

**dr Iwona Mokwa-Tarnowska**

Politechnika Gdańska  
Centrum Języków Obcych  
tel. 58 34 72 308  
e-mail: imtarn@pg.gda.pl

## OD ZAJĘĆ TRADYCYJNYCH DO MOOCÓW – ROLE NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

### STRESZCZENIE

E-learning może stać się skutecznym środowiskiem uczenia się i nauczania przede wszystkim dzięki wytężonej pracy kompetentnego nauczyciela. Różne role, jakie musi on wypełniać, związane są z naturą procesu edukacyjnego prowadzonego online, na który ma wpływ przyjęta koncepcja metodyczna, instruktywistyczna lub konstruktywistyczna, liczba uczestników, struktura kursu, typy zasobów i aktywności oraz tematyka całego programu lub modułu. Inne zadania będą stawać przed nauczycielem języków obcych nadzorującym masowe, otwarte kursy internetowe, bowiem jego rolą będzie udzielanie studentom głównie wsparcia wyprzedzającego, a inne przed nauczycielem pracującym z małymi grupami, uczącymi się w środowisku w pełni lub częściowo e-learningowym. Zajęcia takie będą wymagały zastosowania różnych struktur wsparcia zarówno wyprzedzającego, jak i reaktywnego, akademickiego i nieakademickiego. Wpływ mechanizmów wsparcia pochodzącego od nauczyciela na skuteczność nauczania i uczenia się języka angielskiego w środowisku e-learningowym zostanie pokazany na przykładzie kursów i modułów internetowych dla grup o różnej liczebności.

**Słowa kluczowe:** e-learning, MOOC, wsparcie, nauczyciel, nauczanie języków obcych

### SUMMARY

#### From traditional classes to MOOCs – roles of language teachers

Intensive teacher support is the major factor in e-learning being an effective learning and teaching environment. Different teacher's roles are associated with the specific nature of the online educational process, which results from the adopted educational paradigm, instructive or constructivist, the number of participants, the course structure together with its resources

and activities, as well as the subject matter of the e-learning programme or module. The teacher responsible for developing and supervising a massive open online course has to perform more varied activities and tasks than that working with small groups participating in an e-learning or blended learning programme. In the first case their work involves mainly pre-emptive support, in the second one both pre-emptive and many-layered responsive. Therefore their duties may include helping students solve not only their academic problems, but also non-academic ones. The paper shows how teacher support impacts the effectiveness of teaching and learning English during e-learning courses and modules for groups of a limited and unlimited number of participants.

**Key words:** e-learning, MOOC, support, language teacher, foreign language teaching

## 1. Wstęp

Łączenie tradycyjnych kursów języka obcego z komponentem e-learningowym może prowadzić do stworzenia bardziej wszechstronnych programów edukacyjnych, dzięki którym studenci będą mieli możliwość zdobycia szerokiej gamy umiejętności nie tylko językowych, ale także pozajęzykowych. Dlatego nowatorskie programy edukacyjne realizowane w całości lub częściowo w środowisku e-learningowym mają szansę przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Trzeba jednak pamiętać o tym, że to nauczyciel sprawia, iż zajęcia e-learningowe mogą stanowić wartość dodaną. Oferują one bowiem większą różnorodność form edukacyjnych, zarówno jeśli chodzi o typy materiałów, czyli rodzaje zasobów i aktywności, jak i o sposoby interakcji. E-learning będzie jednak skutecznym środowiskiem uczenia się tylko dzięki wytężonej pracy kompetentnego nauczyciela. Różne role, jakie musi on przyjąć, związane są z naturą procesu edukacyjnego prowadzonego online, w którym wykorzystywane są obecnie różnorodne narzędzia Web 2.0. Nauczyciel języków obcych funkcjonujący w z informatyzowanym świecie powinien umieć: personalizować ścieżki edukacyjne poprzez odpowiedni dobór materiałów oraz środków przekazu; wciągać uczących się w interakcje stymulujące autentyczną komunikację opartą na własnych doświadczeniach; dzielić się z uczącymi się kontrolą nad procesem edukacyjnym; stymulować uczenie się oparte na aktywnościach kooperacyjnych i kolaboracyjnych; a także motywować do pracy poprzez zróżnicowane oceny formatywne i sumatywne, możliwe dzięki wykorzystaniu dostępnych narzędzi internetowych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ról nauczycieli języków obcych, które przyjmują oni na siebie w czasie prowadzenia kursów internetowych,

projektowanych i prowadzonych według różnych paradygmatów pedagogicznych, a także wykazanie, że wsparcie wyprzedzające i reaktywne pochodzące od nauczyciela ma wpływ na poziom satysfakcji uczestników z osiągniętych rezultatów. Przeprowadzone analizy typów wsparcia i efektów, jakie one przynoszą, zostały oparte na badaniach własnych i spostrzeżeniach innych badaczy zajmujących się uczeniem i nauczaniem w środowisku e-learningowym.

