

Maria Nowojczyk, Agnieszka Chrzęszcz

Wirtualne nauczanie: przekraczanie kulturowych i technologicznych barier: przypadek icamp

Kultura i Edukacja nr 1, 140-154

2008

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.

Maria Nawojczyk, Agnieszka Chrzęszcz

WIRTUALNE NAUCZANIE. PRZEKRACZANIE KULTUROWYCH I TECHNOLOGICZNYCH BARIER. PRZYPADEK ICAMP

1. Wstęp

Nowoczesna technologia informatyczna wkracza na wiele pól ludzkiej aktywności. Nauczyciele akademicy właściwie z każdej dziedziny nauki wykorzystują ją w swojej działalności badawczej. Jednakże jej zastosowanie w procesie dydaktycznym następuje powoli i w ograniczonym zakresie. VI Program Ramowy EU iCamp – Technologie Społeczeństwa Informatycznego – podjął wyzwanie wprowadzenia tych technologii do dydaktyki. Podstawowym założeniem tego projektu było stworzenie otwartej, przestrzeni wirtualnej, w której zarówno studenci, jak i nauczyciele korzystając z różnych narzędzi będą w stanie współpracować przekraczając bariery językowe, kulturowe i technologiczne.

W ramach projektu studenci z czterech krajów (Estonii – 7 osób, Litwy – 8 osób, Turcji – 13 osób i Polski – 8 osób) uczestniczyli we wspólnym procesie nauczania z zakresu metodologii nauk społecznych. Założeniem dydaktycznym projektu było ukierunkowanie na samodzielne zdobywanie wiedzy przez studentów w małych grupach. Grupy te były 4 lub 5 osobowe z ograniczeniem dotyczącym liczby studentów z jednego kraju nie większej niż 2. Studenci reprezentowali różne poziomy nauczania – od licencjackiego do studiów doktoranckich, oraz różne specjalności – od socjologii do informatyki. W projekcie uczestniczyło czworo nauczycieli akademickich (po 1 z każdego kraju), z których każdy miał pod opieką swoją grupę narodową jako całość oraz dwie grupy międzynarodowe.

W projekcie wykorzystywane były następujące narzędzia informatyczne: blogi (indywidualne studentów i nauczycieli, grupowe – małych grup międzynarodowych, wsparcia pedagogicznego i wsparcia technicznego), telekonferencje w systemach Skype i Flashmeeting (grupy nauczycieli, grup studenckich i grup studenckich z nauczycielami), różnego typu komunikatory (MSN głównie między studentami, e-mail – wszyscy ze wszystkimi) oraz Google docs jako wspólna przestrzeń pracy dla małych grup i ich opiekunów.

2. Zakres projektu

Projekt iCampa obejmował trzy podstawowe wymiary: pedagogiczny, techniczny i społeczny¹. Proces nauczania z użyciem nowoczesnych technologii nie jest prostym przeniesieniem tradycyjnego nauczania do Internetu. Wymaga on innego typu modeli pedagogicznych. W ramach omawianego projektu sytuacja wyjściowa była jeszcze bardziej skomplikowana, gdyż nie tylko tradycyjne relacje twarzą w twarz między nauczycielami i studentami, jak w grupach studenckich, miały zostać zapośredniczone przez media elektroniczne, ale również miały one przebiegać w języku angielskim (który był językiem obcym dla wszystkich uczestników projektu) oraz między uczestnikami pochodzącymi z różnych krajów. Model pedagogiczny musiał zatem brać pod uwagę różnice kulturowe, różnice programowe (studenci studiowali różne dyscypliny na różnym poziomie zaawansowania) wkomponowane w nową formę nauczania. Opierał się on o zasadę społecznego konstruktywizmu² z elementami międzykulturowej współpracy w ramach sieci społecznych.

Poruszone wyżej kwestie były nie tylko teoretycznym i praktycznym wyzwaniem dla modelu pedagogicznego, ale stanowiły potencjalne problemy społeczne. Rosnąca mobilność studentów w ramach różnych, głównie europejskich, projektów wymiany daje im możliwość doświadczania różnorodności kulturowej, jednakże w zupełnie odmiennych warunkach niż ta, na którą zostali wyekspozycjowani w ramach iCampa. Doświadczanie różnorodności kulturowej obejmowało nie tylko studentów, ale również i nauczycieli, którzy współpracowali między sobą

¹ B. Kieslinger, F. Wild, O.I. Arsun, *iCamp – The Educational Web for Higher Education* [w:] *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing*, W. Nejdł, K. Tochtermann (red.), Berlin, Heidelberg 2006, s. 640–645.

² R.S. Prawat, R.E. Floden, *Philosophical perspectives on constructivist views of learning*, „Educational Psychologist” 1994, nr 29 (1), s. 37–48.

oraz z międzynarodowymi grupami studenckimi. Środki techniczne, jakimi wszyscy się posługiwali, w pewnym zakresie ograniczały możliwość ekspresji specyfiki kulturowej i strukturalizowały komunikację, co było korzyścią w tym projekcie.

