste regularne użytkowanie Internetu (co najmniej kilka razy dziennie) obejmowało jedynie nieco połowę użycia.

Różny jest rozkład użytkowników Internetu pod względem wieku (tabela 1.). Największy odsetek internautów stanowią ludzie młodzi w wieku 16-24 lata, i w tej grupie wiekowej około 90% osób używa Internetu, oraz w wieku 25-34 lata, gdzie odsetek zbliża się do 80%. Liczba użytkowników Internetu spada stopniowo wraz z wiekiem, przy czym w najstarszej grupie wiekowej odsetek osób korzystających z Sieci jest już bardzo niewielki (około 6%).

	2006	2007	2008	2009	2010
Ogółem	43,0	46,2	49,9	55,3	57,7
Płeć					
Mężczyźni	45,0	47,9	51,1	57,4	59,3
Kobiety	41,1	44,7	48,8	53,3	56,3
Wiek					
16-24 lata	82,8	86,7	89,8	93,5	95,1
25-34	60,2	65,6	73,3	80,7	83,7
35-44	47,0	51,5	55,4	64,2	68,7
45-54	31,0	34,4	39,2	45,4	49,1
55-64	16,2	17,6	23,1	26,3	27,4
65-74 lata	2,7	4,3	5,7	6,9	8,8
Wykształcenie					
Podstawowe lub gimnazjalne	33,5	35,6	35,3	38,8	41,6
Średnie	38,5	41,8	45,8	51,2	53,3
Wyższe	79,5	82,3	85,6	88,2	89,2
Aktywność zawodowa					
Uczniowie i studenci	92,5	94,7	96,2	98,1	98,7
Pracujący	53,6	56,3	61,3	67,6	70,9
Bezrobotni	27,5	31,6	33,1	44,1	51,6
Emeryci i inni bierni zawodowo	10,7	12,4	15,7	19,9	21,2
Miejsce zamieszkania					
Duże miasta	55,4	58,1	59,9	65,4	68,1
Mniejsze miasta	44,8	48,2	53,7	57,8	60,1
Obszary wiejskie	30,8	34,8	38,1	44,3	47,3

Tabela 1: Regularne użytkowanie Internetu w grupach wiekowych, zawodowych oraz według miejsca zamieszkania, 2006-2010 (% ogólnej liczby osób, GUS, 2010: 78).

Istotnej poprawie uległo wyposażenie gospodarstw domowych w dostęp do Internetu (tabela 2.). W konsekwencji znacznego wzrostu współczynnika dostępu do sieci w gospodarstwach domowych, użytkownicy korzystają z sieci głównie w domu (89% polskich internautów, 89% dla EU-27) oraz w pracy (34% polskich internautów, 42% dla EU-27). Natomiast wykorzystanie Internetu w instytucjach edukacyjnych jest jednak stosunkowo niewielkie (16%, przy 13% dla EU-27).

	suma				w tym gospodarstwa							
					z dziećmi				bez dzieci			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
<b>EU-27</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>65</b>		<b>66</b>	<b>74</b>	<b>79</b>		<b>49</b>	<b>55</b>	<b>60</b>	
Polska	41	48	59	69	...	61	75	91	35	41	50	58

Tabela 2: Gospodarstwa domowe z dostępem do Internetu, 2007-2009 (% ogólnej liczby gospodarstw domowych (*Community survey on usage of ICT in households; On information society in Latvia*, 2009: 85; GUS, 2010: 75).

Interesująca jest również analiza konkretnych zastosowań Internetu przez użytkowników. Jak pokazują dane dla roku 2008 (tabela 3.), spośród różnych celów korzystania z sieci wyszukiwanie informacji oraz wysyłanie i odbieranie poczty były najbardziej popularne (ponad 90% dla Polski oraz EU-27). Stosunkowo duży odsetek internautów czyta, słucha i ogląda wiadomości w Internecie (84% dla Polski, 76% dla EU-27), a ponad połowa wykorzystuje Internet w codziennej pracy (54% dla Polski, 56% dla EU-27).

	<i>Granie w gry lub pobieranie gier, obrazów, filmów, muzyki lub oprogramowania</i>	<i>Przenoszenie zawartości z internetu do innych urządzeń (np. mp3)</i>	<i>Umieszczanie zdjęć, filmów czy innych plików na stronach internetowych dla pokazania innym</i>	<i>Uczestniczenie w kursie online lub wykorzystanie internetu do nauki</i>	<i>Utworzenie profilu lub wysyłanie wiadomości na portalu społecznościowym</i>	<i>Średnia liczba sposobów używania internetu</i>
<b>EU-27</b>	<b>49</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>6.7</b>
Polska	71	55	59	43	52	<b>7.6</b>

Tabela 3: Indywidualny rozkład zastosowań Internetu (próba: użytkownicy Internetu z ostatnich 3 miesięcy, % odpowiedzi *tak* według kraju (*Information society as seen by EU citizens, Flash Eurobarometer 241*, 2008: 23-24).

Analizując wykorzystanie Internetu do zabawy i nauki można stwierdzić, że Polska wraz z innymi nowymi krajami UE plasuje się powyżej średniej dla wszystkich sposobów używania sieci. Dostatecznie duża liczba internautów (około 40%) podaje, że korzysta z Internetu do nauki, co w połączeniu z wysokimi odsetkami korzystania z portali społecznościowych oraz dzielenia się materiałami multimedialnymi stwarza właściwe warunki dla zastosowania mediów ery Web 2.0. Uwidacznia to jeszcze wyraźniej tabela 4. poniżej, gdzie podano dane dotyczące celu korzystania z Internetu w szerszej perspektywie.