## 2. Wsparcie wyprzedzające i reaktywne

Bez względu na typ zajęć online, czyli zarówno takich, w których e-learning stanowi niewielki komponent, jak i takich, gdzie jest on jedynym środowiskiem uczenia się, nauczyciel odgrywa niezwykle ważną rolę. Jest on odpowiedzialny za cały proces edukacyjny. Po pierwsze, projektuje kurs i zawarte w nim struktury wsparcia, a po drugie, nadzoruje prace studentów i stymuluje różnego typu interakcje zachodzące między samymi studentami, studentami i nauczycielem, studentami i zastosowanymi technologiami oraz studentami i materiałami edukacyjnymi<sup>1</sup>. Obowiązki nauczyciela internetowego mogą być całkowicie odmienne od tych, które ma on prowadząc zajęcia w tradycyjnej klasie. Obejmują one oprócz aktywności akademickich, odnoszących się bezpośrednio do nauczania, aktywności pozaakademickie, związane z administrowaniem kursu, monitorowaniem logów, aktywizowaniem studentów oraz z rozwiązywaniem nietypowych problemów, z jakimi borykają się dorośli uczący się. Oba typy wsparcia pochodzącego od nauczyciela mają charakter wyprzedzający lub reaktywny<sup>2</sup>. Można je podzielić na trzy rodzaje: przed rozpoczęciem kursu, w trakcie jego trwania i po jego zakończeniu.

Wsparcie wyprzedzające przed rozpoczęciem kursu<sup>3</sup> zwykle oferowane jest w trakcie spotkania organizacyjnego, dającego nauczycielowi możliwość poznania swoich studentów i stworzenia aktywnych grup wsparcia, a także przekazywane jest pocztą elektroniczną w postaci informacji potrzebnych uczestnikom do rozpoczęcia pracy online. Może też zostać udostępnione w formie wideo tutorialu,

<sup>1</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, 2(54), s. 34-39.

<sup>2</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia...*, op. cit.; I. Mokwa-Tarnowska, *Support mechanisms in teaching technical writing in the online environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking most effective methods at different levels – organisation, methodology, tools*, M. Chomicz, B. Trela (red.), Warszawa 2008, s. 163-168.

<sup>3</sup> Wsparcie może pochodzić także od strony kursu, jej struktury, zasobów i aktywności, samych uczestników oraz innych osób; zob. I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauce akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015, s. 81-82, 127-133.

umieszczonego na stronie głównej kursu lub w sekcji informacyjnej znajdującej się na platformie wykorzystywanej przez uczelnię do prowadzenia kursów e-learningowych.

Najbardziej wieloaspektowe wsparcie wyprzedzające może mieć miejsce w trakcie trwania kursu. Może ono obejmować wysyłanie krótkich codziennych, cotygodniowych lub okazjonalnych wiadomości pocztą elektroniczną, których celem jest między innymi:

- przypomnienie studentom o rozpoczynającym się module/zadaniu;
- zachęcenie ich do korzystania ze strony kursu/nowo udostępnionych zadań;
- przypomnienie o zbliżającym się terminie nadsyłania prac pisemnych;
- sprawdzenie, dlaczego niektórzy studenci nie wykonali obowiązkowych quizów i ćwiczeń;
- poproszenie kursantów, którzy nie umieścili na stronie zadania swoich prac pisemnych, o wyjaśnienie, dlaczego tego nie zrobili;
- zyskanie pewności, czy studenci rozumieją udostępnione treści i czy język instrukcji jest wystarczająco zrozumiały.

Polega ono także na publikowaniu informacji organizacyjnych i merytorycznych na forach dyskusyjnych w celu nadania kursantom odpowiedniego tempa pracy i wskazania im, co powinni robić na danym etapie kursu. Dlatego też rolą nauczyciela jest:

- ogłaszanie daty rozpoczęcia nowego modułu, sekcji, projektu grupowego lub indywidualnego oraz przypominanie o zbliżających się terminach nadsyłania przez stronę kursu prac zaliczających moduł;
- inicjowanie, monitorowanie i sterowanie dyskusjami;
- aktywizowanie bardziej biernych uczestników dyskusji poprzez wyznaczanie im zadań, ról lub poprzez skupianie ich uwagi na wątkach dyskusji, w których mogliby wziąć aktywny udział;
- przydzielanie zadań grupowych lub indywidualnych w projektach grupowych.

