

Anna Turula

Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość?

Kultura i Polityka : zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie nr 16, 45-63

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

KIEDY DYDAKTYKA AKADEMICKA JEST NOWOCZESNA: O POTRZEBIE DYWERSYFIKACJI KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ

Abstrakt

Konieczność stosowania nowych technologii w edukacji, również akademickiej, przyjmowana jest dziś bez większych zastrzeżeń. Aspekty e-kształcenia, które mogą i powinny podlegać dyskusji, to zakres takich działań oraz modele uniwersyteckiej edukacji zdalnej. Liczby mnogiej używam tu celowo: w kontekście wyższej uczelni rozważanie jednego tylko modelu kształcenia na odległość byłoby zaprzeczeniem samej idei akademii: otwartej, poszukującej, dialogującej.

W rzeczywistości jednak e-learning akademicki w Polsce nie jest zbyt zróżnicowany. Ma formę wiodącą – kursy prowadzone za pośrednictwem platform e-learningowych, z których najpopularniejszy jest Moodle. Z nielicznymi wyjątkami, udostępniane za jego pośrednictwem kursy mają charakter podawczy (udostępnianie treści, zazwyczaj w formie plików tekstowych) i kontrolujący (testowanie studentów, przeważnie w formie quizów samosprawdzających się, więc zawierających z konieczności pytania zamknięte). Istotnym problemem takiego status quo nie jest dydaktyka podawcza jako taka (bo ta ma swoje atuty), ale prymat opisanego modelu, zwłaszcza wobec wymagań współczesności, w której problemy – zazwyczaj skomplikowane i wieloaspektowe – rozwiązuje się we współpracy z innymi, na drodze krytycznego poszukiwania rozwiązań. Potwierdza to *NMC Raport Horizon 2014*, omawiany obszerniej w pierwszej części artykułu i analizowany w odniesieniu do głównego modelu polskiej edukacji zdalnej w części drugiej.

Ponieważ warunkiem *sine qua non* dobrze rozumianej nowoczesności w akademickim kształceniu w ogóle, a w szczególności na odległość, jest dywersyfikacja dydaktyki, w swoim artykule stawiam tezę, że w kształceniu tym, obok platform e-learningowych, siłą rzeczy muszą pojawić się narzędzia dające możliwość wymiany myśli: wspólnego stawiania pytań i dochodzenia do odpowiedzi. W swoim artykule przedstawiam dwa takie rozwiązania: seminarium magisterskie prowadzone metodą tutorską, realizowane w chmurze (ang. *cloud computing*) oraz fragment kursu uniwersyteckiego prowadzony w formie międzykulturowej

* **prof. UP dr hab. Anna Turula** – glottodydaktyk; profesor w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autorka 3 książek, współredaktorka 3 monografii oraz 50+ artykułów na temat sfer poznawczej i afektywnej w dydaktyce języka obcego, nowych technologii w glottodydaktyce i kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych; doświadczenie w akademickiej edukacji zdalnej: 8 lat praktyki; autorka 20+ interaktywnych kursów e- i b-learningowych; pomysłodawczyni i organizatorka konferencji PL-CALL poświęconej nauczaniu języków obcych wspomaganiem komputerowo.

wymiany online. W obu przypadkach opisy form pracy zostaną uzupełnione o prezentację wyników badań w działaniu (ang. *action research*) przeprowadzonych na ich podstawie.

Słowa kluczowe

NMC Horizon Report 2014, Moodle, tutorial w chmurze, międzykulturowe wymiany online



1. E-learning akademicki: tendencje i prognozy

Jednym z bardziej wiarygodnych źródeł wiedzy o nowych tendencjach w e-dydaktyce akademickiej jest *NMC Raport Horizon* (2014). Opracowują go corocznie dwa podmioty non-profit: międzynarodowe konsorcjum New Media (ang. *New Media Consortium*) oraz EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), stowarzyszenie na rzecz promowania szkolnictwa wyższego za pośrednictwem nowych mediów. Celem *Raportu* jest: (i) opis i ocena nowopowstałych technologii czy trendów w zakresie używania nowych mediów oraz (ii) prognoza, jaki wpływ wywrą one na edukację na świecie w ciągu najbliższych 5 lat. *Raport* jest dokumentem o międzynarodowej renomie, tworzonym przez panel uznanych praktyków i ekspertów z całego świata (dla *Raportu* 2014 były to 53 osoby z 13 krajów leżących na 6 kontynentach). W trakcie opracowania *Raportu* autorzy posługują się tzw. metodą delficką: najpierw zapoznają się z obszerną literaturą przedmiotu, a następnie głosują, w systemie multi-vote (każdy głosujący przypisuje swojemu głosowi konkretną wagę). Po ułożeniu wstępnej listy innowacji, praktycy i eksperci rozważają ich użyteczność, aż do wyłonienia 18 najważniejszych problemów, w trzech kategoriach: trendy, wyzwania i kierunki rozwoju¹.

Diagnozy i przewidywania w trzech wymienionych wyżej kategoriach znajdujemy także w *Raporcie Horizon 2014*.

W zakresie głównych *trendów* autorzy *Raportu* podkreślają rosnącą rolę mediów społecznościowych. Współcześni użytkownicy sieci tworzą i udostępniają treści oraz komunikują się z innymi użytkownikami, a nie tylko – i nie przede wszystkim – korzystają z internetu w sposób bierny. W związku z powyższym panel *Horizon 2014* prognozuje syste-

¹ Szczegółowy opis metodologii i chronologii badań – w *NMC Raporcie Horizon 2014*.

matyczną zmianę paradygmatu edukacyjnego w kierunku większego udziału dydaktyki zdalnej, hybrydowej i modelu współuczucia się. W takim kontekście możliwe i konieczne jest wykorzystanie umiejętności, które uczniowie powszechnie zdobywają poza szkołą, a więc kształcenie oparte na doświadczeniu, zwłaszcza tym, pochodzącym z portali społecznościowych. Oznacza to, między innymi, przejście od studenta-odbiorcy do studenta-twórcy oraz elastyczne podejście do organizacji dydaktyki: nowe – większe – możliwości współdziałania, szybsza komunikacja między uczestnikami, nieograniczona czasoprzestrzeń a także oparta o wybór sposobów i środków porozumiewania się, w zależności od wymagań sytuacji czy zadania. Zasoby narzędziowe internetu, przez swą różnorodność, dają możliwość takiej organizacji dydaktyki. Co ważne, im większa wspomniana elastyczność, a wybory uczestników – świadome, tym większe szanse na budowanie autonomii ucznia i pełną indywidualizację nauczania.