Cele korzystania z Internetu	2006	2007	2008	2009	2010	2006	2007	2008	2009	2010
	% populacji					% osób korzystających z Internetu				
Korzystanie z poczty elektronicznej	27,2	32,0	38,0	45,0	47,8	67,7	72,5	77,5	80,9	81,3
Wyszukiwanie informacji o towarach i usługach	24,7	27,3	32,6	28,7	39,2	61,4	61,9	66,5	51,6	66,7
Udział w czatach i forach dyskusyjnych	17,7	25,9	30,7	14,6	32,2	44,2	58,6	62,5	26,2	54,8
Czytanie, pobieranie czasopism on-line	16,1	15,0	18,8	18,0	17,4	17,9	33,9	38,3	32,3	29,6
Gry w gry, pobieranie plików z gram, muzyką, filmami	16,2	17,3	12,4	19,8	22,0	40,4	39,1	25,2	49,6	37,3
Szukanie informacji dotyczących zdrowia	10,9	12,8	18,6	22,4	25,3	27,2	28,9	38,0	40,2	43,1
Słuchanie radia i oglądanie telewizji on-line	9,8	12,8	18,0	18,9	22,0	24,4	28,9	36,7	33,9	37,5
Korzystanie z usług bankowych	9,1	12,8	17,1	21,2	25,3	22,7	29,0	35,0	38,2	43,0
Telefonowanie przez Internet, odbywanie wideokonferencji	8,0	10,1	14,8	19,9	20,0	19,9	23,0	30,2	35,8	34,1
Korzystanie z serwisów poświęconych turystyce	10,7	11,4	14,0	14,3	17,4	26,7	25,9	28,6	25,8	29,6
Pobieranie programów komputerowych	11,7	11,9	12,5	16,1	16,5	29,1	27,0	25,4	29,0	28,1
Szukanie pracy, wysyłanie ofert	7,2	7,2	8,2	9,1	10,4	17,9	16,3	16,6	16,3	17,7
Sprzedawanie towarów np. na aukcjach	5,2	4,9	6,7	5,8	7,9	11,1	11,0	13,7	10,3	13,4

Tabela 4: Cel korzystania z Internetu w sprawach prywatnych w ciągu ostatnich 3 miesięcy (układ według statusu zawodowego osób – GUS, 2010: 95).

Z kolei tabela 5. pokazuje statystykę wykorzystania różnych aktywności komunikacyjnych dostępnych w Internecie. W grupie internautów w wieku 16-24 lata oraz wśród uczniów i studentów odnotowano najwyższy odsetek osób korzystających z wszystkich wymienionych form, choć przede wszystkim z komunikatorów internetowych, czatów i forów dyskusyjnych (ponad 80%). Zastanawia z kolei stosunkowo niewielka popularność, nawet w tych dwóch grupach internautów, pamiętników internetowych/blogów (około jednej czwartej użytkowników w danej grupie).

	Korzystanie z komunikatorów internetowych	Udział w czatach lub forach dyskusyjnych	Telefonowanie przez Internet	Czytanie pamiętników internetowych (blogów)
<b>Ogółem</b>	<b>32,9</b>	<b>14,6</b>	<b>19,9</b>	<b>8,4</b>
<b>Płeć</b>				
Mężczyźni	34,3	37,8	21,6	7,5
Kobiety	31,7	35,3	18,4	9,1
<b>Wiek</b>				
16-24 lata	79,9	84,2	35,8	23,9
25-34	54,7	59,5	33,0	9,9
35-44	29,2	34,3	21,2	6,6
45-54	15,0	18,6	13,5	4,2

55-64	9,5	11,3	8,8	3,4
65-74 lata	2,1	2,8	2,2	0,8
<b>Wykształcenie</b>				
Podstawowe lub gimnazjalne	31,4	33,2	13,7	9,8
Średnie	29,4	32,4	17,2	6,7
Wyższe	47,1	54,4	36,5	12,7
<b>Aktywność zawodowa</b>				
Uczniowie i studenci	85,2	89,5	38,4	26,7
Pracujący	35,8	40,5	24,2	7,9
Bezrobotni	26,3	29,3	15,2	5,5
Emeryci i inni bierni zawodowo	9,1	10,5	6,4	2,7
<b>Miejsce zamieszkania</b>				
Duże miasta	38,7	17,2	24,9	10,2
Mniejsze miasta	34,9	15,6	21,7	9,2
Obszary wiejskie	26,2	11,5	14,2	6,1

Tabela 5: Korzystanie z internetowych usług komunikacyjnych według rodzajów usług (w % – GUS, 2010: 92).

### 3.2. Postawy studentów neofilologii względem nowoczesnego nauczania językowego

Badania postaw studentów i nauczycieli wobec technologii oraz nauczania wspomaganego komputerowo pokazują duży stopień, w jakim determinują one chęć wprowadzania innowacji pedagogicznych, nowych środków dydaktycznych oraz potrzebę poszukiwania materiałów językowych przy pomocy komputera. Korzystanie z nowych technologii dla wzbogacenia warsztatu pracy wydaje się być bezpośrednio związane z postawami autonomicznymi nauczyciela (Wilczyńska, 1999). Jak twierdzi Zawadzka (2004), ci nauczyciele, którzy są najmniej przekonani do używania TIK w swojej pracy, przejawiają niski poziom autonomii. Tezę tę potwierdzają również badania Krajki (2012), gdzie brak było statystycznie istotnych korelacji pomiędzy samooceną umiejętności komputerowych i postrzeganiem autonomii nauczyciela.

Z kolei Kaczmarek (2001) dowodzi, że nauczyciele przejawiający pozytywne nastawienie do pracy własnej nad językiem obcym nie zawsze popierają wykorzystanie TIK w tym celu i często uważają nauczanie wspomagane komputerem jako mało atrakcyjne. Teza ta dowodzi dużo większego wpływu właściwej metodycznie konstrukcji ćwiczeń i scenariuszy dydaktycznych niż samych narzędzi komputerowych. Podobnie Krajka (2012) zauważa, że nauczyciele z wyższą samooceną umiejętności komputerowych nie są bardziej entuzjastycznymi zwolennikami stosowania technologii w nauczaniu – wręcz przeciwnie, wydają się być bardziej świadomi własnych ograniczeń i potencjalnych problemów powstałych podczas pracy w środowisku komputerowym.