3. Komunikacja

Eksperyment iCamp narzucał studentom i facylitatorom narzędzia i systemy wspierające komunikację. Punktem wyjścia były zamknięte platformy e-learningowe wykorzystywane w macierzystych uniwersytetach studentów biorących udział w projekcie. Ponieważ tego typu systemy nie są interoperacyjne, a zatem nie umożliwiają komunikacji przypisanych do nich studentów, zaproponowane zostały narzędzia, określane wspólnym mianem oprogramowania społecznościowego³, umożliwiające współpracę zgodnie z założoną definicją wytworzenia wspólnego produktu końcowego (artefaktu). Zaproponowane narzędzia określiły dwie przestrzenie współpracy – indywidualną i grupową. W tej ostatniej kluczową rolę odgrywał blog, wokół którego skupione były działania studentów pracujących nad wspólnym produktem końcowym (kwestionariusz). Aktywności studentów na blogu wspierane były także przez narzędzia komunikacyjne (e-mail, *Flashmeeting*, *Skype*) czy narzędzia do wspólnej edycji i tworzenia treści (*Google DNS*). Dodatkowo studenci byli zachęceni do wykorzystywania społecznościowego serwisu zakładek *Del.ici.ous* i prowadzenia blogów indywidualnych.

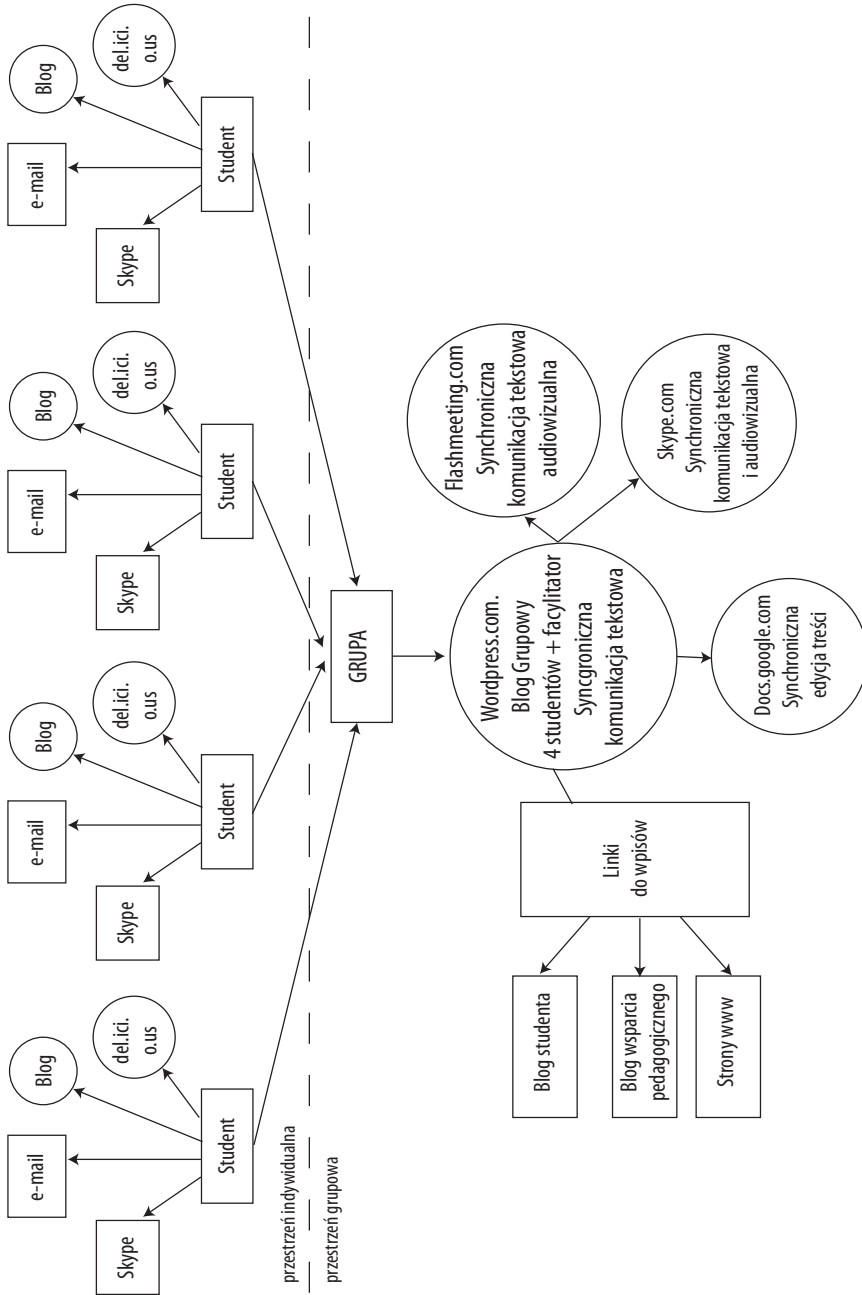
Schemat na rysunku 1 ilustruje przestrzeń iCamp podczas realizacji pierwszego pilotażu projektu.