W części *Raportu Horizon 2014* dotyczącej *wyzwań*, panel ekspertów wymienia szereg problemów, których rozwiązanie jest konieczne, aby wspomniane wyżej trendy mogły się urzeczywistnić. Autorzy piszą przede wszystkim o niskim poziomie cyfrowych kompetencji nauczycieli oraz o braku szkoleń dla kadry akademickiej z zakresu pedagogicznych afordancji² nowych mediów. Wydaje się, że jest to problem tym większy, że znajomość narzędzi to jedynie przedsiónek nowoczesnej dydaktyki. Innymi słowy, alfabetyzm cyfrowy (ang. *digital literacy*) wychodzi daleko poza biegłość technologiczną (Pegrum 2009; Kurek i Turula 2014). Problemem jest także sfera postaw, zarówno samych nauczycieli akademickich jak władz, tak na poziomie uczelnianym jak i rządowym. Jeśli do tego dodamy, za autorami *Raportu*, brak elastyczności uniwersytetów jako instytucji, niedostateczne otwarcie edukacji uniwersyteckiej na grupy o niskiej kulturze edukacyjnej, edukację – zarówno zdalną jak tradycyjną – w której brakuje skutecznego modelu ewaluacji a sama dydaktyka nie przystaje do wymagań współczesnego świata, to trudno nie zgodzić się z panelem ekspertów *Horizon 2014*, że tradycyjna dydaktyka akademicka ma poważną konkurencję, tzw. MOOCs (ang. Massive Open Online Courses): kursy zdalne renomowanych uniwersytetów udostępniane masowo, w sposób otwarty, również nieodpłatnie, za pośrednictwem platform takich jak Coursera, OpenEd, NovoEd i in.

² Przeznaczenie e-narzędzia i jego możliwości określane są angielskim słowem *affordance*, które, z braku polskiego odpowiednika oddającego ten połączony sens, będę stosować w dalszej części artykułu w formie kalki: afordancja.

Ostatni fragment cytowanej części *Raportu Horizon 2014* dotyczącej *głównych kierunków rozwoju*, odnosi się głównie do nowych mediów i przewiduje rozwój technologiczny – pośrednio ((i), (iii), (v), (vi), (vii)) lub bezpośrednio ((ii), (iv)) związany z edukacją³ – w następujących dziedzinach:

(i) wzrost popularności dóbr konsumenckich związanych z nowymi technologiami, między innymi takich jak: Video 3D, publikowanie w sieci, aplikacje i urządzenia mobilne;

(ii) nowe strategie cyfrowe: BYOD (akronim od ang. *Bring Your Own Device* = Przyjdź z Własnym Sprzętem); Odwrócona Klasa (ang. *Flipped Classroom*), gamifikacja / grywalizacja⁴ (ang. *gamification*), i in.

(iii) technologie internetowe: praca w chmurze (ang. *Cloud Computing*), internet rzeczy (ang. *the Internet of Things*), maszynowe tłumaczenie symultaniczne, etc.;

(iv) technologie edukacyjne: odznaki (ang. *badges*), statystyka / analiza danych i raportowanie, MOOCs, otwarte zasoby i licencje, wirtualne środowiska edukacyjne, osobiste (ang. PLEs, *Personal Learning Environments*) i o charakterze zdalnych laboratoriów (ang. *Virtual and Remote Laboratories*);

(v) technologie dedykowane mediom społecznościowym: środowiska pracy zespołowej (ang. *Collaborative Environments*), portale społecznościowe, pozyskiwanie funduszy (ang. *Crowdfunding*), zbiorowe rozwiązywanie problemów (ang. *Crowdsourcing; Collective Intelligence*);

(vi) wizualizacja: druk 3D, rozszerzona rzeczywistość, wzrokowe pozyskiwanie i analiza danych, prezentacje wolumetryczne i holograficzne;

(vii) technologie wspomagające: afektywne aspekty pracy z komputerem, uczenie maszynowe, geolokacja, statystyczne tłumaczenie maszynowe i in.

48

2. Moodle – narzędzie nowoczesnej edukacji?

Jeżeli przyjmiemy *Raport Horizon 2014* za punkt odniesienia, pytanie, jakie należy postawić w kontekście zaprezentowanych w poprzedniej części trendów, wyzwań i prognoz brzmi: na ile edukacja uniwersytecka w Polsce w obecnej formie jest autentycznie nowoczesna? Określenie „nowoczesny” nie ogranicza się oczywiście do stwierdzenia

³ Kategoryzacja własna (A.T.)

⁴ W języku polskim stosowane są oba terminy, dlatego je przytaczam. Osobiście preferuję gamifikację, jako określenie pojemniejsze: nie wszystkie gry mają charakter rywalizacyjny.

„prowadzony z zastosowaniem nowych technologii”, o czym więcej w dalszej części artykułu. Niemniej, ponieważ cytowany *Raport* wymienia postępującą cyfryzację kształcenia jako jeden z ważnych elementów zmiany paradygmatu edukacyjnego, opis najpopularniejszej formy prowadzenia akademickiej edukacji zdalnej i hybrydowej w naszym kraju i jej analizę w odniesieniu do każdej z trzech części *Raportu* postrzegamy jako ważny element swoich rozważań.

Jak wynika z badań Marka Hołowieckiego (2014), e-learning na polskich uniwersytetach jest w przeważającej większości realizowany za pośrednictwem platformy e-learningowej Moodle. Spośród uczelni przynajmniej do tego typu kształcenia – a jest ich w Polsce zaledwie 47%–84% wskazało Moodle jako stosowany przez siebie system zarządzania nauką (ang. LMS, *Learning Management System*). W tej sytuacji próbę odpowiedzi na pytanie, na ile polskie uniwersytety – a przynajmniej te uczelnie, które w takim czy innym zakresie kształcą zdalnie – przystają do prognoz zaprezentowanych w *Horizon 2014*, można podjąć szukając odpowiedzi na pytania składowe: Czy i w jakim stopniu za pośrednictwem Moodle’a jest możliwa zmiana paradygmatu edukacyjnego, o której mowa w części *Raportu* poświęconej trendom w kształceniu? Jaką rolę może odegrać Moodle w niwelowaniu problemów, które panel *Horizon 2014* widzi jako wyzwania towarzyszące wspomnianej zmianie paradygmatu? W jakim stopniu Moodle umożliwia zastosowanie innowacji technologicznych, których rosnącą popularność prognozują autorzy *Raportu*?

