



Adriana Prizel-Kania

<https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość

Technology-enhanced teaching of Polish as a foreign language, yesterday and today. A recapitulation of one year of online teaching

Abstract: Technology-enhanced language learning (TELL) is the subject of this article, focusing on the results of a survey conducted among teachers of Polish as a foreign language (TPFL) after they have accumulated one year's worth of experience in holding remote classes. The results have been juxtaposed with those of a study conducted in 2017 on a similar group of respondents. Intended as a reconnaissance, that earlier poll aimed to assess teachers' (including mainly academic teachers') attitude towards computer-aided teaching and the possibility of using information and communication technologies (ICTs) in teaching Polish. The most recent study is intended to serve as a basis for comparison with the previous findings to assess the changes in viewpoint and attitude among the teachers who had had to move their workplace from the classroom into the virtual realm practically overnight. The questionnaire study covered 65 individuals. The analysis of the returned answers is quantitative and qualitative. Additionally, the technique of linguistic analysis based on phenomenological methodology was used in this research into the attitudes of teachers and methodologists of Polish as a foreign language. The research findings point to the significant development of technological expertise and of skills related to using various kinds of educational applications and platforms by teachers, but also underscore the need to improve teaching methods based on an action-oriented approach, to make full use of the possibilities of language teaching by conducting genuine communication activities in a virtual environment.

Keywords: TELL, teaching Polish as a foreign language, teachers' opinion survey

Abstrakt: Artykuł porusza problematykę kształcenia językowego wspomaganego technologicznie (TELL – Technology-Enhanced Language Learning). W tekście zostały przedstawione wyniki badań ankietowych, które przeprowadzono wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego po roku zdobywania doświadczeń w prowadzeniu zajęć zdalnych. Rezultaty zostały zestawione z wynikami badań z 2017 roku. Przeprowadzony wówczas sondaż miał charakter rozpoznawczy i koncentrował się na ocenie nastawienia dydaktyków (głównie nauczycieli akademickich) do nauczania wspomaganego komputerowo oraz możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu polszczyzny. Najnowsze badania mają na celu weryfikację tych spostrzeżeń oraz ocenę zmiany w świadomości i nastawieniu dydaktyków, którzy

z dnia na dzień musieli przenieść swój warsztat pracy z sali wykładowej do przestrzeni wirtualnej. W badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 65 osób. Analiza zebranych odpowiedzi ma charakter ilościowo-jakościowy. W badaniu nastawienia dydaktyków jipjo zastosowano dodatkowo technikę analizy językoznawczej opartej na metodologii fenomenologicznej. Wyniki badań wskazują na znaczny rozwój kompetencji technologicznej oraz umiejętności używania różnego rodzaju platform i aplikacji edukacyjnych przez nauczycieli, ale i podkreślają potrzebę doskonalenia metod nauczania w oparciu o podejście działaniowe, aby w pełni wykorzystać możliwości kształcenia językowego poprzez prowadzenie autentycznych działań komunikacyjnych w wirtualnym środowisku.

Słowa kluczowe: nauczanie języków wspomagane technologiczne (TELL), język polski jako obcy, badanie opinii nauczycieli

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich kilkunastu lat cyfryzacja społeczeństwa osiągnęła bardzo wysoki poziom. Zgodnie z raportem rządowym stały dostęp do szerokopasmowego (stałego lub mobilnego) Internetu miało w 2014 roku ponad 71% gospodarstw domowych w Polsce¹. W 2020 roku współczynnik ten wzrósł do 90,4% (GUS, 2020) i dorównał wskaźnikom informatyzacji innych krajów europejskich. Według przeprowadzonych w 2019 roku badań Eurostatu 78% Polaków regularnie korzysta z Sieci. Internet używany jest do komunikacji za pomocą poczty elektronicznej (66% wskazań), czytania wiadomości, gazet i czasopism on-line (65%), wyszukiwania informacji o towarach i usługach (63%), prowadzenia rozmów głosowych i wideo (55%) oraz korzystania z serwisów społecznościowych (55%)². Wysokie wskaźniki dowodzą, że Internet jest przestrzenią, w której prowadzone są różnego rodzaju działania komunikacyjne: recepcja, produkcja, interakcja i mediacja. Co więcej – działania te mają charakter powszechny i dotyczą ogółu społeczeństwa – niezależnie od wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania³.