4. Fazy projektu

W tym tekście skupimy się tylko na tej części projektu iCamp, która została określona jako „trial 1” (projekt jako całość ciągle trwa). Zasadnicza jego część z udziałem studentów obejmowała okres od połowy października 2006 do połowy stycznia 2007. Nauczyciele akademicy zostali przyłączeni do projektu na pół roku przed studentami. Okres ten został poświęcony na dokonanie ustaleń, co do zakresu merytorycznego, organizacyjnego, czasowego, niezbędnych do przeprowa-

³ A. Danielewska-Tulecka, J. Kisielewska, J. Kusiak, *Wyzwania w wirtualne przestrzeni edukacyjnej* [w:] *e-Edukacja.net. Materiały Pokonferencyjne*, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), Fundacja Akredytacji i Promocji Kierunków Ekonomicznych 2006, s. 236–241.

Rysunek 1. Przestrzeń iCamp



Źródło: T. Väljataga, K. Pata, M. Lampere, *Taming social spaces for collaborative learning in Web 2.0 – iCamp case*, maszynopis referatu wygłoszonego podczas konferencji „Computer Supported Collaborative Learning“ w Rutgers University, 2007.

dzenia fazy z udziałem studentów. Podczas kilku wideo-konferencji oraz poprzez dyskusje prowadzone na specjalnie w tym celu utworzonej platformie internetowej czworo nauczycieli – nie znających się wcześniej, pochodzących z różnych krajów, o różnych doświadczeniu dydaktycznym, o różnych specjalizacjach naukowych – wypracowało wspólne kryteria dotyczące trzech zasadniczych dla *e-learningu* kwestii⁴: tworzenia grup studenckich, zadań, jakie przed tymi grupami zostaną postawione, oraz narzędzi komunikacji, jakimi będą się posługiwać uczestnicy projektu.

Wspólną platformą merytoryczną były oferowane we wszystkich biorących udział w projekcie instytucjach kursy z zakresu metodologii nauk społecznych. Ponieważ udział w projekcie był tylko uzupełnieniem lub rozszerzeniem regularnych kursów uniwersyteckich, udział w nich studentów był oparty o zasadę dobrowolności i w każdej instytucji podlegał jej wewnętrznym regulacjom. Proces rekrutacji studentów do projektu trwał od połowy września do połowy października. Polscy uczestnicy zostali wyłonieni spośród studentów II roku studiów licencjackich z socjologii na AGH. Dla studentów tego roku Maria Nawojczyk prowadzi zajęcia ze statystyki w naukach społecznych (jednocześnie ci sami studenci uczestniczą w kursie metod i technik badawczych), w którym jednym z elementów oceny jest przygotowana samodzielnie statystyczna analiza wybranego problemu badawczego (w oparciu o Polski Generalny Sondaż Społeczny). Studentom tego kursu w roku akademickim 2006/2007 zaproponowano uczestnictwo w projekcie iCamp zamiast przygotowywania indywidualnej analizy statystycznej. Warunkami wstępnymi udziału w projekcie była znajomość języka angielskiego w stopniu umożliwiającym współpracę oraz dostęp do Internetu – zgłosiło się 9 studentów.

Dla studentów projekt rozpoczął się wspólną wideo-konferencją, w trakcie której wszyscy studenci i nauczyciele krótko się przedstawili. Pierwszym zadaniem, jakie zostało postawione przed studentami, było stworzenie indywidualnych blogów. Na ich podstawie mieli się oni dobrać w grupy międzynarodowe. Jedyne ograniczenie, jakie zostało nałożone na tworzenie grup, dotyczyło tego, iż w jednej grupie nie mogło być więcej niż dwoje studentów z jednego kraju. Chodziło nam o zachowanie możliwie jak największej różnorodności kulturowej w ramach grup. W ciągu dwóch tygodni studenci utworzyli 7 grup 4–5 osobowych. Ingerencja nauczycieli okazała się niezbędna tylko przy utworzeniu 8 ostatniej grupy. Każdy z nauczycieli opiekował się dwoma międzynarodowymi grupami studentów. Następnie w ciągu sześciu tygodni każda grupa studencka miała stworzyć kwestiona-

⁴ P. Dillenbourg, D. Schneider, *Collaborative learning and the internet* [online document] 1995, dostępny: http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html

riusz ankiety do badań społecznych związanych z problematyką porównań międzynarodowych i e-learningu. Do szczegółów tej fazy projektu powrócimy przy omawianiu procesu nauczania. Wszystkie stworzone kwestionariusze podlegały ocenie, tak przez nauczycieli, jak i studentów. Proces oceny kwestionariuszy został zakończony w połowie stycznia 2007. Na tym zakończył się udział studentów w „trialu 1”.

Do analiz i ocen przystąpili nauczyciele i organizatorzy iCampa. Niniejszy tekst jest częścią tego ciągle jeszcze trwającego procesu⁵.

