

Blended learning jako przykład wdrożenia nowoczesnych technologii w proces nauczania języków obcych

Blended Learning as an example of implementation of new technologies in the teaching of foreign languages

Ewelina Basińska

Uniwersytet Łódzki

Abstrakt

Celem modelu *Blended Learning* jest skuteczne wdrażanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w proces nauczania i uczenia się języków obcych. Podejście to pozwala na stworzenie dogodnych warunków uczenia się, zbliżonych do naturalnego środowiska użytkownika i uzależnionych od jego preferencji — a więc tradycyjnych zajęć z nauczycielem, jak również kształcenia na odległość. Model *Blended Learning* umożliwia podejście indywidualne, wspiera doskonalenie umiejętności językowych na każdym poziomie poprzez rozwiązywanie zadań oraz wymianę informacji z innymi członkami platformy. Wśród innych założeń tej koncepcji wyróżnia się także przetwarzanie struktur językowych w języku obcym w oparciu o odpowiednio dostosowany materiał językowy (Plieger, 2006), multimodalną ekspozycję na materiał obcojęzyczny oraz interakcje intrapersonalne (człowiek — komputer, człowiek — człowiek).

Artykuł prezentuje zatem teoretyczne założenia niezbędne przy tworzeniu modelu b-learningu oraz wybrane kwestie dotyczące jego realizacji. Całość rozważań została osadzona w ramach teoretycznych, definiujących

strukturę alternatywnego dla tradycyjnych metod podejścia, a potencjał modelu *Blended Learning* dla rozwoju umiejętności językowych został zbadany w świetle literatury naukowej i obserwacji własnych Autorki.

Słowa kluczowe: model *Blended Learning*, zdalne nauczanie, nowoczesne media.

Abstract

Blended Learning is about effectively integrating ICTs into course design to enhance the teaching and learning experiences for students and teachers by enabling them to engage in ways that would not normally be available or effective in their usual environment, whether it is primarily face-to-face or distance mode. The mission of *Blended Learning* is to encourage excellence and innovation in language in the form of online software, which houses all the materials and ICT tools that learners need in one central web platform. Some of the core concepts underlying its design are multimodal L2 input exposure (Plieger, 2006), enhanced input, learner-fit content delivery, interaction (human-computer, human-human, and intrapersonal) through computer supported collaborative and individual learning tasks, as well as a more human-like dimension for positive and corrective feedback.

This paper describes the elements of the b-learning model and issues connected with its implementation. *Blended Learning's* potential for developing skills in a foreign language is examined in the light of academic literature as well as the author's personal teaching experience and observation.

Key words: *Blended Learning* Model, Tele-Teaching, Modern Media.

Wstęp

Rozwój technologii komunikacyjnych na przełomie wieków doprowadził do wytworzenia się licznych sieci, zarówno fizycznych, jak i społecznych. Internet stał się przestrzenią społeczną, w której zanurzeni użytkownicy spełniają swoje potrzeby na gruncie osobistym i wspólnotowym. Stąd zde-

finiowana na nowo zdolność porozumiewania się oraz to, w jaki sposób użytkownicy docierają do siebie i wpływają na siebie (Lombard, 2006: 99). Dzieje się tak z racji szerokiego pasma znaków i symboli, wykluczonych z rzeczywistej komunikacji, a wszechobecnych w sieciach. Eliminacja słów w dobie zdigitalizowanego świata ułatwia użycie komunikatorów, pozwala na szybsze wyrażenie myśli i pragnień oraz zakrzywienie rzeczywistości. Jak uważa Postman: „nie postrzegamy (...) rzeczywistości (...) jaką ,ona’ jest, ale (przez to), jakimi są nasze języki. A naszymi językami są nasze media. Nasze media są naszymi metaforami. Nasze metafory tworzą treść kultury” (2002: 33-34). W myśl tego wpisana jest jednostka ze swoją tożsamością, ciągłym przepływem informacji i przynależnością do grupy, w której zachodzi komunikacja. Dotyczy to coraz młodszych pokoleń. Dzięki metamediom użytkownicy mogą oswajać się ze zdigitalizowanym światem, podobnie jak uczą się języka (Cohen, 2008). Dlatego też można zaobserwować wzmożone zainteresowanie tym, jak skutecznie wykorzystać potencjał nowych mediów w procesie nauczania języków obcych.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie etapów projektowania modelu *Blended Learning* oraz możliwych sposobów wdrażania tego konceptu w proces nauczania języków obcych. Kwestie te wymagają określenia istoty kompetencji komunikacyjnej i kompetencji multimedialnej w sieci internetowej oraz nakreślenia wybranych typów ćwiczeń, które mają prowadzić do jej rozwoju.