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania postaram się udzielić w odwróconej kolejności. Ponieważ Moodle sam w sobie jest tylko narzędziem, którego zastosowanie zależy od poziomu kompetencji użytkownika, odniosę się tu do pojęcia alfabetyzmu cyfrowego (ang. *digital literacy*), którego bardzo dobrą, kumulatywną definicję podał Mark Pegrum (2009). Kompetencja czysto techniczna jest, zdaniem Pegruma, najbardziej podstawowa i stanowi jedynie podstawę dla kompetencji wyższego rzędu: informacyjnej, wyszukiwania, współtworzenia i innych. W efekcie, alfabetyzm cyfrowy nie ma charakteru zero-jedynkowego (jestem/nie jestem cyfrowo kompetentny/a), ale jest stopniowalny: z czasem użytkownik nowych mediów przechodzi na wyższe poziomy kompetencji. Potwierdza to szereg badań, w tym to, które razem z Małgorzatą Kurek (Kurek i Turula 2014) przeprowadziłyśmy z udziałem 50 nauczycieli stosujących nowe technologie na lekcji języka obcego. Zauważyłyśmy, że przy dość zadowalającym poziomie kompetencji czysto technicznych, alfabetyzm cyfrowy wyższego rzędu jest znacznie rzadszy, a plasujące się, naszym zdaniem, jeszcze wyżej postawy i przekonania znamionujące gotowość do zmiany paradygmatu eduka-

cyjnego – właściwie nie istnieją. W efekcie, analiza potencjału Moodle’a prowadzona zgodnie z kierunkiem rozwoju alfabetyzmu cyfrowego użytkownika według Pegruma – od poziomu podstawowego (możliwości techniczne platformy) do poziomów wyższych (platforma jako kontekst właściwy dla zmiany paradygmatu) – wydaje się rozwiązaniem logicznym.

Omówienie wszystkich prognoz technologicznych zaprezentowanych w *Raporcie* (2014) w odniesieniu do Moodle’a jest niemożliwe: nie pozwala na to m.in. objętość artykułu. Ograniczę się więc do pokazania, w jaki sposób w kształceniu prowadzonym za pośrednictwem Moodle’a można wykorzystać wybrane nowe technologie z *Raportu*, głównie bezpośrednio związane z edukacją; pozwolę sobie również na stwierdzenie, że możliwości te są naprawdę duże i dobrze zaspokajają różnorodne potrzeby e-dydaktyka akademickiego.

Przede wszystkim Moodle ma swoją wersję mobilną na tablety i telefony komórkowe (np. Moodle Mobile dla SO Android). Istnieje również możliwość udostępnienia Moodle na urządzenia mobilne z wykorzystaniem tzw. responsywnego schematu graficznego, zwanego popularnie „skórką”⁵. Dzięki temu platforma ma szansę spełnić wymagania nowoczesnego, mobilnego użytkownika, na które zwraca uwagę cytowany *Raport*. Z kolei z wymienionych w *Horizon 2014* strategii cyfrowych i zastosowań edukacyjnych, najważniejsze z punktu widzenia e-dydaktyka wydają się różne aspekty gamifikacji, które zostały wprowadzone w nowych wersjach platformy: (i) odznaki (ang. *badges*), które są widocznym (zwizualizowanym – o czym także mowa w tej części *Raportu*) dowodem uznania nauczyciela dla osiągnięć ucznia i mogą pełnić podobną rolę dokumentującą (punkty doświadczenia), jak przedmioty⁶ gromadzone w grach komputerowych; (ii) zindywidualizowane ścieżki edukacyjne – Moodle potrzebuje do tego specjalnego modułu ILP (ang. *Individual Learning Programme*), lub (iii) tak zwane warunkowe formy aktywności (ang. *conditional activities*), polegające na takim ograniczeniu dostępu użytkownika do zasobów platformy, by np. przejście do zadań o trudności $n+1$ było możliwe dopiero po wykonaniu zadania n (poziomowanie; kolejna analogia do gier komputerowych). Najnowsza wersja (Moodle 2.7) dzięki nowym opcjom logowania wykorzystuje też w znacznie większym zakresie niż wersje poprzednie wspomnianą w *Raporcie* analizę danych jako podstawę zaawansowanego raportowania/powiadamiania nauczyciela i uczestnika kursu, co umożliwia dopasowanie działań dydaktycznych do możliwości oraz preferencji

50

⁵ Informacja konsultowana przez Przemysława Stencła, <http://edukacja-online.pl/>.

⁶ Zwane w idiolekcie graczy itemami (od ang. item).

studenta-użytkownika. Bardzo ważny z punktu widzenia cyfrowego dydaktyka jest też fakt, że – za pomocą różnorodnych wtyczek – można zintegrować Moodle ze wspomnianymi przez panel *Horizon 2014* środowiskami pracy w chmurze (Drive) i innymi narzędziami umożliwiającymi współpracę online (np. ze znakomitym EtherPadem) a także z narzędziami typu e-Portfolio, które są ważnym elementem spersonalizowanych środowisk edukacyjnych. Dzięki temu za pomocą Moodle'a można prowadzić dydaktykę metodą projektów (Drive, EtherPad), a także autonomizować uczestników kursu i indywidualizować nauczanie (ILP, e-Portfolio). Reasumując, pod względem możliwości technicznych wymienionych w *Raporcie* – częściowo zawartych w podstawowej wersji platformy, częściowo (potencjalnie) integrowanych za pomocą wtyczek – Moodle umożliwia zdalną dydaktykę, którą mogę określić jako nowoczesną.

Optymistyczne podsumowanie poprzedniej części wyводу muszę niestety urealnić stwierdzeniem, iż aby korzystać z możliwości, jakie daje system, trzeba je znać i umieć ich użyć. Jak wynika z *Raportu Horizon 2014*, jednym z poważnych wyzwań nowoczesnej edukacji jest niski poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz brak szkoleń dla kadry akademickiej z zakresu nowych mediów. Z cytowanego wcześniej badania (Hołowiecki 2014) wynika, że polskie uczelnie, które stosują różne formy kształcenia na odległość, takie szkolenia prowadzą (94% odpowiedzi twierdzących). Niemniej, studium Hołowieckiego jest badaniem ilościowym i jako takie, ma wszystkie zalety i wady wynikające ze statystyki dużych liczb. Do tych drugich należy np. brak wglądu w jakość raportowanych przez uczelnię szkoleń. Nie dowiadujemy się, w jaki sposób kursy e-learningowe dla kadry akademickiej są prowadzone i czy można je uznać za skuteczne w tym sensie, że ich absolwenci nie tylko wypełniają treścią swoje kursy zdalne, ale także podejmują dydaktykę „zmiany paradygmatu”, czyli odpowiadającą najnowszym trendom edukacyjnym. W oparciu o własne doświadczenia w uprawianiu e-learningu akademickiego (w tym doświadczenia recenzenta kursów zdalnych i hybrydowych), postaram się badanie Hołowieckiego uzupełnić o jakościowy wgląd w omawiane tu problemy. Mam świadomość, że moje odpowiedzi nie opierają się na badaniach *sensu stricto* i nie są statystycznie istotne. Jednak obserwacje, które zaprezentuję są dość typowe, co potwierdzają inni autorzy (Peachey 2014; pośrednio *Raport Horizon 2014*). I są to obserwacje raczej pesymistyczne.