Najnowsze badania poziomu umiejętności komputerowych studentów neofilologicznych studiów magisterskich, postrzegania przez nich pojęcia autonomii nauczyciela w środowisku komputerowym oraz użycia narzędzi komputerowych w życiu codziennym w języku ojczystym, w nauce języka obcego oraz w nauczaniu języka obcego (Krajka, 2012) przeprowadzono na dużej ogólnopolskiej próbie badawczej (N 702) przy pomocy kwestionariusza składającego się z pytań zamkniętych, w większości wykorzystujących skalę rangową. Uzyskane rezultaty zostały poddane analizie ilościowej przy pomocy zarówno narzędzi statystycznych (test *chi*-kwadrat, współczynnik korelacji R rang Spearmana, test ANOVA rang Kruskala-Wallisa, regresja wieloraka, regresja logistyczna), jak również narzędzi eksploracji danych (ang. *data-mining*) takich jak drzewa regresyjne. Badanie pokazuje następujący obraz współczesnego nauczyciela języka obcego:

- Ponad dwie trzecie respondentów uważa, że nauczy się sam/a obsługi nowego programu/usługi sieciowej oraz poradzi sobie w razie problemów przy pomocy społeczności.
- Około połowa respondentów potrzebowałaby pomocy specjalisty podczas prowadzenia zajęć z technologią komputerową.
- Ponad 60% uważa, że środowisko komputerowe pomaga stworzyć bardziej autentyczny kontekst dla procesu uczenia.
- Prawie 75% wierzy, że dzięki umiejętności tworzenia materiałów cyfrowych stanie się bardziej autonomicznymi nauczycielami.
- Prawie 70% uważa, że pomoc uczniów przy problemach technicznych nie podważa autorytetu nauczyciela.
- Prawie 60% uważa, że autonomia ucznia jest rozwijana podczas włączania uczniów w proces tworzenia materiałów cyfrowych.

Widać więc stosunkowo pozytywny obraz autonomii nauczyciela w środowisku komputerowym, jak również otwarty stosunek do rozwijania autonomii ucznia poprzez oddanie części odpowiedzialności za pomoc techniczną oraz przyjęcie w tej materii wsparcia od uczniów. Zwłaszcza wysokie są oczekiwania wobec takich narzędzi internetowych jak media społecznościowe zwiększenia autentyczności układu glottodydaktycznego (Grucza, 1988) i co za tym idzie poprawie efektywności nauczania. Do podobnych wniosków prowadzą badania Gajek (2008), która zauważa stopniowy wzrost świadomości potrzeb i problemów powstałych podczas nauczania w środowisku komputerowym oraz coraz mniejsze obawy nauczycieli z nimi związane.

Z kolei wnioski z analizy statystycznej (Krajka, 2012) dowodzą, że istnieje bardzo silny związek pomiędzy użyciem danych technologii w życiu codziennym oraz nauce języka obcego a ich zastosowaniem w procesie nauczania. Wniosek ten, w połączeniu z coraz większym rozpowszechnieniem użycia Internetu do budowania społeczności i współdzielenia materiałów za pośrednictwem serwisów społecznościowych i portali audio/wideo, uzasadnia potrzebę redefinicji programów kształcenia studentów i nauczycieli dla wprowadzenia pedagogicznych zastosowań tych technologii, które są w codziennym użyciu przez studen-

tów. Z kolei bardziej „zapomniane” technologie, często bardziej szeroko analizowane w literaturze przedmiotu jak na przykład grupy dyskusyjne czy e-mail, jak również nowe technologie używane w niewielkim stopniu przez studentów (podkasty czy wiki) wymagają nowych metod aktywizujących studentów i nauczycieli w proces oceniania przydatności narzędzi, analizowania ich możliwych zastosowań i projektowania konkretnych ćwiczeń.

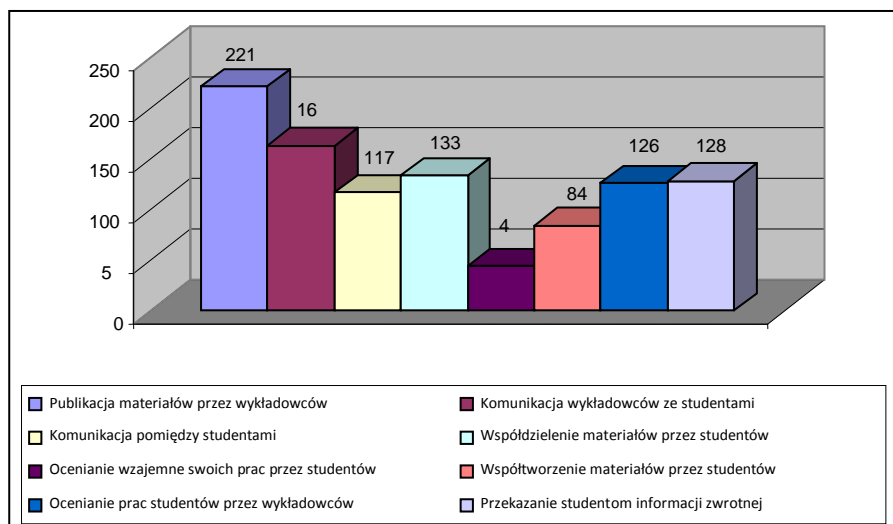
Jak pokazuje analiza profilu kształcenia komputerowego na studiach neofilologicznych (Krajka, 2012), doskonalenie umiejętności obsługi komputera i Internetu przyszłych nauczycieli języków obcych koncentruje się głównie wokół tematyki aplikacji biurowych pakietu *Microsoft Office* (najczęściej nawet z wyraźnym wskazaniem na producenta edytora tekstu, programu do prezentacji komputerowych czy arkusza kalkulacyjnego). Jak pokazuje tabela 6., duży odsetek respondentów określił taką tematykę zajęć z technologii informacyjnej (TI) na studiach licencjackich. Stosunkowo niewielki odsetek badanych (kilkanaście procent) wskazywał na realizację metodycznych zastosowań technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI), takich jak kwizy interaktywne, korpusy językowe czy projektowanie lekcji internetowych. Natomiast brak wskazań aktywności komunikacji zapośredniczonej przez komputer (CMC) czy mediów społecznościowych stoi w istotnej sprzeczności z opisywanymi powyżej oczekiwaniami studentów.