Sieć internetowa a kompetencja komunikacyjna

Lombard (2006) twierdzi, że czynnikiem decydującym o takich zjawiskach jak wynalezienie telefonu, który dał początek „pierwszemu życiu” sieci telekomunikacyjnych w latach 70. XX wieku, czy rozpowszechnienie Internetu i mobilności była potrzeba komunikacji. W latach 1994-2005 powstały platformy internetowe wraz z szeroką gamą przeglądarek stron internetowych (*Netscape*) oraz wyszukiwarek internetowych (*Google, Yahoo!*), umożliwiające swobodę w komunikowaniu się między użytkownikami. Od tej pory, dotychczas określaną jako synchroniczna forma kontaktu porozumiewawczego (*one-to-one*), została częściowo wyparta przez komunikację rozśiewczą (*one-to-many*) i powszechną (*many-to-many*).

Internet jako narzędzie innowacyjne kumuluje w sobie powyższe połączenia komunikacji publicznej i prywatnej, masowej i jednostkowej, co czyni z niego metamedium (Cordoso, 2006). Komunikacja w sieci ułatwia znacząco przekazywanie treści, oszczędza czas, materiały i koszty przesyłki danych. Wykorzystując jednak w przeważającej części znak jako nośnik informacji, sieć stała się transferem symboli i kodów, ograniczając przekaz niewerbalny, charakterystyczny dla komunikacji tradycyjnej, jakże istotny w prezentowaniu postaw i ustalaniu relacji (Pease, 2011). Specyfika doświadczenia w cyberprzestrzeni polega na CMC (ang. *computer — mediated — communication*; pl. *komunikacja internetowa*) i opiera się na hipertekście. Środowisko internetowe oferuje szereg możliwości, z których korzystający mogą stworzyć sieć społecznościową o określonym charakterze. Zakłada się, że wśród użytkowników sieci znajduje się grupa ludzi, która zechce podjąć temat i wejść w interakcję, zbuduje system zachowań, norm i uprawnień, obowiązujących od momentu utworzenia społeczności, by osiągnąć zamierzony wcześniej cel.

Pierwszy raz terminu społeczności wirtualnej użył Rheingold w 1994 roku, określając nim grupę ludzi, którzy mogą lub nie spotkać się twarzą w twarz i wymieniać słowa oraz idee za pomocą klawiatury komputera lub telefonu komórkowego. Ten nowy typ komunikacji półsynchronicznej¹ wytworzył nową generację sieciowych serwisów społecznościowych. Jak trafnie zauważył Jenkins, niezależnie od tego, w którą stronę spojrzymy, człowiek bierze media we własne ręce, prowadzi z nimi dialog przez tworzenie własnych społecznościowych sieci. Wykorzystuje do tego kompilację starych mediów z nowymi, czyli tzw. konwergencję mediów (2007: 112).

Społeczeństwo sieci rządzi się własną specyficzną logiką metasieci, generującą kody kulturowe, rozstrzygającą na nowo problem władzy. Ta „sieciovą logiką wywołuje społeczne uwarunkowania (*determination*) wyższego rzędu niż te, z jakimi mamy do czynienia w przypadku specyficznych interesów społecznych wyrażanych w sieci: władza przepły-

1 Nie jest bowiem ani synchroniczny (jak rozmowa twarzą w twarz), ani asynchroniczny (jak wiadomość e-mail, która nie wymaga odpowiedzi użytkownika od razu).

wów ma większą moc oddziaływania niż przepływ władzy” (Castells, 2008: 467). W przekonaniu Castellsa ową przestrzeń przepływu można zdefiniować za pomocą trzech składających się na nią warstw: obiegu wymian elektronicznych, węzłów i koncentratów, przestrzennej organizacji dominujących elit zarządzających. Właśnie one, organizowane wokół sieci, dominują w społeczeństwie informacyjnym, zwiększając jego dynamikę i wolność słowa.