¹ Raport obejmujący dane za lata 2004–2015 dostępny jest na oficjalnej stronie rządowej. Źródło: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/raporty-dane-badania> [dostęp: 28.04.2021].

² Dane GUS. Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spo-liczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/jak-korzystamy-z-interne-tu-2020,5,11.html> [dostęp: 28.04.2021].

³ Badaniem objęto grupę osób w wieku od 16 do 74 lat mieszkających w dużych aglomeracjach miejskich, mniejszych miastach oraz na terenach wiejskich.

Wydawać by się zatem mogło, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby proces edukacji językowej mógł być realnie wspierany przez nowoczesne rozwiązania technologiczne. Przejście od kształcenia wspomaganego komputerowo (ang. Computer Assisted Language Learning – CALL) do nauczania i uczenia się wspieranego technologicznie (ang. Technology-Enhanced Language Learning – TELL) dokonało się dość dynamicznie w wielu zagranicznych ośrodkach, co potwierdzają liczne badania i publikacje (m.in. Dębski, 2006; Kessler, 2007; Bax, 2011; Guichon, Hauck, 2011; Swain, Watanabe, 2013). Stały dostęp do Internetu sprawił, że nauczyciele mogą dowolnie rozszerzać repertuar stosowanych technik i metod, mając do dyspozycji ogromną bazę materiałów, które mogą stać się podstawą kształcenia kompetencji językowej i rozwijania wiedzy socjokulturowej poprzez realizowanie autentycznych zadań komunikacyjnych w wirtualnej, ale – jak pokazują dane statystyczne – coraz bardziej naturalnej, przestrzeni. Epidemia trwająca w roku 2020 pozostawiła bez wyboru zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Upowszechnienie nauczania zdalnego, o które dopominał się Stephen Bax w roku 2003⁴, musiało nastąpić z dnia na dzień.

Technologia w służbie dydaktyki – od CALL do TELL

Jeszcze kilka lat temu głównym celem metodyków zajmujących się tematyką CALL było zachęcenie nauczycieli do rozszerzania sfery działań edukacyjnych i włączania w proces dydaktyczny aktywności opartych na wykorzystaniu narzędzi internetowych oraz materiałów dostępnych w Sieci – tekstów, a właściwie hipertekstów, których lektura wymaga nieco innych umiejętności niż czytanie tekstów drukowanych (Banach,

⁴ „A technology has reached its fullest possible effectiveness in language education when it has arrived at the stage of ‘normalization’, namely when it is used without our being consciously aware of its role as a technology, as a valuable element in the language learning process” (Bax, 2003).

Bucko, 2019), materiałów audio (podcastów, audycji radiowych, filmów, utworów muzycznych) oraz form audiowizualnych (materiałów informacyjnych, reportaży, filmów, programów telewizyjnych). Warto także podkreślić rolę mediów o charakterze społecznościowym, które poprzez wykorzystanie kanałów naturalnej interakcji mogą skutecznie wspierać przyswajanie języków obcych. Wszystkie te kwestie pojawiają się niezmiennie w artykułach publikowanych w Polsce w ciągu ostatnich kilkunastu lat (Krajka, 2007; Dębski, 2008; Gajek, 2008, 2013; Prizel-Kania, 2017; Bucko, Prizel-Kania, 2018). Zgodnie podkreśla się w nich, że komputery, a przede wszystkim masowo używane urządzenia mobilne z dostępem do Internetu, nie powinny służyć jedynie do wykonywania samosprawdzających się ćwiczeń językowych. Zgodnie z periodyzacją Marka Warschauera (1996) etap promujący ten sposób zastosowania urządzeń do nauki języków, określane jako *communicative CALL*, kończy się na latach 90. ubiegłego wieku. Obecnie podkreśla się możliwości wykorzystania środowiska wirtualnego do prowadzenia autentycznych działań językowych (*action-oriented approach*). Różnicę w ujmowaniu roli komputera i sposobu jego wykorzystania podkreśla zmiana nazwy z nauczania wspieranego komputerowo (CALL) na kształcenie wspomaganie technologicznie (TELL).