Edycja tekstów	64,25%	Kwizy interaktywne	19,52%
Prezentacje komputerowe	62,11%	Plany lekcji internetowych	15,38%
Wyszukiwanie informacji	55,13%	Korpusy językowe	11,54%
Arkusze kalkulacyjne	42,74%	Słowniki i glosariusze	10,68%
Zarządzanie plikami	35,33%	Tworzenie kursów online	7,55%
Edycja grafiki	22,08%	Media społecznościowe	0,14% (1 osoba)

Tabela 6: Tematyka zajęć kształcenia informatycznego na neofilologicznych studiach licencjackich (Krajka, 2012).

Analiza przygotowania nauczycieli do wspomagania procesu glottodydaktycznego przy pomocy mediów społecznościowych, oprócz określenia tematyki zajęć, opierała się również na określeniu sposobów wykorzystania platformy e-learningowej w cyklu kształcenia na poziomie licencjackim (Krajka, 2012). Można założyć, że jeżeli platforma e-learningowa jest wykorzystywana do wspomagania kształcenia przyszłych nauczycieli w czasie studiów oraz jeżeli sposób jej wykorzystania jest zróżnicowany i prospołecznościowy w swoim charakterze, nauczanie tego typu będzie stwarzało bardziej korzystne warunki dla wprowadzania przez studentów elementów komunikacji zapośredniczonej przez komputer w swojej późniejszej pracy zawodowej.

Jak pokazują wyniki badania (Krajka, 2012), jedynie jedna trzecia z ponad 700 respondentów ogólnopolskiej próby studentów studiów magisterskich podaje wykorzystanie platformy e-learningowej dla wspomagania procesu kształcenia w szkole wyższej. Niestety, respondenci ci jednocześnie wskazują na najbardziej stereotypowe, „transmisyjne” zastosowanie platformy jako strony do powieszenia materiałów dla studentów oraz jedynie w niewielkim stopniu organizowanie współpracy studentów w środowisku zdalnym (por. rysunek 1.).



Rysunek 1: Sposoby wykorzystania platformy e-learningowej na neofilologicznych studiach licencjackich (N 455, próba 702 studentów studiów magisterskich – Krajka, 2012).

Brak statystycznie istotnego związku między uczestnictwem w zajęciach z TI oraz wykorzystaniem platformy e-learningowej a świadomością autonomii nauczyciela uzyskany przy pomocy testu rang Spearmana na próbie 702 studentów neofilologicznych studiów magisterskich (Krajka, 2012) pokazuje niewielką przydatność aktualnie obowiązujących form doskonalenia umiejętności komputerowych przyszłych nauczycieli dla wspierania procesów autonomizujących uczniów w internetowym środowisku pracy. Z kolei uzyskano odwrotnie proporcjonalny związek między samooceną umiejętności komputerowych a świadomością autonomii nauczyciela (uzyskany zarówno przy pomocy korelacji Spearmana jak i ANOVY Kruskala-Wallisa).

Podsumowując, należy stwierdzić, że polscy studenci neofilologii – przyszli nauczyciele języków – obcych mają warunki techniczne potrzebne do wprowadzania elementów CMC oraz mediów społecznościowych do procesu nauczania, korzystając z portali społecznościowych i portali współdzielenia multimedialnych w dużo większym stopniu niż z innych narzędzi TSI. Jednak proces

doskonalenia kompetencji profesjonalnej nie uwzględnia tych potrzeb i oczekiwań w ramach kształcenia informatycznego, i można postulować tu zmianę podejścia poprzez wzbogacenie treści kształcenia wyodrębnionych przedmiotów (takich jak technologia informacyjna), przy jednoczesnym przenikaniu technologii do nauczania innych przedmiotów (ang. *technology infusion approach* – Gillingham i Topper, 1999) dla osiągnięcia „normalizacji” nauczania wspomaganego komputerowo (ang. *normalised CALL* – Bax, 2003; Chambers i Bax, 2006).

### **3.3. Badania w zakresie mediów społecznościowych – Europejska sieć badawcza *Language learning and social media – six key dialogues***

W ramach europejskiej sieci badawczej *Language learning and social media – six key dialogues* [Kształcenie językowe a media społecznościowe – sześć kluczowych dialogów], w której udział bierze 14 partnerów – uczelni, instytucji edukacyjnych oraz medialnych z całej Europy pod przewodnictwem Uniwersytetu w Luksemburgu (koordynator – dr Katerina Zourou), prowadzone są badania wykorzystania mediów społecznościowych w nauce języków obcych. Badania są współfinansowane z funduszy Komisji Europejskiej. Polscy partnerzy (Katedra Dydaktyki Języków Obcych Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w osobach prof. zw. dr hab. Hanny Komorowskiej, mgr Sylwii Maciaszczyk i dr Jarosława Krajki oraz Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie reprezentowana przez dr Małgorzatę Kurek) realizowali działania w jednym z sześciu kluczowych dialogów dotyczącym używania mediów społecznościowych przez uczących się języków obcych w trzech nowych krajach Unii Europejskiej – w Polsce, na Łotwie i w Rumunii.