Wsparcie wyprzedzające może być udzielane przy pomocy wielu różnych narzędzi typu Web 2.0 dostępnych na platformie internetowej lub w sieci. Mogą one być wykorzystane zarówno do komunikacji synchronicznej, jak i asynchronicznej, w czasie której nauczyciel udziela wskazówek, wyjaśnia trudniejsze zagadnienia, które uczący się będą musieli studiować samodzielnie lub ukierunkowuje uczących się poprzez wskazanie im obszarów problematycznych i sposobów rozwiązania trudnych zadań. Ponadto, dzięki wykorzystaniu dostępnych i łatwych w użyciu narzędzi, nadzorujący zajęcia online może umieszczać na stronie kursu ciekawostki dotyczące kultury, zabawne wypowiedzi językowe, dowcipy, obrazki, widoczki, które zachęcają studentów do częstszego logowania

się na stronie i które mogą stanowić uatrakcyjnienie wizualne oraz merytoryczne kursu.

Wsparcie wyprzedzające udzielane studentom w czasie trwania kursu może też polegać na udostępnianiu niektórych zasobów lub prostszych aktywności w czasie niesprecyzowanym w harmonogramie zajęć. Taki system organizacyjny zwykle zachęca studentów do częstszego odwiedzania strony materiałów e-learningowych i zwiększa ich zainteresowanie pracą w środowisku online.

Celem wsparcia wyprzedzającego oferowanego po zakończeniu kursu jest zmotywowanie studentów do dalszej nauki i pogłębiania swoich zainteresowań. Może ono polegać na wysyłaniu emaili ze wskazówkami, streszczeniami, podsumowaniami, analizami, z których uczący się mogliby korzystać po utracie dostępu do strony kursu, oraz na budowaniu grup wsparcia, których prymarnym zadaniem byłaby aktywizacja ich członków.

Studenci pracujący online często wymagają wsparcia reaktywnego. Pozbawieni go, zwykle tracą ochotę do wykonywania zadań, a nawet do logowania się na stronie kursu. Wsparcie reaktywne może mieć miejsce przed, w trakcie i po zakończeniu zajęć online, jednakże największy wpływ na przebieg procesu edukacyjnego ma wsparcie udzielane studentom przez nauczyciela w czasie nauki w środowisku e-learningowym.

Przed rozpoczęciem zajęć online praca nauczyciela będzie polegać na reagowaniu na zaistniałe problemy utrudniające studentom naukę. Zatem szybkie dostosowanie struktur wsparcia i wprowadzenie modyfikacji w tych elementach kursu, które już na samym początku są problematyczne, przyczyni się z pewnością do stworzenia bardziej efektywnego środowiska nauczania, które pozwoli na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia. Dokonane zmiany przyczynią się także to większej personalizacji ścieżek edukacyjnych, a co za tym idzie do realizacji indywidualnych potrzeb uczącego się. Do najczęstszych modyfikacji będą należały:

- wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń i quizów dla tych, dla których materiały kursowe są zbyt trudne;
- wprowadzenie treści poszerzających wiedzę przeznaczonych dla studentów posiadających wyższe kompetencje językowe, którzy mogliby się zniechęcić zbyt niskim poziomem wykonywanych zadań (w przypadku zajęć dla grup o niejednorodnym poziomie kompetencji);
- zmodyfikowanie udostępnionych quizów, jeśli pytania, które zawierają są zbyt trudne lub zbyt łatwe;
- udostępnianie poprawnych odpowiedzi lub podpowiedzi w zbyt trudnych quizach i korygowanie ich ustawień tak, by z quizów testowych stały się quizami edukacyjnymi, np. bez limitu podejść;
- sterowanie dyskusjami na forach w przypadku, gdy poziom ich jest nieadekwatny do założonego;

- korygowanie błędnych postów na forach lub wpisów w wiki czy w blogach, jeśli miałyby one doprowadzić do przyswojenia przez studentów niepoprawnych konstrukcji językowych lub kolokacji;
- sprawdzanie prac pisemnych i dostarczanie kursantom ocen formatywnych czyli kształcących, a także sumatywnych;
- wprowadzenie współoceniań, jeśli nauczyciel uzna, że pozytywnie aktywizuje kursantów.

Rolą wsparcia reaktywnego po zakończeniu kursu jest dalsze aktywizowanie uczących się. Zwykle polega ono na udzieleniu wskazówek studentom, którzy chcieliby pogłębić swoją wiedzę i umiejętności oraz kierowaniu osób pragnących dalej rozwijać kompetencje zdobyte na kursie do odpowiednich grup wsparcia, oczywiście o ile zdążyły one powstać.

Lista obejmująca wymienione wyżej sposoby wsparcia wyprzedzającego oraz reaktywnego z pewnością może być uzupełniona o inne zadania dotyczące specyficznych sytuacji i kursów. Głównym celem opisanymi powyższymi obowiązków było jednak pokazanie wieloaspektowości roli nauczyciela. To on właśnie powinien zdecydować, jakie metody aktywizacji i pomocy będą najbardziej efektywne w przypadku konkretnych studentów pracujących na danym kursie online.