W CALL to komputer odgrywał kluczową rolę jako medium, za pomocą którego można wykonywać ćwiczenia automatyzujące z zakresu gramatyki, słownictwa i rozumienia tekstów, a poprawność może zostać zweryfikowana dzięki określonym funkcjonalnościom użytej platformy lub aplikacji. Obecnie, zgodnie z podejściem zadaniowym i pedagogiką zorientowaną na działanie (Nunan, 1988; Mueller-Hartmann, 2000; Ellis, 2003; *CEFR CV*, 2018) punkt ciężkości został przeniesiony na kształcenie poprzez symulację autentycznych zadań językowych wykonywanych za pośrednictwem Internetu we wszystkich sferach naszej codziennej działalności: prywatnej, publicznej, zawodowej oraz edukacyjnej. W tym ujęciu dostęp do nieograniczonej liczby materiałów publikowanych w Sieci staje się kwestią kluczową, a same urządzenia elektroniczne mają jedynie zapewnić możliwość sprawnego korzystania z zasobów dostępnych online. Należy jednak zauważyć, że

ta zmiana tendencji w metodyce nauczania nie oznacza (i nie powinna oznaczać) rezygnacji ze specjalnie opracowanych ćwiczeń językowych, których celem jest wprowadzenie i utrwalenie określonego materiału. Odpowiednio ustrukturyzowane i zaplanowane ćwiczenia przygotowują uczących się do działań własnych. Istotne zatem wydaje się zarówno wykorzystanie komputera, platform i aplikacji edukacyjnych (działania typowe dla CALL), jak też umiejętne przejście do fazy, w której to uczący się – jako samodzielni użytkownicy Internetu – wybierają, weryfikują i wykorzystują dostępne w nim zasoby w celu wykonania określonych zadań i projektów (Dębski, 2006; Thomas, Reinders, 2010; Thomas, Reinders, Warschauer, 2013). Nauka w przestrzeni wirtualnej i dostęp do różnego rodzaju materiałów umożliwia i niejako wymusza zmianę w sposobie nauczania, gdyż przenosi nacisk z tradycyjnego tworzenia i wykonywania zadań, których efektem miał być konkretny produkt (output), do aktywnych działań typu „input and intake” (Swain, 2000; Swain, Watanabe, 2013). W tym ujęciu to uczący się decydują o doborze materiałów, sposobie realizacji zadań oraz rodzaju komunikacji, dostosowując działania do własnych potrzeb i umiejętności, co pozwala na indywidualizację procesu kształcenia i wspiera autonomię uczących się.

Na potrzebę wykorzystania naturalnych obecnie kanałów komunikacji zwracają uwagę także autorzy *CEFR Companion Volume*⁵. Czynią to przez poszerzenie opisu poszczególnych umiejętności językowych o działania oparte na przetwarzaniu zasobów internetowych i komunikacji w mediach elektronicznych oraz przez znaczne rozbudowanie kwestii dotyczących działań mediacyjnych (*CEFR CV*, 2018).

Ten nowy etap w dydaktyce języków obcych – określaný terminem TELL – wymaga wprowadzenia zmian w metodyce nauczania. Podstawą i motorem tych zmian jest przede wszystkim nastawienie nauczycieli oraz ich wiedza i umiejętności w zakresie planowania dydaktycznego (Guichon, Hauck, 2011), a także kompetencji cyfrowych (*techno-peda-*

⁵ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [dostęp: 28.04.2021].

gogy). Nauczanie z wykorzystaniem wsparcia technologicznego wymaga zwrócenia uwagi na to, by proponowane zadania spełniały kryteria autentyczności, czyli odpowiadały działaniom wykonywanym w życiu codzienny. Zadania powinny mieć określony cel i przewidywalny rezultat, który może być różny w zależności od podjętych przez uczących się decyzji i przedsięwziętych działań. Należy pamiętać, by w obrębie zadań wzmacniać zarówno pracę grupową i wykorzystać dostępne kanały interakcji, jak i wspierać indywidualne zainteresowania uczących się. Proponowane aktywności powinny zachęcać uczniów do stawiania pytań, myślenia, reagowania oraz podejmowania decyzji w oparciu o racjonalną i rzetelną ocenę posiadanych informacji oraz własne preferencje. W zakresie doboru źródeł należy zwrócić uwagę uczących się na umiejętność weryfikowania informacji, sprawdzania nieznanymi wyrazów nie tylko w słownikach online, ale także w korpusach tekstów. Trzeba też zachęcać ich do koncentracji na tekście i do refleksji metajęzykowej.