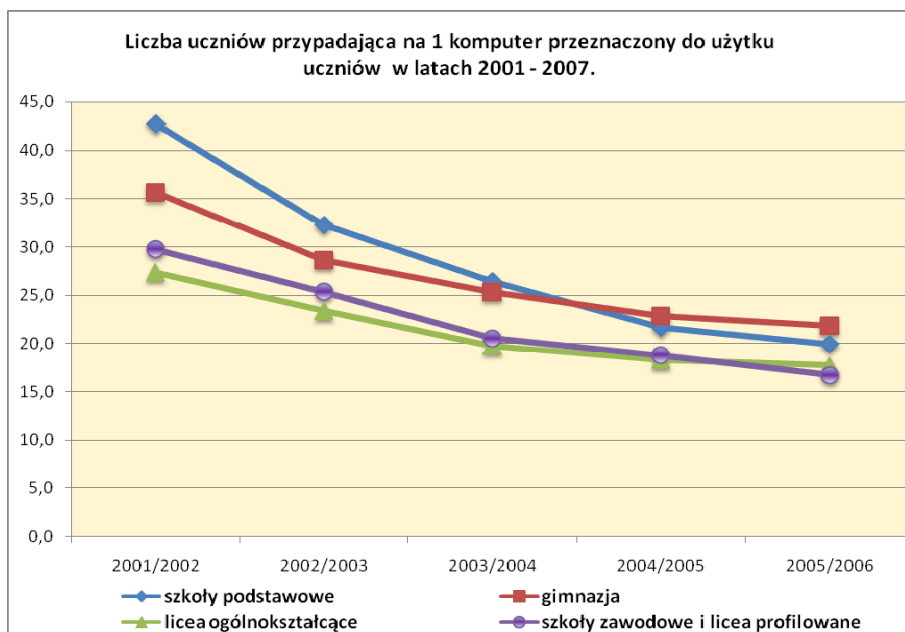
Głównymi działaniami prowadzonymi w ramach tego dialogu były:

- 1) badanie empiryczne mające na celu określenie sposobów używania mediów społecznościowych w życiu prywatnym i nauce przez studentów filologii (którzy byli zarazem czynnymi lub przyszłymi nauczycielami języków obcych);
- 2) szkolenie w zakresie wykorzystania wybranych aplikacji Internetu drugiej generacji (społecznościowych wyszukiwarek, narzędzi organizacji i przetwarzania tekstu, grafiki i dźwięków, narzędzi współpracy w Internecie) skierowane do czynnych nauczycieli języka angielskiego.

Wspomniane w punkcie 1 powyżej badanie empiryczne pozwoliło na zebranie danych przy pomocy ankiet i wywiadów ze studentami oraz internetowego forum dyskusyjnego, w którym uczestniczyli nauczyciele. Wszystkie dane były poddane analizie jakościowej. Poniżej przedstawiono najważniejsze wyniki dotyczące kryteriów determinujących wykorzystanie mediów społecznościowych, koniecznego zachowania uczniów, wymaganego podejścia i przygotowania nauczyciela oraz preferowanych metod i technik nauczania. Pełniejszy opis wraz z dużą ilością danych jakościowych znaleźć można w opublikowanym raporcie *Media społecznościowe a nauka języków obcych: przekonania i wykorzystanie na Łotwie, w Polsce i w Rumunii* (Krajka i in., 2010).

#### 4. Czynniki determinujące wykorzystanie mediów społecznościowych w nauczaniu – prezentacja i interpretacja rezultatów

Podstawowym warunkiem wykorzystania mediów Internetu drugiej generacji, zdaniem badanych, jest dostępność do technologii i Internetu w szkole, w domu czy też w miejscach publicznych. Na przestrzeni ostatnich lat można zauważyć postępującą cyfryzację szkół i ich wyposażanie w pracownie internetowe (por. rysunek 2. poniżej), jednak w dalszym ciągu nauczyciele języków obcych wskazują na trudności z dostępem do sprzętu na potrzeby prowadzenia zajęć. Nauczyciele informatyki bardzo niechętnie zamieniają swoją pracownię komputerową na inną salę dydaktyczną, czemu trudno się dziwić. Jak bowiem prowadzić zajęcia komputerowe bez komputera? Po zajęciach obowiązkowych zaś pracownie komputerowe są zamykane na klucz i uczniowie, choć mogliby z nich korzystać po lekcjach (na przykład w celu odrobienia pracy domowej), robić tego nie mogą. Aby szkoła mogła udostępnić pracownię komputerową „po lekcjach”, musiałaby wpiery zatrudnić pracownika do opieki nad salą i sprzętem, na co najwyraźniej brak jest funduszy. Wydaje się jednak, że z czasem dostępność sprzętowa w szkole będzie ulegać poprawie, choćby wraz z wprowadzaniem dziennika elektronicznego i koniecznością zapewnienia komputera w każdej sali lekcyjnej.



Rysunek. 2: Zmiana w proporcji uczeń – komputer w latach 2001-2007 (GUS, 2008b).

Drugim kryterium mającym duży wpływ na wykorzystanie (a właściwie w tym przypadku niechęć do wykorzystywania) Internetu podczas lekcji jest zachowanie

wanie uczniów. Badani deklarowali, że uczniowie podczas lekcji z Internetem mają zdecydowanie bardziej rozproszoną uwagę niż podczas zajęć bez komputera. To powoduje, że przeprowadzenie poszczególnych zadań podczas lekcji zajmuje więcej czasu niż zwykle. Lekcja jednak ma zawsze 45 minut i w tak krótkim czasie trudno jest o faktyczną realizację celów lekcji. Alternatywą zatem byłaby taka integracja Internetu z zajęciami językowymi, aby uczniowie z komputerem pracowali w domu, niejako w ramach pracy domowej. Uczniowie mieliby wówczas więcej czasu na zaplanowane zadania i mogliby je wykonywać w dowolnym tempie, dostosowanym do swoich możliwości i preferencji. Ciągłe rozpraszenie uwagi, które jest rzeczą naturalną w świecie Internetu, nie byłoby już problemem.