Spośród kursów na uczelnianych platformach internetowych, bardzo wiele służy wyłącznie udostępnianiu materiałów dotyczących zajęć w formie plików tekstowych lub prezentacji. Z innych funkcji Moodle'a,

pewną popularnością cieszą się fora i quizy. Może to świadczyć o tym, że e-dydaktycy wyszkoleni na uczelnianych kursach wykorzystują wyłącznie podstawowe umiejętności w zakresie obsługi kursu na platformie. Przyczyny takiego stanu rzeczy są z pewnością różne. Jedną z nich może być brak gotowości uczestników szkoleń do zmiany paradygmatu edukacyjnego i ograniczenie się do dydaktyki podawczej (udostępniony handout) i kontrolującej (quiz)⁷. Jednak na podstawie własnego doświadczenia takich szkoleń, mogę powiedzieć, że ograniczony (lub żaden) repertuar e-learningowy polskiego uniwersytetu wynika również z faktu, iż kursy z zakresu obsługi platformy e-learningowej dla kadry akademickiej są często nieskuteczne, bo zostają niewłaściwie przeprowadzone. Szkolący – zazwyczaj osoba z wykształceniem informatycznym, a rzadko dydaktyk – przeważnie prezentuje możliwości techniczne platformy bez stopniowania trudności, używając przy tym niełatwego do zrozumienia żargonu zawodowego. Jeżeli uczestnik kursu jest mimo wszystko wytrwały lub jest samoukiem, ma na wdrożenie kształcenia zdalnego szanse większe, ale nie przesadnie duże. Instalacja każdej z wtyczek opisanych w części artykułu poświęconej możliwościom technicznym Moodle'a leży w gestii uczelnianego administratora platformy e-learningowej (od którego decyzji najczęściej zależy także odblokowanie funkcji samej platformy, umożliwiające prowadzącemu kurs nauczycielowi wyjście poza opcje handout + quiz). Życzenia takie administratorzy zazwyczaj spełniają niechętnie, czemu trudno się dziwić. Moodle, co podkreśla Peachey (2014), jest narzędziem opensource'owym, a więc skomplikowanym w obsłudze i nieintuicyjnym (zbyt wiele zmian wprowadzonych przez zbyt wielu autorów), a jednocześnie darmowym, przez co – pozornie – atrakcyjnym dla władz uczelni. Pozornie, bo uczelniani decydenci zdają się nie pamiętać, że zerowy koszt nabycia platformy nie oznacza darmowej eksploatacji i – tym bardziej – administracji. Często zdarza się więc, że uczelniany administrator to osoba nie znająca platformy i / lub zarządzająca nią w ramach dodatkowego, uciążliwego obowiązku. W efekcie, kursy Moodle'owe wysokiej jakości zdarzają się rzadko i prowadzone są przez pasjonatów, którzy rzadko są odpowiednio wynagradzani. Trudno więc spodziewać się, że połączenie jakości i pasji będzie w e-learningu akademickim bardzo zaraźliwe.

Ostatnim aspektem analizy Moodle'a w kontekście cytowanego *Raportu* jest kwestia, czy to najpopularniejsze w e-akademickiej Polsce narzędzie – np. w rękach wspomnianych wyżej pasjonatów, znających

⁷ Obserwacja taka prowadzi nieuchronnie do pytania, co przede wszystkim powinno być przedmiotem szkoleń z zakresu nowoczesnej dydaktyki, ale to temat na odrębny artykuł.

i stosujących jego różnorodne możliwości techniczne – ma szansę stać się nie tylko skutecznym środowiskiem edukacyjnym, ale, przede wszystkim, przestrzenią zmiany paradygmatu edukacyjnego na wyższych uczelniach.

Wiele w samym Moodle'u i jego możliwościach przemawia za tym, że prognozowane przez panel *Horizon 2014* trendy mają szansę znaleźć w tym popularnym systemie zarządzania nauką podatny grunt. Jednym z głównych atutów tej platformy jest jej popularność i, co za tym idzie, wspólnota doświadczenia używających jej akademików. Skutkować to może wymianą myśli prowadzącą zarówno do wyrównywania poziomu kompetencji poszczególnych e-dydaktyków, jak i skutecznego rozprzestrzeniania się dobrych praktyk⁸. Potencjalnie jest więc Moodle zarzewiem cyfrowej rewolucji w akademickiej Polsce. W tym sensie jest też atrakcyjny dla młodych ludzi (studentów), którzy mogą wykorzystać swoje cyfrowe kompetencje uczestnicząc w formie dydaktyki, która jest – a w każdym razie powinna być – im bliska. Ponadto, co pokazałam już wcześniej, różne funkcje Moodle'a czy narzędzia zintegrowane z platformą za pomocą wtyczek, dają możliwość uprawiania nowoczesnej dydaktyki opartej na współluczeniu się czy indywidualizacji kształcenia.

Jednocześnie, zwłaszcza w naukach humanistycznych, słabości Moodle'a, szczególnie w połączeniu z problemami opisanymi w *Raporcie* jako wyzwania, wydają się przeważać nad zaletami, o czym niżej, bo zacznę od odbrązowienia samych zalet. Wiele z nich – jak indywidualizacja czy współluczenie – wynika z technicznych możliwości integracji Moodle'a z narzędziami, które funkcjonują i mogą być używane niezależnie od platformy (wspomniane wcześniej: Drive, EtherPad, różne formy cyfrowego portfolio). Takie ich użytkowanie nie tylko nie wymaga znajomości najpopularniejszej polskiej platformy e-learningowej i jej wtyczek, ale jest doświadczeniem bliskim większości internautów: wielu z nas zna i uprawia pracę w chmurze z wykorzystaniem narzędzi daleko bardziej intuicyjnych niż Moodle. Co do pozytywnej roli doświadczenia akademików i studentów to często jest ono atutem wątpliwym. W przypadku tych pierwszych wspólne przeżycia dotyczące Moodle'a nierzadko są negatywne (np. doświadczenie nieskutecznego szkolenia na uczelni). Studenci natomiast, na co dzień użytkownicy portali społecznościowych, przenoszą się ze świata tworzenia, udostępniania i komunikacji w rzeczywistość, gdzie przepływ informacji jest jednokierunkowy, a głos użytkownika, zredukowanego do roli

⁸ Jedną z platform wymiany myśli jest corocznie organizowana konferencja Polski Moodleemoot: <http://www.moodleemoot.pl/>.

odbiorcy treści – rzadko słyszany. Jedną z umiejętności, jaką studenci mogą wykorzystać jest kompetencja techniczna w zakresie „prześlij plik”; kompetencja ważna, ale czy z potencjałem zmiany paradygmatu?