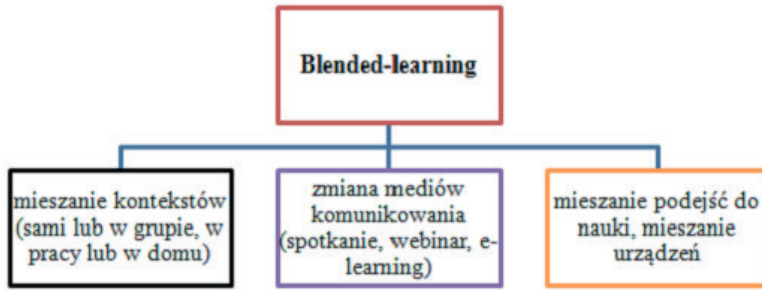
I choć Internet nie został stworzony jako środowisko uczenia się, to posiada on bezsprzecznie istotne walory edukacyjne. Pedagogika medialna wskazuje w tym zakresie z jednej strony na fakt, iż Internet operuje wszystkimi rodzajami kodów (słowny, obrazowy i działaniowy) i wpływa na poszerzenie pola poznawczego u uczniów, z drugiej zaś strony jest medium interaktywnym, umożliwiającym oddziaływanie na siebie osób lub obiektów i komunikowanie się w formie synchronicznej i asynchronicznej. Kern (2006: 183) podkreśla, że technologie informacyjne „umożliwiły pojawienie się nowych form dyskursu, nowych form autorstwa, nowych form tworzenia i uczestnictwa w społecznościach”. Zastosowanie nowoczesnych technologii w procesie nauczania będzie obejmowało zarówno stronę techniczną (komputer), jak i formułę treści (Internet). Umieszczenie i rolę komputera w kontekście edukacji należy rozpatrywać w szerszym ujęciu. W kwestii bezpośredniego kontaktu z tym medium jako takim można założyć, że jest ono w dzisiejszych czasach jednym z najbardziej rozpowszechnionych środków masowego przekazu.

Co więcej, osobiste zetknięcie z nowoczesnymi technologiami jest najlepszym sposobem ich poznania. Istotną kwestią pozostaje jednak poziom refleksji w rozwoju humanistycznym człowieka: „w istocie człowiek myśli w sposób paraboliczny, a w toku wykonywania zadania o charakterze intelektualnym wielokrotnie odrywa swoją uwagę i przemieszcza się po różnych zakamarkach pamięci” (Siemieniecki 2002: 17), co przyczynia się do wspierania otwartego, wieloznacznego i heurystycznego złożonego rozumowania pełnego metafor, porównań, iluzji językowych. Zaś kluczowym elementem zadań komputerowych jest algorytmiczny, precyzyjny, formalny i jednoznaczny system operacyjny,

który stwarza zupełnie odmiennie środowisko dla użytkownika. To pogranicze technologii komputerowych i humanistyki na gruncie poznawczym, osobowościowym i aksjologicznym stawia nauczyciela w świetle nie tylko nadawcy komunikatu, ale przede wszystkim jako jego twórcę. Zaprojektowane przez niego w oparciu o najnowsze technologie narzędzia przyczyniają się do twórczego rozwiązywania problemów, do łączenia ze sobą elementów, pochodzących z różnych dziedzin. W tym względzie Kern (2006) kompiluje dwie definicje CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*; pl. *nauka języków wspomagana komputerem*), przytaczając najpierw definicję Levy'ego (1997: 1): „CALL jako poszukiwanie możliwości wykorzystania komputera w nauczaniu i uczeniu się języków obcych” oraz definicję Egberta, która pojawiła się ponad 10 lat później, a według której to samo zjawisko dotyczy „uczenia się języków obcych w dowolnym kontekście, z, poprzez lub w powiązaniu z wykorzystaniem nowoczesnych technologii” (2005: 4), co przy uwzględnieniu specyficznych warunków uczenia się języka obcego może odnieść zamierzony skutek.

Budowa i taksonomia modelu Blended Learning

Zastosowanie technologii w kontekście mobilności procesu nauczania wykorzystuje metoda *Blended Learning*. Zgodnie z definicją Okonia (1970: 194), przez metodę nauczania rozumie się celowe i systematyczne działania nauczyciela i ucznia, umożliwiające temu ostatniemu nabywanie wiedzy wraz z umiejętnościami jej praktycznego zastosowania oraz rozwijanie zainteresowań, przy uwzględnieniu dodatkowych aspektów, takich jak techniki i narzędzia pracy oraz stopień zaangażowania i oddziaływania danej metody na ucznia. Założenia te spełnia podejście *Blended Learning*, które definiowane jest jako mieszana forma uczenia się, łącząca tradycyjne formy nauczania z aktywnościami prowadzonymi zdalnie przy pomocy np. platform multimedialnych. Peszko (2011: 19) wskazuje jednak na szersze, wielopłaszczyznowe ujęcie połączenia tych typów uczenia:



Rysunek 1.

Płaszczyzny przenikania b-learningu.

Na podstawie: Raport_e-learning_Trends_-_Raport_Summer_2011-2.pdf.