Dobłą formą pracy byłby projekt, czyli dobrze zaplanowana sekwencja mniejszych zadań, których wykonanie jest konieczne do realizacji celu projektu. W ramach projektu studenci nie tylko współpracują między sobą, ale też negocjują ostateczną formę projektu, zarządzają mniejszymi zadaniami i czasem pracy, co jest świetnym ćwiczeniem ich autonomii. Rola nauczyciela jest też dużo wdzięczniejsza. Nauczyciel, którego uczniowie pracują z Internetem w klasie, często wchodzi w rolę „policjanta”, którego zadaniem jest pilnować, by uczniowie wykonywali zadania zadane przez nauczyciela, a nie zadania zupełnie inne, nie służące nauce języka obcego. Natomiast nauczyciel, którego uczniowie pracują metodą projektu (który wykonują w ramach pracy domowej), rozlicza uczniów z efektu końcowego projektu, zatem nie musi się w bardzo dużym stopniu interesować tym, jak studenci dzielą czas na wykonywanie projektu i inne czynności w Internecie. Niestety, jak twierdzą badani, nauczyciele nie mają gwarancji, że wszyscy uczniowie posiadają w domu dostęp do komputera i Internetu, zatem nie mogą wymagać od uczniów tej formy pracy. W miejscach publicznych, na przykład bibliotekach, dostęp do Internetu często jest płatny, co także wyklucza tę możliwość. Ponadto należy przyznać, że praca metodą projektu jest ogromnie trudna i samo planowanie projektu jest rzeczą, której nauczyciel musi się wpraw nauczyc (albo od bardziej doświadczonych kolegów, albo z dostępnej literatury, albo niestety na swoich błędach).

Przykładem kompleksowego zastosowania mediów społecznościowych w nauczaniu języka obcego, a w szczególności integracji nauczania języka i rozwijania kompetencji interkulturowej, może być grupowy projekt edukacyjny wykorzystujący portale społecznościowe *Facebook*, *Myspace* czy *Twitter*. Poszczególne grupy uczniów/studentów otrzymują do opracowania wybrane osobistości ze świata polityki, kultury czy show-biznesu, albo bieżące tematy, i wyszukują profile tych osób lub grup będących za/przeciw nim. Uczniowie śledzą profile, uczestniczą w dyskusjach pisząc krótkie wypowiedzi, przygotowują streszczenie dyskusji dla przedstawienia relacji całej klasie. W tego typu długofalowej pracy projektowej uczniowie zmieniają się z biernych odbiorców informacji w osoby aktywnie kształtujące wymianę informacji. Takie działania pozwolą również uczniom na nabycie doświadczenia w korzystaniu z mediów społecznościowych i zapoznają ich z ideą dziennikarstwa obywatelskiego.

Trzecim kryterium wykorzystania najnowszych narzędzi internetowych w dydaktyce językowej jest podejście nauczyciela do technologii komputerowych. Jest to oczywiste kryterium, niemniej jednak jest ono tak bardzo znaczące, że uczestnicy forum dyskusyjnego zwracali na nie szczególną uwagę. „Podejście nauczyciela” było w wypowiedziach definiowane jako „otwarta postawa wobec technologii”, „wiera w siebie/swoje możliwości w nauczaniu się korzystania z technologii”, „chęć wzięcia udziału w szkoleniach” oraz „chęć współpracy z innymi nauczycielami”. To kryterium zostało potwierdzone w wywiadach ze studentami neofilologii:

51. Jeśli chodzi o umiejętności, najważniejsza jest otwartość, która jest zdolnością intelektualną. Próbowanie, szukanie i odkrywanie zamiast strachu (PL-02-EN-24).

52. Po pierwsze, trzeba potrafić uczyć się, być cierpliwym, gotowym do odkrywania nowych rzeczy i umieć szybko się w nich orientować. (LV-13-LH-22) (Krajka i inni 2010).

Czwartym czynnikiem, mocno związanym z kryterium trzecim, jest przygotowanie nauczyciela do pracy z Internetem. Przygotowanie owo obejmuje zarówno przygotowanie samych lekcji czy zadań dla uczniów, jak również wiedzę nauczyciela na temat uczniów i ich preferencji w wykorzystaniu technologii. Oznacza to, że nauczyciel planujący wykorzystanie jakiegoś narzędzia, powinien wpiery zapytać swoich uczniów, jakich narzędzi oni używają w życiu codziennym. Z pewnością warto do nauki włączyć te narzędzia, z którymi uczniowie są zaznajomieni i które lubią, gdyż zwiększy to motywację uczniów do wykonywania zadań.

Piątym kryterium decydującym o skutecznej integracji Internetu 2.0 w pracy nauczyciela jest zastosowana metodyka i techniki nauczania. Naturalnie zastosowane aktywności powinny współgrać z możliwościami technicznymi wybranego narzędzia. Innymi słowy, wybór narzędzia internetowego powinien być zdeterminowany możliwością realizacji pomysłów dobrych dydaktycznie. Dla przykładu, w przypadku mediów społecznościowych uznaje się, że ich podstawową cechą jest to, że treści Internetu są w sposób demokratyczny generowane przez wszystkich użytkowników sieci. Ponadto, media społecznościowe, takie jak blogi czy wiki, pozwalają na praktycznie nieograniczone możliwości publikowania w sieci. Ta cecha wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia nauki języków obcych, gdyż daje ona uczniom ogromne możliwości ćwiczenia pisemnej wypowiedzi. Jednakże często zdarza się, że próba włączenia blogów w naukę języka obcego jest mało efektywna. Uczniowie, ze względu na wybrane przez nauczyciela tematy/polecenia do blogów (opisz swój dzień, siebie itp.), nie mają chęci pisać bloga, a już z pewnością nie kontynuują pisanie bloga po zakończeniu zadania klasowego.