Znacznie większy ciężar gatunkowy w niniejszej dyskusji mają jednak słabości Moodle’a, które ujawniają się w sposób szczególnie uderzający, gdy zadamy sobie pytanie wychodzące poza poziom techniczny alfabetyzmu cyfrowego: po co właściwie kształcimy młodych ludzi na uniwersytetach? Cytowany *Raport* (2014) częściowo na to pytanie odpowiada w stwierdzeniu, że chodzi o przygotowanie studentów do funkcjonowania w realnym świecie. Szczegółowe interpretacje tego ostatniego sformułowania mogą być różne w zależności od tego, czy akademię postrzega się idealistycznie czy utylitarnie, ale ostatecznie wszyscy prawdopodobnie zgodzą się, że dziś, może bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, uniwersytet powinien opuścić człowiek posiadający: zdolność krytycznego myślenia i umiejętność wyszukiwania informacji i oceny ich jakości; zdolność komunikowania się – potencjalnie nie tylko w ojczystym języku – z innymi, również z przedstawicielami kultur odmiennych od własnej; i w końcu wrażliwość językową i kulturową, która taką komunikację ułatwi oraz kompetencje w zakresie różnych kanałów komunikacji, również cyfrowych. Jeżeli do tak zdefiniowanego zadania uniwersytetu zechcemy dobrać skuteczne narzędzia jego realizacji, również cyfrowe, to w obszarze ich afordancji musi znaleźć się jedno ważne słowo z *Raportu Horizon: wybór*. Moodle takiego wyboru właściwie (bez używania wtyczek) nie daje. Jego podstawowymi afordancjami są natomiast jednokierunkowość przekazu i kontrola. W pierwszym przypadku nowe wersje Moodle’a proponują coraz bardziej urozmaicone sposoby dodawania komentarzy do prac studentów (również ich edytowania i usuwania!), nie ma natomiast opcji, która umożliwiłaby dialog między nauczycielem i uczniem nad pracą ucznia lub pozwoliła uczniowi edytować, usuwać i oceniać materiały zamieszczone w Moodle’u przez prowadzącego. Co do kontroli, różne najnowsze opcje analizy danych i raportowania – zgodne z najnowszymi tendencjami (patrz *Raport*) – służą przede wszystkim „kontrolą nad”, a nie samokontroli: prowadzącemu kurs nauczycielowi pozwalają jeszcze lepiej śledzić każdy krok studenta; administratorowi – jeszcze lepiej kontrolować nauczyciela. Dość popularne quizy to – z praktycznych względów – zazwyczaj testy, które rozwiązuje się zaznaczając jedną prawidłową odpowiedź. Moodle znakomicie wpisuje się zatem we współczesne polskie szkolnictwo wyższe, z jego obecnie wzmocnionym dokumentowaniem każdego kroku dydaktycznego. Niestety trendy, którym służy, nie mają wiele wspólnego z paradygmatem prognozowanym przez panel *Horizon 2014*.

Podsumowując analizę Moodle'a – a więc, poniekąd, polskiego e-learningu akademickiego – można stwierdzić, odwołując się do alfabetyzmu cyfrowego wg Pegruma (2009), że w najpopularniejszej polskiej formie kształcenia na odległość jest dość duży potencjał realizacji prognoz *Horizon 2014* z poziomu czysto technologicznego, natomiast w sposób przeciętny lub nawet słaby uniwersyteckie e-kształcenie w naszym kraju ma szansę stawić czoła wyzwaniom zakreślonym przez autorów *Raportu* czy stworzyć właściwy kontekst do zmiany paradygmatu. Mam jednak świadomość, że moje rozważania, ze względu na nauki, które reprezentuję, mają skrzywienie humanistyczne. W efekcie postulowany przeze mnie model edukacji, w którym powinien przeważać dialog i wybór, niekoniecznie musi sprzyjać naukom ścisłym, w których – prawdopodobnie – mniej jest pytań, na które odpowiedź brzmi „To zależy”, ponieważ większe obszary wiedzy mają charakter aksjomatyczny. Dlatego w swoich postulatach działań naprawczych, które, moim zdaniem, w polskim e-kształceniu należy podjąć, ograniczę się do nauk humanistycznych. Dopiero z tym zastrzeżeniem pozwolę sobie stwierdzić, że współczesny uniwersytet prowadzący dydaktykę cyfrową potrzebuje więcej niż Moodle'a, by kształcić autentycznie nowocześnie i mieć szansę na zmianę paradygmatu prognozowaną przez autorów *Raportu Horizon 2014*. Przede wszystkim jednak konieczne jest odwrócenie procesu planowania dydaktyki: wyjście od uświadomienia sobie kogo i po co kształcimy (pisałam o tym wyżej), przez dobór odpowiednich metod, aż po – na końcu, ze względu na interesującą nas afordancję – wybór narzędzi, również cyfrowych, które realizację celów przy użyciu wybranych metod ułatwią. Trzecia i ostatnia część mojego artykułu opisuje dwie propozycje takich działań: pracę metodą tutorską w chmurze oraz międzykulturową wymianę online.

3. E-dydaktyka na studiach humanistycznych: tutorial w chmurze i międzykulturowa wymiana online

Obie alternatywy dla e-learningu uprawianego za pośrednictwem platformy Moodle zostały przeze mnie wdrożone w marcu i kwietniu (tutorial) oraz w maju i czerwcu (wymiana) 2014r., w ramach seminarium magisterskiego z zastosowania nowych technologii w glottodydaktyce prowadzonego na filologii angielskiej w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. W obu formach pracy brało udział dziewięcioro (8 kobiet, 1 mężczyzna) seminarzystów, studentów I roku studiów II stopnia o specjalizacji *metodyka nauczania języka angielskiego*. Grupa miała

za sobą jeden semestr zajęć specjalizacyjnych (30h), w ramach których poznała różne narzędzia społecznościowe, wirtualne środowiska edukacyjne i systemy zarządzania nauką, oraz rozważała ich przydatność w dydaktyce języka angielskiego.