5. Proces nauczania

Proces nauczania to efektywne przekazywanie wiedzy, jak i umiejętności jej zdobywania we wzajemnej interakcji nauczycieli i studentów. Relacja ta nie jest relacją symetryczną, w takim sensie, że nauczyciele są stroną dużo bardziej odpowiedzialną za przebieg tego procesu. W sytuacji eksperymentu pedagogicznego, jaki stworzono w iCampie, ta odpowiedzialność była jeszcze większa, choć dla obu stron było to nowe doświadczenie. Nasza analiza tego procesu z założenia jest jednostronna tzn. możemy patrzeć i na studentów, i na nauczycieli tylko z punktu widzenia organizatorów i nauczycieli. Punkt widzenia studentów jest nam dostępny tylko w takim zakresie, w jakim studenci podzielili się z nami swoimi ocenami ich uczestnictwa w iCampie (więcej na temat projektu i polskich studentów biorących w nim udział można znaleźć na stworzonej przez nich stronie internetowej <http://icamp.oen.agh.edu.pl>). Wśród studentów biorących udział w projekcie przeprowadzone zostały ankiety badające m.in. ich oczekiwania związane z udziałem w tym eksperymencie⁶. Spośród 27 studentów biorących udział w badaniu 22 spodziewało się nabycia dodatkowych umiejętności obsługi narzędzi komunikacyjnych oraz rozwinięcia zdolności komunikacyjnych. 18 studentów spodziewało się zdobycia dodatkowych umiejętności językowych, podobna liczba oczekiwała udoskonalenia zdolności organizacyjnych i poznania nowych znajomych z innych państw. Pozostałe oczekiwania dotyczyły zwiększenia pewności siebie, elastyczności uczenia się i zdobycia większej samodzielności w zdobywaniu wiedzy. Jak wi-

⁵ S. Kuru, M. Nawojczyk, K. Niglas, E. Butkeviciene, A. Soylu, *Facilitating cross-border self-directed collaborative learning: The iCamp case*; maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji EDEN w Neapolu, 2007.

⁶ A.V. Nguyen-Ngoc, E. Lai-Chong Law, *Evaluation of Cross-cultural Computer-Supported Collaborative Learning: Preliminary Findings for iCamp Challenges*; maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji Ed-Media w Vancouver, 2007.

dać, żadne z oczekiwań nie dotyczyło zyskania dodatkowych umiejętności w dziedzinie, której dotyczył projekt (badania społeczne).

Analizując udział studentów w tym procesie, chciałobyśmy zwrócić uwagę właśnie na kwestie ich oczekiwań i motywacji oraz uczestnictwa i osiągnięć. Będziemy na nie patrzeć w kategoriach: poznawczych – jak dobrze radzili sobie studenci z postawionymi przed nimi zadaniami, tak indywidualnie, jak i w grupach; społecznych – jak dobrze radzili sobie studenci ze współpracą w grupach oraz współpraca z opiekunem, oraz emocjonalnych – czy udział w projekcie przyniósł im satysfakcję i czego ona dotyczyła. Spojrzenie to będzie równocześnie spojrzeniem krytycznym⁷ na rolę nauczycieli i organizatorów tego projektu.

Zacznijmy od dwóch kwestii technicznych, które wydawały się zasadnicze dla powodzenia projektu. Jedną to umiejętności posługiwania się przez studentów narzędziami internetowymi oraz dostępność Internetu. Choć szereg oferowanych w ramach projektu narzędzi, takich jak wideo-konferencje, wspólne pliki robocze, wspólne blogi, czy też blogi technicznego i pedagogicznego wsparcia były narzędziami nowymi dla większości studentów, to ich opanowanie i użytkowanie nie było problemem dla studentów. Jedyny techniczny problem związany z Internetem, jaki się pojawił w trakcie projektu, to brak dostępu do Internetu dla niektórych studentów w godzinach odpowiadających większości grupy. Powodowało to trudności w komunikacji, jak i współpracy w danej grupie, które tylko częściowo dawało się rozwiązać poprzez komunikację asynchroniczną. Drugą kwestią techniczną był wspólny język, którym był język angielski. Dobrą stroną projektu było to, że język ten dla żadnego uczestnika projektu nie był pierwszym językiem. Występowały oczywiście różnice w poziomie kompetencji językowej, rodzące chwilowe nieporozumienia lub frustracje, ale nie był to czynnik zakłócający komunikację. Inny typ zróżnicowania okazał się tu dużo bardziej istotny.

Studenci z Litwy, Estonii i Polski byli studentami studiów humanistycznych a studenci z Turcji – informatyki. Do tego studenci z różnych krajów studiowali na różnym poziomie akademickim od studiów licencjackich do studiów doktorskich. To właśnie te dwa typy różnic okazały się najistotniejsze dla projektu, jego przebiegu i rezultatów. Z tymi różnicami wiąże się pierwsze niedopatrzenie ze strony nauczycieli i organizatorów – zbyt duże położenie akcentu na techniczne możliwości realizacji projektu, bez dostatecznego uwzględnienia problemów kulturowych, społecznych i merytorycznych. Stało się to już widoczne przy doborze

⁷ M. McPherson, M. Baptista, G. Zafeiriou, *New tutoring skills for online learning: are e-tutors adequately prepared for e-learning delivery?* [w:] *The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*, A. Szűcs, E. Wagner, C. Tsolakidis (red.), proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference in Rhodes, Greece 2003, s. 347–350.

studentów w grupy robocze. Idea tego doboru była taka, że każda osoba miała stworzyć swój blog, który miał być podstawą do poszukiwania współpartnerów do grup roboczych. Blogi, które stworzyli studenci, miały bardziej towarzyski niż merytoryczny charakter. Dlatego też dobór w grupy był bardziej emocjonalny niż zadaniowy, chociaż przebiegł dość sprawnie (z wyjątkiem jednej grupy).