Należy zatem przyrzeć się powodom, dla których studenci sami podejmują decyzję o publikowaniu treści w Internecie, mając nadzieję, że powody te będą wskazówką dla tworzących projekty blogowe lub podobne. Jak pokazują wypowiedzi studentów poniżej (Krajka i in., 2010), czynne uczestnictwo w sieci

jest często determinowane osobistymi, często unikalnymi i dobrze sprecyzowanymi zainteresowaniami, chęcią istnienia w społeczności internetowej dyskutującej na temat nas pasjonujący oraz chęcią pokazania świata naszych osiągnięć w dziedzinie nas szczególnie zajmującej. Ponadto, studenci są czynni w Internecie, aby podtrzymać kontakt ze znajomymi lub rodziną, oraz by wspólnie z kolegami z grupy wymieniać się informacjami przydatnymi w robieniu pracy domowej czy przygotowaniem się do zajęć i zaliczeń:

21. „Zamierzam zacząć blogować na temat mody i fryzur. Na razie czekam, aż nazbiera się materiału, którym nie wstydziłabym się podzielić z innymi” (PL-09-MM-20).

22. [jest tancerką i zamieszcza na stronach swoje klipy taneczne] „Tańczę, więc na Youtube mam kilka filmów z konkursów tanecznych” (PL-12-MR-20).

23. „Zapisałam się do kilku forów sportowych. Nie znam osobiście ludzi, których sport interesuje, więc szukam sobie rozmówców na tych forach. Jeśli coś mnie zainteresuje, zaintryguje albo znieścaczy, zamieszczam komentarz na forum” (PL-19-ED-19).

24. „Sam tworzę zawartość uaktualniając profile lub zamieszczając informacje, które mogą być interesujące dla przyjaciół, np. wiadomości o ciekawych wydarzeniach” (RO-15-SS-23).

25. „Czasem, kiedy szukam jakiejś szczególnej informacji, załączam komentarze do blogów specjalistycznych” (RO-8-VM-22).

26. „Często używam mediów społecznościowych, zwłaszcza w związku ze studiami. Razem z kolegami z grupy stworzyliśmy wiki, gdzie gromadzimy użyteczne materiały, linki do ważnych artykułów i wszystko to, czym chcemy się podzielić. Dzięki temu pomagamy sobie w nauce” (PL-01-AC-28).

## 5. Zakończenie

Zmiany w otaczającym nas świecie technologii, również w cyberprzestrzeni, powodują wytworzenie nowych sposobów wspomagania nauczania języka obcego przez środowisko komputerowe. Nowy sposób postrzegania narzędzi internetowych, większy niż poprzednio nacisk na otwartość, demokratyzację, tworzenie się społeczności i współdziałanie ich członków, zachęcają nauczycieli języków obcych do konstruowania procesu glottodydaktycznego z wykorzystaniem blogów, wiki, sieciowych tablic interaktywnych czy portali współdzielenia audio/wideo. Co ważne, uczniowie, w przeważającej większości *cyfrowi tubylcy* (Prensky, 2001, 2004), wykorzystują te narzędzia w znacznej mierze w życiu codziennym. Z tego powodu nauczanie języka obcego przy pomocy mediów społecznościowych jest bardziej przyjazne dla ucznia i łatwiejsze do zastosowania, co może mieć istotny wpływ na zwiększoną efektywność procesu kształcenia.



Jak pokazują badania przeprowadzone przez autorów, studenci – przyszli nauczyciele języków obcych wykazują się dużą znajomością mediów społecznościowych oraz pewną świadomością ich potencjału dla zastosowania w nauczaniu. Przeprowadzone wywiady oraz dyskusje na forach internetowych pozwoliły na określenie niezbędnych kryteriów i warunków brzegowych wskazujących na problemy i ograniczenia postrzegane przez nauczycieli. Wydaje się, że niezbędna jest odpowiednia konstrukcja programów nauczania przedmiotów informatycznych oraz metodycznych w procesie kształcenia nauczycieli dla takiego przygotowania nauczycieli, aby mogli radzić sobie przynajmniej z niektórymi z problemów i ograniczeń internetowego środowiska nauki.

## BIBLIOGRAFIA

- Aharony, N. 2008. „Web 2.0 in U.S. LIS schools: are they missing the boat?” [w:] *Ariadne* 54 (<http://www.ariadne.ac.uk/issue54/aharony/>) [DW 29.07.2012].
- Alexander, B. 2006. „Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning?” [w:] *EDUCAUSE Review* 41: 32-44.
- Bax, S. 2003. „CALL – past, present and future”. [w:] *System* 31: 13-28.
- Centralny Urząd Statystyczny Łotwy. 2009. *On information society in Latvia*. Ryga: Centralny Urząd Statystyczny.
- Chambers, A. i Bax, S. 2006. „Making CALL work: Towards normalization”. *System* 34: 465-479.
- Davis, I. 2005. „Talis, Web 2.0 and all that”. (<http://blog.iandavis.com/2005/07/04/talis-web-2-0-and-all-that/>) [DW 29.07.2012].
- Eurobarometer Flash 241. 2008. *Information society as seen by EU citizens*. Bruksela: TNS Opinion & Social/Komisja Europejska.
- Eurobarometer Special 335. 2010. *E-communications household survey*. Bruksela: TNS Opinion & Social/Komisja Europejska.
- Gajek, E. 2008. *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gillingham, M. G. i Topper, A. 1999. „Technology in teacher preparation: Preparing teachers for the future”. *Journal of Technology and Teacher Education* 7: 303-321.
- Główny Urząd Statystyczny. 2008a. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce*. Warszawa: GUS.
- Główny Urząd Statystyczny. 2008b. *Edukacja i wychowanie w Polsce w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: GUS. ([http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2008-2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2008-2009.pdf)) [DW 29.07.2012].
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Szczecinie. 2010. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2006-2010*. Warszawa: GUS. ([http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/szczec/ASSETS\\_Spol\\_Informacyjne.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/szczec/ASSETS_Spol_Informacyjne.pdf)) [DW 29.07.2012].
- Grucza, F. 1988. „W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych”. [w:] Grucza, F. (red.). *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 9-26.