W przypadku każdego z działań zaczynam od jego opisu, prezentuję narzędzia cyfrowe dobrane tak, by przedsięwzięcie najskuteczniej przeprowadzić, a następnie przedstawiam wyniki ankiet wypełnionych przez studentów, którzy w obu formach pracy uczestniczyli.

3.1 Tutorial w chmurze

Praca metodą tutorską nie jest rozwiązaniem nowym. Dość powszechnie praktykowana na anglosaskich uniwersytetach, opiera się na indywidualnej pracy nauczyciela ze studentem, która ma służyć przygotowaniu do egzaminu z konkretnego przedmiotu. W praktyce tutoriali odbywają się raz w tygodniu. W trakcie pierwszego spotkania (pierwszych spotkań) tutor poznaje studenta i – na podstawie zebranych informacji – planuje cykl tutoriali. Na każde z takich spotkań student przygotowuje esej na temat zadany wcześniej przez tutora. Tutor i student rozmawiają o eseju, przy czym tutor głównie zadaje pytania mające bądź skłonić studenta do dalszych poszukiwań, bądź sprowokować go do obrony własnego stanowiska. Spotkanie kończy się przedstawieniem tematu nowego eseju, który student ma za zadanie napisać i przedstawić – według powyższego schematu – na kolejnym spotkaniu z tutorem.

56

Sama metoda wydaje się bardzo pożyteczna, zwłaszcza w kontekście zmiany paradygmatu kształcenia uniwersyteckiego polegającej na przejściu od dydaktyki podawczej do dydaktyki dialogu – na przesunięciu środka ciężkości procesu dydaktycznego z nauczyciela na ucznia oraz na odstąpieniu od nauczania na rzecz umożliwienia uczenia się. Temu ostatniemu służy również ważny, wspomniany już element pracy tutorskiej: „pytanie jako środek dydaktyczny”. Pytając, tutor oddaje pole studentowi, sam występując jedynie w roli akuszerki wiedzy. Takie postępowanie, poza zmianą charakteru dydaktyki, służy kształceniu ułatwiającemu funkcjonowanie we współczesnym świecie w tym sensie, że pokazuje, jak ważnym narzędziem poznania, zwłaszcza w dzisiejszym natłoku – i często chaosie – informacji jest umiejętne stawianie pytań. Również z tego ostatniego powodu tutorial został przeze mnie wykorzystany na zajęciach seminaryjnych: wszak proces pisania pracy magisterskiej nieuchronnie wiąże się z długofalowym i szeroko zakrojonym poszukiwaniem odpowiedzi na różne pytania.

Tutoriali prowadzone w ramach seminarium odbywały się co dwa tygodnie i miały strukturę hybrydową (ang. *blended learning*): każdy

z dziewięciorga studentów spotkał się ze mną dwukrotnie w świecie realnym i dwukrotnie online. W pierwszym przypadku spotkanie trwało 30 minut, a jego scenariusz był typowy: czytanie eseju, dyskusja, propozycja tematu kolejnego eseju. W przypadku tutoriali online nie było żadnych ograniczeń czasoprzestrzennych, potrzebne było natomiast narzędzie umożliwiające symulację spotkania podobnego jak w świecie realnym, z zachowaniem jego dialogowego charakteru. Chodziło więc o rozwiązanie technologiczne, za pomocą którego: student mógłby udostępnić esej do wglądu tutorowi; tekst i nanoszone nań komentarze były dostępne dla obu stron; student i tutor mogli prowadzić dialog, odpowiadając na swoje komentarze, w czasie dowolnym – w systemie komentarz/komentarz lub w czasie rzeczywistym – za pomocą zintegrowanego z narzędziem czatu. Wszystkie te wymagania spełniają tzw. *drive'y* – narzędzia umożliwiające pracę w chmurze. W przypadku opisanego tu przedsięwzięcia był to Google Drive⁹.

Po zakończeniu cyklu spotkań on- i offline, seminarzyści – uczestnicy hybrydowych tutoriali – zostali poproszeni o wyrażenie opinii o przedsięwzięciu w anonimowej ankiecie przeprowadzonej online za pomocą internetowego narzędzia o nazwie Survey Monkey. Pytania, poza poziomem zadowolenia z kursu, który należało ocenić na skali 1–6 (1 – bardzo niezadowolony/a; 6 – bardzo zadowolony/a), miały charakter otwarty i dotyczyły: (i) zalet i wad tutoriali bezpośrednich; (ii) zalet i wad tutoriali online; oraz (iii) skuteczności zaproponowanego modelu pracy w kontekście celu zajęć: przygotowania i obrony pracy magisterskiej z zakresu nowych technologii w glottodydaktyce.

Z zebranych danych wynika, że ogólna ocena kursu – a więc i poziom zadowolenia studentów z zajęć – jest bardzo wysoka: 5,33 (przy maksymalnej ocenie 6). Najważniejsze atuty pracy metodą tutorską, zwłaszcza w formie bezpośredniej, na które zwracają uwagę ankietowani, to (i) możliwość podjęcia dialogu z prowadzącym (motyw pojawia się w 7 na 9 odpowiedzi) oraz forma rozmowy, w której tutor ogranicza się do zadawania pytań (6 / 9). W tym drugim przypadku można poczynić dość interesującą obserwację: mimo, iż badani mają świadomość, że tutor głównie pytał, w wielu komentarzach pojawiają się uwagi dotyczące „cennych rad” i „wskazówek” otrzymanych od prowadzącego. Potwierdza to wspomniany wcześniej potencjał metody tutorskiej *per se* dla zmiany paradygmatu kształcenia: studenci, przekonani, że są nauczani, tak naprawdę uczą się sami.

⁹ Alternatywy to Conceptboard (darmowy, w wersji podstawowej), SkyDrive (znany zwłaszcza użytkownikom Windowsa 8) i wiele innych rozwiązań, również takich, które nie istniały w chwili pisania tego tekstu, a które będą dostępne w chwili jego publikacji.