W obecnej sytuacji systemowa realizacja powyższych zaleceń w kształceniu językowym nie może być dłużej odraczana. Sytuacja epidemiczna i związana z nią konieczność przejścia na system zdalny wymuszają zmianę dotychczasowych sposobów nauczania. Nauczanie na odległość nie powinno być próbą odtworzenia pracy w klasie, a stanowić bodziec do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych. Problemy, na które jeszcze kilka lat temu wskazywali nauczyciele jako na realne przeszkody we wdrażaniu TELL (brak dostępu do odpowiedniego sprzętu lub Internetu), z dnia na dzień przestały być aktualne. Pojawia się jednak pytanie, czy możliwości wynikające z obowiązkowego przeniesienia edukacji do świata wirtualnego zostały odpowiednio wykorzystane?

Cele i metodologia badań

Przeprowadzone na początku 2021 roku badania miały charakter ankietowy. Kwestionariusz (w formie elektronicznej) zawierał pytania zamknięte, których celem było określenie doświadczenia zawodowe-

go, kontekstu edukacyjnego i wieku nauczycieli oraz pytania otwarte pozwalające na ocenę sposobów pracy i nastawienia dydaktyków do kształcenia na odległość. Ankieta skierowana została przede wszystkim do nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących w ośrodkach akademickich w Polsce oraz metodyków, którzy oprócz prowadzenia praktycznych zajęć językowych, zajmują się kształceniem przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego (jpjo) i drugiego oraz prowadzeniem praktyk studenckich. Dla celów diagnostycznych to właśnie badanie nauczycieli wydaje się mieć najbardziej miarodajny charakter, ponieważ to od ich nastawienia i zaangażowania zależy sposób organizacji i prowadzenia zajęć. Nauczanie języka polskiego jako obcego pozostawia sporą dowolność w zakresie doboru materiałów i treści, ponieważ nie jest to przedmiot szkolny i jako taki nie podlega parametryzacji. Uczelnie wyższe kształcą przyszłych dydaktyków, a zajęcia obserwowane w ramach praktyk częstokroć stają się dla przyszłych nauczycieli wzorem do naśladowania.

W zasadniczej części ankiety uwzględniono pytania pozwalające na wyciągnięcie wniosków dotyczących poziomu kompetencji medialnej nauczycieli jpjo, na którą składają się umiejętności obsługi urządzeń (kompetencja techniczna), wiedza na temat materiałów i narzędzi dostępnych w Sieci oraz umiejętność ich doboru (kompetencja semantyczna), a także wiedza na temat celowego zastosowania dostępnych materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i przy uwzględnieniu istniejących potrzeb (kompetencja pragmatyczna). Wszystkie pytania w tej części ankiety miały charakter otwarty, co pozwoliło respondentom odnieść się do własnych doświadczeń edukacyjnych, przemyśleń i było okazją do wyrażenia sądów wartościujących. Formuła ta została zastosowana celowo, ponieważ oprócz wyprowadzenia wniosków opartych o dane ilościowe, podjęto próbę badania fenomenologicznego, którego celem jest ekscerpca z wypowiedzi respondentów wyrazów wartościujących i podzielenie ich na dwie grupy (wyrażenia nacechowane pozytywnie i negatywnie), a następnie obliczenie proporcji, w jakich pojawiły się one w wypowiedziach badanych. Zastosowanie tej metody pozwala na ocenę nastawienia respondentów do poruszanych kwestii poprzez ana-

lizę językową użytych przez nich wyrażeń. Ta rzadko stosowana metoda posiada duży potencjał w badaniach, których celem jest ocena nastawienia, chęci lub świadomości w odniesieniu do wskazanych zagadnień (Willing, 2007).

Wyniki analiz ilościowo-jakościowych zestawiono dodatkowo z rezultatami badań przeprowadzonych w tej samej grupie respondentów w 2017 roku oraz wśród osób spełniających podobne kryteria (Prizel-Kania, 2017). Ta część badań pozwoliła na opis zmian, które zaszły na skutek konieczności zetknięcia się z nową rzeczywistością edukacyjną.

Charakterystyka grupy respondentów

W badaniu ankietowym wzięło udział 75 nauczycieli zajmujących się nauczaniem języka polskiego. Niemal 90% (dokładnie: 89,7%) z nich to kobiety. Badani reprezentują wszystkie wyróżnione grupy wiekowe: 31% to osoby między 40. a 50. rokiem życia, w przedziale wiekowym 31-40 i ponad 50 lat znalazło się po 27,6% badanych, a 13,8% stanowią nauczyciele przed 30. rokiem życia. Najliczniejszą grupę (76,7%) tworzą wykładowcy języka polskiego na uczelniach wyższych, 47% respondentów prowadzi także prywatne lekcje, a 20% pracuje w szkołach językowych. W tej grupie aż 43% prowadzi zajęcia i szkolenia dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego lub/i drugiego.