Oczywiście zakres udzielanego wsparcia, zarówno wyprzedzającego, jak i reaktywnego, w wymienionych przedziałach czasowych, będzie zależeć od typu kursu e-learningowego (procentowego udziału zajęć online), jego charakteru (kurs obowiązkowy, wspomagający), tematyki (praktyczna nauka języka, historia literatury, językoznawstwo teoretyczne), umiejętności i wieku uczestników, a przede wszystkim od koncepcji metodycznej, według której został on zaprojektowany. Inne zadania staną przed nauczycielem pracującym na kursie instruktywistycznym, a inne przed nauczycielem nadzorującym zajęcia konstruktywistyczne.

### **3. Instruktywistyczne i konstruktywistyczne zajęcia online z małym wsparciem ze strony nauczyciela**

Przyjęta koncepcja metodyczna wpłynie na zdecydowanie o wyzwaniach, które staną przed nauczycielem online. Ze zbioru opisanych powyżej ról i zadań projektanci kursu i prowadzący będą musieli wybrać te, które według nich przyczynią się do stworzenia najefektywniejszego środowiska pracy. Prowadzone obecnie kursy online, zarówno językowe, jak i z innych przedmiotów, są zazwyczaj skonstruowane według podejścia instruktywistycznego lub konstruktywistycznego<sup>4</sup> jako dominanty. Można przyjąć, że każdy program e-learningowy zawiera elementy

<sup>4</sup> T. Can, *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*, „Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)” 2009, 3(1), s. 60-74.

charakteryzujące obie koncepcje. Różnica polega w zasadzie na procentowej wartości aktywności typowych dla instruktoryzmu i konstruktywizmu. Narzędzia służące do tworzenia zajęć online mają rozbudowane funkcjonalności, a więc to nauczyciel może zdecydować, jaki kształt przyjmie jego program edukacyjny. Pomimo deklaracji twórców, jak to jest w przypadku systemu do zarządzania kursami Moodle, z założenia konstruktywistyczna platforma nadaje się do tworzenia zajęć typowo instruktorywistycznych.

Przykładem kursów instruktorywistycznych i konstruktywistycznych z małym wsparciem ze strony nauczyciela są MOOCi (*Massive Online Open Courses* – masowe otwarte kursy internetowe). Od roku 2012, tj. od powstania dwóch najbardziej znanych platform – platformy Coursera, założonej przez Andrew Ng oraz Daphne Koller, profesorów Stanford University, i platformy edX, stworzonej przez Massachusetts Institute of Technology i Harvard University – MOOCi zachęciły do nauki nowych zagadnień lub pogłębienia posiadanej już wiedzy oraz umiejętności kilkadziesiąt milionów ludzi, w tym tysiące Polaków. Wśród proponowanych kursów znalazły się także kursy językowe, rozwijające na przykład umiejętność pisania w języku angielskim akademickim, znajomość gramatyki i interpunkcji oraz nauczające podstaw teorii językoznawczych.

Wszystkie MOOCi oferowane obecnie przez dwie wspomniane amerykańskie platformy są uważane za instruktorywistyczne (xMOOCi), zaś dostępne na brytyjskiej platformie FutureLearn – za konstruktywistyczne<sup>5</sup>. Trudno jednak znaleźć na nich kursy zaprojektowane ściśle i tylko zgodnie z wymienionymi paradygmatami edukacyjnymi. Różnią się one jedynie stopniem wykorzystania danej koncepcji. Najbardziej zróżnicowane metodycznie są kursy na Courserze. Dwie pozostałe platformy bardziej ujednoliciły ramy konstrukcyjne, narzucając twórcom programów online konkretne połączenie podejść. Nie oznacza to jednak, że na każdym kursie praca nauczycieli lub ich pomocników będzie polegała na tym samym. Ich role będą różne i zależne od podejścia metodycznego oraz typu kursu. Można jednak przyjąć, że bez względu na koncepcję MOOCa nauczyciel będzie raczej nadzorcą procesu dydaktycznego, niż jego aktywnym uczestnikiem<sup>6</sup>.

5 G.M. Johnson, *Instructionism and constructivism*, 2014, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].

6 Dane, na podstawie których wysnułam przedstawione hipotezy dotyczące MOOCów pochodzą z raportów przygotowanych przez MIT oraz Harvard University (zob. A.D. Ho et al., *HarvardX and MITx: The first year of open online courses. HarvardX and MITx Working Paper No. 1*, 2014, [online], [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2381263](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263), [dostęp 26.08.2015], University of Edinburgh (zob. MOOC Teams, *MOOCs @ Edinburgh 2013 – Report #1*, Edinburgh 2013), University of London (zob. B. Grainger, *Massive open online course (MOOC) Report*, London 2013), JISC (zob. Li Yuan, S. Powell, *MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper*, Bolton 2013) i University of British Columbia (zob. W. Engle, *UBC MOOC pilot: Design and delivery overview*, Vancouver 2014) oraz z badań i doświadczeń własnych, zdobytych na kursach oferowanych przez wspomniane platformy.