- Hruby, J. i Wooden, J. 2006. „Learning 2.0. Applying the next generation of elearning tools and techniques”. Referat wygłoszony na Minnesota Government IT Symposium, St. Paul, 12.12.2006. ([http://www.fredricksoncommunications.com/showcase/Learning2point0\\_by\\_Fredrickson\\_Communications.pdf](http://www.fredricksoncommunications.com/showcase/Learning2point0_by_Fredrickson_Communications.pdf)) [DW 29.07.2012].
- Kaczmarek, A. 2001. „Technologia informacyjna w samokształceniu językowym”. [w:] Plusa, P. (red.). *Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Studia Neofilologiczne. Tom 2* Częstochowa: Wydawnictwo WSP. 57-65.
- Kaplan, A. M. i Haenlein, M. 2010. „Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media”. *Business Horizons* 53: 59-68.
- Krajka, J. 2012. *The language teacher in the digital age – towards a systematic approach to digital teacher development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krajka, J., Kurek, M., Maciaszczyk, S., Savlovska, D., Vlad, M. i Zourou, K. 2010. *Social media and language learning: Beliefs, attitudes and uses in Latvia, Poland and Romania*. Luksemburg: Uniwersytet w Luksemburgu/Komisja Europejska. Raport badawczy Europejskiej sieci projektowej *Language learning and social media: 6 key dialogues*. (<http://www.elearningeuropa.info/en/directory/Social-media-and-language-learning%3A-beliefs,-attitudes-and-uses-in-Latvia,-Poland-and-Romania>) [DW 29.07.2012].
- MacManus, R. i Porter, J. 2005. „Web 2.0 for designers”. ([http://www.digital-web.com/articles/web\\_2\\_for\\_designers/](http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers/)) [DW 29.07.2012].
- McCarty, S. 2007. „Web 2.0 technologies for research and mobility”. [w:] Thomas, M. (red.). *Wireless ready e-proceedings – podcasting education and mobile assisted language learning*. 13-32. (<http://wirelessready.nucba.ac.jp/e proceedings2007.html>) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2005. „Web 2.0: compact definition?” ([http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web\\_20\\_compact\\_definition.html](http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web_20_compact_definition.html)) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2006a. „Web 2.0 compact definition: trying again”. ([http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html)) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2006b. „Levels of the game: the hierarchy of Web 2.0 applications”. (<http://radar.oreilly.com/archives/2006/07/levels-of-the-game-the-hierarc.html>) [DW 29.07.2012].
- Prensky, M. 2001. „Digital natives, digital immigrants”. [w:] *On the Horizon* 9. (<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>) [DW 29.07.2012].
- Prensky, M. 2004. „The emerging online life of the digital native”. ([http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf)) [DW 29.07.2012].
- Thompson, J. 2007. „Is education 1.0 ready for Web 2.0 students?” *Imovate* 3. (<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=393>) [DW 29.07.2012].
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## **Załącznik**

Przykładowe aplikacje i usługi społecznościowe:

1. Portale społecznościowe (*social networking portals*): *Facebook* (<http://www.facebook.com>), *nk* (dawniej *Nasza Klasa*, <http://www.nk.pl>), *MySpace* (<http://www.myspace.com>), *Twitter* (<http://www.twitter.com>), *Grono.net* (<http://grono.net>), *Google+* (<http://plus.google.com>), *LinkedIn* (<http://www.linkedin.com>).
2. Wyszukiwarki społecznościowe (*social search engines*): *Yippy* (<http://search.yippy.com>), *Rollyo* (<http://www.rollyo.com>), *Exalead* (<http://www.exalead.com/search>), *Bing* (<http://www.bing.com>), *Hakia* (<http://www.hakia.com/>), *Chacha* (<http://www.chacha.com>), *Swicki* (<http://www.eurekster.com/directory.htm>).
3. Serwisy zakładek społecznościowych (*social bookmarking tools*): *Delicious* (<http://delicious.com>), *Diigo* (<http://www.diigo.com>).
4. Sieciowe tablice interaktywne i audiograficzne systemy konferencyjne (*online whiteboards, screen annotation systems*): *WiZiQ* (<http://www.wiziq.com>), *Vyew* (<http://vyew.com/>), *Twiddla* (<http://www.twiddla.com/>), *Virtual Board* (<http://lightools.fredisland.net/>).
5. Sieciowe procesory tekstu (*online word processors*): *GoogleDocs and Spreadsheets* (<http://docs.google.com>), *ThinkFree* (<http://www.thinkfree.com>), *Zoho Writer* (<http://www.zohowriter.com>).
6. Serwisy audio i wideo (*audio/video sharing sites*): *YouTube* (<http://www.youtube.com>), *Blinx* (<http://www.blinx.tv>), *Mightyv* (<http://www.mightyv.com>), *Flickr* (<http://www.flickr.com>), *Yahoo! Video* (<http://video.yahoo.com>), *Daily Motion* (<http://www.dailymotion.com>), *Veoh* (<http://www.veoh.com>).