Dopiero właściwe uwzględnienie wszystkich trzech płaszczyzn umożliwi optymalne rozwinięcie kompetencji i realizację celów, postawionych na początku jednostki lekcyjnej. Triada ta będzie ponadto odpowiadała założeniom konstruktywistycznym, według których do działania dydaktycznego dojdzie na gruncie związku pomiędzy wiedzą, umiejętnościami (doświadczeniem) a refleksją czy innymi kompetencjami ogólnorozwojowymi (Wolff, 2002: 90-91). Związek ten powinien opierać się na wystarczająco rozwiniętej kompetencji medialnej, wspierającej autonomię uczenia się i będącej zarazem instrumentem procesu edukacyjnego.

Wobec takiej typologizacji warto przyjrzeć się rozróżnieniu pomiędzy podstawowymi stronami internetowymi (tzw. środowiskiem 1.0 lub Web 1.0) a nowymi technikami internetowymi, umożliwiającymi interakcje użytkowników z portalami (płaszczyzną 2.0 lub Web 2.0), aby uzyskać bardziej klarowny obraz tego, co wymagane jest od współczesnego nauczyciela konstruującego model *Blended Learning*. Uznać należy, że zajęcia w tym systemie nie przebiegają jednotorowo i pozostają do wyboru w dwóch wariantach. W wariacie I tutorzy najpierw udostępniają uczestnikom treści materiału (najczęściej w systemie online), a później analizują je na zajęciach. Takie podejście sprawdza się dobrze, gdy mamy do czynienia z grupą o zaawansowanych umiejętnościach językowych lub w ramach powtórzenia materiału. W przypadku wariantu II, w którym kładzie się nacisk na cykliczność zajęć językowych, materiał przerabia się

na zajęciach wraz z tutorem/nauczycielem, a platformę wykorzystuje się jako zaplecze utrwalające poznaną wiedzę.

Niezależnie od ujęcia płaszczyzn mobilności *Blended Learning*, model ten wykorzystuje fakt, iż pokolenie, które wychowało się w anturazie multimedialnych narzędzi, przetwarza informacje w inny sposób niż pokolenia wcześniejsze. Prensky (2010) określa tę generację jako cyfrowych tubylców (*ang. Digital Natives*) i konstatuje, że nieograniczona płaszczyzna Internetu czy grafiki jest dla nich bardziej naturalna niż materiały tekstowe. Mnogość i różnorodność informacji dostępnych poprzez internet i ich multimedialny sposób przekazu stanowią z jednej strony potencjał pozwalający na efektywne wykorzystanie tego medium, z drugiej zaś oznaczają źródło przeładowane informacjami, niewyposażające użytkownika w umiejętność radzenia sobie z nimi, bez kształcenia alfabetyzacji informacyjnej. O potencjalnych zagrożeniach nieumiejętnego zastosowania nowoczesnych mediów w procesie nauki języków obcych wspomina Hess (2006: 305-306): „samo zastosowanie technologii informacyjnych nie prowadzi do wzbogacania i wspierania akwizycji języka, niewątpliwie jednak technologie stały się już integralną częścią nauki” (tłumaczenie własne).

Niezbędne jest zatem opracowanie nowych koncepcji dydaktycznego wykorzystania nowych technologii, ich selekcji i stworzenia nowego modelu na potrzeby grupy docelowej. Moser (2000: 7) podkreśla, że „wielu nauczycieli czuje się niepewnie nie tylko z powodu wymagań technicznych w opanowaniu komputera, ale również z braku modeli dydaktycznych do realizacji pracy na zajęciach wspomaganych komputerowo” (tłumaczenie własne). Jedynie po uprzednim opracowaniu merytorycznym? narzędzie to będzie można wykorzystać do celów kształcenia, ukierunkowanych na poszukiwanie informacji, krytycznej ich oceny i prezentacji. Modele *Blended Learning* powinny być tak zaprojektowane, by dobrze wykorzystać czas osób uczących się, opierając się na konstruktywistycznym podejściu do wiedzy, wykorzystując eksperyment, doświadczenie, działanie i poszukiwanie pozwalające tworzyć w mózgu zindywidualizowane struktury poznawcze (Dodge, 2010). Nauczyciel w takim ujęciu staje się osobą, która winna posiadać szerokie spektrum umiejętności (Zawadzka, 2004), a więc określać zadania poznawcze dla rozwoju intelektualnego, traktować

uczniów w sposób holistyczny (kompetencje psychologiczno-pedagogiczne) oraz kierować różnymi czynnościami ucznia przez osadzenie treści nauczania w kontekście jego indywidualnej wiedzy.