Jeśli chodzi o atuty i wady poszczególnych trybów pracy, to wydają się one mieć charakter komplementarny. Najważniejsza zaleta tradycyjnego tutorialu to bezpośredni, motywujący kontakt z prowadzącym, którego brakowało, jak wynika z odpowiedzi, w trybie online. Z kolei wada spotkań w świecie rzeczywistym – ograniczenia czasowe – była rekompensowana podczas tutoriali w chmurze, charakteryzujących się typową dla spotkań wirtualnych elastycznością czasoprzestrzenną. Ta ostatnia okazała się być dodatkowo atutem innego rodzaju. Nieograniczony czas na udzielenie odpowiedzi na pytania tutora zmienił sposób myślenia studentów w kierunku pogłębionej refleksji, co daje nadzieję na właściwy klimat dla rozwoju krytycznego myślenia. Hipotezę tę częściowo potwierdzają wyniki ankiety: we wszystkich odpowiedziach dotyczących zalet tutoriali w chmurze pojawiają się stwierdzenia, że tryb dialogu, który był w nich uprawiany – dialogu „w zwolnionym tempie” – służył głębszej analizie materiału, poszukiwaniom odpowiedzi, również w literaturze przedmiotu, z wykorzystaniem różnych źródeł, co dawało podstawę do udzielenia odpowiedzi o charakterze syntetycznym. Wspomniane wprawki intelektualne wydają się szczególnie przydatne w przygotowaniu do napisania i obrony pracy magisterskiej. Dostrzegli je i docenili sami studenci (7 / 9).

3.2 Międzykulturowa wymiana online

Międzykulturowe wymiany online zwane potocznie telekolaboracją lub tele- / e-współpracą (ang. *telecollaboration*) oznaczają kształcenie prowadzone na odległość za pośrednictwem różnorodnych komunikatorów internetowych. Zadaniem takich e-narzędzi komunikacyjnych jest umożliwienie uczniom mieszkającym w oddalonych od siebie miejscach na kuli ziemskiej wspólnego uczenia się języka / języków i wymiany doświadczeń kulturowych (O'Dowd 2011: 342). W telekolaboracji ważne jest, by nie ograniczać się do kontaktu między kulturami (ang. *intercultural contact*), polegającego na wzajemnej prezentacji własnych kultur. Jej istotą jest międzykulturowe uczenie się, oznaczające, że kontakt z inną kulturą i wynikająca z niego wiedza nie jest celem samym w sobie, ale środkiem do celu: rodzajem katalizatora, który ma przede wszystkim skłonić ucznia do autorefleksji (w tym refleksji nad własną kulturą). W tym sensie międzykulturowe wymiany online są ważną formą przygotowania do komunikacji we współczesnym świecie: dają międzykulturową kompetencję komunikacyjną w połączeniu ze znajomością różnorodnych, również cyfrowych, kanałów porozumiewania się.

Przy niegasnącym zainteresowaniu telekolaboracją jako sposobem nauki języka obcego, obecnie popularność zyskują międzykulturowe

wymiany problemowe, w których podstawową metodą pracy jest zadanie związane z tematem przewodnim realizowanego w uczelni kursu¹⁰. Ze względu na obszar zainteresowań naukowych i dydaktycznych, najbliższe i najlepiej znane są mi wymiany między grupami studentów studiów nauczycielskich o specjalizacji glottodydaktycznej. Schemat takiej wymiany wygląda następująco (Kurek i Turula 2013):

Etap projektu	Zadanie	Proponowane narzędzia	Typ zadania dydaktycznego
Etap 1 T: 1–3	Prezentacja grupy	Prezi, Slide Rocket, Glogster, Screencastomatic, Podomatic	Wymiana informacji
Etap 2a T: 4–5	Szkic zadania dydaktycznego	blog, wiki, aplikacje mobilne, podcasty	Współtworzenie produktu
Etap 2b T: 6–7	Ocena wersji roboczej zadania (grupa partnerska)	Zadania publikowane na stronach poszczególnych grup.	Porównanie i analiza
Etap 2c T: 8–9	Poprawa zadania wg wskazówek (jw.)	Do wyboru	Współtworzenie produktu
Etap 3 T: 10–11	Wykonanie zadania z perspektywy ucznia	Jak w zadaniu	Współtworzenie produktu
Etap 4 T: 12–13	Ewaluacja projektu	Prezentacja multimedialna	Porównanie i analiza. Współtworzenie produktu

W ramach międzykulturowej wymiany online, która miała miejsce w maju-czerwcu 2014 r., dziewięcioro studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie podjęło współpracę z grupą trzynastu studentów z Uniwersytetu Santa Barbara w Kalifornii (USA). Wymiana została zorganizowana według modelu nieco odmiennego od zaprezentowanego wyżej, ponieważ opierała się na schemacie *Cultura*¹¹. Po wstępnej fazie projektu, w której grupy amerykańska i polska zaprezentowały się z wykorzystaniem Google Drive i wideoclipów (udostępnianych, m.in. przez Youtube), nastąpiła faza podnoszenia świadomości międzykulturowej w obrębie praktyk glottodydaktycznych (główny przedmiot zainteresowania grupy polskiej) i pragmatycznych aspektów komunikacji językowej, również online (główny przedmiot zainteresowania grupy amerykańskiej). W praktyce, obie

¹⁰ Możliwość nawiązania współpracy tego typu – <http://uni-collaboration.eu/>.

¹¹ Więcej: <http://cultura.mit.edu/>.

grupy poproszono o wypełnienie kwestionariuszy online wymagających (i) podania skojarzeń z podanymi słowami (np. „media społecznościowe”); (ii) dokończenia zdań (np. „Dobry nauczyciel, to taki, który...”); i (iii) opisanie swoich reakcji na sytuacje (np. „Twój uczeń oddał Ci pracę, która jest plagiatem – co robisz?”). Następnie wyniki zostały opracowane, zaprezentowane równoległe (dla ułatwienia porównań) i udostępnione studentom obu grup celem dyskusji. Ta ostatnia prowadzona była przez uczestników telekolaboracji w małych międzynarodowych grupach na forum internetowym. Same ankiety przeprowadzono za pomocą Google Drive (opcja Formularz); udostępnianie wyników i dyskusje na forach miały natomiast miejsce w zamkniętym kursie grupy amerykańskiej, realizowanym na platformie GauchoSpace (odpowiednik Moodle’a), do której polscy studenci zostali gościnnie zapisani.