Według instruktoryzmu proces edukacyjny przebiegający w środowisku e-learningowym jest zdominowany przez nauczyciela, który przekazuje wiedzę w sposób asynchroniczny, transmitując ją w plikach tekstowych, graficznych oraz wideo i audio. Tak skonstruowane zasoby udostępniane są studentom online. Uczący się mają więc kontakt z nauczycielem wirtualnym, z którym mogą obcować poprzez nagrane wcześniej wykłady. Kompetencje, jakie studenci nabyli, są następnie sprawdzane w czasie różnego typu testów, głównie zamkniętych i niemodyfikowanych w czasie trwania programu online. Według G.M. Johnson, zawartość kursu instruktorystycznego jest ściśle określona, a największe znaczenie ma efekt finalny. Rolą nauczyciela, a ściśle rzecz biorąc systemu, który przekazuje ustawione przez niego progi zaliczające, jest wystawianie wyłącznie ocen sumatywnych. Prowadzone w ten sposób zajęcia są nieinteraktywne i nastawione są na osiągnięcie konkretnych, mierzalnych celów. Na kursach typu MOOC, które zawsze charakteryzują się mniejszym lub większym wsparciem wyprzedzającym ze strony nauczyciela i minimalnym wsparciem reaktywnym z jego strony lub całkowitym jego brakiem, motywująca rola nauczyciela jest bardzo zminimalizowana, a jego praca koncentruje się głównie na przygotowaniu struktur wsparcia przed rozpoczęciem kursu.

Dla konstruktywizmu istotne są zupełnie inne zasady. W procesie edukacyjnym najważniejszą rolę odgrywa uczący się, a nie nauczający. Program nauczania nakierowany jest na indywidualne potrzeby i zainteresowania studenta, a więc może ulegać modyfikacjom w trakcie trwania. Uczestnicy zajęć wspólnie budują wiedzę i dochodzą do nowych znaczeń. Nauczyciel jedynie nadzoruje ten proces – nie jest jego aktywnym uczestnikiem. Twórcy narzędzi i kursów e-learningowych starają się zastosować te zasady. Zajęcia konstruktywistyczne są więc bardziej interaktywne niż instruktorystyczne. Studenci motywowani są do pracy głównie poprzez zadania otwarte, projekty zespołowe, współlocenie swoich prac oraz poprzez ewaluację formatywną, czyli kształcącą.

Idee konstruktywistyczne można odnaleźć w kompozycji MOOCów językowych na platformie FutureLearn. Po pierwsze widać, że dla ich twórców najważniejsza jest interakcja pomiędzy uczącymi się. Wykłady przygotowane wcześniej w postaci tekstu i/lub materiału wideo poprzedzane są forami dyskusyjnymi i pytaniami do kursantów. Często w jednym oknie prezentowany jest zasób, czyli tekst wyjaśniający, na przykład jakiś problem gramatyczny, lub film pokazujący na przykład scenkę ilustrującą użycie idiomów, a w sąsiadującym widoczne jest otwarte forum dyskusyjne z wątkami zachęcającymi studentów do analizy przedstawianego materiału. Wśród aktywności można znaleźć projekty badawcze i zadania grupowe, często oparte na tematyce proponowanej przez uczących się lub zainicjowane przez nich samych. Jeśli pojawiają się testy z pytaniami zamkniętymi, to ich funkcją nie jest sprawdzanie zdobytej wiedzy, ale edukowanie



kursantów. Dlatego też liczba podejść do nich jest nieograniczona. Wielokrotnie i bez ograniczenia czasowego można wykonywać quizy polegające na przykład na wpisywaniu brakujących słów lub na wybieraniu poprawnych odpowiedzi gramatycznych.

Ocenianie w MOOCach konstruktywistycznych to zadanie uczących się, którzy wzajemnie opiniują sobie swoje prace pisemne i projekty przesłane przez stronę kursu. Nauczyciel jedynie przygotowuje wcześniej ramy określające zawartość merytoryczną ocen, czyli pytania otwarte lub zagadnienia, które uczący się muszą wziąć pod uwagę przy ocenianiu. W zależności od typu zadań, nauczyciel przygotowuje menu rozwijalne ze zwerbalizowanymi przez siebie ocenami lub wpisuje w komentarzu jedynie sugestię, jak mają one być wyrażone.

Konstruktywistyczne platformy umożliwiają kursantom korzystanie z narzędzi Web 2.0, które zachęcają ich do różnych interakcji. Część wspomnianych w poprzedniej sekcji ról nauczyciela przejmuje więc system. Zatem uczestnicy mogą zapisywać refleksje na temat swoich postępów, co jest zgodne z konstruktywistycznym rozumieniem procesu edukacyjnego, w którym nie efekt uczenia się jest istotny, lecz sam proces zdobywania wiedzy i umiejętności<sup>7</sup>. W MOOCach oferowanych przez FutureLearn zaangażowanie w uczenie się jest zwizualizowane na ekranie przy pomocy paska postępu w zakładce „rzeczy do zrobienia”. Przy pomocy wbudowanego narzędzia platforma umożliwia także „śledzenie” kursantów. Celem tej aktywności jest zachęcenie studentów do wzajemnego uczenia się i zmotywowanie ich do większego wysiłku. Rośnie bowiem prestiż tego, kto wzbudza większe zainteresowanie wśród kursantów. Liczba osób „śledzących” jest oczywiście widoczna.