Pierwszą z kwestii, których dotyczyły pytania ankietowe, było zainteresowanie obsługą urządzeń elektronicznych i biegłość w tym zakresie. Blisko połowa badanych (46,7%) zadeklarowała sprawną obsługę różnego rodzaju urządzeń. Taka sama liczba respondentów przyznaje, że posiada podstawowe umiejętności w tym zakresie. Stosunkowo duża grupa (36,7%) to osoby, które lubią różnego rodzaju nowości technologiczne. Przed koniecznością przejścia na zdalny tryb nauczania ponad 53% nauczycieli nie miało doświadczenia w nauczaniu na odległość, a 47% prowadziło wcześniej lekcje online.

Zdecydowana większość badanych chciałaby pogłębić swoją wiedzę na temat metodyki kształcenia z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (40%) lub podnieść swoje praktyczne umiejętności (36,7%). Prawie połowa (47%) deklaruje udział w kursach doszkalających z zakresu obsługi narzędzi TIK na potrzeby prowadzenia zajęć zdalnych. Wśród odbytych szkoleń wymienia się warsztaty obsługi platformy Microsoft Teams, Moodle czy komunikatorów, np. Webex, Zoom. Należy zwrócić uwagę na fakt, że udział w tych szkoleniach miał na celu wsparcie kompetencji technicznych. Warsztaty obsługi platform edukacyjnych były i są licznie prowadzone w wielu ośrodkach akademickich. Brakuje jednak zajęć metodycznych, które otworzyłyby nauczycieli na nowe możliwości wykorzystania przestrzeni wirtualnej w celach edukacyjnych.

Analiza i interpretacja wyników badań

Z badań przeprowadzonych w 2017 roku w grupie 116 respondentów wynikało jasno, że w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie dokonało się jeszcze przejście od nauczania wspomaganego komputerowo do celowego wykorzystania zasobów multimedialnych oraz kanałów komunikacji do wykonywania zadań odzwierciedlających naturalną aktywność językową. Wśród dominujących technik nauczania wskazywano wówczas wykorzystanie zasobów Internetu w celu przygotowania materiałów dydaktycznych prezentowanych podczas zajęć (prezentacje PowerPoint, karty pracy). Stosunkowo niewielu dydaktyków wskazywało na konieczność rozszerzania działań edukacyjnych i stwarzania w wirtualnej przestrzeni dodatkowego kanału kształcenia np. poprzez zakładanie grup na portalach społecznościowych, wdrażanie aktywności typu WebQuest czy planowanie projektów, do realizacji których konieczne jest działanie językowe w Sieci oraz wykorzystanie jej zasobów. Wiele osób wskazało, że sprawne wykorzystanie TIK jest zadaniem wy-

magającym odpowiednich umiejętności technicznych oraz doskonalenia się w zakresie metodyki nauczania wspomaganego technologicznie (Prizel-Kania, 2017).

Znaczącą różnicę pomiędzy wynikami badań sprzed trzech lat można zaobserwować w zakresie rozwoju kompetencji technicznych i korzystania z różnego rodzaju komunikatorów, platform edukacyjnych i aplikacji umożliwiających tworzenie interaktywnych quizów. W roku 2017 niewielu nauczycieli wskazywało na znajomość i używanie narzędzi TIK w swojej pracy. Obecnie każda z zapytanych osób wymieniła przynajmniej dwa źródła. Wśród najczęściej wskazywanych narzędzi TIK znalazły się takie programy jak: Zoom, Microsoft Teams, Skype, Moodle, LearnigApps, narzędzia Google, Wordwall, Kahoot, Quizlet, Discord, Webex, Padlet, Etherpad, Quizizz⁶. W badaniu sondażowym przeprowadzonym ponad trzy lata temu zdecydowana większość respondentów nie wykorzystywała w znaczącym stopniu możliwości przygotowywania interaktywnych ćwiczeń na platformach edukacyjnych. Jedynie 10% deklarowało wówczas używanie platformy Moodle (lub innej platformy o podobnych funkcjonalnościach), jeszcze mniejsza grupa sięgała do aplikacji typu LearningApps (5%) czy Quizlet (3%). Oprócz tych aplikacji w odpowiedziach badanych pojawiły się jeszcze narzędzia Google, przede wszystkim edytory tekstów (21%) oraz Padlet (2%). Należy zatem uznać, że w zakresie kompetencji technicznych dokonał się znaczny postęp. Nauczyciele używają różnych programów, kierują się takimi kryteriami jak: łatwość i intuicyjność obsługi, funkcjonalność, system nawigacji, szata graficzna, możliwość wykorzystania wspólnej przestrzeni do prezentacji materiału (odpowiednik tablicy) oraz synchronicznego odtwarzania nagrań rozwijających rozumienie ze słuchu⁷. We wskazanych funkcjonalnościach zaznacza się jednak chęć minimalizacji zabiegów technicznych oraz możliwość przeniesie-