60

Po zakończeniu międzykulturowej wymiany Kraków-Santa Barbara, studenci obu grup zostali poproszeni o wyrażenie opinii o telekolaboracji, w której uczestniczyli. Kwestionariusz, opracowany i udostępniony za pośrednictwem formularza Google Drive zawierał pytania otwarte dotyczące: (i) najważniejszych atutów i wad takiej formy kształcenia oraz (ii) tego, czego studenci, w swojej ocenie, nauczyli się w trakcie wymiany. Z odpowiedzi na pytania ankiety wynika, że dziewięcioro polskich uczestników telekolaboracji wysoko ocenia doświadczenie, które stało się ich udziałem, a najważniejsze atuty tej formy pracy to, według uczestniczących w niej studentów, (i) fakt, że międzykulturowa wymiana online daje asumpt i bodziec do refleksji nad kulturą własną i telekolaboracyjnych partnerów; (ii) obserwacje podobieństw i różnic, które są pouczające i często pokrzepiające w tym sensie, że pokazują, co jest w nas głęboko ludzkie; (iii) możliwość umieszczenia własnych doświadczeń (w tym problemów) w szerszym, międzynarodowym kontekście. Cytowane odpowiedzi świadczą, jak sądzę, nie tylko o satysfakcji z kursu, ale i dowodzą, że samoświadomość polskich studentów, a także ich wrażliwość na różnice kulturowe podniosła się. W realnym świecie XXI wieku jest to – a przynajmniej powinien być – bardzo ważny efekt kształcenia uniwersyteckiego.

Podsumowanie

W świetle przedstawionych wcześniej zastrzeżeń wobec użyteczności e-learningu, w jego formie obecnie w Polsce najpopularniejszej, czyli za pośrednictwem platformy Moodle, wyniki *badań w działaniu* nad takimi formami pracy jak tutorial w chmurze i międzykulturowe wymiany online wydają się obiecujące. Zebrane dotychczas dane świadczą

o tym, że obie formy pracy mają pewien potencjał w zakresie zmiany paradygmatu kształcenia, ze względu na swoją użyteczność w propagowaniu dydaktyki dialogowej, uczestniczącej i opartej na doświadczeniu, zarówno ucznia jak i nauczyciela. Co więcej, zaprezentowane działania służą przygotowaniu do życia w świecie realnym – zgodnie z prognozami przedstawionymi w *Raporcie Horizon 2014* – w zakresie umiejętności krytycznego myślenia, międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej i wszechstronnie rozumianego alfabetyzmu cyfrowego. Mam świadomość, że wskazujące na to dane pochodzące z badań mogą być traktowane jedynie jako wstępne¹². Niemniej, chcę wyrazić nadzieję, że zarówno one jak i argumentacja przedstawiona w całym artykule spełniają moje zamierzenie podstawowe: popularyzację form e-kształcenia akademickiego odmiennych od powszechnie obowiązujących.

Bibliografia

- Hołowiecki, Marek (2014), *Wykorzystanie e-learningu jako formy kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych w Polsce. Referat wygłoszony na konferencji „V Polski MoodleMoot”*, Częstochowa, 9–10.04.2014 r.
- Kurek, Małgorzata i Turula, Anna (2013), *Praca zespołowa online: uwarunkowania kulturowe i edukacyjne – próba analizy* [w:] J. Stańczyk i E. Nowinkiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, s. 247–259.
- Kurek, Małgorzata i Turula, Anna (2014), *Digital teacher autonomy – wishful thinking or reality? On teacher attitudes to Web 2.0 tools* [w:] M. Dodigovic (red.), *Attitudes to Technology in ESL/EFL Pedagogy*, Dubai: TESOL Arabia Publications, s.112–127.
- O’Dowd, Robert (2011), *Intercultural communicative competence through telecollaboration* [w:] J. Jackson (red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, s.340–356.
- Peachey, Nick (2014), *Why do so many Moodle courses suck?* <http://nikpeachey.blogspot.co.uk/2014/07/why-do-so-many-moodle-courses-suck.html>; [1 sierpnia 2014].
- Pegrum, Mark (2009), *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education*. Perth, Australia: University of Western Australia Press.
- The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*
<http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf> [2 sierpnia 2014].

¹² Przedstawione wyniki badań to jedynie fragment studium. W toku jest analiza dyskursu pochodzącego z obu kursów, która ma – ilościowo i jakościowo – pokazać, czy nadzieje związane z podniesieniem kompetencji studentów polskich w zakresie krytycznego myślenia i świadomości międzykulturowej są uzasadnione.



prof. UP dr hab. Anna Turula – an expert on language education, a professor at the Institute of Neophilology of the Pedagogical University of Kraków. The author of 3 books, co-editor of 3 monographs and over 50 articles on the cognitive and affective aspects of foreign language teaching, as well as on new technologies in language teaching and training of future foreign language teachers.

Experience in academic distant learning: 8 years of professional experience; the author of over 20 interactive e- and -b-learning courses for the Moodle platform (also the administrator of 5 courses created on a mini-platform available for use within the Moodle's Gnomio space) and other virtual educational environments (e.g. Edmodo, Personal Classroom Assistant), as well as different Web 2.0. tools. She is also co-author of the Anglistyka Online programme implemented in 2011 at the University College of Social Sciences in Częstochowa and the reviewer on the courses developed as part of this programme. She has participated many times in the Polski Moodle-moot conference. Finally, she is the originator and organizer of the PL-CALL conference dedicated to computer-assisted foreign language education.

Abstract

62

There seems to be common agreement on that adopting new technologies in contemporary education, also at the academic level, is a necessity. The aspects of e-learning that may and should become the subject of a debate include the scope of this kind of activities and university distance learning models. I use the plural form on purpose: in the context of university education, considering just one model of distance learning would be in contradiction with the very idea of open and dialogue-promoting academy.

But e-learning methods employed at Polish universities are not versatile at all. Prevailing are courses taught with the use of e-learning platforms, Moodle being the most popular of them. Yet the courses offered by this tool are of pretty prescriptive (providing access to contents, usually in the form of text files) and control-focused (testing students via self-assessment quizzes including, by definition, closed questions). An important problem related to this state of affairs is not the prescriptive method of teaching as such (it has advantages as well), but the primacy of the described model, especially in view of big challenges posed by the contemporary world (with its complexity) that are best solved in cooperation with others, through critical common search for solutions. The same idea has been expressed in the NMC Horizon Report 2014 discussed in detail in the first part of this article and analysed, in the second part, with reference to the model prevailing in the Polish education system.

Since, in this context, the main sine qua non condition for the proper understanding of modernity in academic education in general, and in distance learning in particular, is that of the diversification of didactics, in this article I suggest that in the discussed type of education, e-learning platforms should be accompanied by tools allowing for the exchange of thought, including phrasing questions

and seeking answers together. To this aim, I propose two solutions: M.A. seminar based on cloud computing and the tutorial method, and part of a course designed as a series of online intercultural exchanges. In both cases the description of the chosen tools and techniques will be followed by presentations of action researches to be carried out.

Keywords

NMC Horizon Report 2014, Moodle, cloud computing tutorials, online intercultural exchanges