W podobny sposób jak MOOCi, czyli kursy z niedużym wsparciem ze strony nauczyciela, konstruowanych jest wiele innych zajęć online, w tym językowych. Na razie jednak dominują w edukacji pogromy instruktywistyczne, które są tańsze do zrealizowania, gdyż nie wymagają użycia skomplikowanych lub licencjonowanych narzędzi. Oferowane w nich struktury wsparcia pochodzącego od nauczyciela są zwykle dość nieliczne i uproszczone, bowiem ograniczają się do przygotowania materiałów dydaktycznych, w tym zadań, przesłania ocen za wykonanie prac pisemnych oraz prowadzenia lub inicjowania dyskusji na forum.

Przykładami takich kursów są krótkie moduły e-learningowe poświęcone rozwijaniu umiejętności pisania CV, resume i listu motywacyjnego, które wspomagają moje zajęcia z języka angielskiego, prowadzone przeze mnie w sposób tradycyjny na Politechnice Gdańskiej. Ponieważ z założenia na każdy temat przeznaczone są 2 do 4 godzin pracy online, nie zaplanowałam rozbudowanych struktur wsparcia wpisanych w sam kurs e-learningowy. Ponadto spotykam wszystkich studentów

7 S. Bayne, J. Ross, *The Pedagogy of the Massive Open Online Courses: the UK view*, York 2013.

raz w tygodniu w sali wykładowej, a więc w razie potrzeby mogą wytłumaczyć wszystkie niejasności i pomóc im w rozwiązaniu wszystkich problemów. Na zakończenie semestru studenci wypełniają ankiety dotyczące zarówno zdobytych umiejętności, jak i pracy w środowisku e-learningowym. Zawsze pojawia się w nich pytanie o temat wsparcia, jakie otrzymali od nauczyciela. Zdecydowana większość respondentów uważała, że było ono wystarczające (tab. 1). Jedyne nieliczne osoby nie miały na ten temat zdania – zwykle ankiety wypełnia od 130 do 150 studentów różnych wydziałów.

Tabela 1. Wsparcie uzyskane od nauczyciela w czasie realizacji modułów internetowych [%]

Czy Twój nauczyciel udzielił Ci wystarczającego wsparcia?	Tak	Nie	Nie mam zdania
Semestr letni 2011/2012	100	0	0
Semestr zimowy 2012/2013	100	0	0
Semestr letni 2012/2013	100	0	0
Semestr zimowy 2013/2014	90	0	10
Semestr letni 2013/2014	100	0	0
Semestr zimowy 2014/2015	93	0	7
Semestr letni 2014/2015	100	0	0

Niektórzy uczący się dodali komentarze przy swoich odpowiedziach. Kilka osób stwierdziło, że informacja zwrotna od nauczyciela z wyjaśnieniami na ich zapytania, udzielona w emailu, nie była natychmiastowa, a pojawiała się po kilku godzinach lub następnego dnia, co utrudniło im pracę. Według nich pewne zadania pisemne woleliby wykonywać w sali wykładowej, ponieważ pomoc nauczyciela jest wtedy natychmiastowa. Większość z badanych nie pracowała wcześniej w środowisku e-learningowym, a więc nie była przyzwyczajona do wykonywania aktywności online. Dlatego odpowiedzi nauczyciela przychodzące najpóźniej następnego dnia spowalniały tempo ich pracy. Dopiero od roku akademickiego 2014/2015 studenci części kierunków Politechniki Gdańskiej uczą się dość często z materiałów interaktywnych wspomagających zajęcia przedmiotowe, umieszczone na przykład na uczelnianej platformie Moodle. Niektóre wydziały wprowadziły też zajęcia typu blended. Z pewnością dalsze badania nad wpływem pracy nauczyciela internetowego pokażą, które ze wspomnianych ról zwiększą efektywność zajęć online.