W kwestii bezpośredniego kontaktu ucznia z nowoczesnymi technologiami należy założyć, iż uczniowie są wyposażeni w podstawową wiedzę z zakresu technologii informacyjnych i w trakcie pracy z modelem *Blended Learning* będą oni posiadali osobne konto użytkownika. Paradoksalnie uczniowie często wyraźniej niż nauczyciele dostrzegają zalety takich działań, które w ich ocenie nie tylko stają się bardziej atrakcyjne, ale również — poprzez to, że każdy z nich zaczyna zadanie na tym samym początkowym etapie — aktywizujące i wysoce motywujące. Quandt (2010) zwraca uwagę, że stworzenie zindywidualizowanego miejsca w sieci daje użytkownikom poczucie wspólnoty i zachęca do budowania swoistej mediateki ze źródeł internetowych, dotyczących chociażby filmu czy muzyki, co w otoczeniu internetowym może być bodźcem do rozwijania kompetencji medialnej.

Dydaktyzacja modelu Blended Learning

Struktura modelu *Blended Learning* powinna zawierać elementy konspektu zajęć, a więc określać cele kształcenia, grupę docelową, tematykę modułu ze szczególnym uwzględnieniem sprawności językowych. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż współczesna technologia również w przypadku nauki języków obcych daje możliwości immersji w zależności od proponowanej tematyki (Burmeister, 2006). Na gruncie niemieckim metodę immersji badał zespół naukowców skupionych wokół dwujęzycznej szkoły im. Clausa Rixena w Altenholz k/Kilonii (Wode, 2006; Kersten 2005). Można zatem przenieść tę metodę na grunt półsynchronicznych zdarzeń w sieci, gdzie użytkownicy na co dzień obcują z językiem angielskim, rozumianym jako *lingua franca* w tej dziedzinie. To swoiste „zanurzenie się” w języku obcym pozwala na doskonalenie wszystkich sprawności językowych w kontekście interkulturowym.

Obok kompetencji językowych, dydaktycznych i pedagogicznych, szczególną uwagę należy zwrócić na kompetencję multimedialną. Model *Blended Learning* wymaga od nauczyciela niezwykle wielostronnych umiejętności i rzetelnego zaplanowania procesu dydaktycznego

z wykorzystaniem nowych narzędzi. Mandl (2010), na podstawie pięciostopniowego modelu Salmona (2004), określa trzy podstawowe etapy skutecznego wejścia do świata sieci internetowych. W pierwszym z nich zwraca głównie uwagę na poziom motywacji u uczniów w zastosowaniu nowych mediów (niem. *Zugang und Motivation*), zindywidualizowane potrzeby uczących się i wykorzystanie języka obcego jedynie jako narzędzia. Mandl (2010: 32) podkreśla: „W centrum tego etapu znajduje się dostęp do systemu online. (...) Ten krok stanowi bazę i jest niezbędny do dalszego używania innych składników internetu” (tłumaczenie własne). Przenosząc jednostkę lekcyjną na grunt platformy czy jakiegokolwiek innego medium, należy zatem mieć na uwadze cele poszczególnych jej części i holistyczny pogląd na realizację materiału. I stąd w części wprowadzenia (niem. *Einführungsphase*/ang. *Introduction*) należy zaktywizować dotychczasową wiedzę uczniów (niem. *Vorwissen*/ang. *Background Knowledge*) na dany temat, jednocześnie prezentując temat jednostki, wokół którego będzie się koncentrowało całe zadanie. Temat powinien być sformułowany w możliwie jak najbardziej motywujący sposób, z wykorzystaniem palety różnorodnych narzędzi, które zachęcą ucznia do dalszej pracy.

W drugim etapie Mandl zwraca uwagę na rozwój kompetencji komunikacyjnej (niem. *Miteinander kommunizieren / Online-Sozialisation*). I w tym zakresie nieodzowna jest rola nauczyciela jako eksperta, zarówno w procesie planowania, jak i realizacji tej fazy. Mandl trafnie zauważa, że w fazie nadbudowy komunikacji istotną rolę odgrywa także umiejętność zachowań ekspresyjnych i socjotechnicznych. Pfeiffer definiuje, że podstawowym kryterium, które jest relewantne dla rozwinięcia tej sprawności w języku obcym jest kompetencja metodyczna: „(...), co dla skuteczności komunikacji jest niezbędne lub może ją zakłócić, powinno być poznane” (2001: 197). Szczegółowa konfrontacja z nowymi treściami następuje w fazie prezentacji (niem. *Präsentationsphase / ang. Task*), w której uczniowie powinni zostać przygotowani do rozwiązywania zadań w kolejnej fazie. Integracyjne podejście do nauki poszczególnych sprawności językowych przejawia się w tutaj w postaci bodźca do ćwiczenia cząstkowych sprawno-

ści takich jak słownictwo czy zagadnienie gramatyczne, ujętych uprzednio w tekst do czytania lub do odsłuchania.