Różnice te ujawniły się w pełni przy realizacji podstawowego zadania grupy, jakim było stworzenie kwestionariusza do badań porównawczych w zakresie problemów związanych z użyciem nowoczesnych technologii w procesie nauczania. Każda grupa miała z ramach wewnętrznej dyskusji sprecyzować konkretny problem badawczy, wyspecyfikować właściwe wskaźniki i skonstruować odpowiednie narzędzie badawcze w ciągu 6 tygodni. Ponieważ założony model pedagogiczny opierał się na idei samokształcenia ze wspomaganiem, główna aktywność powinna przebiegać w grupach studenckich. Studenci mieli do dyspozycji blog pedagogiczny, gdzie zamieszczono schemat czasowy i merytoryczny projektu oraz podstawową literaturę przedmiotu. Pojawiały się na nim również bieżące komentarze nauczycieli odnoszące się do postępów w projektach grup oraz omawiające pojawiające się problemy. Każda grupa studencka miała swojego opiekuna – nauczyciela i możliwość zwracania się z pytaniami do któregośkolwiek z nauczycieli uczestniczących w projekcie.

Prace w grupach przebiegały w bardzo różnym tempie. Wyraźnie było widać, że studenci poziomu doktoranckiego nie mieli problemu z samoorganizacją pracy oraz, że ich poziom wiedzy był znacznie wyższy od pozostałych uczestników. Jeśli taka osoba była aktywna i reszta grupy była zainteresowana szybkim uzupełnianiem swojej wiedzy, to prace danej grupy szybko uzyskiwały oczekiwany poziom i tempo. Tak było w dwóch przypadkach na osiem, ale nawet w tych grupach nie udało się uzyskać takiego poziomu interdyscyplinarności, na którym studenci informatyki byłiby włączeni w merytoryczną dyskusję nad wskaźnikami wybranego problemu, a nie tylko w dyskusję nad techniczną realizacją projektowanych badań.

W rezultacie wszystkie grupy wywiązały się z postawionego przed nimi zadania z nie większym niż tygodniowym opóźnieniem. Występowały dwa zasadnicze wzory aktywności wewnątrz grup⁸. Jeden opierał się o dwoje bardzo aktywnych studentów i dwoje lub troje wspierających ich w szczegółowych kwestiach pozostałych uczestników grupy. Drugi o jedną aktywną osobę koordynującą prace pozostałych uczestników grupy. Ten pierwszy wzór okazał się bardziej efektywny z punktu widzenia jakości stworzonych projektów studenckich (wszystkie kwe-

⁸ Szczegółowo o wzorach komunikacji wewnątrz grup patrz. A.V. Nguyen-Ngoc, E. Law, op.cit.

stionariusze są dostępne na podanej wyżej stronie studentów AGH) i jest kolejnym przyczynkiem do dyskusji na temat wielkości grup w nauczaniu ze wspomaganiem Internetu⁹.

Uczestnictwo studentów w całości projektu, jak i stworzone przez grupy kwestionariusze do badań zostały poddane rozbudowanemu systemowi oceny. Każdy kwestionariusz został oceniony przez wszystkich nauczycieli i wszystkich studentów, którzy nie tworzyli danego kwestionariusza w trzech wymiarach: wyboru problematyki badawczej, doboru wskaźników do badania tej problematyki, kwestionariusza jako narzędzia badawczego. Każdy z wymiarów był oceniany w skali od 1 (bardzo zły) do 5 (bardzo dobry). Poza tym każdy student został oceniony przez nauczyciela opiekującego się daną grupą i przez pozostałych członków grupy w trzech wymiarach: komunikatywności, wkładu w przygotowanie kwestionariusza, używania narzędzi Internetowych – również w skali od 1 do 5. System ten uwzględniał ocenę ekspertów (nauczycieli), jak i samoocenę (studentów) i dotyczył różnych aspektów współpracy. Jediną jego wadą było to, że został on zaprezentowany studentom po zakończeniu ich prac nad kwestionariuszami i był dla nich pewnego rodzaju zaskoczeniem. Oczywiście studenci wiedzieli, że ich praca w projekcie będzie podlegała ocenie, ale nie znali szczegółów tej oceny. Uważamy, że z punktu widzenia założeń pedagogicznych nie jest to korzystne, ale jak już wspominaliśmy był to swoistego rodzaju eksperyment nie tylko dla studentów, ale i dla nauczycieli – do kwestii tej jeszcze powrócimy.

Ocena uczestnictwa studentów w projekcie jest nam tylko częściowo dostępna, tzn. mamy do dyspozycji tylko uwagi poczynione przez polskich studentów na ich stronie Internetowej oraz uwagi, jakie sformułowali na spotkaniu po zakończeniu projektu. Istotnym aspektem ich pozytywnej oceny udziału w projekcie był aspekt towarzyski, to że poznali różnych „fajnych” ludzi i liczą, że kontakt z niektórymi z nich będzie trwalszy niż czas trwania projektu. Nabrali pewności siebie w komunikowaniu się w języku angielskim. Poznali narzędzia Internetowe, które oceniali jako pożyteczne nie tylko na potrzeby tego projektu, ale również na przyszłość. Nie mieli natomiast poczucia nabycia wiedzy w porównaniu do tradycyjnie prowadzonych kursów uniwersyteckich. Na ocenę wartości uczestnictwa w takim projekcie¹⁰ jako pozytywnym doświadczeniu uczenia się trzeba poczekać, aż studenci ci przejdą na wyższe poziomy akademickiej edukacji.