⁶ Kolejność narzędzi (platform, komunikatorów i aplikacji) odpowiada częstości wymieniania ich przez respondentów.

⁷ Kolejność wskazywanych funkcjonalności odpowiada częstości wymieniania ich przez respondentów.

nia działań prowadzonych w klasie do wirtualnej przestrzeni bez konieczności większych zmian w sposobach nauczania. Dowodów dla tak określonej hipotezy dostarczają także odpowiedzi dotyczące stosowanych materiałów dydaktycznych – 63% badanych zgadza się, że nowe środowisko edukacyjne wymaga innych materiałów edukacyjnych, ale aż 30% badanych stwierdziło, że w nauczaniu zdalnym można z powodzeniem wykorzystywać materiały edukacyjne używane podczas pracy w klasie. Najczęściej pojawiają się tu podręczniki w formie PDF, samodzielnie przygotowywane karty pracy, zasoby Internetu (teksty, grafiki, materiały audio i wideo – głównie z YouTube) oraz strony zawierające gotowe materiały do nauczania jppo, np. platforma *Po polsku po Polsce*, *e-Polish* czy *polski.info*. Interaktywne ćwiczenia, które można tworzyć za pomocą wymienionych aplikacji stosowane są od czasu do czasu – raczej jako uatrakcyjnienie zajęć niż systemowe działanie. Do nauczania pisania wykorzystywane bywają dokumenty Google lub Etherpad – bywa jednak, że uczący się proszeni są o napisanie pracy odręcznie i przesłanie jej zdjęcia, co należy uznać za działanie, dla którego trudno znaleźć uzasadnienie poprzez odniesienie do autentycznych sytuacji życiowych. Zdecydowana większość badanych (86%) nie widzi potrzeby włączania mediów społecznościowych. Najczęściej pojawiającym się argumentem jest ochrona prywatności lub fakt, że media te nie są używane przez respondentów w życiu prywatnym. Kwestia aktywnego działania w przestrzeni Internetu i łączenia życia zawodowego z prywatnym jest kwestią indywidualną i dość kontrowersyjną. Rozsądnym głosem w tej sprawie jest wypowiedź jednej z badanych osób, która słusznie zauważa, że dobrze dobrana platforma edukacyjna może jednocześnie spełniać funkcje mediów społecznościowych – pod warunkiem, że uczący się i nauczyciel będą chcieli skorzystać z tej formy rozszerzania działań językowych.

Badani, poproszeni o ocenę zaangażowania studentów w nauczaniu zdalnym, zgodnie uznali, że jest to kwestia indywidualna, natomiast w ocenie rozwoju kompetencji językowych nauczyciele stwierdzają, że wyniki osiągnięte zdalnie są porównywalne do rezultatów w kształceniu stacjonarnym. Jako czynniki kluczowe dla powodzenia edukacyjnego

w przestrzeni wirtualnej wymieniane są następujące warunki: nawiązanie relacji z uczącymi się (zaangażowanie obu stron, konieczność włączania kamer, interakcja, zadania integrujące grupę, budowanie motywacji, dodatkowa korespondencja elektroniczna), różnorodność ćwiczeń i atrakcyjność materiałów (odpowiednie przygotowanie do zajęć, dobrze opracowane i atrakcyjne wizualnie materiały, które wymagają aktywności uczących się, ciekawe treści), jasność w przekazywaniu informacji, elastyczność prowadzącego, sprawny sprzęt i szybkie łącze internetowe, indywidualizacja treści nauczania, udzielnie każdemu informacji zwrotnej, wprowadzanie nowego materiału krok po kroku (np. tłumaczenie reguły i jednocześnie jej zapisywanie we wspólnej przestrzeni zamiast prezentowania gotowych tabel), dobre tempo i dokładne określanie czasu na wykonanie każdego zadania⁸. Nauczyciele zgodnie podkreślają, że podstawowym warunkiem jest zaangażowanie, motywacja i samodzielność uczących się.