Faza semantyzacji w stosunku do swojego tradycyjnego przebiegu ulega zmianie. Na gruncie technologii informacyjnej będzie dostarczać źródeł, z których uczniowie będą mogli korzystać przy wykonywaniu zadania. Element ten jest o tyle ważny, że pozwala na konfrontację z innymi dziedzinami przy rozwiązywaniu problemu.

Faza ćwiczeń to najdłuższy etap w tradycyjnym modelu *Blended Learning*, w którym uczniowie realizują poszczególne zestawy ćwiczeń. Poprzez gradację stopnia trudności dąży się do wytworzenia takich warunków pod koniec tej fazy, aby użytkownicy przekazali treści jednostki, względnie samodzielnie stosując elicytację. Takie uszczegółowienie i sterowanie aktywnością uczniów służy także alfabetyzacji medialnej w zakresie recepcji treści, ich transformacji i produkcji.

Zaklasyfikowany przez Mandl (2010) jako ostatni etap — samokształcenie lub kontrolna wymiana informacji (niem. *Selbstständig lernen / Informationsaustausch*), wyodrębniony zostaje najczęściej po realizacji wzmiankowanych wyżej faz zajęć. W przypadku modelu *Blended Learning* etap ten może przebiegać także w trakcie wykonywania tych czynności. Najczęściej ostatnie, otwarte zadanie powinno być sformułowane w takim stopniu, aby dostarczyć uczniowi wiedzy na temat wymagań formalnych. Sposób realizacji na gruncie formy i treści powinien pozostać w obrębie decyzji ucznia.

W każdym procesie nauczania stawiane cele należy skonfrontować z wynikami. Dokonywanie ocen skuteczności własnego działania (zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela) służy także rozwojowi osobistej wiedzy praktycznej. Jak wskazuje Szymankiewicz (2013: 275): „Refleksja o charakterze autoewaluacyjnym prowadzi do selekcji działań skutecznych, pozwala zwerbalizować własną receptę dydaktyczną lub wnioski na przyszłość”. Świadomość faktów wynikających z refleksji może mieć dwojakiego rodzaju implikacje. Z jednej strony mogą stanowić dla nauczyciela pewien punkt odniesienia i — zwłaszcza w kontekście eksperymentalnych zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii — zachęcać do weryfikacji danych poprzez kolejne, pogłębione badania empiryczne.

Z drugiej zaś strony, wyniki te powinny dać nauczycielowi pełniejszy obraz motywacji i nastawienia uczniów do zajęć.

Kompetencja medialna nauczycieli

Nauczyciel jest niewątpliwie jednym z najważniejszych ogniw układu gлотodydaktycznego. Jakkolwiek procesy autodydaktyczne (w postaci samouczków czy kursów online) są coraz bardziej popularne wśród autonomicznych uczniów, to jednak — jak wskazuje Pfeiffer — nauczyciel „nie może (...) być zastąpiony całkowicie, tj. na wszystkich etapach i płaszczyznach, we wszystkich funkcjach i aspektach nauczania” (2001: 20-23).

Współczesne cyfrowe media stawiają przed nauczycielami języków obcych spore wyzwania. W tych warunkach nauczyciel występuje zatem jako łącznik, kompilując informacje z sieci z metodycznymi założeniami programu nauczania. Aby spełniać wszystkie przypisane im funkcje i związane z nimi zadania, muszą oni przejść przez odpowiedni trening w zakresie kompetencji medialnej. Jak podkreśla Pfeiffer (2001: 198), w ujęciu podstawowym oznacza ona połączenie kompetencji technicznej (umiejętność obsługi technicznej sprzętu), semantycznej (dobór materiałów, ich selekcja, rozumienie i wykorzystanie materiałów za pośrednictwem mediów) i pragmatycznej (umiejętność aktywnego i odpowiedzialnego wykorzystania mediów w interakcji społecznej). W ujęciu poszerzonym kompetencję medialną należy rozumieć jako interkulturową kompetencję medialną (Luchtenberg, 2003), czyli refleksję na temat języka i roli mediów, sposobów prezentacji różnorodnych tematów, osadzonych w kręgach kultury docelowej, dających sposobność do licznych porównań z kulturą własnego kraju.

W przypadku kompetencji interkulturowej Wysocka (2003) zakłada, że wspomniane umiejętności mogą u wielu nauczycieli nigdy nie osiągnąć poziomu profesjonalnego (*professional competence*). Nawet wśród stosunkowo młodych nauczycieli, wywodzących się z pokolenia ludzi o zmienionych już przez rozwój cywilizacyjny nawykach związanych z odbiorem i przetwarzaniem informacji (Chudak, 2013: 16-19), można zaobserwować nieusystematyzowaną wiedzę w tym zakresie. Aby zmienić ten stan, należy zwrócić uwagę na etap przygotowania przyszłych

nauczycieli do wykonywania zawodu. Systematyczne i efektywne rozwijanie kompetencji nauczycieli pozwoli na rozszerzanie palety technik pracy z uczniem, jej autonomiczności i doboru odpowiednich narzędzi, przynosząc jednocześnie oczekiwane efekty.

Ćwiczenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii a zadania w modelu Blended Learning

Przy kreowaniu modelu *Blended Learning* należy pamiętać, że względna swoboda uczniów musi być dydaktycznie wysterowana, a zadania powinny mieć charakter problemowy. Wymaga to od nauczyciela rzeczywistej wszechstronnej wiedzy, zwłaszcza, jeżeli przewiduje on pracę w środowisku nowoczesnych technologii.

Z pewnością można przy tym założyć, że równie wartościowe w alfabetyzacji technologicznej są kompetencje ogólnorozwojowe. Dodge (2010), jeden z twórców metody *WebQuest* w latach dziewięćdziesiątych, zakładającej wysokie zaangażowanie ucznia w działania nastawione na dociekanie w otoczeniu internetowym, twierdzi, że dobór odpowiednich komponentów odzwierciedla kompetencje i ich realizację w procesie dydaktycznym. W zaproponowanym przez siebie modelu wyrażonym akronimem FOCUS, Dodge wskazuje na stronę koncepcyjną i metodyczną. W praktyce odnosi się to do odnalezienia adekwatnych i ciekawych dla uczniów stron internetowych (ang. **F**ind great sites); dobrej organizacji procesu uczenia się i dostępnych źródeł (ang. **O**rchestrate your learners and resources); zachęcenia uczniów do kreatywnego myślenia (ang. **C**hallenge your learners to think); wykorzystania potencjału mediów (ang. **U**se the medium); stopniowania wysokich wymagań wobec uczniów (ang. **S**caffold high expectations).

	Lekcja częściowo wspomagana komputerowo	Lekcja realizowana jako model <i>Blended Learning</i>	Kryteria Dodge'a (FOCUS)
Źródła	Źródła obowiązkowe (np. podręcznik, zeszyt ćwiczeń) podane są przez nauczyciela.	Dopuszcza się wykorzystanie innych źródeł, pochodzących z własnych doświadczeń uczniów.	F ind great sites
Cele	Czego uczniowie mają się nauczyć, co mają wyćwiczyć przy jednostkowym ćwiczeniu?	Co uczniowie mają wykonać, jakie jest zadanie, jaki jest produkt finalny?	O rchestrate your learners and resources
Kontekst sytuacyjny	Brak odniesienia zadania do rzeczywistości. Często uczniowie „odgrywają sztuczne” dialogi na lekcjach.	Aktywność jest realna, zadanie jest osadzone w kontekście realnym (np. dzięki forum internetowemu).	C hallenge your learners to think
Typy ćwiczeń	Ćwiczenie (typ zadania o charakterze zamkniętym), zwykle mocno wysterowane przez nauczyciela.	Zadanie, również wysterowane przez nauczyciela, dające jednak możliwość samodzielnej realizacji przez ucznia; uwzględniające wiele rozwiązań.	
Medium	Podręcznik wspomagany narzędziem komputerowym.	Komputer	U se the medium
Rzeczywistość	Synchroniczna	Półsynchroniczna	

Stopień zindywidualizowania procesu dydaktycznego	Niewielki, zwykle wszyscy uczniowie wykonują takie samo zadanie.	Wysoki — tak, jak w metodzie projektowej istnieje możliwość podziału zadań między członkami grupy.	Scaffold high expectations
Forma pracy	Dopuszcza się wszystkie formy socjalne, ale przy ćwiczeniach typu zamkniętego preferuje się pracę indywidualną.	Z założenia wymagana jest praca zespołowa.	
Odbiorca	Produkt jest ważny dla oceniających i samych uczniów.	Produkt jest ważny dla realnego lub fikcyjnego odbiorcy.	

Tabela 1.

Porównanie cech jednostki lekcyjnej częściowo wspomaganą komputerowo z lekcją w pełni realizowaną w Sieci 2.0 (jako model Blended Learning)

Sam Dodge konstatuje, że w przypadku zadań typu *WebQuest* wysiłek uczniów skupia się na treści zadania, a nie na jego formie, jak może mieć to miejsce, gdy nauczyciele proponują jedno lub jedynie kilka ćwiczeń w oparciu o nowoczesne technologie. Z tych właśnie powodów praktycznej realizacji zadań, ćwiczeniom w modelu *Blended Learning* blisko do kontekstów pracy projektowej.