⁹ G. Salmon, *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*; London–New York 2004, Routledge Falmer 2004.

¹⁰ I. Op de Beeck, W. Van Petegem, J. Van den Branden, G. Van der Perre, 2002; *Network E-Learning: Opportunities, Obstacles and Solution Scenarios for Obstacles Netcampus: Improving ODL*

Doświadczenie nauczycieli akademickich w tym projekcie jest nam dostępne z jeszcze bardziej jednostkowego punktu widzenia (współautorki tego tekstu). Przy każdym typie modelu pedagogicznego, nawet zakładającego samokształcenie studentów, przyjęta rola nauczyciela determinuje przebieg procesu nauczania¹¹. W tym konkretnym projekcie do uzgodnienia i negocjacji pozostawało kilka modeli pedagogicznych i stylów nauczania. Pod uwagę trzeba było wziąć założenia przyjęte przez organizatorów projektu i czterech nauczycieli, pochodzących z różnych krajów i dysponujących różnym doświadczeniem oraz przyzwyczajeniami. Współpraca w gronie nauczycieli z udziałem organizatorów części pedagogicznej, czy też części technicznej, czy wreszcie koordynatorów całego projektu rozpoczęła się na pół roku przed rekrutacją studentów do „trialu 1”. W tym czasie wiele kwestii udało się uzgodnić i skoordynować, niestety również wiele umknęło naszej uwadze. Naszą analizę roli nauczycieli w opisywanym projekcie zaczniemy od wspomnianych kwestii, by potem przejść do czysto jednostkowych doświadczeń współautorki tekstu.

Organizatorzy projektu pozostawili nauczycielom dość dużo swobody w określeniu ich szczegółowej roli, co z jednej strony było korzystne dla trialu jako pewnego eksperymentu pedagogicznego, z drugiej jednak pozostawiało niejasności, które miały swoje niekorzystne konsekwencje. W fazie przygotowań udało nam się uzgodnić zakres merytoryczny projektu, tzn. tego, że w efekcie końcowym będziemy oczekiwać od grup studenckich kwestionariuszy ankiet do przeprowadzenia badań porównawczych. Wyznaczyliśmy ogólny zakres tematyczny dla takich badań. Przygotowaliśmy wspólny zestaw literatury pomocniczej. Określiliśmy zasady tworzenia grup studenckich oraz zestaw narzędzi Internetowych, jakimi powinni posługiwać się studenci w trakcie trialu. Zostały zakreślone ramy czasowe uczestnictwa studentów w projekcie.

Nie udało nam się wypracować bardziej szczegółowej struktury kursu z podziałem na poszczególne fazy i odpowiedzialnością poszczególnych nauczycieli za określone zadania w trakcie trwania kursu. Nie doprecyzowaliśmy wspólnej definicji opieki na grupami studenckimi, ani zestawu działań, co do których musimy się porozumieć, ani sposobu, jak takie porozumienie zawierać. Ponieważ w grupie nauczycieli nie pojawił się naturalny lider, który wzięłby na siebie rolę większej koordynacji działań, działania te były zindywidualizowane, co niestety prowadzi-

in a Network [w:] *Open and Distance Learning in Europe and Beyond*, E. Wagner, A. Szűcs (red.), proceedings of the 2002 EDEN Annual Conference in Granada, Spain 2002, s. 452–458.

¹¹ E.P. Errington, *The influence of teacher beliefs on flexible learning innovation in traditional university settings* [w:] *Innovation in Open & Distance Learning*, F. Lockwood, A. Gooley (red.), London 2001, s. 27–37.

ło czasem do sytuacji wysyłania sprzecznych sygnałów do studentów. Być może ta luźna współpraca nauczycieli zaowocowała również tym, że nie uwrażliwiliśmy dostatecznie studentów na społeczne problemy współpracy międzykulturowej. Tym niemniej utrzymywaliśmy stałą komunikację i przepływ informacji podczas wszystkich faz projektu.

W tej fazie projektu, w której uczestniczyli studenci, każdy z nauczycieli pełnił w pewnym sensie podwójną rolę: z jednej strony był opiekunem swojej grupy narodowej – czyli wszystkich studentów z danego kraju, a z drugiej był opiekunem dwóch grup studenckich o składzie międzynarodowym. Grupy międzynarodowe zostały rozdzielone między nauczycieli w drodze losowania. Praca w tych grupach była zasadniczą częścią tego projektu. Specyfice tej pracy chciałybyśmy teraz poświęcić trochę miejsca w naszych rozważaniach.