#### 4. Kursy z ograniczoną liczbą uczestników i z dużym wsparciem ze strony nauczyciela

Kursy z dużym wsparciem nauczyciela mają zawsze ograniczoną liczbę uczestników, waha się ona zwykle od kilkunastu do dwudziestu kilku osób. Pod względem liczebności przypominają one więc zajęcia prowadzone w tradycyjnej klasie. W programach online dla takich grup nauczyciel może przyjąć na siebie różne role, które zostały już przedstawione w niniejszym artykule. Szczególnie w przypadku studentów pracujących tylko w środowisku internetowym, wsparcie pochodzące od nauczyciela musi być bardzo wieloaspektowe. Będzie ono dotyczyło zarówno kwestii akademickich i pozaakademickich, czyli na przykład pomocy w uzyskaniu dostępu do odpowiednich programów lub w używaniu potrzebnych narzędzi. Ormond Simpson<sup>8</sup> podaje wiele przykładów problemów studentów internetowych, z którymi borykał się w czasie wykonywania obowiązków tutora internetowego. Między innymi wspomina o pomocy studentom mającym problemy z koncentracją, z pracą w samotności w środowisku e-learningowym, z dotrzymaniem terminów nadsyłania prac, a także muszącym rozwiązać problemy osobiste uniemożliwiające kontynuowanie kursu.

W latach ubiegłych studenci starszych lat, doktoranci i pracownicy Politechniki Gdańskiej mogli brać udział w prowadzonych przeze mnie jednosemestralnych kursach pisania tekstów technicznych w języku angielskim. Wszystkie edycje przeprowadzone zostały tylko w środowisku e-learningowym, na platformie Moodle. Były to kursy o średnim poziomie wsparcia wyprzedzającego i wysokim poziomie wsparcia reaktywnego pochodzącego od nauczyciela. Struktury wsparcia wyprzedzającego były zakodowane w budowie zasobów, quizach edukacyjnych i modularności. Nie zawierały one jednak samouczków wideo oraz plików z odpowiedziami na często zadawane pytania (FAQ). Natomiast role nauczycielki należące do wsparcia reaktywnego były bardzo rozbudowane i zróżnicowane, zgodne z opisanymi w niniejszym artykule.

Większość uczestników kursów – od kilku do dwudziestu kilku uczestników w edycji – oceniła bardzo pozytywnie wsparcie nauczyciela (tabela 2). Nikt z uczestników nie napisał w ankietach wypełnianych na koniec semestru, że wsparcie to powinno obejmować dodatkowe aktywności. Kursanci uznali, że zawsze szybko otrzymywali odpowiedzi na przesyłane przez stronę kursu pytania oraz że były one wyczerpujące i pomagały im osiągnąć zamierzone cele. Ponadto podobały im się dodatkowe zadania i quizy, które nauczycielka udostępniła po

<sup>8</sup> O. Simpson, *Supporting students for success in online and distance education*, New York 2012, s. 18-19.

zdiagnozowaniu problemów językowych pojawiających się w pracach pisemnych. Bardzo pozytywnie zostały też odebrane oceny kształtujące, przesyłane przez nią po sprawdzeniu tekstów zaliczających poszczególne moduły.

Tabela 2. Wsparcie uzyskane od nauczyciela w czasie realizacji jednosemestralnych kursów nauki pisania tekstów technicznych w języku angielskim [%]

Czy Twój nauczyciel udzielił Ci wystarczającego wsparcia?	Zdecydowanie tak	Tak	Nie	Nie mam zdania
Semestr letni 2011/2012	88,89	11,11	0	0
Semestr zimowy 2012/2013	100,00	0,00	0	0
Semestr letni 2012/2013	87,50	12,50	0	0
Semestr zimowy 2013/2014	79,17	20,83	0	0
Semestr letni 2013/2014	100,00	0,00	0	0

Różne techniki motywacyjne zachęcające do aktywności online i kontynuowania kursu – np. wpisy na forum przypominające o rozpoczęciu modułu i zbliżaniu się terminu ostatecznego na nadsyłanie prac, indywidualne emaile do części uczestników kursu z prośbą o podanie przyczyny małej aktywności, dodatkowe, krótkie zadania pojawiające się w niezapowiedzianym terminie – przyczyniły się do wysokiego poziomu zadowolenia uczestników z uzyskanych umiejętności pisania tekstów technicznych. Wszyscy kursanci wyrazili chęć ponownego udziału w językowych kursach internetowych o podobnym charakterze. Na podstawie przeprowadzonych ankiet można więc wysunąć hipotezę, że kursy językowe o dużym wsparciu ze strony nauczyciela pozwalają na skuteczne osiągnięcie zamierzonych celów. Z pewnością wymaga ona jednak dalszej weryfikacji w czasie badań nad zajęciami online kształcącymi inne umiejętności językowe.