Zakończenie

Świadomość tego, iż Internet staje się już wszechobecny, może mieć dwójakiego rodzaju konsekwencje. Z jednej strony wytyczne europejskiej polityki językowej postulują ideę kształcenia wzbogaconego o wykorzystanie narzędzi nowoczesnej technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Działanie to sprzyja rozwijaniu alfabetyzacji informacyjnej, uwzględnia specyficzne warunki sprzyjające akwizycji języka obcego i kładzie nacisk na naturalne dla ucznia środowisko sieci internetowej, w którym obraca się na co dzień. Z drugiej zaś strony wykorzystanie nowoczesnych mediów wiąże się z koniecznością tworzenia specyficznych innowacyjnych

metod i technik pracy, które należałoby włączyć w trening z zakresu kompetencji medialnych w ramach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu. W świetle przeprowadzonych dotąd analiz systemów e-learningowych oczywistym wydaje się stwierdzenie, że techniki te niosą ze sobą wielowymiarowe korzyści edukacyjne. I choć początkowo internetowe środowisko Web 2.0 nie było przeznaczone do nauki języków obcych, to wykorzystanie platform (np. Moodle LAMS, Ganesha, Mayetic) czy wirtualnej rzeczywistości (np. Second Life) skutecznie prezentuje potencjał tej metody dla glottodydaktyki. Nie należy jednak zapominać, że nadrzędną funkcją wirtualnego środowiska nauki osób uczących się i nauczających, powinno być w świetle konstruktywizmu kształcenie kompetencji komunikacyjnej w zakresie języka obcego.

Bibliografia

- Burmeister, P. 2006. Immersion und sprachunterricht im Vergleich. In: Piene-
mann, M. (ed.). 2006. *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien — und
Arbeitsbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 97-216.
- Chudak, S. 2013. Fremdsprachenunterricht in Polen — medial, multimedial, omni-
medial? Überlegungen zum aktuellen Stand der Fachdiskussion un den Einsatz
neuer Informations — und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenu-
nterricht im polnischen Kontext. In: Chudak, S. (ed.). 2013. *Fremdsprachenun-
terricht-omnimedial?* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 13-32.
- Cohen, F. 2008. *Challenges to Digital Forensic Evidence*. Livermore: Fred Cohen &
Associates.
- Cordoso, G. 2006. *The Media in the Network Society. Browsing, News, Filters and
Citizenship*, Lisbon: CIES, 142-145.
- Dodge, B. 2010. *Some Thoughts About WebQuests*
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Accessed 23 May 2014.
- Egbert, J. L. & Petrie, G. M. 2005. *CALL research perspectives*. Mahwah.
NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hess, H. 2006. E-Lernen — Fakten und Fiktionen. *Info DaF*. 33: 305-306.
- Jenkins, H. 2007. *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne. 110-112.
- Kern, R. 2006. Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly* 40. 183-210.
- Kersten, K. 2005. *Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt*. In: Baron, P. (ed.). 2005. *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Oświatowe. 22-23.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Lombard, D. 2006. *Globalna wioska cyfrowa. Drugie życie sieci*. Warszawa: Instytut Wiedzy i Informatyki.
- Luchtenberg, S. 2003. *Medienkompetenz — fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ*. *Info DaF* 6/2005: 597-609.
- Mandl, E. 2010. *Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. Fremdsprache Deutsch*. 42: 29-35.
- Moser, H. 2000. *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Okoń, W. 1970. *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PZWS.
- Pease, A. 2011. *Mowa ciała*. Kielce: Jedność, 15.
- Peszko, P. 2011. *Komentarz do wyników badań. Raport_e-learning_Trends_-_Raport_Summer_2011-2.pdf*. Accessed 23 May 2014.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Plieger, P. 2006. *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit Verlag.
- Postman, N. 2002. *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-biznesu*. Warszawa: Wyd. MUZA, 34-35.
- Prensky, M. 2010. *Digital Natives*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Accessed 23 May 2014.
- Quandt, J. 2010. *Bauanleitung für eine Web 2.0-Lernumgebung. Fremdsprache Deutsch*. 42: 51-58.
- Salmon, G. 2004. *Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: orell füssli.

- Siemieniecki, B. 2002. Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii i informacyjnej. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymankiewicz, K. 2013. Między teorią a praktyką — przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych. In: Stańczyk, J. (ed.). 2013. Neofilolog. Kompetencje ogólne kształcenia nauczycieli. Poznań — Bydgoszcz: PTN. 265-277.
- Wode, H. 2006. Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team. Berlin: Walhalla Fachverlag.
- Wolff, D. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion Grundlage für eine konstruktivistische Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wysocka, M. 2003. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.