6. Ze wspomnień „facilitatora”

Pod moją opieką pozostawały dwie grupy studenckie, jedna 4-osobowa (po jednej osobie z każdego kraju – gr A) a druga 5-osobowa (po jednej osobie z Estonii, Litwy i Polski oraz dwoje studentów z Turcji – gr B). W dniu, w którym dokonaliśmy losowania, który nauczyciel, którą grupą będzie się opiekował, wysłałam do obu grup e-mail z informacją, że to właśnie ja będę ich opiekunem i jak sobie wyobrażam naszą dalszą współpracę (później dowiedziałam się od studentów polskich będących w innych grupach, że nie wszyscy nauczyciele dokonali takiej prezentacji). Od tego czasu ramy mojego dnia pracy utraciły jakąkolwiek strukturę. Był to jeden z problemów związanych z e-learningiem, na który nie byłam dostatecznie przygotowana¹². Moje wzajemne relacje z oboma grupami zasadniczo się różniły.

Grupa A

Była to najbardziej aktywna grupa w tym projekcie. Opierała się na dwóch aktywnych merytorycznie osobach, ale też na wspomagających je dwóch pozostałych osobach oraz na dobrych wzajemnych relacjach komunikacyjnych między wszystkimi uczestnikami grupy. Otrzymywałam od nich kilka informacji dziennie o różnych kwestiach merytorycznych i technicznych związanych z projektem. Przeprowadziłam z nimi dwie wideo-konferencje i stale nanosiłam uwagi do ich pracy nad projektem oraz do końcowej jego wersji. Opieka nad tą grupą była bardzo czasochłonna, ale też dająca dużo satysfakcji. Jedynym stresującym elementem

¹² G. Salmon, op.cit.

było to, że niejednokrotnie praca tej grupy wyprzedzała ustalenia nauczycieli co do dalszego etapu projektu – oni grupa A – byli już gotowi, a my nauczyciele jeszcze nie uzgodniliśmy szczegółów kolejnego kroku, lub dzięki pracy tej grupy właśnie dostrzegaliśmy, że czegoś nie ustaliliśmy, co dobrze by było skoordynować. Jeśli chodzi o efekty pracy grupowej, to ta grupa została oceniona najwyżej.

Grupa B

Była to grupa o różnym poziomie aktywności w trakcie trwania projektu. Na początku projektu wszyscy uczestnicy tej grupy kontaktowali się tylko ze mną. Gdy próbowałam ich zachęcić do wzajemnej komunikacji, ustawała ona niemal całkowicie. Potem była podejmowana sporadycznie i miała głównie towarzyski charakter. Udało mi się zorganizować jedną tylko wideo-konferencję ze względu na trudności w znalezieniu wspólnego czasu dla jej przeprowadzenia, i to jedna osoba była nieobecna. Aktywność merytoryczna tej grupy przez dużą część projektu prawie nie istniała. Czułam się kompletnie bezradna w motywowaniu ich do pracy, gdy moje e-maile, wpisy na ich wspólnym blogu, wpisy na ich dokumencie roboczym pozostawały bez odpowiedzi. W końcowym etapie projektu mobilizacja jednej osoby z bardzo niewielką pomocą dwóch innych pozwoliła im uzyskać efekt oceniony na średnio dobrze.

Wnioski

Realizacja tego typu projektów daje wyobrażenie o trudnościach związanych z wprowadzaniem nauczania wspomaganego Internetem. Wydaje się nieuniknione uzupełnianie tradycyjnego nauczania uniwersyteckiego przez e-learning¹³, co znajduje potwierdzenie w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁴ regulującym warunki prowadzenia studiów z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Zapotrzebowanie na takie nauczanie już istnieje i związane jest nie tylko z ekspansją technologii w uprawianiu dydaktyki, ale także ze zmianami społecznymi. Zarówno studenci, jak i kadra akademicka są coraz bardziej mobilni, coraz częściej zmieniają miejsce zamieszkania i studiowania/nauczania. Zatem, poszukują i będą poszukiwać elastycznych form uczenia się i prowadzenia zajęć.

Co więcej, ekspansja technologii w edukacji powoduje, że zarówno studenci, jak i nauczyciele angażują się w różnorakie „cyfrowe aktywności” – piszą blogi, projektują materiały e-learningowe, są członkami serwisów społecznościowych.

¹³ C. McLachlan-Smith, C. Gunn, *Promoting innovation and change in 'traditional' university setting* [w:] *Innovation in Open & Distance Learning*, F. Lockwood, A. Gooley (red.), London 2001, s. 38–50.

¹⁴ Dz.U. Nr 188, poz. 1347.

Co raz częściej środowisko nauki zostaje przeniesione do Internetu, zaś uczestnikami procesu uczenia się stają się osoby pochodzące z różnych kultur, mające różne style pracy i wykorzystujące różne narzędzia, czy usługi w sieci do zdobywania wiedzy i umiejętności akademickich. Dzięki projektowi iCamp udowodniliśmy, że przygotowanie studentów do samoukierunkowanego uczenia (ang. *self-directed learning*) w wielokulturowym środowisku on-line oraz wykorzystanie konstruktywistycznego podejścia pedagogicznego wymaga od prowadzącego przygotowania odpowiedniego „gruntu“ tak, aby student potrafił samodzielnie poszukiwać wiedzy i kierować własnym rozwojem naukowym¹⁵.