Ostatnie pytanie odnosiło się do zamiaru wykorzystania doświadczeń płynących z nauczania zdalnego po powrocie do kształcenia stacjonarnego. Okazało się, że zdania respondentów są podzielone. Prawie 70% nauczycieli deklaruje, że w przyszłości planuje w szerszym zakresie wykorzystać rozwiązania technologiczne – głównie w zakresie przeprowadzania interaktywnych testów (brak konieczności sprawdzania poprawności, oszczędność czasu) i quizów, korzystania z platformy (np. Moodle) jako przestrzeni, w której dostępne będą materiały używane podczas zajęć (dla nieobecnych) oraz zamieszczane będą prace domowe i dodatkowe materiały, a 5% badanych wyraża niechęć w stosunku do powrotu do pracy w sali. Ponad 30% uważa jednak nauczanie zdalne za „protezę prawdziwej edukacji” i „erę gadających głów”, a po zakończeniu pandemii nie zamierza wykorzystywać TIK, jeżeli nie będzie takiej konieczności.

⁸ Badani poproszeni zostali o wskazanie najważniejszych, ich zdaniem, czynników, które mają wpływ na efektywność nauczania w środowisku wirtualnym. Następnie odpowiedzi przyporządkowano do kategorii wskazanych w treści artykułu i przedstawiono w kolejności od najczęściej do najrzadziej wymienianych postulatów.

Odpowiedzi na ostatnie pytanie dotyczące opinii (zalet i ograniczeń) na temat stosowania TIK w edukacji przeanalizowano z wykorzystaniem metody fenomenologicznej. Wyłoniono pozytywne i negatywne określenia, a następnie obliczono procentowo ich proporcje. Wśród wyrażen nacechowanych pozytywnie wyróżniono następujące fragmenty: *uwielbiam, żywy język, prawdziwa komunikacja, motywujące, większa elastyczność, otworzyć się, mnóstwo ciekawych materiałów, kreatywność, indywidualizacja, konsultacje, nagrywanie, ponowne odsłuchiwanie, ogólnodostępność, oszczędność czasu, mobilność, ekonomia, bezpieczeństwo, zarządzanie czasem, odpowiedzialność, swoboda ubierania się, wygoda*. Wśród wyrażen o zabarwieniu negatywnym pojawiały się na przykład takie: *dużo pracy, chronię prywatność, brak kontaktu, proteza nauczania, nie-nauczania, nic nie pomoże, coś tylko w zastępstwie, brak kontaktu, nadmiar bodźców, gadające głowy, gorsza forma, brak reakcji, brak możliwości kontroli pracy studentów, wyciszanie się, dłuższy czas reakcji, zakłócenia, bolą uszy, dehumanizacja*. Statystycznie więcej jest wypowiedzi nacechowanych pozytywnie – 66% przy 34% wyrażen świadczących o negatywnym stosunku.

Niewątpliwie włączanie rozwiązań technologicznych w proces kształcenia językowego ma wiele zalet – oprócz kwestii oczywistych nauczanie zdalne pomaga nieśmiałym uczniom otworzyć się i obniża stres, pozwala także uczącym się na zarządzanie procesem edukacji i wzięcie odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty.

Z badań wynika, że nauczyciele dostrzegają te zalety, jednak zasadniczą trudnością jaką stwierdzają, jest poczucie braku kontroli i możliwości monitorowania sposobu realizacji zadań. Z tego względu niewielu z nich planuje aktywności typu WebQuest czy zadania zorientowane na samodzielne działanie z wykorzystaniem całej gamy materiałów językowych dostępnych online. Znacząco jednak rozszerzył się repertuar stosowanych technik i narzędzi pozwalających na tworzenie interaktywnych ćwiczeń językowych.