## 5. Uwagi końcowe

W literaturze przedmiotu brak jest prezentacji wyników badań pokazujących, jaki wpływ ma wprowadzenie różnych struktur wsparcia pochodzącego od nauczyciela do środowiska e-learningowego. Można postawić hipotezę, że twórcy dotychczasowych programów internetowych nie eksperymentują i nie projektują, a także nie prowadzą zajęć dokładnie o tej samej zawartości merytorycznej i zróżnicowanym gradacyjnie lub ilościowo poziomie wsparcia płynącego od nauczyciela. Kursów online jest na razie mniej niż tradycyjnych, odnosi się to także do kursów językowych, i takie eksperymenty byłyby trudne do przeprowadzenia, a nawet nieetyczne. Wiadomo bowiem, że kursy o niskim wsparciu reaktywnym ze strony nauczyciela, np. MOOCi, mają bardzo wysoki stopień rezygnacji, wy-

noszący ponad 90%<sup>9</sup>. Jak pokazują raporty przedstawiające analizy danych zebranych z ankiet wypełnianych przez ich uczestników<sup>10</sup>, trudno na razie stwierdzić, jakie dokładnie są przyczyny tego, że MOOCi kończy średnio jedynie od kilku do kilkunastu tysięcy z zapisanych na początku kilkudziesięciu<sup>11</sup> lub kilkuset tysięcy osób. Z wypowiedzi podawanych przez niektórych kursantów można przypuszczać, że jednym z powodów jest niskie wsparcie reaktywne płynące od nauczyciela<sup>12</sup>. Prawdopodobnie z tej właśnie przyczyny Wydział Prawa na Uniwersytecie Harwarda oferował kurs na temat praw autorskich na platformie edX z ograniczoną liczbą uczestników – do 500. Jak informował, prowadziło go tylko 21 nauczycieli. Na stronie www władze wydziału tłumaczyły, że wysokiej jakości edukacja prawnicza powinna odbywać się w małych grupach e-learningowych, pracujących pod ścisłym nadzorem nauczyciela, których uczestnicy mają możliwość przedyskutowania z nim trudnych zagadnień.

Nie tylko wsparcie pochodzące od nauczyciela ma wpływ na efektywność nauczania online, ma je także wsparcie płynące od samej struktury programu, użytych narzędzi, typu i konstrukcji zasobów oraz aktywności, a także koncepcji pedagogicznej, według której zbudowano i przeprowadzono kurs w środowisku e-learningowym. Jednakże skutki wynikające z ról, jakie przyjmuje na siebie nauczyciel tworzący i nadzorujący zajęcia online są widoczne w badaniu efektywności programu edukacyjnego oraz poziomu zadowolenia uczących się w tych warunkach. Bez ciężkiej pracy, wielogodzinnej pracy nauczyciela<sup>13</sup>, nawet najlepsze technologie nie umożliwią stworzenia skutecznych materiałów dydaktycznych.

## Bibliografia

- Bayne S., Ross J., *The Pedagogy of the Massive Open Online Courses: the UK view*, York 2013.
- Can T., *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*, „Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)” 2009, 3(1), s. 60-74.
- Clow D., *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, 8-12 April, Leuven, Belgium 2013.

<sup>9</sup> D. Clow, *MOOCs and the funnel of participation*, [w:] *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*, 8-12 April, Leuven, Belgium 2013; C. Parr, *Not staying the course*, *Times Higher Education*, May 10, 2013, [online], <http://www.insidehighered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 03.09.2015].

<sup>10</sup> Wykaz raportów dot. MOOCów zob. przypis nr 6.

<sup>11</sup> MOOCi mają średnio kilkadziesiąt tysięcy zarejestrowanych użytkowników, zob. S. Kolowich, *Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates*. *The Chronicle of Higher Education*, 2013, [online], <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>, [dostęp: 03.09.2015].

<sup>12</sup> S. Bayne, Prezentacja na konferencji *Media and Learning conference*, Brussels, December 2013.

<sup>13</sup> Nawet w MOOCach jest ona liczona na kilka do kilkunastu godzin tygodniowo.

- Engle W., *UBC MOOC pilot: Design and delivery overview*, Vancouver 2014.
- Grainger B., *Massive open online course (MOOC) Report*, London 2013.
- Ho A.D. et al., *HarvardX and MITx: The first year of open online courses. HarvardX and MITx Working Paper No. 1*, 2014, [online], [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2381263](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263), [dostęp: 26.08.2015].
- Johnson G. M., *Instructionism and constructivism*, 2014, [online], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].
- Kolowich S., *Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates. The Chronicle of Higher Education*, 2013, [online], <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>, [dostęp: 03.09.2015].
- Li Yuan, Powell S., *MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper*, Bolton 2013.
- Mokwa-Tarnowska I., *Support mechanisms in teaching technical writing in the online environment*, [w:] *International Language Teaching Conference: Seeking most effective methods at different levels – organisation, methodology, tools*, M. Chomicz, B. Treła (red.), Warszawa 2008.
- Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, 2(54).
- Mokwa-Tarnowska I., *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015.
- MOOC Teams, *MOOCs @ Edinburgh 2013 – Report #1*, Edinburgh 2013.
- Parr C., *Not staying the course*, *Times Higher Education*, May 10, 2013, [online] <http://www.inside-highered.com/news/2013/05/10/new-study-low-mooc-completion-rates#ixzz367oaskXQ>, [dostęp: 03.09.2015].
- Simpson O., *Supporting students for success in online and distance education*, New York 2012.