Aby jednak wprowadzenie na szerszą skalę e-learningu przyniosło efekty, niezbędne jest spełnienie dwóch podstawowych warunków. Po pierwsze inwestycji uniwersytetów jako instytucji w odpowiednią infrastrukturę i jej stałe doskonalenie oraz obsługę. Infrastruktura ta to nie tylko pracownie komputerowe czy dostęp do szerokopasmowego Internetu, lecz także dostęp do wsparcia technicznego i metodycznego zarówno dla pracowników, jak i studentów. Po drugie przekonania nauczycieli o konieczności nabycia odpowiednich umiejętności koniecznych do prawidłowego prowadzenia procesu nauczania przez Internet. W tym sensie uczenie się na błędach, jakie popełniliśmy w trakcie opisywanego projektu, ma wydźwięk jak najbardziej pozytywny.

7. Zakończenie

Projekt iCamp kończy się w 2008 roku. Do tego czasu rozwinięta zostanie część infrastruktury, polegająca na integracji narzędzi opartych o Otwarty Kod źródłowy (OpenSource) wraz z rozbudowywaniem koncepcji metodycznych wspierających ich wykorzystanie. Planowane jest przeprowadzenie dwóch kolejnych kursów pilotażowych, skupiających się tym razem na tworzeniu sieci oraz wspieraniu samoukierunkowanego uczenia w środowisku on-line. Rezultaty opublikowane zostaną na stronie www.icamp.eu

¹⁵ M. Moore, *Self directed learning and distance education*, „Journal of Distance Education” 1986, <http://cade.athabasca.ca/vol1.1/moore.html>

LITERATURA:

- Danielewska-Tulecka A., Kisielewska J., Kusiak J., *Wyzwania w wirtualne przestrzeni edukacyjnej* [w:] *e-Edukacja.net. Materiały Pokonferencyjne*, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), Fundacja Akredytacji i Promocji Kierunków Ekonomicznych 2006.
- Dillenbourg P., Schneider D., *Collaborative learning and the internet* [online document] 1995, dostępny: http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html
- Errington E.P., *The influence of teacher beliefs on flexible learning innovation in traditional university settings* [w:] *Innovation in Open & Distance Learning*, F. Lockwood, A. Gooley (red.), Londyn 2001.
- Kieslinger B., Wild F., Arsun O.I., *iCamp – The Educational Web for Higher Education* [w:] *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing*, W. Nejdł, K. Tochtermann (red.), Berlin–Heidelberg 2006.
- Kuru S., Nawojczyk M., Niglas K., Butkeviciene E., Soylu A., *Facilitating cross-border self-directed collaborative learning: The iCamp case*; maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji EDEN w Neapolu, 2007.
- McLachlan-Smith C., Gunn C., *Promoting innovation and change in 'traditional' university setting* [w:] *Innovation in Open & Distance Learning*, F. Lockwood, A. Gooley (red.), Londyn 2001.
- McPherson M., Baptista M., Zafeiriou G., *New tutoring skills for online learning: are e-tutors adequately prepared for e-learning delivery?* [w:] *The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*, A. Szűcs, E. Wagner, C. Tsolakidis (red.), proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference in Rhodes, Greece, 2003.
- Moore M., *Self directed learning and distance education*, „Journal of Distance Education” 1986, <http://cade.athabascau.ca/vol1.1/moore.html>
- Nguyen-Ngoc A.V., Lai-Chong Law E., *Evaluation of Cross-cultural Computer-Supported Collaborative Learning: Preliminary Findings for iCamp Challenges*, maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji Ed-Media w Vancouver, 2007.
- Op de Beeck I., Van Petegem W., Van den Branden J., Van der Perre G., *Network E-Learning: Opportunities, Obstacles and Solution Scenarios for Obstacles Netcampus: Improving ODLE in a Network* [w:] *Open and Distance Learning in Europe and Beyond*, E. Wagner, A. Szűcs (red.), proceedings of the 2002 EDEN Annual Conference in Granada, Spain, 2002.
- Prawat R.S., Floden R.E., *Philosophical perspectives on constructivist views of learning* [w:] „Educational Psychologist” 1994, 29(1).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość; Dz.U. Nr 188, poz. 1347.

Salmon G., *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, London–New York 2004.

Väljataga T., Pata K., Lampere M., *Taming social spaces for collaborative learning in Web 2.0 – iCamp case*; maszynopis referatu wygłoszonego podczas konferencji „Computer Supported Collaborative Learning“ w Rutgers University, 2007.

SUMMARY

The text is concerned with an aspect of the present-day Information Technology, which enters numerous domains of human activity. Academic lecturers of virtually all scientific disciplines use it in their researches. However, the implementation of IT in the didactic process proceeds slowly and in a limited scope. Information Society Technology VI EU Framework Programme iCamp has undertaken the task of introducing these technologies into didactics. The basis objective of this project was to create an open virtual domain, in which students, as well as teachers, would be able to cooperate by means of utilising various tools, transgressing language, cultural and technological barriers. Presenting the potential of this initiative and the opportunities arising in this respect is the essence of this text.