Przeprowadzenie badań wśród nauczycieli akademickich podyktowane było założeniem, że to właśnie ta grupa w sposób szczególny zaangażuje się w konieczną zmianę metod kształcenia językowego – zmianę,

która pomimo sprzyjających jej okoliczności dokonuje się jednak stopniowo i nie osiągnęła jeszcze stanu wskazującego na upowszechnienie metod opartych na TELL. Konieczność izolacji w wyniku epidemii COVID-19 udowodniła jednak, że to, co jeszcze kilka lat temu uważano za niemożliwe, stało się konieczne. Sprostanie tej sytuacji nie było zadaniem łatwym ani dla nauczycieli, ani dla uczniów. Niemniej jednak doświadczenie zdalnej edukacji, choć nagłe i drastyczne, zmieniło w znaczącym stopniu nastawienie do kształcenia wspomaganego technologicznie, zmieniając tym samym oblicze edukacji językowej.

Literatura

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Bax S., 2003, *CALL – Past, Present and Future*, „System”, no. 31(1), s. 13–28, [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4).
- Bax, S., 2011, *Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education*, „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching”, no. 1, s. 1–15, <https://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2018, *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 66(10), s. 7–23, <https://dx.doi.org/10.18290/rh.2018.66.10-1>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, 2018, Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Dębski R., 2006, *Project-based language learning with technology*, NCELTR, Sydney.
- Dębski R., red., 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.

- Gajek E., 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gajek E., 2013, *Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4(31), s. 27–38.
- Guichon N., Hauck. M., 2011, *Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever*, ReCALL, no. 23(3), s. 187–199, <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344011000139>.
- Kessler G., 2007, *Formal and informal CALL preparation and teacher attitude toward technology*, „Computer Assisted Language Learning”, no. 20(2), s. 173–188, <https://doi.org/10.1080/09588220701331394>.
- Krajka, J., 2007, *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.
- Levy M., Stockwell G., 2006, *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Routledge, Mahwah, New Jersey.
- Mueller-Hartmann A., 2000, *The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks*, „Language Learning & Technology”, no. 4(2), s. 129–147, <http://dx.doi.org/10125/25103>.
- Nunan D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>.
- Prizel-Kania A., 2017, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomaganie komputerowo – badanie opinii nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 88–92.
- Spółczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 roku. Analizy statystyczne*, 2020, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spolczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne> [dostęp: 25.04.2021].
- Swain, M., 2000, *The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, ed. J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, s. 97–114.
- Swain M., Watanabe Y., 2013, *Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning*, in: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>.
- Thomas M., Reinders H., Warschauer, M., eds., 2013, *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Bloomsbury Publishing, London – New Delhi – New York – Sydney.
- Thomas M., Reinders, H., 2010, *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, Continuum, London – New York.

Warschauer M., 1996, *Computer-Assisted Language Learning: An Introduction*, ed. S. Fotos, *Multimedia Language Teaching*, Logos International, Tokyo – San Francisco, s. 3–20.

Willig C., 2007, *Reflections on the Use of a Phenomenological Method*, „Qualitative Research in Psychology”, no. 3(4), s. 209–225, <http://dx.doi.org/10.1080/14780880701473425>.

ADRIANA PRIZEL-KANIA – PhD, Institute of Polish Glottodidactics, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University, Krakow, Poland / dr, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

PhD in humanities; assistant professor at the Institute of Polish Glottodidactics at the Jagiellonian University; researcher in international and national research and educational projects (including SpeakApps, DIGIPASS, TICKET, *Po polsku po Polsce*); awarded in the competition of the Ministry of Science and Higher Education for Outstanding Young Scientists. Research interests: foreign language teaching methodology using knowledge about the brain, technology enhanced learning, and speech disorder therapy. Author of a monograph entitled *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* [*Developing listening comprehension in Polish as a foreign language*] (Kraków, 2012), of research papers and of Polish language and culture teaching aids.

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w UJ, badacz w międzynarodowych i krajowych projektach badawczych i edukacyjnych (m. in. SpeakApps, DIGIPASS, TICKET, *Po polsku po Polsce*); laureatka konkursu MNiSzW dla Wybitnych Młodych Naukowców. Zainteresowania naukowe: metodyka nauczania języków obcych z wykorzystaniem wiedzy na temat mózgu, nauczanie wspomagane przez technologię oraz terapia zaburzeń mowy. Autorka monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (Kraków, 2012), artykułów naukowych oraz pomocy dydaktycznych do nauczania języka i kultury polskiej.

E-mail: adriana.prizel-kania@uj.edu.pl